

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Escolas multisseriadas na região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS
(décadas de 1970-1990)

Angelita Vargas Kolmar

Pelotas, 2020

Angelita Vargas Kolmar

**Escolas multisseriadas na região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS
(décadas de 1970-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área do conhecimento: História da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Weiduschadt

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K81e Kolmar, Angelita Vargas

Escolas multisseriadas na Região Arrozeira de São Lourenço do Sul/RS (décadas de 1970-1990) / Angelita Vargas Kolmar ; Patrícia Weiduschadt, orientadora. — Pelotas, 2020.

148 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Escolas multisseriadas. 2. Região Arrozeira de São Lourenço do Sul. 3. Docência no meio rural. 4. Prédios escolares. I. Weiduschadt, Patrícia, orient. II. Título.

CDD : 370.19346

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Angelita Vargas Kolmar

Escolas multisseriadas na região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS (décadas de 1970-1990)

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Weiduschadt (Orientadora) - Faculdade de Educação (Fae) - Programa de Pós-graduação em Educação PPGE- Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof.^a. Dr.^a. Giana Lange do Amaral - Faculdade de Educação (Fae) - Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof.^a. Dr.^a. Lisiane Sias Manke - Instituto de Ciências Humanas (ICH)- Programa de Pós-graduação em História PPGH - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof.^a. Dr.^a Vania Grim Thies – Faculdade de Educação (Fae) - Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Dedico esta dissertação a todas as professoras de escolas multisseriadas que trabalharam ou trabalham neste ambiente desafiador. Seu exemplo, dedicação, carinho e conhecimento me guiaram, inspiraram e ajudaram a ser a professora e pesquisadora que sou hoje.

Agradecimentos

Só é possível chegar a certos lugares e momentos privilegiados com a ajuda de pessoas que fizeram parte da jornada de uma maneira ou de outra. Nomear cada uma delas neste momento é, sem dúvida, incorrer no erro de deixar alguém importante de fora, por duas razões: falta de memória e de espaço físico. Foram muitas as pessoas que contribuíram para que eu chegasse ao mestrado e concluísse o mesmo.

Quero, primeiramente, agradecer a Deus por todas as bênçãos que recebi até hoje, mesmo que disfarçadas. Sem elas não seria quem sou e jamais teria conquistado tudo que conquistei até hoje.

Em meio a todos os desafios enfrentados por mim durante esta pesquisa, sempre houve um guia mostrando o caminho, incentivando, ajudando e corrigindo a rota, mesmo em meio a momentos de muita dor e sofrimento pessoais, abrindo mão de muitas coisas para me ajudar, talvez sem saber que se não fosse sua mão segurando a minha eu não teria chegado aqui. Patrícia, minha orientadora, mentora e inspiração durante estes meses. Ser professora e doutora lhe dão os títulos necessários a função, mas o que faz de você a pessoa capaz de ajudar seus orientandos é seu conhecimento, dedicação, comprometimento e resiliência. Cabeça e coração em um só lugar fazem de você uma pessoa maravilhosa. Não tenho palavras para dizer o que sua presença significou para mim nesta jornada.

Agradeço a meus pais, Wilson e Tereza, meu filho Marcus Vinícius, minhas irmãs Jaqueline e Janine e meus cunhados Paulo e Mateus, por me apoiarem e acreditarem em mim, mesmo quando nem eu acreditava. Quero agradecer especialmente a meu marido Daniel que, quase literalmente, me acompanhou durante todo o mestrado, fazendo uma série de sacrifícios pessoais para que eu tivesse condições de me dedicar aos estudos e pesquisas, sempre me incentivando a buscar meus sonhos e seguir meu coração, me dando o espaço, o apoio e o amor que preciso para fazer isso.

À todas as pessoas que me deram acesso às informações que deram corpo a esta dissertação, seja por partilharem parte de suas vivências comigo, por me guiarem por documentos ou me levarem até lugares que fizeram parte da história das escolas multisseriadas de São Lourenço do Sul.

Quero agradecer a todos os amigos, amigas e colegas que, de perto ou de longe, contribuíram para que este momento fosse possível. Saibam que, sem vocês, talvez eu não tivesse nem tentado entrar no mestrado. Sua contribuição foi fundamental, mesmo que nem sempre se dessem conta disso. Obrigada pela compreensão de minhas ausências, pelos ouvidos emprestados para meus momentos de desabafo e pelos braços que me sustentaram quando eu já não dava conta de tudo.

Quero registrar também o meu reconhecimento aos colegas do CEIHE (Centro de Estudos e Investigação em História da Educação), aos amigos do meio acadêmico pela amizade, colaboração e cooperação na construção e socialização do conhecimento, pelos conhecimentos, aprendizados, experiências e informações compartilhados nessa temporada.

Agradeço também aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFPEL e do programa de pós-graduação em História PPGH/UFPEL por colaborarem para o meu crescimento intelectual, pessoal e social. E à universidade pública, gratuita e de qualidade que me proporcionou chegar até o mestrado.

A todos, muito obrigada!

*O caminho do sucesso é o caminho da aprendizagem contínua.
Invista sempre em conhecimento e enxergue o milagre da
realização do impossível. E transforme o impossível em
realidade.*

Surama Jurdi

Resumo

KOLMAR, Angelita Vargas. **Escolas multisseriadas na região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS (décadas de 1970-1990)**. Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Weiduschadt. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

No âmbito da história da educação, as escolas multisseriadas ocupam um papel importante na tentativa de fornecer educação a filhos de trabalhadores rurais que residiam na zona rural, distantes da sede do município. No quinto distrito de São Lourenço do Sul/RS, região arrozeira, a realidade era única, divergindo de todos os demais distritos, visto que, nesta região, o público que frequentava a escola, durante as décadas de 1970 a 1990, era formado por crianças que se mudavam com frequência. Tais mudanças se davam em virtude da condição de trabalhadores itinerantes que seus pais assumiam, não sendo, portanto, proprietários das terras. Os mesmos se deslocavam para onde o trabalho lhes era oferecido, fazendo com que a realidade da escola variasse bastante com relação ao número de alunos e, até mesmo sua localização — a qual também mudava de acordo com as demandas das lavouras — e seu papel perante a comunidade na qual estava inserida. Deste modo, intentou-se, neste trabalho, analisar a estrutura, o funcionamento e o papel dessas escolas nas comunidades nas quais estavam inseridas, utilizando-se, para tanto, as percepções de pessoas que fizeram parte de sua história e os documentos produzidos nestas e para estas instituições, visando, assim, perceber quais as características das escolas multisseriadas da região supracitada. A pesquisa se materializou através de entrevistas com professoras, moradores e alunos da região que vivenciaram o momento histórico analisado. Igualmente, para compor a pesquisa, foram buscados documentos na secretaria de educação do município que contam parte da história destas instituições. Como resultados encontrados, ficaram evidentes as questões da precariedade das estruturas e as dificuldades com relação ao funcionamento, em vista da estrutura, da formação deficitária das professoras e do excesso de demandas de uma escola multisseriada. Mas, apesar de todos estes entraves, as escolas ainda se constituíam em um importante ambiente para os pais, pois incentivavam seus filhos a frequentarem as mesmas e a realizarem as atividades propostas pelas professoras. Além disso, as próprias professoras se destacavam como figuras de certa proeminência nas comunidades, servindo como referência em diversos momentos da vida daqueles moradores. Cabe destacar que o conjunto dos dados coletados mostram resultados que possibilitam a elaboração de um quadro mental sobre o momento histórico vivenciado durante as três últimas décadas do século passado, com todos os seus desafios, suas necessidades e suas realizações, dando visibilidade à esta instituição e às pessoas que fizeram parte de sua história.

Palavras-chave: Escolas multisseriadas. Região arrozeira de São Lourenço do Sul. Docência no meio rural. Prédios escolares.

Abstract

KOLMAR, Angelita Vargas. **Multi-grade schools in the rice region of São Lourenço do Sul / RS**. Advisor: Prof^a Dr^a Patrícia Weiduschadt. 2020. 148 p. Dissertation (Master in Education) - Graduate program in education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

Within the history of education, multi-grade schools play an important role in the attempt to provide education for the children of rural workers who lived in the countryside, far from the municipality's headquarters. In the fifth district of São Lourenço do Sul / RS, rice region, the reality was unique, differing from all other districts, since, in this region, the public who attended school, from the 1970s to the 1990s, was formed by children who moved frequently. Such changes took place due to the condition of itinerant workers that their parents assumed, and therefore they were not owners of the land. They moved to where the job was offered to them, causing the reality of the school to vary considerably in relation to the number of students and even its location - which also changed according to the demands of the crops - and its role in the face of the community in which it was inserted. In this way, the intention was, in this work, to analyze the structure, functioning and role of these schools in the communities in which they were inserted. Using, for this purpose, the perceptions of people who were part of their history and the documents produced in these and for these institutions, aiming, thus, to understand which are the characteristics of the multi-grade schools in the aforementioned region. The research was materialized through interviews with teachers, residents and students from the region who experienced the historical moment analyzed. In addition, to compose the research, documents were sought from the municipality's education department that tell part of the history of these institutions. As results found, the issues of the precariousness of the structures and the difficulties in relation to the functioning were evident, in view of the structure, the deficient formation of the teachers and the excessive demands of a multi-grade school. However, despite all these obstacles, schools still constituted an important environment for parents, as they encouraged their children to attend them and to carry out the activities proposed by the teachers. In addition, the teachers themselves stood out as figures of a certain prominence in the communities, serving as a reference at different times in the lives of those residents. It is important to notice that the set of data collected shows results that enable the elaboration of a mental picture of the historical moment experienced during the last three decades of the last century, with all its challenges, needs and achievements, giving visibility to this institution and to the people who were part of its history.

Keywords: Multi-grade schools. Rice region of São Lourenço do Sul. Teaching in rural areas. School buildings.

Lista de Figuras

Figura 1	Quadro - Escolas Municipais Multisseriadas do 5º Distrito, Prado Novo, de São Lourenço do Sul/RS	22
Figura 2	Mapa do Município de São Lourenço do Sul	23
Figura 3	Quadro dos entrevistados, relação com a escola, nome da escola e ano em que tiveram esta relação	26
Figura 4	Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave	33
Figura 5	Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave	36
Figura 6	Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave	41
Figura 7	Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave	44
Figura 8	Localização de São Lourenço do Sul no estado do Rio Grande do Sul	61
Figura 9	Relatório de número de alunos da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa	77
Figura 10	Escolas do quinto distrito de São Lourenço do Sul	79
Figura 11	Escolas Princesa Isabel e Almirante Tamandaré	81
Figura 12	Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa	82
Figura 13	Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa	84
Figura 14	Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa	87
Figura 15	Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa	89
Figura 16	Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Solidônio Serpa	91
Figura 17	Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst	94
Figura 18	Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dionísio Aragão	96
Figura 19	Decreto de transferência de localização de escola	97
Figura 20	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel	99
Figura 21	Projeto do banheiro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel	99
Figura 22	Reforma da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel	100
Figura 23	Escola municipal Rui Barbosa	104
Figura 24	Banheiro externo da escola Rui Barbosa	105
Figura 25	Boletim de ocorrência – escola Rui Barbosa	109
Figura 26	Certidão de doação.....	118

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1 A instituição escolar: conceitos e características	27
2.2 O que já foi dito sobre escola rural e escola multisseriada: um estado da arte	30
3. DO RURALISMO PEDAGÓGICO A LDB: UMA BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL	47
3.1 A educação rural no contexto social brasileiro	47
3.1.1 As políticas educacionais no cenário brasileiro: a Lei de Diretrizes e Bases	58
3.2 Do contexto geográfico ao contexto histórico: as principais influências contextuais.....	61
4. ESCOLAS MULTISSERIADAS DA REGIÃO ARROZEIRA EM SÃO LOURENÇO DO SUL: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CULTURA ESCOLAR.....	71
4.1 O “chão da escola” entendido pela empiria.....	72
4.1.2 A escrituração escolar	72
4.1.3 As memórias das professoras.....	74
4.2 No “chão da escola”: aspectos do modelo educacional multisseriado	76
4.2.1 Precariedade das estruturas	76
4.2.2 Escolas multisseriadas e professoras: trabalho além da docência.....	106
4.2.3 Controle burocrático e estratégias.....	113
4.2.4 Papel da escola em seu entorno	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
Referências	131
Anexos.....	146

APRESENTAÇÃO

A infância vivida em estâncias no interior de São Lourenço do Sul era, para dizer o mínimo, divertida. Pais ocupados com o trabalho significava muito tempo para as crianças correrem livres por lavouras de arroz, matas e campos. Estas horas de pura diversão eram interrompidas apenas pelas horas que passavam na escola, ou no 'coleginho', como ainda dizem pessoa que moravam na região.

Embora não apenas de momentos lúdicos fosse feita a realidade daquelas crianças, estes eram os mais marcantes. Muitos desses momentos, em anos futuros, são rememorados como os melhores de suas vidas, graças a uma memória bastante seletiva que faz questão de guardar o melhor dos anos de criança, inclusive aqueles passados na escola, ou 'no coleginho'.

Um destes coleginhos, a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Almirante Tamandaré, no Sarandi¹, foi onde comecei meus 'estudos', na década de 1970. Mesmo não tendo idade para ingressar na escola, pude assistir as aulas durante algum tempo, só para poder acompanhar minha tia, que estudava lá. Lembro mais das idas e vindas com os colegas do que das próprias aulas. Mas, na escola, o que mais me encantava, além das brincadeiras, eram os livros. O desejo de ser capaz de ler, me fazia folhear os livros e, segundo minha tia, fazer de conta que estava lendo.

O ingresso no primeiro ano, de fato, ocorreu na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel, na Vila Maria², em 1979. A escola concorria com as tarefas domésticas diárias, tais como cuidar de animais, da horta e de minhas irmãs mais jovens. Então, na verdade, as horas em sala de aula eram horas de descanso.

Lembro bem da frustração que senti em uma das histórias que consegui finalmente ler sozinha: a menina do leite. Anos depois, soube que era uma fábula de Esopo³ e que tinha uma moral. A única coisa da qual me dei conta no momento foi o quanto deve ter sido triste para aquela pobre menina ver seus sonhos sendo destruídos. Segue a história para que possam ver o que vi:

¹ Sarandi: microrregião, localizada no 5º distrito de São Lourenço do Sul/RS.

² Vila Maria: microrregião, localizada no 5º distrito de São Lourenço do Sul/RS.

³ Esopo (Nessebar, 620 a.C. – Delfos, 564 a.C.) foi um escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares. A ele se atribui a paternidade das fábulas como gênero literário.

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha. Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça. Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata. E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça. "Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos." "Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos." "Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas." "Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos." "Choco os ovos e terei mais galos e galinhas." "Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas." "Se cada porca me der três leitões, vendo dois, fico com um e ..." A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo. Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitões pelos ares (LA FONTAINE, 2010).

O fato de morar no interior, como ela, e ter sido, cada vez mais, estimulada a buscar meus sonhos e conquistas tanto pelos meus pais, os quais nunca tiveram acesso à educação, mas sempre a consideraram muito importante para que tivéssemos um futuro melhor, quanto por professoras, as quais mostravam o conhecimento como uma janela para ver o mundo além daquele que me rodeava, fizeram com que me sentisse como a menina do leite da história, cheia de esperanças e planos. Mas, ao chegar ao final da história e ver que os planos da menina haviam sido frustrados, um sentimento de tristeza me dominou, pois isto significava que os meus também poderiam ser.

Todavia não foram. Ir para a cidade e continuar estudando era meu sonho. O caminho que tinha visualizado para mim, sendo empreendedora como a menina do leite. Porém, diferente da menina, fui longe. Morei em outros países, estudei outros idiomas, fiz várias graduações, mas minha passagem pela escola multiseriada da Vila Maria foi decisiva nesta trajetória.

Estudei nesta escola até a quarta série e fui para a cidade. Ao me comparar com alunos que sempre estudaram em escolas seriadas, fiquei feliz, pois, em matéria de conhecimento, sempre me saí muito bem. Porém, algumas das características daquela escola fizeram com que meu primeiro ano fosse mais difícil, pois a escola do interior seguia os ciclos da lavoura⁴, a da cidade não. Também, o fato de me mudar para um ambiente físico muito distinto foi assustador. Sair de uma escola em que várias séries ocupavam uma mesma sala, para outra em que cada série ocupava uma sala diferente, em um prédio que parecia incrivelmente grande

⁴ As aulas só iniciavam após o final da colheita, que muitas vezes se estendia até o final de março.

quando visto do alto de meus onze anos, foi muito complicado. Sem falar na quantidade de professores diferentes com os quais eu tinha que lidar e de colegas que demoraram para se tornar meus amigos. Tudo isso fez com que, frequentemente, eu desejasse retornar para o meu 'coleginho'.

O tempo passou e voltei ao interior, agora como professora de uma escola seriada, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sady Hammes, localizada na mesma região. Esta escola atende agora a todo o público do quinto distrito do município, região que abarca as escolas analisadas nesta dissertação. Desde 2014 tenho trabalhado nesta escola e convivido com filhos de pessoas que foram alunas das escolas multisseriadas da região e professoras que ainda estão em atuação e trabalharam nas mesmas. Estes contatos trouxeram muitas memórias e reestabeleceram contatos que haviam se perdido, levando a conversas e comparações entre as escolas multisseriadas e a instituição em que estamos trabalhando.

Tudo isso trouxe à tona um sentimento nostálgico que foi revisitado quando surgiu a possibilidade de pesquisar estas escolas durante o mestrado. Ver essas escolas a partir do olhar de uma pesquisadora adulta, entender sua estrutura, seu funcionamento e seu papel para a comunidade na qual estavam inseridas, tudo isso serviu de combustível para essa jornada iniciada no mestrado, a qual espero que possa contribuir para preservar a história destas instituições em meu município, bem como possa oferecer subsídios para a realização de outras pesquisas futuras que discorram sobre o tema.

1. INTRODUÇÃO

As escolas multisseriadas são, conforme sugere o próprio nome, espaços escolares nos quais alunos de diferentes idades e níveis de escolarização, ou séries, ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor.

Tais espaços estão presentes no cenário nacional desde os tempos do Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes dando aulas a filhos de donos de terras e, quando possível, a filhos de trabalhadores empregados nestas terras, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

Sem uma participação significativa no cenário nacional até meados do século XX, em função, principalmente, de a educação não ser considerada prioritária para o poder público, as escolas multisseriadas não costumavam figurar no dia a dia da população rural.

A República (1889) trouxe consigo os Grupos Escolares, responsáveis pela adoção do modelo seriado de escolarização, o qual se popularizou inicial e principalmente nas cidades. Nas vilas, nos povoados e na zona rural, segundo Santos e Moura, “permanecem funcionando as escolas isoladas, multisseriadas” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 41) principalmente por atenderem as necessidades relacionadas a questões de ordem demográfica, de densidade populacional e de logística, fato este que ainda permanece no interior dos municípios brasileiros, tal como no caso do município de São Lourenço do Sul, lócus dessa pesquisa.

No Rio Grande do Sul, em localidades que tiveram forte imigração alemã, foram constituídas muitas escolas coloniais que mantinham um sistema de escolarização multisseriada⁵. Entretanto, a Primeira Guerra Mundial e o movimento de nacionalização da educação modificaram tais instituições, pois em 1917 a União decretou o fechamento das escolas “estrangeiras”, justificando tal ato por considerar o ensino de português nestas instituições como sendo ineficiente.

Esse fato se deu quando foi levantada a questão da “integridade nacional”, que fez com que as escolas criadas por imigrantes, os quais trabalhavam nas áreas rurais, em núcleos coloniais, passassem a ser notadas de maneira negativa pelo Estado, visto que se tratavam de instituições onde a língua e a cultura de tais

⁵ Para mais informações sobre imigração alemã e escolas coloniais, ver: Hunsche (1975, 1977), Weiduschadt (2007, 2009, 2016) e Albrecht (2017).

imigrantes eram ensinadas. A partir de então, houve um olhar, por parte do Estado, voltado às crianças de zona rural que não tinham acesso às escolas da cidade.

Havia uma preocupação, por parte dos imigrantes, com a educação de seus filhos. Essa preocupação se dava, sobretudo, em virtude da história de seus países de origem, nos quais havia uma visão consolidada de que a educação era importante para sua mobilidade social, conforme aponta Paiva (1987):

Oriundos de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e onde a educação escolar desempenhava importante papel para a ascensão social, o imigrante criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução (PAIVA, 1987, p. 65).

Porém, o Estado não fazia frente a tais exigências até esse período, o que fez com que, em alguns lugares, fossem criadas, por parte da população local, escolas para que as crianças tivessem suas necessidades educacionais atendidas.

A preocupação levantada pelo Estado fica evidente quando observado o que consta no Anuário da Diretoria de Educação de São Paulo, de 1917:

Aqui e ali, por todos os cantos, onde a imigração tem penetrado, núcleos de estrangeiros se tem formado, conservando-se alheios ao nosso país. Não havendo escolas nossas, fundam eles as suas, recebem de além Atlântico, todos os objetos necessários e subvenção remuneradora, estudam sua língua, a história e a geografia de sua pátria, conservam suas tradições e seus costumes(...) Estes fatos, profundamente alarmantes, só de há pouco tempo para cá conseguiram chamar a nossa atenção, sem que tenhamos, entretanto, procurado dar remédio a essa gravíssima anomalia (Anuario/SP apud DEMARTINI, 1989, p. 16).

Como medida para resolver tal “anomalia”, foram criadas escolas dentro dos núcleos coloniais de imigrantes, muitas através da apropriação de antigas escolas, com a introdução de um currículo próprio e com docentes que deveriam desenvolvê-lo em português. Cabe destacar que esse novo modelo tinha como característica uma estrutura física preexistente, mas objetivavam, sobretudo, a nacionalização do ensino.

Tal movimento nos núcleos coloniais chamou a atenção de outras localidades onde não se estabeleceram colonos, como foi o caso das grandes fazendas localizadas na região arrozeira do município de São Lourenço do Sul. Inicialmente não houve uma preocupação com a educação dos filhos de trabalhadores, muitas vezes itinerantes que se estabeleciam na região, especialmente em épocas de

plantio e colheita, onde não havia um número significativo de imigrantes, fazendo com que o primeiro contato dos filhos destes trabalhadores rurais fosse tardio e através das escolas multisseriadas criadas pelo governo, principalmente na segunda metade do século XX.

Nesta região, maior produtora de soja e de arroz do município, chamada de Prado Novo, que corresponde ao quinto distrito, surgiram quatorze escolas que funcionavam com multisseriação. Cabe destacar que nessas regiões predominavam os latifúndios nos quais o trabalho se caracterizava por ser sazonal, o que fazia com que os trabalhadores se mudassem de residência conforme as condições de trabalho e as safras.

Tendo em vista o contexto acima apresentado, definiu-se como objeto de estudo desta dissertação os processos das escolas rurais no modelo multisseriado. Deste modo, intenta-se, neste trabalho, analisar a estrutura, o funcionamento e o papel dessas escolas nas comunidades nas quais estavam inseridas, utilizando-se, para tanto, as percepções de pessoas que fizeram parte de sua história e documentos produzidos nestas e para estas instituições, visando, assim, perceber quais as características das escolas multisseriadas que se localizavam na região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS.

Para dar conta de tais questões se faz necessária uma maior problematização para entender, de forma mais detalhada, quais as peculiaridades deste espaço. Como elas se estruturavam? Qual o papel delas nas lavouras de arroz e soja, na vida de agricultores, muitas vezes itinerantes, e de seus filhos? Sabendo que se trata de uma região com características únicas, quais ajustes precisaram ser feitos para se adaptar as necessidades locais?

Estas e outras questões foram surgindo ao longo da pesquisa que se materializou através de entrevistas com professoras, moradores e alunos da região que vivenciaram o momento histórico analisado. Igualmente, para compor a pesquisa, foram buscados documentos na secretaria de educação do município que contam parte da história destas instituições.

Além de ser uma questão de caráter pessoal, a presente pesquisa se justifica, sobretudo, por haver poucos estudos sobre escolas multisseriadas alocadas em regiões com características tão específicas como as das regiões arrozeiras e a inexistência de pesquisa sobre as escolas multisseriadas da região arrozeira de São

Lourenço do Sul/RS, conforme será demonstrado no estado da arte apresentado nesta dissertação. Ademais, escolas que ocuparam o maior distrito do município, floresceram durante os anos em que as fazendas de arroz produziram em grande quantidade e sem maquinário e deixaram de existir em função da diminuição da necessidade de mão de obra — causada principalmente pela mecanização — e pela criação de uma escola seriada que passou a atender os alunos da região, necessitam ter sua trajetória adequadamente registrada e analisada, em virtude da sua relevância para a história da educação no município de São Lourenço do Sul/RS.

Com relação a caracterização deste estudo, salienta-se que a pesquisa em educação, assim como a pesquisa em outras áreas das ciências humanas e sociais, é essencialmente qualitativa, pois, segundo Tozoni-Reis (2009), na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los.

Como suporte para o levantamento de dados, realizou-se, primeiramente, uma análise documental, a qual se constitui como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Cabe destacar que o trabalho de análise deve ser iniciado pela coleta dos materiais e pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONE, 1999). Desta forma, foi possível realizar uma análise documental sobre a questão proposta em registros públicos da secretaria de educação e de algumas escolas do município. Dentre os registros mantidos pela secretaria, foi possível ter acesso a documentos de fundação que versavam sobre algumas características dos prédios, pequenas biografias das pessoas que deram origem aos nomes das escolas, fichas dos prédios, resoluções e portarias.

De igual modo, ter acesso às pessoas que, de alguma forma, estiveram envolvidas com as escolas durante o período de criação destes documentos facilita a interpretação dos mesmos, pois conhecer sua identidade, seus interesses e os motivos de sua escrita, servindo como importantes elementos para a análise (CELLARD, 2008). Desta forma,

elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que

puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (CELLARD, 2008, p. 300).

Outra fonte de pesquisa utilizada para coleta de dados, como já anteriormente citado, foi a entrevista com professoras, ex-alunos e pessoas que moravam na região estudada. Através da realização das entrevistas como parte da metodologia qualitativa de pesquisa outras dimensões de debates tornaram-se visíveis, viabilizando, assim, a análise de diversos pontos de vista a respeito de um determinado momento histórico, levando em consideração as especificidades deste tipo de pesquisa. Neste caso, delimitando o tema e os personagens, dispendo-se a entrar em questões de natureza privada. Assim,

as variedades mais instigantes e inovadoras da história são as que tentam escavar sob os fatos, para descobrir a condição humana tal como foi vivida por nossos antepassados. Essas variedades podem receber vários nomes: história das mentalidades, história social das ideias, história etnográfica ou apenas história cultural (minha preferência pessoal). Seja qual for o rótulo, porém, a pretensão é a mesma: entender o sentido da vida, não numa vã tentativa de dar respostas últimas aos grandes enigmas filosóficos, mas oferecendo um acesso a respostas dadas por outros, tanto nas rotinas diárias de suas vidas quanto na organização formal de suas ideias, séculos atrás (DARNTON, 1990, p. 9).

Através das narrativas coletadas por meio de entrevistas, buscou-se uma maior aproximação aos significados atribuídos às realidades vividas pelas pessoas entrevistadas, analisando as atribuições feitas a si mesmas e a determinados acontecimentos sociais vividos por elas, como também observar, como afirma Goldenberg (2003, p. 36) que “(...) se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma boa estrutura social, é possível ler uma sociedade através de uma biografia”.

A união destes tipos de pesquisa possibilitou uma visão mais aprofundada da questão proposta sobre os processos das escolas rurais no modelo multisseriado, sua estrutura, seu funcionamento e seu papel nas comunidades nas quais estavam inseridas, localizadas junto às lavouras de arroz do município de São Lourenço do Sul.

Deste modo, a presente dissertação se encontra estruturada com uma breve apresentação; uma introdução geral do tema proposto; os aspectos teóricos metodológicos, onde são explanados conceitos e características das escolas multisseriadas e o estado da arte.

O capítulo três traz um apanhado sobre o ruralismo pedagógico, com uma breve análise contextual, sua existência no contexto social brasileiro, as políticas educacionais que incidiram sobre o período analisado e o contexto geográfico e histórico em que as escolas multisseriadas da região estavam inseridas.

As escolas multisseriadas da região arrozeira de São Lourenço do Sul são apresentadas no capítulo quatro, onde são discutidas sua estrutura, funcionamento e cultura; é apresentada uma visão a partir da realidade vivida na escola, das memórias das professoras, do modelo educacional adotado nelas, sua precariedade estrutural, o acúmulo de funções, os controles exercidos por órgãos superiores e o papel da escola em seu entorno.

Após são apresentadas as considerações finais, trazendo o fechamento do trabalho, as referências e, em anexo, as entrevistas semiestruturadas realizadas.

2. ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Tendo por objeto principal os processos das escolas rurais no modelo multisseriado, buscou-se, nesta dissertação, analisar a estrutura, o funcionamento e o papel de escolas multisseriadas localizadas na região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS, durante o período de 1970 a 1990, visando, assim, perceber quais as principais características destas escolas.

Frente a isso, cabe salientar que as culturas de arroz e de soja impulsionaram o aumento no número de tais escolas. Segundo o Portal Brasil (2012, p. 4) “com uma expansão vertiginosa de sua cultura na década de 70, a soja se tornou o principal produto agrícola do Rio Grande do Sul”.

O cenário local não foi diferente do nacional. Com relação a São Lourenço do Sul, o almanaque do centenário do município diz que:

Neste século (XX), São Lourenço do Sul viria a conhecer a cultura que se acabaria tornando o principal produto agrícola: o arroz. Plantado às margens da Lagoa dos Patos, por toda extensão de terras planas de São Lourenço, ocupa hoje o primeiro lugar entre todos os demais produtos agrícolas do município. (...) A cultura do arroz, iniciada em nosso município na primeira metade deste século, fez com que aumentasse significativamente a mão-de-obra rural, dadas as exigências características dessa lavoura, que pede um grande número de trabalhadores. Com o decorrer do tempo, a mecanização que foi sendo introduzida, levou a dispensa do trabalho manual, o que, inclusive, tornou a lavoura mais produtiva (ALMANAQUE SÃO LOURENÇO DO SUL, CEM ANOS. 1884-1984, 1984, p. 83).

Não só o arroz, mas, a partir de 1969, a soja também era produzida de maneira significativa no município, passando a ocupar o segundo lugar na produção agrícola da localidade, incentivando, deste modo, o deslocamento da população para a zona costeira durante cerca de duas décadas. Após este período, a produção de arroz e de soja continuou a aumentar, mas a necessidade de mão-de-obra diminuiu, declinando, assim, o número de escolas multisseriadas rurais. Cabe destacar que, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, os alunos remanescentes acabaram sendo atendidos em uma escola seriada da região.

A partir do levantamento de documentos que versam sobre as escolas do interior do município de São Lourenço do Sul, foi possível a elaboração da figura 1, a

qual elenca o nome das escolas, a sua data de criação e a data de seu fechamento e/ou transferência para a escola polo Sady Hammes.

Todas as escolas listadas no quadro a seguir tiveram seu auge de alunos nas décadas de 1970 e 1980, justificado pelo incremento na necessidade de mão de obra, sofrendo um declínio na década 1990, quando esta necessidade diminuiu. Ressalta-se, ademais, que todas as escolas estavam localizadas no quinto distrito do município de São Lourenço do Sul.

Nome da escola	Data de criação	Data de fechamento ou transferência para outra instituição
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Almirante Tamandaré – Sarandi – 5º Subdistrito	Portaria de autorização nº 02644 de 06/03/78. Portaria nº 69 de 01/03/43	23/02/1990
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Assis Brasil – Araçá – 5º Distrito	Decreto de criação nº 3 de 07/11/40. Denominada e localizada na portaria nº 28 de 19/04/45	03/1992
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Cassiano do Nascimento – Fazenda Boa Vista – 5º Distrito	Início de funcionamento em 28/02/1962	24/01/1987
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Walter Thofehr – Santa Isabel – 5º Distrito	Início de funcionamento em 28/02/1962	01/11/1974
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Sílvio Centeno – Santa Isabel – 5º Distrito	Início de funcionamento em 28/02/1963	04/10/1983
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Machado de Assis – Brejo – 5º Subdistrito	Decreto de criação nº 395, de 11/03/1950	1991
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Marechal Umberto de Alencar Castelo Branco – Coqueiro – 1º Subdistrito	Decreto de criação s/n de 18/01/1969	1992
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst – Coqueiro – 5º Distrito ⁶	Início de funcionamento 28/02/62	17/10/1983
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel – Vila Maria – 5º Distrito	Por decreto s/n de 08/05/53. Foi transferida a localização de Brejo para a Vila Maria	04/10/1983

⁶ Existe uma escola estudar na sede do município que também leva o nome de Padre José Herbst, sem nenhuma ligação com a escola citada acima.

Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rodolfo Bammann – Rincão das Almas – 5º Distrito	Início de funcionamento em 12/02/1960	2001
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa – Prado Novo – 5º Subdistrito	Decreto de criação nº 3 de 07/11/40. Localizada e denominada pela portaria nº 28 de 28/02/40	2012
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santos Dumont – Costa Alegre – 5º Subdistrito	Decreto de criação nº 25, de 14/02/1929.	03/1992
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Solidônio Serpa – Pontal – 5º Subdistrito	Início de funcionamento em 28/02/63	03/1992
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Timbaúba – Rincão das Almas – 5º Distrito	Início de funcionamento em 22/03/1978	03/1992

Figura 1 – Quadro - Escolas Municipais Multisseriadas do 5º Distrito, Prado Novo, de São Lourenço do Sul/RS⁷

Fonte: almanaque de cem anos de São Lourenço do Sul – 1884-1984. Elaborado pela autora.

Na Figura 2, abaixo ilustrada, é possível vislumbrar um mapa no qual está sinalizado o distrito que abriga a maior parte da região arrozeira de São Lourenço do Sul, a saber, o 5º distrito, circulado na parte superior do mapa.

⁷ Não foi encontrada documentação específica a respeito das escolas: Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Almirante Tamandaré, Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Machado de Assis, Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Marechal Umberto de Alencar Castelo Branco e Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santos Dumont nos documentos da Secretaria de Educação, aos quais a pesquisadora teve acesso. Os dados do presente quadro foram levantados junto ao almanaque de 100 anos do município e do depoimento de professoras que trilharam nestas escolas.



Figura 2 - Município de São Lourenço do Sul
Fonte: SMECD.

O município de São Lourenço do Sul se estende por 2.036,13 Km². Possui oito distritos, sendo o 5º distrito o maior deles, fazendo divisa com o município de Cristal.

No 5º distrito se localizavam as seguintes escolas: Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Almirante Tamandaré; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Assis Brasil; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Cassiano do Nascimento; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Walter Thofehr; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Sílvia Centeno; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Machado de Assis; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Marechal Umberto de Alencar Castelo Branco; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rodolfo Bammann; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santos Dumont; Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Solidônio Serpa e Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Timbaúba. Estas escolas eram municipais, estando atualmente desativadas. Várias delas deram origem a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sady Hammes, uma escola polo que passou a atender a todos os alunos desta região.

O olhar lançado às estas escolas multisseriadas, a partir das entrevistas e da análise dos documentos, procurou relacionar o local com o global, pois, segundo

Carlos (2007), a globalização se materializa no lugar, percebendo e entendendo o mundo em suas múltiplas dimensões, a partir de seu cotidiano.

As realidades investigadas, no período do recorte da investigação, por um lado dialogam com o que acontecia no meio brasileiro, e, por outro lado possui as suas especificidades.

Primeiramente, realizou-se uma busca de documentos junto a Secretaria Municipal de Educação do município, visando fazer um primeiro levantamento, a partir do qual fosse possível elucidar esse momento histórico, bem como a cultura escolar vigente na época. Nesta etapa, levou-se em consideração Le Goff (2008), o qual destacou que todo documento deve ser questionado em virtude do mesmo ser fruto da sociedade que o constituiu. Ainda segundo o autor, “o documento é monumento. Resultado das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si própria” (LE GOFF, 1996, p. 538).

Se o documento é fruto de sua sociedade, ele não está imune à relação de poder e aos jogos de interesses da mesma. Sendo assim, deve ser analisado sob esta perspectiva. Le Goff (2008) chama a atenção para outro aspecto, qual seja: o documento não pode ser tido como uma verdade total e nem como uma mentira total. Portanto, na pesquisa, a análise deverá questionar estas fontes. Ainda de acordo com o autor, o documento possui uma carga de imposição de imagem que a sociedade deseja inculcar, mesmo que não seja voluntariamente.

Entre eles, foram analisadas fichas do prédio; aprovação da grade curricular; fotos; documentos de troca de nome; listas de matrícula por série; censo escolar; cadastros da escola e ficha de ocorrência de materiais roubados.

Além de fontes documentais, também se utilizou como fonte de dados a realização de entrevistas⁸, as quais se caracterizam, conforme Lakatos e Marconi (2010), pelo encontro entre dois indivíduos, cujo objetivo está centrado na coleta de informações sobre um assunto ou problema específico através de uma conversa de cunho profissional. Neste trabalho, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada, a qual consiste na elaboração de questionamentos básicos elaborados com base na discussão teórica proposta que, de igual modo, se associa

⁸ Detalhes das entrevistas serão apresentados no quarto capítulo.

à pesquisa, possibilitando a ampliação dos questionamentos no decorrer da entrevista (TRIVIÑOS, 2015).

Deste modo, foi proposto um roteiro de entrevista semiestruturado, o qual encontra-se em anexo, constituído por sete perguntas abertas, para professores e cinco perguntas para ex-alunos e moradores da região.

No total, dez entrevistas foram realizadas presencialmente, sendo que as mesmas foram gravadas integralmente na forma de áudio e posteriormente transcritas. Dentre os entrevistados, encontram-se cinco professoras, dois moradores da época e três ex-alunos. Cabe salientar que a identidade dos entrevistados foi preservada.

Salienta-se, ademais, que essas entrevistas foram realizadas nos meses de maio a novembro de 2019, totalizando 943 minutos de gravação de áudio. Segue abaixo a Figura 3 que traz o quadro com a descrição dos entrevistados:

Nº	Nome	Função	Escola	Ano
1	PROF1	Professora	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Cassiano do Nascimento Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rodolfo Bammann	1976-1992
2	PROF2	Professora	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rodolfo Bammann Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa	1978-2000
3	PROF3	Professora	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst	1966-1974
4	PROF4	Professora	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa	1982-2012
5	PROF5	Professora	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Cassiano do Nascimento	1981-2007
6	MOR1	Moradora	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Almirante Tamandaré	1975-1982
7	MOR2	Morador	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel Escola Municipal de 1º Grau Incompleto	1975-1982
8	ALU1	Aluno	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Mal. Umberto de Alencar Castelo Branco	1968-1972
9	ALU2	Aluna	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst	1971-1974
10	ALU3	Aluna	Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Machado de Assis	1985-1986

Figura 3 – Quadro dos entrevistados, relação com a escola, nome da escola e ano em que tiveram esta relação

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme indicado no quadro acima, os entrevistados, professoras, moradores e alunos, fizeram parte da história das escolas multisseriadas do quinto distrito de São Lourenço do Sul, do final da década de 1960 até os primeiros anos deste século, como no caso da PROF4. Duas destas professoras continuam exercendo a atividade docente, a PROF2 e PROF4. As alunas entrevistadas atualmente são professoras. As PROF1, PROF3 e PROF5 se aposentaram durante a realização desta pesquisa.

Para que haja um melhor entendimento da realidade vivenciada por estas pessoas, em alguns casos durante décadas, faz-se necessária uma breve análise da instituição escolar a qual tiveram sua vida atrelada durante este período, inicialmente de maneira geral e depois considerando as especificidades da região. Portanto segue abaixo conceitos e características das mesmas.

2.1 A instituição escolar: conceitos e características

É possível definir cultura escolar como uma rede de significados compartilhados pelo conjunto de atores sociais que participam e interagem na construção do cotidiano da escola, ou seja, em seu convívio social.

Para Léontiev (1978, p. 261) “(...) o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

A escola é um ambiente social que, embora inserido em um contexto social mais amplo, desenvolve suas próprias peculiaridades, sua racionalidade, suas ideias, suas crenças e seus valores, não sendo estes apenas transmitidos na escola, mas produzidos dentro desta.

De um lado, tal produção se dá na interação entre os programas, os currículos, as normas e as legislações, e, de outro lado, entre os atores envolvidos no processo: alunos, professores, comunidade escolar em geral e entorno no qual a escola se insere. Deste modo, a escola acaba por extrapolar os serviços básicos que oferece, sendo capaz de produzir sua própria cultura na medida em que elabora ou reelabora suas atividades no cotidiano escolar.

A estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia que envolve a instituição. Ela é uma totalidade mais ampla, “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (CANDIDO, 1964, p. 107).

Para Pineau (1999, p. 39), a escola é “elemento fundante” para o espírito da modernidade, “um dos principais motores de triunfo da modernidade”. Fazendo com que seja possível extrapolar este pensamento para ter uma ideia do papel que as escolas multisseriadas representavam para a sociedade na qual estavam inseridas.

Ao falar sobre cultura escolar Julia (1995) ressalta que a mesma poderia ser descrita 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) (JULIA, 1993, p. 10).

Isto implica em levar em conta os agentes envolvidos neste processo, neste caso, diretamente os professores, e de forma mais ampla, a sociedade onde a escola está inserida. Para o mesmo autor,

por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que representam em relação às culturas familiares (JULIA, 1993, p. 10).

Julia, em sua conferência no encerramento do XV ISCHE⁹ de 1993, ressaltou que é preciso se voltar ao funcionamento interno da escola para entender a cultura escolar, o que faz com que seja necessário buscar informações junto a atores que fazem, ou fizeram, parte da história desta, prioritariamente, os professores, sugerindo, assim, uma abordagem voltada à práticas escolares.

⁹ JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. Palestra proferida na Conferência do XV ISCHE (International Standing Conference for the History of Education), Lisboa, julho, 1993.

No artigo publicado no Brasil, em 2001, pela Revista Brasileira de História da Educação, em seu primeiro número, Julia define a *cultura escolar*, estabelecendo relações entre as *normas* e as *práticas escolares*, ao dizer que:

não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Também é importante salientar as contribuições de Viñao Frago (2000) nas discussões sobre cultura escolar. Para ele a cultura escolar é concebida como os

modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. (...) modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VINÃO FRAGO, 2000, p.100).

É necessário, segundo ele, fazer uma análise dos modos de pensar e de fazer dos agentes escolares, para que se possa entender a cultura escolar. Então, as linguagens presentes nos processos comunicativos do cotidiano escolar são aspectos essenciais de sua cultura, e concorrem para a compreensão dos seus significados.

Para Vidal (2005), a realização de um estudo que tome como objeto de investigação a cultura escolar, com ênfase na análise das práticas escolares enquanto práticas culturais, impõe uma dupla abordagem: a identificação dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias e a visibilidade das ações dos indivíduos e as relações que estes estabelecem com os objetos culturais que circulam no cotidiano escolar.

Atentar para as duas dimensões pressupõe considerar que os sujeitos internalizam representações produzidas em situações concretas dos seus fazeres ordinários. Deve-se, desse modo, considerar as permanências e mudanças operadas no interior da escola em contexto de conflitos e (re)construções constantes, para que se possa fazer uma análise mais acurada da cultura que se

desenvolve no interior das instituições. Nessa pesquisa, a evidência da cultura escolar se deu a partir das entrevistas realizadas com professoras, moradores e ex-alunos e da escrituração escolar levantada, a qual quer se inferir como normas, práticas e o cotidiano escolar que podem ser mostradas nas escolas multisseriadas na região arrozeira do município de São Lourenço do Sul.

Estes conflitos e (re)construções são buscas de um funcionamento eficaz, desenvolvido pelos atores envolvidos nos fazeres da instituição. Assim sendo, Pérez Gómez (2001) argumenta que

a incidência real dos fatores identificados como requisitos do funcionamento eficaz das instituições escolares somente pode ser determinada e compreendida na análise de sua específica intervenção em cada contexto singular, em cada cenário particular de interação entre os indivíduos, as estruturas organizativas, as expectativas coletivas e os propósitos educativos e curriculares combinados (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 155).

A partir disso, é possível inferir a importância de uma análise pontual das escolas e das percepções das pessoas que nelas conviveram, para que se possa compreender os cenários em que se davam as relações entre os indivíduos e as estruturas organizacionais onde estavam inseridos.

Para tanto é preciso, inicialmente, considerar o que já foi dito a respeito de escolas multisseriadas, colocando as que estão sendo analisadas nesta dissertação dentro de um contexto maior, através do estado da arte que se encontra a seguir.

2.2 O que já foi dito sobre escola rural e escola multisseriada: um estado da arte

O presente estado da arte foi construído a partir da realização de uma revisão de trabalhos científicos visando, para tanto, a elaboração de um amplo panorama das publicações que articulam as principais temáticas abordadas nessa dissertação.

A busca por essas publicações teve início no mês de dezembro do ano de 2019 e se deu em diferentes plataformas acadêmicas online, a saber: Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico. Para que a busca refletisse a essência deste trabalho

de dissertação, optou-se pela utilização dos descritores “escola rural” e “escola multisseriada”¹⁰.

Como objeto central desta dissertação de mestrado se pretende compreender os processos das escolas rurais no modelo multisseriado e, para pensar na constituição de determinado modelo de instituição educacional, deve-se considerar que essa modalidade institucional foi formada em um contexto, moldada a partir de políticas educacionais, tanto a nível internacional e nacional, quanto local, mas, ao mesmo tempo, tendo sujeitos, alunos e professores, por exemplo, que fizeram parte da sua constituição. Por isso, aqui se faz importante salientar a definição de Magalhães sobre instituição escolar. Para ele

as instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Esta visão foi considerada ao analisar os trabalhos aqui listados, buscando aqueles que podem trazer contribuições para esta dissertação. Ao analisar a instituição se faz necessária a busca de informações em arquivos, memórias e produções acadêmicas que contribuirão para a construção de um quadro adequado da mesma, buscando pistas, diferentes lugares e cruzamento de dados. Como define Magalhães (2007):

A construção deste objecto do conhecimento – a instituição educativa como totalidade em organização e desenvolvimento, na sua internalidade e na sua relação ao exterior, opera-se através de um marco teórico interdisciplinar e de uma hermenêutica cruzada entre memórias, arquivos e museus, no âmbito de uma projecção e de uma regressão investigativas – um percurso metodológico indutivo/dedutivo (MAGALHÃES, 2007, p. 70).

Tal processo investigativo abrange uma trajetória construtiva que envolve diversas idas e vindas para que se materialize a construção do objeto do conhecimento — neste caso as escolas multisseriadas. Movimentos estes que se fazem entre as pessoas, os lugares, os documentos e os textos. Neste momento as idas foram a plataformas eletrônicas em busca de trabalhos científicos.

¹⁰ Cabe ressaltar que no momento da pesquisa foi utilizada a palavra “AND” para separar ambos descritores.

Dentre os critérios utilizados para a seleção e inclusão dos mesmos, destacam-se: a) trabalhos que tenham relação com o tema da pesquisa, ou seja, que articulem em seu conteúdo tanto escola rural, quanto escola multisseriada; b) serem produções brasileiras; c) estarem disponíveis de forma completa e gratuita em meio eletrônico. Cabe destacar ainda que, devido a sua relevância para o conhecimento científico, optou-se pela utilização de teses de doutoramento, de dissertações de mestrado e de artigos científicos publicados em revistas acadêmicas. Ademais, por esta pesquisa ter sido feita a partir de descritores escolhidos pela autora, outros trabalhos que também abordam o tema central desta dissertação podem não ter sido encontrados ou não estarem disponíveis para serem acessados de forma online.

Após uma primeira coleta dos trabalhos nas plataformas digitais anteriormente mencionadas, realizou-se uma análise geral nos títulos, resumos e conteúdo dos textos, excluindo-se aqueles trabalhos que não se enquadravam nos critérios supracitados, bem como os trabalhos duplicados. Assim, resultaram 45 trabalhos que compõem a construção deste estado da arte, sendo 5 teses, 21 dissertações e 19 artigos científicos.

Para uma melhor apresentação os mesmos foram divididos, a partir do levantamento do estado da arte, em blocos temáticos para entender a constituição da produção. Os blocos estão apresentados de acordo com o foco que apresentam. São eles: 1) trabalhos com foco nas questões curriculares que se desenrolam nestes espaços, como: matemática, alfabetização, leitura, inclusão, ciências e avaliação; 2) pesquisas sobre Educação do Campo, um conceito relativamente atual e que se contrapõe à Educação Rural ou o Ruralismo Pedagógico; 3) publicações voltadas diretamente a profissão docente, seja em forma de relatos de vida, narrativas autobiográficas ou apresentação de memórias; 4) investigações que tratam da questão da instituição escolar, sendo encontrados quatro trabalhos que estão mais diretamente relacionados com o tema.

O primeiro bloco está organizado a partir da Figura 4 a seguir que se concentra, primariamente, em questões curriculares desenvolvidas em espaços multisseriados.

Site	Tipo de Documento	Título do Trabalho	Autor(a)(s)	Ano	Palavras-chave
Scielo	Artigo	A Relação Família-Escola e a Prática do “Dever de Casa” de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos	Gelsa Knijnik Débora de Lima Velho Junges	2014	Educação Matemática Relação Família-Escola “Dever de Casa” de Matemática
Portal de Periódicos – Capes	Artigo	Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Carolina Figueiredo de Sá Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa	2016	Formação continuada de professores Práticas de alfabetização Turmas multisseriadas
	Artigo	Relação família-escola e educação matemática: um estudo etnográfico em uma classe multisseriada do RS	Débora de Lima Velho Junges	2013	Relação família-escola Etnomatemática Dever de casa
BNTD (Banco de Teses e Dissertações)	Dissertação	O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora	Águida Nayara da Silva	2019	Prática docente Multisseriadas Heterogeneidade Leitura e Escrita.
	Dissertação	A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas	Mayra da Silva Corrêa	2014	Avaliação da aprendizagem Ensino-aprendizagem Educação do campo Ciclo de formação Multissérie
	Dissertação	Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM	Maely Amaro dos Santos Galvão	2009	Educação Rural na Amazônia Educação Inclusiva Turmas Multisseriadas Formação de Professor Políticas Públicas

	Dissertação	Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada	Julia Bolssoni Dolwitsch	2014	Narrativas autobiográficas Formação continuada de professores rurais Literatura infantil
	Tese	<i>"Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben"</i> : bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil	Maristela Pereira Fritzen	2007	Bi/Multilinguismo Letramento Línguas Minoritárias Identidade Interação Social
	Dissertação	Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas	Greice Rabaiolli Ozelame	2010	Aprendizagem docente Classes multisseriadas Desenvolvimento profissional
Google Acadêmico	Artigo	Professora '3 em 1': a organização do trabalho pedagógico com a matemática em uma classe multisseriada	Bruna Mendes Muniz Klinger Teodoro Ciríaco	2017	Classe multisseriada Ensino de Matemática Prática Docente
	Artigo	Ensino de ciências em sala multisseriada: uma perspectiva de escola no Acre (Brasil)	Nicácio Marcondes de Lima	2017	Ensino de ciências classes multisseriadas Vygotsky

Figura 4 — Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave

Fonte: elaborado pela autora.

Os onze trabalhos listados acima, embora tragam o tema “escola rural” ou “escola multisseriada”, têm como foco as questões curriculares que se desenrolam nestes espaços, tais como: matemática, alfabetização, leitura, inclusão, ciências e avaliação.

O alcance da alfabetização, por exemplo, considerada com um grande desafio em qualquer escola, é analisada aqui por Carolina Figueiredo de Sá e Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa (2016), as quais salientam em seu artigo que

Os processos educativos nas turmas multisseriadas têm sido objeto de pesquisas (...), o que tem enriquecido e aprofundado a discussão acerca das especificidades, os limites e as possibilidades das turmas multisseriadas nas áreas rurais do país. Não obstante, ainda são poucos os estudos no âmbito das pesquisas sobre Educação do Campo que focalizam os processos de alfabetização as crianças, particularmente dos que ocorrem nas turmas multisseriadas. Por outro lado, as numerosas e ricas pesquisas sobre a alfabetização de crianças centram-se, majoritariamente, nos contextos sociais urbanos (FIGUEIREDO DE S; PESSOA, 2016, p. 217).

As autoras mostram, assim, a relevância do tema neste ambiente bastante diversificado que é a escola multisseriada, onde acredita-se que os desafios sejam maiores do que em espaços seriados.

Silva (2019) também discorre sobre o tema ao falar sobre o ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo, analisando a prática de uma professora. Sendo mais um exemplo entre vários que falam das práticas docentes.

Já a Figura 5, apresentado a seguir, traz vinte trabalhos listados que discorrem sobre Educação do Campo, um conceito relativamente atual e que se contrapõe à Educação Rural ou ao Ruralismo Pedagógico¹¹.

¹¹ Segundo Figueiredo Sá e Silva (2019) o Ruralismo Pedagógico se trata de uma corrente de pensamento que tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo.

Site	Tipo de Documento	Título do Trabalho	Autor(a)(s)	Ano	Palavras-chave
Scielo	Artigo	Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro	Cláudia da Mota Darós Parente	2014	Escola Multisseriada Política Educacional Educação do Campo
	Artigo	Classes multisseriadas no Acre	Teresa K. Teruya Maristela R. Walker Marcondes de L. Nicácio Maria Joana M. Pinheiro	2013	Escola multisseriada Formação de professores Mediação
Portal de Periódicos - Capes	Artigo	Memórias de professores, educação rural, prática pedagógica.	Jocyléia Santana dos Santos Samara Caldas Franco	2018	Educação no Campo Classe Multisseriada Formação de Professores História Oral
	Artigo	Escolas multisseriadas rurais no estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações	Klivia de Cássia S. Nunes Maria Cristina dos Santos Bezerra	2018	Pedagogia Histórico-Crítica Prática pedagógica Escola multisseriada rural
	Artigo	Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada	Maria Antônia de Souza Fernando Henrique T. dos Santos	2007	Educação do Campo Prática do professor MST
	Artigo	As aprendizagens de crianças rurais em grupos de diferentes faixas etárias ou idades mistas e seu uso na experiência escolar multisseriada	Patrícia Ames Ramello	2018	Educação rural multi-idade Multisseriado Amazônia

Banco de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	Escola rural multisseriada: espaço de relações	Kamila Farias Pantel	2011	Escola Rural Multisseriada Classes Multisseriadas Educação do Campo
	Dissertação	“PÉS DE MILHO E FEIJÃO”: narrativas sobre uma escola do campo de um município da Zona da Mata Mineira.	Daiana Aparecida Marques de Amorim	2017	Escola Do campo Cotidiano escolar Imaginário
	Dissertação	O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do município de Candói-PR, no período de 1993 a 2000	Mariclaudia Aparecida de Abreu	2015	Educação rural Nuclearização das escolas rurais isoladas Qualidade na Educação Candói
	Dissertação	Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense	Suany Rodrigues da Cunha	2017	Práticas Pedagógicas Escola Rural Multisseriada Afirmação Transgressão Modelo Seriado de Ensino
	Dissertação	Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas	Tatiana de Sousa Silva	2017	Educação do Campo Escolas Multisseriadas Trabalho Docente
BNTD (Banco de Teses e Dissertações)	Dissertação	Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas	Lucirleide Rosa de Jesus	2017	Educação do Campo Classes Multisseriadas Formação de Professores Práticas Pedagógicas

	Dissertação	Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada	Carla Cattelan	2014	Escolas rurais multisseriadas Francisco Beltrão Educação primária rural CANGO
	Tese	Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo	Charles Moreto	2015	Gerações Escolas de classes multisseriadas Formação de professoras Trabalho docente Método documentário Educação do campo
	Tese	Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio	Klivia de Cássia Silva Nunes	2018	Concepções pedagógicas Prática docente Política de educação do e no campo Escolas multisseriadas Pedagogia histórico-crítica
Google Acadêmico	Artigo	O planejamento da atividade docente em uma sala de aula multisseriada numa escola da zona rural de Apodi-RN	Iara Poliana da Silva Moraes Oliveira	2013	Educação do campo Planejamento Classes multisseriadas
	Artigo	A escola rural multisseriada sob o prisma da educação do campo e da etnomatemática	Tânia Maria M. Figueirêdo Luciana G. Andrade Pedro Carlos Pereira	2018	Escola Rural Multisseriada Educação no Campo Etnomatemática Formação de Professores

	Artigo	A formação de professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas	Aparecida Luzia Alzira Zuin Juliane Santos Dias	2017	Formação docente Classe multisseriadas Educação do campo
	Dissertação	A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso de Seridó Norte-rio-grandense	Maria Diva de Medeiros	2010	Educação rural Multisseriação Docência
	Dissertação	Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetiba-ES	Juber Helena Baldotto Delboni	2016	Fotografia Memória Mediação Escolas multisseriadas

Figura 5 — Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave

Fonte: elaborado pela autora.

Educação do Campo¹² possui uma trajetória que engloba o período apresentado nesta dissertação e busca valorizar o “lugar”, as ações e as relações da agricultura familiar (acolhimento, solidariedade, fraternidade, cooperação, respeito à vida e aos recursos naturais) e a conquista de uma educação específica para o homem e para a mulher do campo (VIERO; MEDEIROS, 2018).

Para Caldart, *et al* (2012, p. 14),

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e projeto educativo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês de Educação do Campo do outro. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos. A educação para o campo, educação rural vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes (CALDART, *et al*, 2012, p. 14).

Em geral, os trabalhos descritos no quadro 2 trazem esta perspectiva que não é a focada nesta dissertação. O olhar aqui proposto está voltado à instituição, com suas características e constituição.

Foi feita uma busca que inclui o conceito de Educação do Campo e diversos artigos foram examinados, mas tal conceito não será analisado na presente dissertação.

Já a Figura 6 ilustra dez publicações voltadas diretamente a profissão docente, seja em forma de relatos de vida, narrativas autobiográficas ou apresentação de memórias.

¹² A educação do campo é a educação formal oferecida à população do campo. De acordo com Roseli Salete Caldart, autora da obra "Pedagogia do Movimento Sem Terra" (2004) a Educação do campo pode ser compreendido como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos.

Site	Tipo de Documento	Título do Trabalho	Autor(a)(s)	Ano	Palavras-chave
Scielo	Artigo	Trajetória e memória da professora Maria Gersy Höher Thiesen: docência e o ensino rural – Novo Hamburgo/RS (1942-1969)	José Edimar de Souza	2012	-
Portal de Periódicos - Capes	Artigo	Memórias e práticas pedagógicas: a escola multisseriada em Novo Hamburgo/RS e a trajetória da professora Élia Thiesen (1958-1983)	José Edimar de Souza	2012	Memórias de professores Educação rural Prática pedagógica
Banco de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural	Adriana Antunes Perin	2012	Docência Constituição profissional Escola rural Formação de professores Classe multisseriada
	Dissertação	O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO	Maria Cristina Moiana de Toledo	2005	Sociedade Trabalho, educação do e no campo Rural e urbano Professor de sala multisseriada
	Dissertação	Memórias autobiográficas de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura	Lucila Gavioli Santi	2013	Educação rural História de vida Mediação de leitura Formação de leitores

BNTD (Banco de Teses e Dissertações)	Tese	Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo	Solange Helena Ximenes Rocha	2007	Aprendizagem da docência Formação de professores Professores leigos Classes multisseriadas Escolas do campo
	Tese	Gerações e histórias de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores	Denise Valduga Batalha	2017	Formação de professores História de vida Classes multisseriadas
Google Acadêmico	Artigo	Histórias de professores primários: processos formativos e escola multisseriada	José Edimar de Souza	2012	Formação de Professores Trajetória docente Classes Multisseriadas
	Artigo	A "hora da história": memórias e possibilidades no currículo da escola multisseriada (Novo Hamburgo/RS - 1952 - 1969)	José Edimar de Souza	2012	Programa Curricular Trajetória docente Memória
	Artigo	" <i>Recuerdos</i> " da Memória de uma Professora de Classe Multisseriada	Juliana da Rosa Ribas Elenise Sangoi Antunes	2018	História de Vida Narrativas (Auto) Biográficas Classes Multisseriadas

Figura 6 — Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave.

Fonte: elaborado pela autora.

Neste quadro é possível ver, por exemplo, o artigo intitulado “Histórias de professores primários: processos formativos e escola multisseriada”, de José Edimar de Souza (2012), o qual discorre sobre a história do ensino rural no período de 1940 a 2009, a partir da memória de dez professores que atuaram em classes multisseriadas na rede pública municipal, na região de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo/RS.

Nesse trabalho o autor não foca apenas na formação dos professores, mas também em sua trajetória docente, aporte muito importante para a presente dissertação, visto a proximidade geográfica às escolas analisadas aqui na região arrozeira de São Lourenço do Sul. O autor ressalta que

coletar histórias de professores/as que ajudaram a construir a história da educação regional significa apreender não apenas o que essas histórias têm em comum, mas compreender a relação histórica que estes sujeitos perfizeram no seu percurso de vida, observando sua constituição docente. Tais histórias precisam ser preservadas, amalgamadas pela estopa da valorização profissional, do sujeito que, sem saber, ali se constitui como produtor da história de uma coletividade (SOUZA, 2012, p. 286).

Histórias de vida também foram coletadas em entrevistas à professoras de escolas multisseriadas do município de São Lourenço do Sul. Auxiliaram muito esse levantamento de dados para visualizar as vivências e aprendizagens as vivências delas e de suas práticas pedagógicas.

Na Figura 7 é possível vislumbrar quatro trabalhos que estão mais diretamente relacionados com o que se objetiva analisar neste estudo, ou seja, os processos das escolas rurais no modelo multisseriado, podendo, portanto, fornecer importantes aportes teórico ao trabalho.

Site	Tipo de Documento	Título do Trabalho	Autor(a)(s)	Ano	Palavras-chave
Banco de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina	Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo	2007	Gênero Prática Docente Classes Multisseriadas Encantos e desencantos
	Dissertação	As escolas multisseriadas do município de Iguape 1980-2008	Cristiane Corrêa Strieder	2009	Escolas multisseriadas Escola rural. Educação – Iguape (SP) Instituição escolar-história
	Dissertação	Da escola rural multisseriada à escola nucleada: Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)	Marcos Vinicius Benedete Netto	2014	Escolas multisseriadas Nucleação Escolas do meio rural Identidade e pertencimento
BNTD (Banco de Teses e Dissertações)	Dissertação	História da educação do município de Enéas Marques - 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização	Maricélia Aparecida Nurmberg	2017	Escolas Rurais Multisseriadas Enéas Marques Nuclearização Escolar

Figura 7 — Conjunto de trabalhos buscados para o estado da arte, constando site, tipo de documento, título do trabalho, autores, ano de publicação e palavras-chave.

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo em vista que esta dissertação analisa especificamente com a questão da instituição escolar, foram encontrados quatro trabalhos que estão mais diretamente relacionados com o tema.

Nesse contexto, Pantel (2011) aborda a história das escolas multisseriadas – tema também analisado aqui –, embora depois se volte a questões atuais de escolas multisseriadas. Outra dissertação que traz aportes relacionados aos abordados nesse trabalho é aquela escrita por Strieder (2009), na qual a autora estuda os funcionamentos das escolas multisseriadas, fazendo um comparativo entre escolas rurais e urbanas. Já Cattelan (2014) trouxe, em seu trabalho, um apanhado do funcionamento de escolas multisseriadas entre os anos 1948 e 1981, abrangendo parte do período analisado nesta dissertação. Apesar do autor tratar de escolas situadas em um espaço diferente do apresentado aqui, o mesmo pode contribuir com informações relevantes ao tema. E, finalmente, Nurmberg (2017), autora que aborda primariamente a questão da nucleação, mas também apresenta os processos de constituição e fechamento de escolas multisseriadas, podendo fornecer aportes comparativos às escolas multisseriadas da região arrozeira de São Lourenço do Sul.

Frente ao que foi ilustrado e buscando uma complementação com relação ao principal tema abordado neste trabalho, Justino Magalhães afirma que:

compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

O autor destaca que os estudos sobre instituições escolares devem contemplar três indissociáveis aspectos, a saber: a materialidade (o instituído), ou seja, projeto arquitetônico, prédio, seus equipamentos, material didático e estrutura organizacional; a representação (a institucionalização), considerando o papel desempenhado pela instituição escolar, envolvendo tradição, modelos pedagógicos, currículo e funcionamento institucional; e a apropriação (a instituição), com suas práticas pedagógicas propriamente ditas, os referenciais pedagógicos que norteiam as práticas e a identidade da escola e dos atores envolvidos nela (MAGALHÃES, 2004).

A partir deste apanhado fica clara a necessidade de mais estudos a respeito de instituições escolares, como as escolas multisseriadas da região em questão, sobretudo por serem um espaço geográfico específico, com características únicas de regiões arrozeiras, onde alunos e suas famílias são itinerantes, tendo dificuldades de manter laços com instituições. Além disso, torna-se importante também falar sobre essas instituições que precisavam se adequar a questões econômicas e sociais que, invariavelmente, interferiam em suas atividades, além de instituições governamentais que regulavam as escolas e as ações de suas professoras.

Após esta breve análise dos trabalhos levantados neste estado da arte — evidentemente, sem considerá-lo como sendo a totalidade de trabalhos produzidos sobre o tema — ainda se vê como relevante uma busca por levantar e registrar a existência, funcionalidade e peculiaridades de instituições como as escolas multisseriadas da região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS, que existiram, majoritariamente, entre as décadas de 1970, 1980 e 1990.

A educação rural brasileira tem um longo histórico de buscas, resistências, fracassos e sucessos e neste contexto estão inseridas as escolas multisseriadas deste município. Embora estivessem isoladas, sempre fizeram parte de um contexto educacional maior, com suas intencionalidades e agendas específicas dentro do cenário nacional. Questões políticas, sociais, econômicas e culturais influenciaram estas instituições de ensino de maneira mais ou menos direta e ajudaram a forjar suas identidades, indicando a necessidade de fazer uma breve análise destas questões conforme apresentadas no capítulo a seguir.

3. DO RURALISMO PEDAGÓGICO A LDB: UMA BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL

3.1 A educação rural no contexto social brasileiro

A educação rural no Brasil possui características coloniais, perpassando pelas estruturas fundiárias do país. O que é demonstrado na ordem estabelecida na educação de alunos de escolas multisseriadas, ao estarem atreladas à estrutura social, cultural e econômica brasileira.

A ideia de que conhecimentos promovidos pela escolarização não eram relevantes para quem vive na zona rural fica clara nas palavras de Leite (1999) ao afirmar que

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 1999, p. 14).

Tal concepção não considerava importante a formação acadêmica formal, amplamente oferecida às elites. Não parecia necessário nenhum conhecimento, além do prático, para a realização das atividades do campo das lavouras. Mas, segundo Leite (1999), o movimento migratório de 1910 e 1920 fez com que fosse necessário buscar estratégias de fixação do homem ao campo e o “ruralismo pedagógico” foi uma delas.

A partir da década de 1920 houve várias experiências educacionais voltadas para a população rural, tais como a de escolas, de programas e currículos especiais, de campanhas nacionais, entre outros. Tais programas se pautavam na lógica de que a educação poderia servir como mola propulsora do desenvolvimento social (CALAZANS, 1985, BORDENAVE; WERTHEIN, 1981). Sem dúvida, houve um avanço quantitativo, mas não qualitativo. A educação continuou precária para as pessoas que viviam no campo.

Já na década de 1930 surgiram programas de escolarização do meio rural. Tal ideia trouxe a perspectiva de “uma prática educativa que se propõe a ser

diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82). Segundo a autora, essa concepção surgiu antes da Proclamação da República, principalmente promovida por entidades operárias, dando impulso à educação popular.

Vários grupos políticos ligados a oligarquias rurais passaram a se revezar no poder, os quais tinham seus interesses alinhados aos dos grandes proprietários de terra, favorecendo a estes. Foi neste contexto que teve início o “governo provisório”, liderado por Getúlio Vargas (1930-1934). Foi um período de instabilidade, quando as oligarquias paulistas ameaçavam constantemente o governo, tentando retomar o poder político. Finalmente conseguiram convocar eleições diretas em 1933, para a Assembleia Nacional Constituinte.

Tal movimento resultou na promulgação da Constituição de 1934, considerada progressista para os parâmetros da época, principalmente com relação à educação e aos diretos trabalhistas. Marcada por um forte movimento renovador, responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que tinha como proposta, segundo Xavier (2004),

a reconstrução educacional e seu objetivo: a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade. Ao delimitar um campo de atuação específica – a escola pública-, reivindicado pelo grupo que então se lançava, o manifesto procurava legitimar nomes e propostas, ao mesmo tempo, valorizar as credenciais daquele grupo (XAVIER, 2004, p. 29).

Embora fosse possível ver tais movimentos em busca da expansão da educação, nas décadas de 1940 e 1950 era possível ver políticos, fazendeiros, exploradores de minérios e comerciantes, todos considerados pessoas de prestígio na sociedade da época, exercendo suas atividades sem sequer ter o curso ginasial (ou o equivalente aos últimos anos do ensino fundamental). Tal fato trazia a ideia de que não era necessário estudar.

Além da falta de interesse, também eram raras as escolas que ofereciam séries mais avançadas do ensino primário. Estas escolas se encontravam apenas em cidades de maior porte e em sedes de municípios economicamente destacados, fazendo com que o universo nacional fosse predominantemente iletrado. Cabe destacar que as escolas não exerciam um papel de destaque no espaço físico ou na vida social.

Embora a educação fosse considerada como um valor intelectual relevante para a formação pessoal, só se fazia necessária para o exercício de algumas profissões específicas que traziam consigo a exigência de curso superior, mas não era fator importante para inclusão ou exclusão social, visto que a economia extrativista não exigia isso. Também a falta de informações escritas que fossem relevantes ao cotidiano fazia com que não fosse necessário o domínio da leitura (LOUREIRO, 2007).

Para Sud Mennucci (1946), a educação se voltava para as necessidades dos trabalhadores urbanos, já que não se considerava necessária a instrução para a realização de tarefas consideradas vis, e, portanto, não se fazia necessário nenhum tipo de esforço em prol da escolarização dos mesmos.

Sud Mennuci (1946) complementa que

a escravidão engendrava a repugnância pelas labutas laborais rurais, reduzidas estas ao primitivismo educativo compatível com a condição servil, e isso, por sua vez, incentivava, por contragolpe, o aparecer de um sentimento urbanista, profundo e inalterável, levando as massas em ânsia para as cidades. E para o interesse exclusivo distasse voltam todos, enquanto se formava sentimento ostensivamente contrário ao interesse do campo (MENNUCCI, 1946. p. 23).

Esta visão demonstrava repúdio às tarefas do campo, pela associação que se fazia com o trabalho realizado por pessoas escravizadas ou imigrantes, além de refletir um cenário em mutação, onde a estrutura econômica se voltava para a cidade (CANDIDO, 2003).

Na contramão deste movimento surgiu o ruralismo pedagógico, de cunho pragmático, relacionando educação e trabalho, promovendo o incentivo à produção e a organização do mesmo. Este tipo de processo educativo poderia pôr fim ao processo migratório, através da diminuição do êxodo rural, também contribuindo para a diminuição dos problemas que vinham surgindo nas cidades que não tinham estrutura para receber tantas pessoas (MENNUCCI, 1946; PRADO, 2001).

Uma das proposições do movimento era a valorização do agricultor, dirigindo o mesmo a desenvolver uma consciência da importância da agricultura e das normas sanitárias diretamente relacionadas ao desenvolvimento de suas atividades rurais e nada além destas fronteiras, com um currículo voltado aos interesses do homem do campo e não ao que vivia na cidade, como ocorria até este momento (PRADO, 2001).

Os conhecimentos propostos pelos ruralistas deviam estar diretamente relacionados com as atividades diárias das pessoas que viviam no campo, quer fossem questões voltadas às lavouras, quer a pecuária. O foco principal estava voltado na melhoria da vida dessas pessoas através de uma atuação mais focada na produtividade, buscando manter esta população no interior e coibir o avanço internacional que se dava através de indústrias e imigração.

Vicente (2018, p. 298) ao falar sobre o tema salienta que “ao projeto de formação da criança, da moça, da mulher e da comunidade rural foram somados preceitos advindos dos Ruralistas Pedagógicos, atentos aos graves problemas que compunham a realidade rural e as poucas soluções apresentadas”.

A autora levanta uma série de questões propostas pelos ruralistas, tais como: “quem iria ministrar aulas em lugares distantes, pouco estruturados, com condições de moradia e acesso precários? Além disso, como instigar o colono, o “jeca-tatu”, o “atrasado”, a melhorar suas condições higiênicas, de saúde e de produção?” (VICENTE, 2018, p. 298)

Tais demandas levaram o Estado a formar normalistas para atuarem no meio rural. Acreditava-se que jovens, em início de carreira poderiam ter o espírito necessário para atender as necessidades das escolas rurais. Ela lembra:

Como já reforçado por outros pesquisadores, o discurso governamental da década de 1950 reforçou as condições precárias as quais a profissão docente ainda se encontra hoje, ou seja, de mulher com vocação ao estudo, dedicação à comunidade, protetora dos filhos (as) e alunos (as), dedicada à família, à religião e ao progresso do país e, supostamente, protagonista da contenção do êxodo rural (VICENTE, 2018, p. 298)

Os questionamentos eram vários e era evidente a precarização, além da busca por uma solução aparente mente simples para questões complexas, contudo sem a devida problematização sobre questões como a salarial ou os espaços escolares.

Mennucci (1946, p. 72) usa a expressão “nacionalidade papel-carbono” para fazer uma crítica ao que estava acontecendo na época. Muitos governantes estavam buscando no exterior e nos imigrantes a solução para seus problemas, importando modelos que não necessariamente se encaixavam na realidade nacional. Alguns educadores da primeira metade do século XX defendiam uma educação que

enxergasse os problemas locais e buscasse soluções para eles, dentro de seu próprio contexto de existência.

Para que existisse uma pedagogia nacional se fazia necessário o fechamento das escolas estrangeiras, além do ensino de disciplinas como História, Geografia e Literatura voltadas a assuntos nacionais, não apenas para os filhos de brasileiros, como também para os filhos de estrangeiros, criando, assim, uma identidade nacional e um sentido de patriotismo. As escolas estrangeiras eram consideradas uma anomalia, uma ameaça à união nacional.

Madeira (2010) apresenta o que foi considerada uma solução a este problema. Ele diz:

Visando resolver esta “ameaça”, o governo passou a criar escolas dentro das grandes fazendas ou nas suas proximidades com a intenção de escolarizar os filhos dos colonos, atendendo ao pedido dos “coronéis” que usavam as escolas em benefício próprio, uma vez que ajudava na fixação de colonos em suas terras. Desta forma, as escolas eram criadas em locais em que havia fazendeiros ou políticos que as desejassem, de modo paliativo, por que na opinião das elites, o homem do campo não necessitava de escolaridade nos mesmos níveis que o da cidade e, portanto, as escolas rurais deveriam apenas ensinar o curso primário, ou seja, ler, escrever e calcular (MADEIRA, 2010, p. 53)

Neste contexto surgiram as escolas analisadas nesta dissertação que foram fundadas a pedido de fazendeiros que viam na escola um diferencial que podia atrair trabalhadores para suas terras, ou fixa-los lá.

Também foi o momento de deixar clara a diferença entre urbano e rural. Para Carneiro Leão (1957, p. 30) “o rural é regional, local, peculiar; o urbano é geral, internacional, universal”. Cabe destacar que este autor criticava o favorecimento demonstrado em relação às cidades, em detrimento do tratamento dispensado ao meio rural, a partir da construção de uma visão do campo como um universo desprezado e ignorado pelo poder público. Para os pensadores do período que defendiam o ruralismo pedagógico, o cerne de ser brasileiro, era ser agricultor. E por enxergar esses universos com completamente distintos, fazia-se necessária a criação de uma educação também distinta para cada grupo.

Mas os interesses não se voltavam apenas a questão pedagógica, tinham outras implicações e possuíam interesses, direta ou indiretamente, relacionados ao desenvolvimento nas áreas rurais, demonstrando “preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional” (PRADO, 1995, p. 2). Abrão (1986, p. 23)

explica que “fica subentendido no discurso ruralista o pressuposto de que o homem da roça não está ‘integrado’, ‘ajustado’ ao sistema social e econômico cujo ponto central faz da terra o fator essencial de sustentação e riqueza para si e para o país”. Corroborando com essa ideia, Prado (1995, p. 2) esclarece que

[...] o discurso ruralista pedagógico é percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela resolução da questão educacional, dentre outros aspectos. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar (PRADO, 1995, p. 2).

Havia uma preocupação com a questão econômica e um discurso moralizante, ambos desconsiderando os saberes do campo, mas buscando ajustar aquela população às necessidades do período e não das pessoas.

O movimento recebeu apoio de parte das elites urbanas, que anteviam nesse movimento a possibilidade real para fixar o homem nas áreas rurais objetivando a minimização dos problemas sociais causados pelo inchaço populacional nas cidades. Prado (2007) acrescenta que

seu significado mais forte encontra-se ancorado numa vasta gama de questões. Tratava-se da necessidade de reter trabalhadores no campo. Estes, frente às miseráveis condições de vida, emigravam para o Rio de Janeiro e para São Paulo, engordando o contingente de favelados e despovoando de mão-de-obra a área rural. Tratava-se também de incorporar ideológica e politicamente uma massa de pessoas esquecidas pelo Estado e, portanto alvo fácil de interesses ditos particularistas que o Estado Novo havia tomado a si o dever de exterminar (PRADO, 2007, p. 9).

Tal ponto deixa clara outra finalidade do movimento, ou seja, a “de formar trabalhadores especializados, ajustados à distribuição do capital no campo. Ao mesmo tempo, o valor da escola rural era traduzido como trabalho cívico, econômico e patriótico, capaz de restituir o sentido de brasilidade[...]” (CAMARGO, 2010, p. 105), divulgando a ideologia oficial que circulava o meio intelectual brasileiro.

A preocupação, dentre outras, era que o sujeito, através da educação, fosse apto a trabalhar na terra, nada além disso, tendo condições de tirar dela sua subsistência e de contribuir para o desenvolvimento do país. Desse modo, o

ruralismo pedagógico “[...] consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas” (PRADO, 1995, p. 8).

Para que se atingissem os objetivos, defendia-se um modelo escolar com currículo reduzido, de regência acessível, mesmo aos professores leigos, sem atender às reais necessidades da população, criando um modelo escolar que não retirasse a criança de seu meio, mas que não se preocupava em oferecer melhores condições de vida a população rural. Tal modelo tinha como foco principal mitigar os problemas da zona urbana e fixar o homem do campo à terra. Houve um aumento significativo no número de escolas rurais, embora esse movimento não tenha garantido a qualidade da escola do campo (FIGUEIREDO SÁ e SILVA, 2013).

Para Nagle (1975), a escola fundamental era um fator determinante para que o reforço nacionalista se concretizasse, também buscando na educação a redenção de uma sociedade onde prevalecia o analfabetismo que atingia a maioria da população brasileira da época. Para o autor,

a partir de 1915 surpreende-se uma ampla campanha e uma multiplicidade de realizações configurando um novo momento significativo: o do entusiasmo pela educação. São ideias, planos e soluções oferecidas. Há aqui uma parcela que se liga ao fervor ideológico do Império; mas, agora, este é manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a república existente, República que procuram redimir. Trata-se de um movimento de “republicanização da República” pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular. (NAGLE, 1975, p. 262).

Neste momento, o contexto educacional passou por um período que foi denominado por Nagle (1975, p. 262) de “entusiasmo pedagógico”, de caráter político, o qual buscou promover um distanciamento do tipo de educação herdada do período anterior, e subsequentemente deu lugar ao “otimismo pedagógico”, mais voltado a questões pedagógicas do que políticas.

Durante o período de “otimismo pedagógico” havia uma inquietação a respeito dos rumos da população rural, fazendo com que houvesse uma maior atenção na elaboração de propostas pedagógicas que se adequassem ao trabalho no campo, buscando sanar o êxodo rural e, conseqüentemente, contribuir para a fixação do homem à terra (BEZERRA NETO, 2003). Também se buscou uma formação docente voltada para a vida no campo, intimamente ligada ao mundo do trabalho.

É neste contexto que foram criadas as escolas multisseriadas. Quando a educação foi realmente introduzida neste cenário, ela tinha o objetivo de servir como

instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos, junto com a promessa de elevar a produtividade no campo.

Tal cenário surgiu dos projetos educacionais que se apresentaram nas décadas de 1930, 1940 e 1950, conforme apresentado anteriormente, e estavam embasados na crença de que a educação escolar tem o poder de moldar a sociedade pela forma das mentalidades. Cabe destacar que tais projetos defendiam uma educação escolar humanística sobre a técnica ou científica, enfatizavam os ensinamentos religiosos e o culto do civismo contra o ensino agnóstico, laico e democratizante, e pregavam a escola única em contraponto a escola para cada segmento da sociedade.

Aqueles que mantinham este ponto de vista, buscavam o ensinamento das elites ao invés da educação popular, além daqueles que buscavam a uniformidade educacional e a padronização cultural em lugar do regionalismo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

A preocupação primária era com a educação urbana, fato evidente inclusive nos prédios construídos para os grupos escolares nas cidades e na precariedade das escolas rurais.

Esta preocupação, presente nas ideias do ruralismo pedagógico, a qual tenha se desenvolvido e sido implantada na primeira metade do século passado, estas ressoaram nas escolas do campo, sem nunca serem totalmente erradicadas. Segundo o relato das professoras, o currículo normalmente não contemplava as questões do campo, suas vivências e conhecimentos. Era voltado para a vida urbana e, segundo elas, muitas vezes incentivava o estudo, não como ferramenta para melhorar a vida dos alunos, mas como uma porta de saída daquela vida.

Em 1952 foi empossado como Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (antes Instituto Nacional de Pedagogia e, posteriormente denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP), Anísio Teixeira. Foi ele o responsável pela criação do Plano de Reconstrução Educacional, visto que cabia a este instituto a condução da política do Ensino Primário, Normal e, algumas vezes, do Ensino Secundário. Além disso, era também responsável pela coordenação do Programa de Cooperação Técnica e Financeira às Unidades Federativas, como cumprimento da campanha de ampliação e melhoria da rede

escolar primária do país e de instalação de escolas experimentais, de aplicação e demonstrativas.

Como parte das iniciativas do INEP, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), instalado no Rio de Janeiro, além dos Centros Regionais de Pesquisa Educacionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e de Pernambuco. Dentre as principais atribuições destes centros, encontram-se: a) pesquisar as condições culturais, escolares e tendências de desenvolvimento de cada região para efeito de elaboração de uma política educacional diversificada para o país; b) elaborar material pedagógico incluindo o livro didático; c) realizar estudos especiais nas áreas de Administração Escolar, Currículo, Filosofia, Medidas Educacionais, Psicologia e Sociologia; d) promover cursos e aperfeiçoamentos de administradores escolares, orientadores e especialistas educacionais e professores de escolas primárias e normais (XAVIER, 1999).

Em 1954 foi inaugurada a primeira Escola Experimental do CBPE, a Escola Guatemala da Prefeitura do Distrito Federal, a qual possuía um extenso programa de ensino e pesquisa objetivando:

[...] investigar os interesses das crianças em idade escolar; atualizar programas do Ensino Primário; desenvolver alternativas para a seriação escolar; examinar a formação e apreciação de atitudes na Escola Primária; criar métodos e recursos mais adequados à Educação Primária; criar medidas de rendimento da Educação Primária em seus vários aspectos; e, criar recursos para atender às crianças com dificuldades especiais ou em condições de atraso escolar (LOBO; CHAVES, 2006, p. 101).

Esta escola deveria ser o ambiente de pesquisa, estudos e prática de novas pedagogias que abarcassem a educação, a comunidade, a experiência, a região e a arte tradicional, dando origem a um material didático regionalizado. Esta iniciativa foi apresentada tendo como objetivo, segundo o próprio Anísio Teixeira (1957), a proposta de que

cientistas e educadores trabalharão juntos, mas uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum do descobrir o conhecimento e as possibilidades de suas aplicações (TEIXEIRA, 1957, p. 1).

Com essa perspectiva educacional, no Rio Grande do Sul, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, inicialmente Centro de Estudos Pedagógicos, foi dirigido, de 1956 a 1959, pela professora Eloah Ribeiro Kunz, técnica da Secretaria de Educação e Cultura do Estado e, em 1959, ele foi integrado ao Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Rio Grande do Sul, ano no qual passou a ser dirigido pelo professor Álvaro Magalhães, até 1974, ano de sua extinção.

O Centro se dedicava a formação de professores por meio de treinamentos, estágios, seminários e cursos de aperfeiçoamento do magistério. Entre 1956 e 1958, esse Centro Regional recebeu mais de uma centena de professores bolsistas de quase todo o país. Desde logo, teve a incumbência de realizar pesquisas sócio educacionais (a criança sul-rio-grandense foi uma delas), estudos de comunidades e a ministrar seminários de técnicas e pesquisa, bem como cursos de treinamento de professores leigos, como aconteceram no Rio Grande do Norte (BASTOS; QUADROS; ESQUINSANI, 2006).

Além disso, na década de 1960, no estado, foi possível ver um novo impulso nesta área através da criação das Brizoletas, como eram conhecidas as escolas criadas durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). A nível estadual, o governador fez aquilo que já havia sido feito a nível municipal, buscando atingir todos os municípios, inclusive na zona rural, de baixa densidade populacional, através do programa chamado “Nenhuma Criança Sem Escola no RS”. O objetivo por trás do programa estava centrado em expandir o ensino primário do estado para que todas as crianças entre 7 e 14 anos tivessem acesso às escolas.

Quadros (2002, p. 63) salienta o fato de as Brizoletas serem uma “(...) projeção do urbano sobre o rural, missionárias da civilização urbana, as escolas vinham imbuídas de um sentido modernizador e traziam consigo uma missão civilizatória e integradora (...)”. Tal pensamento estava alinhado com os princípios do Ruralismo Pedagógico, que concebia o espaço rural como local de atraso e de desconhecimento, ao qual o mundo urbano deveria intervir para que o desenvolvimento desejado pudesse ser, de fato, alcançado e o homem do campo tivesse condições de ficar lá, evitando, assim, o êxodo rural.

Embora tais escolas não fossem capazes de fazer frente a todos os desafios enfrentados pelas populações rurais, inclusive por não contemplarem todas as

peculiaridades do homem do campo, elas foram um marco na história dos movimentos relacionados à educação. Mas o processo de crescimento e de tentativa de melhora na qualidade da educação não se manteve. Abandonou-se o caráter humanista da educação e adotou-se uma proposta tecnicista.

Fazia-se necessário que um grupo maior de pessoas tivesse acesso a qualificação de forma a maximizar a formação de técnicos. Era preciso que os mais pobres frequentassem a escola até o fim do ensino médio e, para tanto, se iniciou um processo de universalização da educação.

Obviamente, era necessária uma infraestrutura maior para dar conta destes alunos, mas, ao invés de se investir em mais escolas e professores, optou-se por uma solução mais simples e mais barata: aumentar o número de alunos em sala com a manutenção das condições materiais. O resultado final desta reforma foi a queda na qualidade, gerada não apenas por isso, mas também pela crise econômica advinda do endividamento da década de 1970, a qual gerou a maior dívida externa do mundo, paga com juros elevados, levando o país à falência no início da década de 80. Conforme salienta Rodrigues (2012),

se a qualidade da educação já havia caído com a universalização sem a contrapartida material, com a crise financeira generalizou-se. Durante toda a década de 80 a escola pública brasileira se degradou atingindo a pior qualidade de toda a sua história (RODRIGUES, 2012, p. 1).

Maria do Pilar Lacerda, secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) em 2007, entrevistada por Leal (2009), afirmou o seguinte:

Nós nunca tivemos um ensino público de qualidade no Brasil. No início, a escola não era para todos. Quando ainda era considerada boa, atendia uma parte muito pequena da população, que já vinha com a base educacional muito grande da família. A escola recebia filhos das classes mais alta e média e não fazia muita diferença na vida desses alunos. A partir dos anos 70, começou a privatização da educação básica, ao mesmo tempo em que o movimento social passou a garantir escola para todos. Quando as classes populares puderam entrar na escola pública, a classe alta saiu dela. Nesse mesmo período, a escola pública passou a receber menos recursos e menos estrutura (LEAL, 2009, p. 1).

Tal situação precária era ainda mais difícil nas escolas do interior. A educação, no meio rural não se constituiu historicamente em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada no Estado brasileiro, embora houvesse momentos de busca por um ruralismo pedagógico, mas sempre com resultados

tímidos. Isso privou a população do campo, em especial a classe trabalhadora, de ter acesso, de forma geral, às políticas e aos serviços públicos. Fato corroborado por Arroyo, Caldart e Molina (2004), os quais enfatizaram que a escola no meio rural foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica de qualidade. Situação que se estende por um longo tempo sem mudanças significativas.

Legislação que incidiu de maneira mais específica, embora indireta, sobre as escolas multisseriadas do período analisado aqui a LDB de 1961. Abaixo é possível ler sobre as políticas educacionais no cenário brasileiro da época.

3.1.1 As políticas educacionais no cenário brasileiro: a Lei de Diretrizes e Bases

Para uma discussão apropriada a respeito da LDB 4.024/61, primeiramente se faz necessário identificar o contexto em que foi inicialmente produzida, como se deu sua evolução e de que forma a práxis que lhe corresponde norteou as políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo.

A construção de um sistema nacional de educação é a busca de articulação entre a diversidade que forma o país e os interesses e necessidades comuns, buscando uma união entre os diversos serviços educacionais que se desenvolvem no território nacional.

Como o próprio nome diz, a lei pretende estabelecer diretrizes e bases, ou seja, uma sistematização da educação. Tendo como objetivo não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas também organizar a forma pela qual estes fins serão atingidos.

A primeira LDB (BRASIL, 1961) volta-se para a base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior. A finalidade do grau primário é “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (Art. 25).

A Lei nº 4.024/61 disserta sobre o ensino primário de 4 anos, o ciclo ginasial do ensino médio de 4 anos, o ciclo colegial do ensino médio com 3 anos variável e o ensino superior. Para a passagem do primário ao ginasial era feita uma avaliação de acesso, chamado de exame de admissão. Já os ciclos ginasial e colegial eram

divididos em ramos de ensino secundário, comercial, industrial, agrícola, normal, entre outros.

O exame de admissão se constituía em uma barreira para muitos alunos que tinham uma formação deficiente, característica de muitos que frequentavam as escolas multisseriadas da região arrozeira de São Lourenço do Sul. Então a maioria via sua trajetória educacional finda ao concluir o quarto ano do ensino primário.

Ainda discutindo sobre a nova perspectiva educacional Saviani (2010) ressalta que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, refere-se ao “plano de educação”, no parágrafo 2º do artigo 92, como instrumento de execução dos fundos do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior. (...) Em suma, na década de 1930, o conceito de plano assumiu o sentido de introdução da racionalidade científica na educação; no Estado Novo, metamorfoseou-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional; com a LDB de 1961 se converteu em instrumento de viabilização da racionalidade distributiva dos recursos educacionais; no regime militar, caracterizou-se como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação (...) (SAVIANI 2010, p. 784).

Esta lei estabeleceu a partilha dos recursos públicos com o setor privado. No caso da Lei n. 5.692/71, primeiro, porque o regime militar reduziu a aplicação de recursos na educação para menos de 3% do orçamento da União, e segundo, porque o salário-educação, que fora criado para subsidiar o ensino primário de quatro anos, tornado ensino de 1º grau de oito anos, foi gradativamente repassado ao setor privado. Passando, assim, a cumprir os interesses clientelistas de políticos e empreiteiros (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000), pois a Lei nº 5.692/71 estabelece o ensino do 1º grau com 8 anos, o ensino do 2º grau com 3 a 4 anos variável e disserta sobre o ensino superior. Desaparece o exame de admissão.

Outra mudança foi com relação a carga horária dos ensinos de 1º e 2º graus tinha duração de 720 horas em 180 dias letivos. Este novo modelo acaba com a ideia de corte no ensino fundamental e cria a ideia de que para concluir deveria ir até o oitavo ano, ou seja, os quatro anos das séries iniciais eram só uma parte, fazendo com que os alunos das escolas multisseriadas, ou os seus pais, quisessem que os estudos continuassem até o fim.

As famílias começaram a se organizar para ir para a cidade ou mandar seus filhos para morarem com parentes ou trabalharem em casas de famílias que lhes

davam moradia e alimentação em troca dos serviços domésticos prestados. Muitas meninas vieram para a cidade viver sob estas condições para que pudessem estar próximas às escolas, principalmente as crianças vindas das escolas multisseriadas da região da Serra dos Tapes. Já os alunos do quinto distrito normalmente tinham mais dificuldades de seguir adiante e, segundo os relatos das professoras, a maioria parava no quarto ou quinto anos que eram ofertados nas escolas multisseriadas.

Este quadro indica a precariedade do ensino e, conseqüentemente, torna ainda mais problemática a situação de escolas rurais. Tal situação se estendeu até o final da década de 1980, momento em que surgiu um processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho e a elaboração de uma nova LDB. Neste momento surgiram discursos alinhados com a ideia de se elaborar um tipo de formação que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania. Visava-se, também, excluir a oposição entre cultura e profissão.

Com a aprovação da LDB, em 1996, teve início um movimento de reformas na educação brasileira, o qual tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional, como no caso de mudanças no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sejam do ensino fundamental, do ensino médio ou da educação profissional de nível técnico.

A elaboração dessas diretrizes ficou a cargo da União – com a colaboração do Conselho Nacional de Educação – considerando sua função de estabelecer, em conjunto com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV). Foi neste momento que surgiu a ideia de educação para o Campo e de Educação do Campo, encerradas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Não apenas a legislação, mas também o espaço em que estavam localizadas estas escolas exerceu um papel fundamental em seu desempenho na comunidade. O que justifica fazer uma análise do contexto geográfico e, conseqüentemente histórico das mesmas, conforme apresentado no subcapítulo seguinte.

3.2 Do contexto geográfico ao contexto histórico: as principais influências contextuais

São Lourenço do Sul localiza-se cerca de 190 km da capital, Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Tem uma área de 2.306 km², o que corresponde a 0,8% da superfície do Rio Grande do Sul.

Possui pouco mais de 43.000 habitantes, distribuídos entre zona urbana e zona rural, conforme dados do IBGE do censo de 2010 (IBGE, 2018). Nos anos 1970 e 1980 a população variava entre 39.000 e 41.000 habitantes, segundo dados do IBGE.

O município está situado na parte centro-sul oriental do Estado, na margem oeste da Laguna dos Patos, na Serra dos Tapes. Faz parte da sub-região gaúcha da Encosta Sudoeste e está vinculado à microrregião homogênea 317.

Os municípios limítrofes são Camaquã e Cristal, ao norte, Pelotas e Turuçu ao sul, Canguçu, a oeste e a Lagoa dos Patos ao leste. Sua região urbana é dividida em cinco zonas e o interior é dividido em sete distritos, sendo o quinto distrito, Prado Novo, a região analisada nesta dissertação.

A Figura 8 apresenta a localização do município dentro do estado do Rio Grande do Sul.



Figura 8 - Localização de São Lourenço do Sul no estado

Fonte: WIKIMEDIA. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=847235>.

A origem do Município remonta ao final do século XVIII, quando a coroa portuguesa distribuiu terras nas margens da Lagoa dos Patos a militares que se destacaram nas guerras contra os espanhóis e alguns comerciantes, conforme destacado por Farinatti (2007)

Associação entre a elite agrária e os altos comandos militares na Campanha Rio-grandense é praticamente uma “ideia-força” na historiografia. Contudo, essa afirmação costuma ser feita por si mesma, sem que esteja acompanhada de um estudo sobre a sua amplitude e as suas características. Como veremos, nem todo abastado senhor da Fronteira era também uma autoridade militar. Muitos deles jamais ocuparam qualquer posto nas forças marciais. Isso, porém, não retira a importância singular que os comandos militares tiveram na estruturação da sociedade do extremo-sul, nem sua conexão inextricável com a economia e a sociedade. (FARINATTI, 2007, p. 168).

Ficando, assim, estabelecida entre o Arroio Grande (hoje no município de Turuçu) e o Rio Camaquã, disseminando as estâncias no pé da Serra dos Tapes, que eram, inicialmente, destinadas a criação de gado, não apresentando o caráter agrícola do restante do país. Estas propriedades estavam ligadas à criação de gado, “uma atividade subsidiária da economia de mercado externo” que também estava associada ao latifúndio “como decorrência da criação extensiva e da grande disponibilidade de terras” (PETRONE, 1982, p. 15).

A ocupação da área urbana do município aconteceu inicialmente às margens do arroio São Lourenço, e foi ao longo deste que se desenvolveu até meados do século XX significativa atividade portuária, resultando em um patrimônio peculiar, porém modesto, se comparado ao de cidades próximas, como Pelotas e Rio Grande (LUCKOW, 2010, p. 62).

Além da ocupação urbana, havia apropriação de terras que, com o passar do tempo, acabavam sendo legalizadas. Farinatti (2007) salienta que da mesma forma que os grandes senhores simplesmente se apossavam de faixas de terra durante a primeira metade do século XIX, a “ocupação simples foi, desde o início dos tempos coloniais, um instrumento utilizado maciçamente por pequenos posseiros produtores de alimentos, que tinham dificuldades para conseguir uma sesmaria” (2007, p. 101).

Ainda no século XVIII a Serra dos Tapes tinha como característica ser o local de fuga de escravos e aquilombamento, como também de rota de deslocamentos e

de posse de lavradores nacionais, agregados, posseiros, indígenas e negros, que já ocupavam por acesso livre costumeiro à terra (ZARTH, 2002; RUBERT e WOLFF, 2011).

Sendo composto de áreas de campos, na região da planície costeira, foram as áreas do município onde se instalaram as estâncias oriundas das sesmarias¹³. Na área de serra, que integra a Serra dos Tapes e atravessa São Lourenço do Sul, Pelotas e Canguçu, no período anterior a colonização europeia era ocupada pelos índios tapes pertencentes à família linguística tupi-guarani. Conforme Cerqueira e Silva (2010), a origem do nome Serra dos Tapes relaciona-se a presença desse grupo indígena e das características físicas do lugar, que possui um relevo escarpado e vegetação de mata. Está inserida no planalto Uruguaio sul rio-grandense e possui uma vegetação arbustiva alternada por matas e campos com a serra ao sudeste.

Nesta mesma região foram instalados os grupos étnicos oriundos dos projetos de colonização europeia (não portuguesa) com destaque para o processo de colonização e constituição da Colônia de São Lourenço através de um empreendimento, a partir do ano de 1858, com imigrantes da extinta Pomerânia¹⁴ (SALAMONI e WASKIEWICZ, 2013).

A emigração pomerana para o Brasil, bem como a de outros europeus, começou no início do século XIX (LANDO; BARROS, 1976, p. 9) e o que foi possibilitado pelo regulamento da Lei de Terras¹⁵, de 1850. No caso do Rio Grande do Sul, de acordo com Podewils (2011, p. 6), prevaleceu a colonização oficial, organizada pelo governo, que estabeleceu importantes assentamentos em diferentes áreas desocupadas no estado. Entretanto houve casos de colonização privada, com o objetivo de trazer trabalhadores rurais. Ao se referir ao sul do Rio

¹³ Primeira delas datada de 1786, sendo doada pelo rei de Portugal ao capitão José Cardoso Gusmão. Nesta época os militares recebiam a concessão de sesmarias, glebas de terra com aproximadamente 13 mil hectares. Como consequência, efetivou-se o domínio com a implantação das estâncias, expandindo-se a pecuária com a captura de gado selvagem, oriundo da dispersão dos rebanhos das missões jesuítas (BUCHWEITZ *et al.*, 2012)

¹⁴ Pomerânia, hoje extinta, era uma região situada ao norte da Europa, na costa sul do mar Báltico. Ao final da Segunda Guerra Mundial, esse território foi repartido entre Alemanha e Polônia.

¹⁵ Com essa nova lei, nenhuma nova sesmaria poderia ser concedida a um proprietário de terras ou seria reconhecida a ocupação por meio da ocupação das terras. As chamadas “terras devolutas”, que não tinham dono e não estavam sob os cuidados do Estado, poderiam ser obtidas somente por meio da compra junto ao governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm.

Grande do Sul, em 1858 foi criada uma colônia privada chamada Colônia São Lourenço (PODEWILS, 2011, p. 7). Tratava-se de uma colônia agrícola instalada na Serra dos Tapes, no município de Pelotas – área, hoje em dia, pertencente à São Lourenço do Sul, fundada em 1884, composta majoritariamente por imigrantes pomeranos. Tendo seu início em 1850, quando o Coronel José Antônio de Oliveira Guimarães doou parte das terras da fazenda para uma nova povoação e, em 1858, firmou contrato com o prussiano Jacob Rheingantz, para o estabelecimento de colonos alemães na região.

A topografia de São Lourenço do Sul se mostrou excelente ao cultivo de diversos produtos agrícolas. De um lado a Serra dos Tapes com seus termos dobrados, de outro as terras planas, servidas por inúmeros rios, pastos e banhados.

Nas regiões de planície, embora a atividade primária fosse a pecuária, a estância era relativamente autossuficiente na produção de alimentos. Tanto peões quanto escravos mantinham roças e criavam pequenos animais domésticos para consumo na propriedade (ZARTH, 1997, p. 112). Nestes locais viviam também agregados, pequenos lavradores e outros grupos que não tinham propriedades próprias e mantinham uma complexa relação com os estancieiros (FARINATTI, 2007, p. 369-374).

A pecuária acabou sendo responsável pela expansão de núcleos populacionais por toda a região sul do país, onde se localiza atualmente o município de São Lourenço do Sul, que surgiu a partir do povoado do Boqueirão, sendo a base do futuro município. Na região, os proprietários erigiram capelas em devoção aos seus santos prediletos. Em 1807, os moradores da Fazenda do Boqueirão construíram a capela de Nossa Senhora da Conceição, ao redor da qual desenvolveu-se o povoado que é o berço do município.

Na Fazenda de São Lourenço, situada na margem esquerda do arroio do mesmo nome, foi edificada em 1815 uma capela devotada a São Lourenço. No Arroio São Lourenço, o italiano Giuseppe Garibaldi, a serviço da República Riograndense, improvisou o estaleiro onde foram construídos os dois lanchões armados usados para combater a frota imperial baseada na Lagoa dos Patos, os quais foram empregados, mas tarde, na expedição farroupilha à Laguna. São Lourenço foi palco de vários combates entre o exército farroupilha e o imperial.

Ela foi elevada à categoria de município, somente em 1884 e sua criação está associada à colônia São Lourenço e à imigração alemã, como fatores propulsores do desenvolvimento comercial, principalmente, através do pequeno porto local, localizado na embocadura do Arroio São Lourenço, que se tornou então um dos mais importantes portos de veleiros mercantes do sul do Brasil, contribuindo para o progresso da colônia que foi grande produtora de batata durante o século XIX e parte do século XX. Dando lugar, na segunda metade do século XX, a produção de arroz e soja, as margens da Lagoa dos Patos.

A Corte portuguesa, ao vir ao Brasil no início do século XIX, promoveu a vinda de imigrantes para implantar a pequena propriedade ao lado dos grandes latifúndios, mas sem concorrer com o mercado de trabalho, para tanto

a pequena propriedade devia ocupar espaços vazios promovendo a valorização fundiária, e criar condições para o aparecimento de uma camada social intermediária entre latifúndio e escravo, camada essa que pudesse ao mesmo tempo ser mercado consumidor, oferecer braços no mercado de trabalho e diversificar a economia com a produção de gêneros para os quais a grande propriedade não se prestava (PETRONE, 1982, p. 17).

Dessa forma, no Rio Grande do Sul a imigração foi dirigida em geral para zonas serranas, enquanto os estancieiros ocupavam os campos do pampa ou do litoral, como no caso de parte das estâncias locais, situadas na costa da Laguna dos Patos. Como afirma Courlet (2005, p. 10), em seu trabalho sobre as identidades em zonas fronteiriças, a

pequena e a grande propriedade nunca chegaram a disputar o mesmo espaço físico no RGS, os colonos tendo sido instalados em terras impróprias para a pecuária, pois o foram em zonas de florestas, de montanhas e, muitas vezes, em florestas habitadas por índios (COURLET, 2005, p. 10).

Esses processos influenciaram a organização da estrutura fundiária, caracterizando-se pela ocupação da região montanhosa pelos imigrantes alemães e pomeranos¹⁶ (colonos¹⁷), com a produção familiar diversificada e estabelecidos em

¹⁶ Apontado por diversos autores o processo de discriminação enfrentado pelos pomeranos, da parte de alemães oriundos de outras regiões da Alemanha, sendo inferiorizados e menosprezados pela sua condição de submissão e exploração econômica sofrida, sendo considerados “menos no jogo de forças culturais” (THUM, 2008; IEPSSEN, 2008; BOSENBECKER, 2011; KRONE, 2014; SCHNEIDER, 2015).

pequenas unidades de produção. Nas áreas de relevo plano ocorreu a ocupação por grandes proprietários luso-brasileiros, com a pecuária de corte e a produção de arroz (SALAMONI e WASKIEVICZ, 2013). Constituindo uma colônia cercada de estâncias (BOSENBECKER, 2011), que, por vezes, apresentava um clima de tensão entre os grupos que ocupavam a região que possuíam uma configuração interétnica singular (ZARTH, 2002; RUBERT, 2008; RUBERT e SILVA, 2009; DOS SANTOS PINHEIRO, 2014; 2015).

Esta sociedade camponesa colonial que surgiu se baseava na policultura, explorada pela própria família, que deveria, além de ser autossuficiente, ter condições de vender o excedente ao mercado local, embora, na verdade, estivesse sujeita às leis de mercado e dependesse de atividades externas à comunidade (SEYFERTH, 1990, p. 21).

A agricultura familiar predominava na colônia, mas a realidade da região de planície era diferente. Para Lando e Barros (1980, p. 41-42), a substituição da produção escravista para a produção capitalista marcou a transição para dois tipos de sociedade diferentes: na primeira, a propriedade é um privilégio para um grupo bem definido; na segunda sociedade, o investimento na força de trabalho proporcionou melhor gerenciamento nas aplicações da produção, onde a terra se transformou em equivalente de capital.

Esta mentalidade permeava as fazendas de arroz e soja e os estancieiros formavam uma sociedade centrada em valores próprios, inserida no contexto da sociedade colonial e, posteriormente, imperial, constituindo uma rede de várias famílias, algumas interligadas por casamentos, outras por alianças originadas na escolha dos padrinhos para o batismo das crianças, criando, assim, relações de compadrio e parentescos fictícios (HAMEISTER, 2007). Os membros destes grupos ainda demonstravam ou desejavam possuir um *status* de superioridade, como elite dominante, condutora dos costumes, devendo ser copiados e imitados por todos aqueles que tencionavam fazer parte desta sociedade “única”.

Estas características salientavam um sentimento de posse com o lugar e o que estivesse nele, o que pode ser observado nos documentos, ao se referir ao

¹⁷ Assim denominados pelo Estado, pois “colonos” eram aqueles que recebiam um lote de terras destinado à colonização; porém destaca-se a concepção de colono como categoria de camponês, tendo como característica a posse de uma colônia de terras e que vivem e trabalham na terra em uma unidade de produção familiar (SEYFERTH, 1992).

povoado do Boqueirão, aos latifúndios e aos escravos existentes na região, dando aos “lusó-brasileiros” uma ideia de poder e posição social auto atribuídos. Estavam fortemente identificados com o meio, “um local por eles constituído”, demonstrando aspectos semelhantes à definição de *estabelecidos* (ELIAS, SCOTSON, 2000), sendo moradores antigos, formado por famílias que possuíam um passado comum e viam os imigrantes alemães como os *outsiders*.

O povoado do Boqueirão possuía uma composição social formada por descendentes dos primeiros moradores do local e da região (Rio Grande, Canguçu e Camaquã). Além de estancieiros, formavam o pequeno povoado, capatazes, peões e seus familiares, assim como, um contingente de trabalhadores livres, dedicados ao extrativismo e à agricultura de subsistência. Esta última, por sua vez, atendia às demandas dos habitantes do povoado e também das estâncias, que nem sempre garantiam, dentro dos seus limites, a produção de todos os itens que necessitavam. Estes lavradores raramente tinham a posse da terra nas quais produziam e grande parte deles estava subjugada pelo controle político e econômico dos estancieiros (ZARTH, 1997).

Bosenbecker (2011) traz uma boa descrição do povo ao dizer que

esses lavradores e peões tinham origens muito diversas, contemplando desde portugueses procedentes de várias localidades (Lisboa, Porto, Braga, Açores, etc.); brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, de cidades como Curitiba, Laguna, e do próprio Rio Grande do Sul); espanhóis (ou seus descendentes); além de argentinos, uruguaios e um paraguaio. Tal multiplicidade de povoadores, que também é percebida em todo o território do Rio Grande do Sul, é importante para o estudo do grupo, pois estes contribuem na formação das identidades locais. Existiam, ainda, outros imigrantes na região, como era o caso de italianos e franceses, que moravam na Freguesia do Boqueirão, exercendo em geral atividades comerciais, e um considerável número de escravos, quilombolas, libertos e descendentes, que também estão inclusos no grupo de estancieiros devido à sua relação social, política e econômica com os demais integrantes, constituindo parte significativa dos habitantes do povoado e arredores (BOSENBECKER, 2011, p. 37).

Tais grupos deram origem aos primeiros habitantes do povoado e eram, muitas vezes, a mão-de-obra utilizada nas estâncias, fosse para a criação de gado, atividade inicial da região, fosse para as lavouras de arroz e soja que surgiram posteriormente.

Nestes espaços, a mão de obra era necessária e abundante. Segundo o Almanaque de comemoração dos 100 anos do município, as décadas de 1970 e

1980 foram o auge da produção de arroz e soja na região. E a produção demandava uma grande quantidade de mão de obra. Embora o espaço rural brasileiro, nas últimas décadas, tenha passado por grandes transformações econômicas, tecnológicas, sociais e ambientais, as quais tiveram início na década de 1950, incorporando novas tecnologias, provocando, com isso, uma drástica redução da força de trabalho e o aumento tanto da área de produção, quanto da produtividade.

Mas este processo de modernização demorou em chegar ao município de São Lourenço do Sul e, de fato, produzir reflexos sobre a sua realidade. Nas palavras de Wilson Fagundes Kolmar, trabalhador rural do município, que trabalhou e morou na região, atuando como itinerante em lavouras desde os seus 9 anos de idade, *“no início não era fácil”*. Na década de 1970, casado e trabalhando como capataz de uma lavoura, passava quase todo o período que ia desde a plantação até a colheita, praticamente sozinho, cuidando de cerca de 30 quadras de arroz. Lembra ele:

Quando comecei naquela lavoura o patrão só tinha um tratorzinho para trabalhar naquelas 30 quadras, mais nada. Então na plantação tinha que chamar gente, tinha que ter gente para levar a semente de carroça, para semear, para fazer maracha, para botar adubo, ureia, para tudo e tudo feito na mão. Depois eu ficava sozinho. Era só ver o arroz crescer. Na colheita era mais um monte de homem. Era cortar de foice, fazer meda, carregar de carroça, trilhar, ensacar, costurar, tirar para fora da lavoura. Muito trabalho e tinha pouco tempo ou começava a cair tudo. Foi assim uns quantos anos e todo mundo na volta era igual (KOLMAR, 2019).

Segundo ele, em dois momentos, normalmente nos meses de setembro e outubro, época da preparação da lavoura e plantio e março e abril, época da colheita, era necessário um bom número de pessoas para que o trabalho fosse feito no período apropriado. O que fazia com que as famílias se instalassem nos entornos das lavouras por alguns meses do ano e, segundo ele, ficassem depois da plantação, vivendo de pequenos serviços e tentando garantir uma vaga para a colheita. Estas famílias tinham filhos que precisavam de escola. Complementa o entrevistado:

Tinha uns coleginhos espalhados por tudo. Nas lavouras o que não faltava era criança. Era só o que todo mundo sabia fazer. E foi assim muito tempo. Depois a lavoura que eu trabalhava foi a primeira que teve uma ceifa. Ai já não precisava tanta gente. Depois o patrão comprou um graneleiro e veio as caçambas e não precisava mais de quase ninguém. Começaram a inventar só máquina, só máquina e foi cada vez menos emprego (MOR2, 2019).

Isto mostra a realidade da região arrozeira com trabalhadores e escolas itinerantes, indo para onde a economia local levava, até que a modernização e a mecanização surgiram no cenário municipal.

Fato evidenciado nos documentos encontrados na secretaria de educação que mostram que algumas escolas mudaram de endereço dentro do mesmo distrito, indo de uma região à outra, conforme os alunos e suas famílias se mudavam. Embora nem todas tenham passado por este processo, fica evidente, também na fala dos entrevistados, principalmente das professoras que se referiam ao fato de as escolas saírem de uma localidade para outra porque não havia mais alunos em seu endereço original, mostrando que as escolas da região arrozeira de São Lourenço do Sul, nem sempre tiveram todo seu período de atuação em uma mesma localidade.

Esse processo de transformação do campo ficou conhecido nacionalmente como a modernização conservadora ou “dolorosa”, a qual teve início por volta da década de 1950, com o objetivo de aumentar a produção interna do país, tornar o setor mais competitivo, com incentivo ao abandono de práticas tradicionais de produção e com a incorporação de novas tecnologias (SILVA, 2003).

Tal processo, que teve seu auge na região após a década 1980, proporcionou considerável aumento de produção, mas trouxe consigo muitas resistências e impactos. Inicialmente possibilitou um aumento na área plantada e na produção em si, mas, em seguida, fez com que fosse necessário um número menor de trabalhadores, forçando as famílias a se mudarem para a cidade.

O processo de modernização por meio do uso intensivo de tecnologias tem como objetivo gerar mais lucro e não melhorar as condições socioeconômicas dos agricultores ou dos trabalhadores rurais. Por isso, Silva (2003) definiu esse processo, no Brasil, como modernização “conservadora”, por se tratar de um movimento de transformações que representou um período de grande crescimento econômico, mas sem levar em consideração os aspectos sociais e ambientais.

Com o tempo, a modernização conservadora foi, aos poucos, ganhando enfoques negativos em sua trajetória. Conforme Silva (2003), na década de 1980, as preocupações passaram a ser outras: sobra gente nas cidades e falta no campo; sobram alimentos e matérias primas, mas há muita gente passando fome. Além

disso, a maioria dos agricultores perdeu seu lugar na agricultura, ocasionando o esvaziamento do campo. Havia um intenso crescimento econômico, sendo que esse crescimento desenfreado acabou por trazer enormes desigualdades sociais e um alto número de desempregados rurais.

Confirmando a fala do entrevistado, Santos (2006) ressalta que as políticas de modernização da agricultura ganharam espaço com a importação das primeiras máquinas e equipamentos, a partir da década de 1960, quando surge a “evolução verde”, através da disseminação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiram um vasto aumento na produção agrícola em países menos desenvolvidos durante as décadas de 1960 e 1970. Esse processo consistiu basicamente na introdução de sementes melhoradas, insumos e fertilizantes, além da mecanização agrícola modernizada na agricultura, processo este que teve início no município em meados dos anos 80.

Estas transformações produzidas pela modernização da agricultura são referidas por Silva (2003) da seguinte forma:

[...] A tecnologia é, portanto, uma relação social e não um conjunto de ‘coisas’, como poderíamos pensar ao olhar as máquinas, os adubos químicos, as sementes, etc. A tecnologia é o conjunto dos conhecimentos aplicados a um determinado processo produtivo. Ora, sabemos que, no sistema capitalista, o objetivo da produção é o lucro; portanto, a tecnologia que lhe é adequada é aquela que permite gerar mais lucros (SILVA, 2003, p. 16).

Este momento afetou a vida não apenas dos trabalhadores rurais, muitos dos quais eram itinerantes e se fixavam a um determinado local por conta da necessidade de seu trabalho, mas também de seus alunos e das professoras que trabalhavam nas escolas rurais da região. A tecnologia não só fez com que muitos trabalhadores fossem para a cidade, mas também fez que houvesse mais transporte a disposição. Assim, aqueles filhos, cujos pais permaneceram no campo, passaram a ser levados para uma escola polo, ocasionando o fechamento das escolas multisseriadas da região arroeira.

Silva (2003) destaca, ainda, a necessidade de trabalhadores sazonais, mas com um objetivo diferente. Trata-se de alguém que faça o serviço com máquinas e equipamentos mais sofisticados para a sua colheita ou plantação. Não mais os trabalhadores braçais do passado. Mudando completamente a dinâmica social da região.

Mas não foi apenas a questão econômica que influenciou a abertura ou fechamento das escolas multisseriadas, a legislação também influenciou tal processo, fazendo necessário discorrer sobre o tema.

4. ESCOLAS MULTISSERIADAS DA REGIÃO ARROZEIRA EM SÃO LOURENÇO DO SUL: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CULTURA ESCOLAR

A estrutura, materializada em seus prédios, na permanência de seus documentos e na sua localização, o funcionamento, apresentado através dos depoimentos de quem viveu sua história, e a cultura das escolas multisseriadas servem como fonte de conhecimento histórico, de problematização e de tensionamentos. Especificamente no campo da educação, o diálogo, com estas três esferas, oportuniza conhecer aspectos da realidade analisada, o que dificilmente seria possível de outra maneira.

Esses diálogos abrem caminho para se conhecer aspectos importantes da história da educação no município, dando voz e visão a uma localidade e a uma realidade normalmente ignoradas na literatura local, mas não nas memórias de quem fez parte deste momento.

Então, a melhor maneira analisar este contexto é começar pelo “chão da escola”, onde as políticas públicas, os cursos de formação e as expectativas e as ansiedades dos atores envolvidos se materializavam.

4.1 O “chão da escola” entendido pela empiria

Partir do local, do espaço no qual se institui o discurso, no qual ele se materializa através de valores e de culturas, das aprendizagens propostas e esperadas pelos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, fornece uma visão privilegiada do cenário, facilitando a análise e a inferência de sentidos da realidade. Iniciando pela escrituração escolar é possível, através da materialidade dos documentos, buscar os primeiros indícios deste momento histórico.

4.1.2 A escrituração escolar

Conforme destaca Magalhães (2007), os fenômenos relacionados à educação estão inseridos num determinado contexto, produzindo um sentido cultural, uma materialidade e uma substantivação, bem como uma relação de comunicação, de alteridade e de transmissão entre agentes e sujeitos. Nesse sentido, o autor argumenta, ainda, que a abordagem historiográfica, enquanto método de pesquisa qualitativa, ao conjugar-se com toda essa complexidade da cultura, entendendo-a e explicando-a de maneira crítica e integrada, transforma-se numa epistemologia a qual interliga os diferentes contextos às estruturas e às condições materiais e objetivas de produção. Tal fato ocorre pois é a partir desta epistemologia que é possível compreender e interpretar a relação entre agenciamento e mobilização dos agentes, além do envolvimento, da projeção e da apropriação dos sujeitos (MAGALHÃES, 2007).

Toda ação educativa, de acordo com Magalhães (2007), encontra-se revestida de consequências e reflexividade em relação aos processos espaciais, histórico/s, sociais e culturais nos quais está inserida, produzindo, portanto, uma série de sentidos e significados aos agentes e sujeitos que ali estão. Tais significados, gerados a partir da inexorável conexão entre campo educacional e contexto social/cultural, produzem conceitos, os quais constituirão e fomentarão uma hermenêutica que permite, ao sujeito pesquisador, teorizar, interpretar e traduzir os processos que subjazem à relação histórica entre os diversos e distintos elementos materiais, humanos e culturais envolvidos nessa trama social (MAGALHÃES, 2007).

Por isto, segundo afirma Magalhães (2011), apoiado no seu estudo em Portugal, é de significativa importância levar em consideração os arquivos e os museus autárquicos na construção histórica do Município-Pedagógico. Deste modo, o autor questiona:

as principais questões historiográficas sobre a municipalidade aplicada à cultura e à educação-município pedagógico podem ser introduzidas, por perguntas como: o que nos reserva o arquivo? O que nos reserva a toponímia? O que nos reserva a arquitetura urbana? O que nos reserva a etnografia escolar? O que nos reserva a memória? (MAGALHÃES, 2011, p. 6).

Dando ênfase aqui à relação da história com a análise documental, tem-se que

a documentação relativa a uma instituição educativa constitui-se em arquivo através da combinatória entre as dimensões: finalidade, organização, representatividade, organizada e catalogada, por via de regra, mediante um critério orgânico-funcional, a partir dos quadros temático e temporal (MAGALHÃES, 2007, p. 74).

Com esta definição em mente, foram consultados os arquivos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de São Lourenço do Sul/RS, responsável por salvaguardar documentos relativos à educação do município.

Embora não haja os mesmos documentos para todas as escolas, foram encontradas: a) resoluções de transferência de localização das escolas, fato que ocorria em virtude da migração dos alunos; b) relatórios sobre as condições físicas da escola; c) relatórios com número de alunos e de professores e a formação destes últimos; d) ordem de reformas e construções; e) fotos; f) cadastro contendo a localização, a área construída, as condições de abastecimento de água e luz, o mobiliário, os utensílios e a existência, ou não, de pomar e horta; g) decretos indicando alterações nos nomes; h) decretos de fechamento de escolas; i) portaria que indica as escolas que devem seguir o regimento estipulado pela secretaria do estado; j) biografia das pessoas que deram os nomes às escolas.

Tais documentos dão conta de mostrar a estrutura, além de algumas informações acerca do funcionamento das escolas. As entrevistas buscam complementar, junto às informações obtidas através dos documentos, a questão do funcionamento e do papel dessas escolas nas comunidades nas quais estavam inseridas, bem como a questão de estrutura das mesmas.

À luz dos objetivos desta pesquisa, faz-se necessário, inicialmente, analisar a estrutura das escolas multisseriadas da região arrozeira de São Lourenço do Sul, sendo possível observar um início extremamente precário, na maioria dos casos, e uma melhora com o passar dos anos.

4.1.3 As memórias das professoras

Fazer da rememoração uma prática de pesquisa traz, para o campo da história, vivências ressignificadas que tornam possível uma análise que cruza depoimentos, documentos, prédios, fotografias, enfim, tudo o que é possível buscar para compor um mosaico que funciona como uma janela para o passado, às vezes não tão clara quanto se gostaria que fosse, mas que proporciona vislumbrar a construção de um determinado momento.

Este processo foi utilizado nesta dissertação, buscando, nas memórias das professoras, indícios de um momento e de um espaço específicos que contribuíram para a construção da educação de São Lourenço do Sul, trazendo à tona a história de escolas que foram significativas para as pessoas que ocuparam o quinto distrito do município durante as últimas décadas do século passado.

Fizeram parte desta pesquisa cinco professoras, das quais duas delas, a PROF2 e a PROF4, ainda estão em sala de aula na escola seriada municipal de ensino fundamental Sady Hammes, localizada no mesmo distrito. Cabe destacar que, atualmente, esta escola atende a alunos de três regiões distintas, a saber: a) a região arrozeira, maior área em termos de extensão; b) um quilombo¹⁸, localizado às margens do BR 116; e c) a região da colônia, composta por famílias de descendentes de alemães.

Uma característica marcante destas professoras que ainda atuam é a comparação que as mesmas realizam com a escola e com os alunos que têm atualmente. Sem dúvida, a recordação seletiva¹⁹ ajuda explicar o quanto o passado parece mais agradável depois de algum tempo. Entretanto, ao mesmo tempo, essa

¹⁸ O Quilombo Rincão não existia de maneira legal no final do século passado, embora o espaço geográfico já fosse ocupado por eles em virtude de as famílias crescerem e ocuparem o espaço que foi doado a eles.

¹⁹ Para saber mais sobre o tema, ver Neufeld, C. B., & Stein, L. M. (2001). A compreensão da memória segundo diferentes perspectivas teóricas. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 50-63.

recordação oferece pistas importantes sobre como estas professoras consideram o papel que exerceram nas escolas em que atuaram.

A PROF2 reside na região desde que nasceu e trabalhou em duas escolas multisseriadas como professora titular por 22 anos, além de substituir suas colegas sempre que necessário. Mesma situação vivida pela PROF4, que trabalhou por 30 anos em uma escola multisseriada, ensinando, em alguns casos, duas gerações da mesma família. Na fala desta última professora é possível ver uma preocupação constante com a qualidade do trabalho apresentado e como este era percebido por seus pares.

Já a PROF1, a PROF3 e PROF5 se aposentaram durante o período de realização desta pesquisa.

A PROF1 mora na cidade e trabalhou por 16 anos em duas escolas multisseriadas do quinto distrito. Assim como suas colegas, participou ativamente da vida da comunidade onde as escolas estavam localizadas. Encerrou sua carreira como docente trabalhando, assim como as demais, na escola polo seriada Sady Hammes. Trabalhou ininterruptamente de 1976 a 2018. Primeiro nas escolas multisseriadas e depois na escola mencionada acima, até sua aposentadoria.

A história da PROF3 foi diferente das demais. Trabalhou por 8 anos em uma escola multisseriada ao mesmo tempo em que fazia faculdade de pedagogia em Pelotas e que trabalhava em uma escola do estado localizada na zona urbana da cidade. Estudou porque tinha a intenção de sair do interior o mais rápido possível, sendo que só voltou a trabalhar na região próximo de sua aposentadoria, em 2018.

A PROF5 também trabalhou todo o tempo na região, no quinto distrito do município, iniciando sua carreira em 1981 e trabalhando por 26 anos em duas escolas multisseriadas. Posteriormente, a mesma foi transferida para a escola municipal de ensino fundamental Sady Hammes, onde trabalhou até 2019, ano em que se aposentou.

Todos esses anos trabalhando nas escolas multisseriadas foram marcados por desafios relacionados ao excesso de funções exercidas e ao isolamento, conforme destaca Hage (2008):

As investigações que realizamos nas escolas multisseriadas revelaram a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; e resultante dessa situação, as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um

conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. (HAGE, 2008, p. 2).

Esta fala reflete muito do que foi dito por parte das entrevistadas as quais, de maneira recorrente, salientavam o número de atividades que precisavam realizar, indo muito além da questão docente.

Para que se entenda de maneira mais ampla o contexto, também é importante analisar o espaço que estas professoras ocupavam, ou seja, como era a estrutura das escolas e onde atuavam.

4.2 No “chão da escola”: aspectos do modelo educacional multisseriado

Em geral, as escolas multisseriadas são espaços compartilhados por alunos de séries diferentes, com uma única professora atendendo a todos simultaneamente. Ao longo da constituição histórica desse modelo, a maioria das escolas foi alocada em prédios depauperados, sem ventilação, sem banheiros, sem local para armazenamento e confecção de merenda e com dificuldade de manutenção da estrutura, mesmo nos dias de hoje. Tal situação era ainda mais difícil há algumas décadas atrás, quando as questões do acesso à escola, da falta de formação adequada de professores, da falta de políticas eficiente voltadas às questões do campo, entre outros desafios, eram comuns a estes espaços.

4.2.1 Precariedade das estruturas

É possível perceber a relevância que vem ocupando a história das instituições escolares e educacionais desde meados do século XX, quando, de fato, se instituiu o campo. A partir deste momento, é possível ver pesquisadores se debruçando sobre o tema, analisando a arquitetura, a relevância da instituição, o pioneirismo, as pessoas que fizeram parte de sua história, além de outros enfoques considerados importantes para a história da educação.

O espaço destinado às escolas sempre foi de uma diversidade muito grande. Alguns estudos remontam o tempo do Brasil Império ao abordar a questão da estrutura escolar. A Corte Imperial, já em 1870 e 1880, construiu, no Rio de Janeiro, os chamados “palácios escolares”, com uma arquitetura escolar moderna, levando à

elaboração e visualização de novos locais, mais adequados ao aprendizado, indicando que a questão da preocupação com o tema remonta ao século XIX (SCHUELER e MAGALDI, 2008).

Embora, evidentemente, esta não tenha sido uma iniciativa que se estendeu a outras partes do país, muito menos ao interior dos municípios, já era possível ver um olhar voltado à esta questão, evidenciando ainda mais a diversidade de espaços utilizados para o ensino.

Em 1890, foram criados, no estado de São Paulo, os Grupos Escolares, sendo estes um dos marcos do Estado Republicano que os organizou. Tais instituições traziam em si a ideia de “modernidade”. Faria Filho (1999) traz uma reflexão a respeito deste período, a partir das análises dessas instituições.

Mais uma vez se vê a preocupação com a criação de espaços adequados à educação, mas estes estão restritos a zonas urbanas, como Faria Filho diz ao se referir a visão da “trajetória da escola nas trilhas da cidade” (1999, p. 16). Estes espaços simbolizavam o progresso, a modernidade e a mudança. Em contrapartida, as escolas isoladas eram símbolo de passado, atraso, miséria e decadência. Eram locais inadequados e sem o devido material pedagógico necessário ou pessoal qualificado.

Estes “pardieiros”, como classifica Faria Filho, se encaixam nas descrições das escolas multisseriadas, situadas no interior do município de São Lourenço do Sul/RS. Muitas eram as dificuldades, as quais iam muito além de estarem localizadas em um município pequeno, a quilômetros de grandes centros. Elas também estavam isoladas no interior deste pequeno município, longe dos olhos da população e de recursos para sua manutenção.

Um problema recorrente, exposto pelas professoras e observado nos documentos levantados junto a secretaria de educação, era o pouco espaço físico para um grande número de alunos. Por exemplo, a escola Rui Barbosa, localizada no distrito do Prado Novo, concluiu o ano de 1976 com 99 alunos. Tais alunos eram atendidos por quatro professoras em duas salas de aula, conforme comprova o documento abaixo (FIGURA 9).

2. Dados sobre a escola					
	SIM	NÃO	NÚMERO	DATA	OBSERVAÇÕES
2.1. DECRETO DE CRIAÇÃO	X		3	07/11/1940	Decreto lei nº 3
2.2. PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO					
2.3. REGISTRO NA SEC					
2.4. PORTARIA DE RECONHECIMENTO					
2.5. SÉRIES MANTIDAS PELA ESCOLA: de 1ª a 5ª					
2.6. MATRÍCULA FINAL:			EM 30/11/76 99		
2.7. Nº DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO:			EM 30/11/76 4		
2.8. MATRÍCULA INICIAL:			EM 30/04/76 96		
2.9. Nº DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO:			EM 30/04/76 4		

Figura 9 - Relatório de número de alunos da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa. S/d.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

Figura 9 - Relatório de número de alunos da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa²⁰. S/d.

Fonte: elaborada pela autora.

²⁰ Todas as figuras foram digitadas para facilitar a leitura das mesmas.

Esta escola começou o ano de 1977 com 96 alunos, em uma área construída de, apenas, 103 m² (FIGURA 10).

E, para que fosse possível dar conta desta demanda, se fazia necessária a existência de um terceiro turno de aula, conforme salientado pela PROF3 (2019), que diz: “(...) *tinha terceiro turno. Um era até as onze e o outro era das onze as duas. E teria o turno das duas as cinco*”. Através da fala da professora é possível perceber as estratégias que eram adotadas para dar conta da demanda de alunos em uma estrutura que não comportava a todos.

A série de fotos abaixo mostra algumas destas escolas, as quais possuíam uma estrutura padrão, sendo a maioria com uma única sala. Em alguns casos foi acrescida uma pequena cozinha e, mais tarde, um banheiro. Fica evidente a dificuldade de acomodar um número maior de alunos. A Figura 10 mostra um mosaico de imagens das escolas Almirante Tamandaré, Solidônio Serpa, Cassiano do Nascimento, Timbaúba e Assis Brasil, que revelam o prédio escolar dentro da paisagem rural e de aparência singela e que, certamente, podia abrigar turmas multisseriadas, porque, provavelmente, eles comportavam apenas uma sala de aula e outras acomodações menores para a parte administrativa e cozinha.



Figura 10 - Escolas do quinto distrito de São Lourenço do Sul
 Fonte: acervo da autora.

É possível perceber, pelas imagens, que estes prédios ficavam mesclados à paisagem rural, mostrando especial significado. Eram pequenas e singelas, ou seja, tinham uma estrutura mínima para atender determinada demanda, não eram parecidas com palácios e prédios suntuosos, como foram os prédios dos grupos escolares no espaço urbano, mas assim se apresentavam como legítimos no espaço rural que ocupavam. Espaço este muitas vezes considerado de “atraso” e destinado a um público mais pobre.

Estes prédios eram melhores do que a maioria das residências dos moradores locais. Muitos deles viviam em casas construídas para servirem de abrigo temporário para trabalhadores sazonais. Frente a essas condições, muitos pais viam as escolas como estruturas adequadas às necessidades de seus filhos em virtude de não terem parâmetro de comparação, a não ser ao seu entorno.

Este fato fica evidente na fala do MOR2, o qual relata que:

Todo mundo morava numas bolantinhas²¹ ou em casas de torrão. Uma vez nossa bolanta virou com o vento. A gente tava lá dentro. Não tinha nada prendendo ela. Depois botei uns arames, mas a Terezinha nunca mais pode com temporal de vento. Tem medo até hoje. (...) Casa de material só patrão tinha (MOR2, 2019)

Tal fato explica a questão de as pessoas, quando possível, acabarem se mudando para os prédios que anteriormente eram ocupados pelas escolas, pois, mesmo sendo precários, eram melhores do que as casas que ocupavam.

Outro detalhe interessante, ao observar estas fotos, é o fato de o entorno das construções não apresentar melhorias e intervenções na propriedade, a não ser vegetação natural que nasceu e cresceu sem o plantio das pessoas que faziam uso dos mesmos. Destacando mais uma diferença das construções que se encontram na região da Serra dos Tapes.

²¹ Casa volante construída de madeira que pode ser transportada por tratores ou caminhão. Muito utilizada para acomodar trabalhadores da lavoura na região sul do país. Geralmente, é apenas uma peça sem nenhuma infraestrutura, como por exemplo, sanitário.

Embora Bosenbecker (2011) fale sobre residências, a preocupação com o entorno, inclusive das escolas, como é possível ver nas que estão situadas na região atualmente, ou estiveram no passado ressalta que

O jardim das propriedades, sempre presente, fica na parte da frente do terreno, diretamente à frente da sala de estar da casa. Ele tem um caráter contemplativo e, conforme os relatos dos interlocutores, o jardim relaciona-se com a sala de estar, visto que estes são os espaços de permanência das visitas. O pomar e a horta, que possuem tamanhos e diversidade de produtos variada em cada propriedade, ficam próximos à residência (BOSENBECKER, 2011, p. 166)

Mesmo em locais onde a construção já não existe mais, é possível ver que houve jardins, pelas flores ainda remanescentes, e pelas árvores, nas taperas, como costumam ser chamados os locais onde não há mais moradores.

Romig (2018, p. 59) concorda com esta afirmação por salientar que “uma das manifestações espaciais da cultura pomerana são os belos jardins das casas pomeranas, na região do sul do Rio Grande do Sul foram observadas várias moradias com a presença de flores, especificamente as camélias”. Mais uma vez sendo possível observar a preocupação de muitas famílias que habitam a Serra dos Tapes em ter um olhar atento ao entorno dos prédios, atitude não vista nos moradores do quinto distrito do município de São Lourenço do Sul.

A Figura 11, apresentada abaixo, ilustra bem o ponto anterior, pois traz duas escolas desativadas que foram convertidas em residências. Mesmo em se tratando de espaços habitados atualmente, não apresentam ajardinamento ou pomar. A prefeitura tem procedido a reapropriação das terras onde se localizavam as mesmas, atendendo a pedidos de donos das terras.

Exemplo disto são as escolas Princesa Isabel e Almirante Tamandaré, quando estava localizada no Sanrandi. Abaixo, a Figura 11 mostra como estão os prédios destas escolas atualmente. Foram reformados e cedidos para trabalhadores rurais, servindo como moradia temporária enquanto estes são funcionários do dono da terra onde esses prédios se encontram.



Figura 11 - Escolas Princesa Isabel e Almirante Tamandaré
Fonte: acervo da autora.

A precariedade era vista externa e internamente também. Por exemplo, a escola Rui Barbosa contava, inicialmente, com uma área construída de apenas 84 m². Dois banheiros, um com um bom estado de conservação e outro ruim. Não contava com energia elétrica e a merenda era feita na escola em um único fogão de duas bocas como consta na figura abaixo (FIGURA 12).

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR

Escola: ESCOLA MUN. 1º GRAU INC. RUI BARBOSA
 Localidade: Prado Novo
 Subdistrito: 5º Distância até a Sede: 25 KM

ATOS ADMINISTRATIVOS:
 Criação nº: 3 Data: 07.11.1940
 Autorização nº: _____ Data: _____
 Portaria nº: 28 Denominação: _____ Data: 19.04.1941
 Decreto nº: _____ Data: _____

REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74:
 Portaria nº: 00.204 Denominação: _____ Data: 05.01.1979-D.05.26.02.1979
 Decreto nº: _____ Data: _____
 Terreno Delimitado? _____ Cercado? _____ Tipo? _____
 Área do Terreno: 2.295 m² Livre: 2.107 m² Construída: 187 m²
 Escritura nº: _____ Data: _____ Cartório: _____
 Prédio: Prédio
 Tipo do Prédio: Aluminação
 Nº de Salas de Aula: 2 Dimensões: 14 x 10 m²
 Cantina: 1 Dimensões: _____
 Cozinha: _____ Dimensões: _____
 Banheiro: 2 Dimensões: _____
 Nº de Privadas: _____ Estado de Conservação: Boa
 Possui Biblioteca: _____ Nº de Volumes: 30
 Prateleiras: _____ Armários: na cozinha - 1
 Mesas para Professores: 1 na cozinha - 1 Cadeiras: 4
 Classes: 25 crianças Quadros: 4 Lixeiras: 1
 Bandeiras: 1 Mapas: 2 Monógrafos: 1
 Fornece Alimentação Escolar: Sim café da manhã - 1 de 10 kg
 Canecas: 14 Pratos: 52 Copos: 7
 Panelas: 3 Colheres: 75 Bacias: 10 kg 1 de duas bocas
 Baldes: 1 Filtros: 01 Outros: utensílios - 61
 Possui Horta: Sim Pomar: Sim Total Árvores: 20
 Obs.: Profª Nélida P. Silva - Monicelli Spreng
Clusath Soares

D.M. Habitat-61.2105-São Lourenço do Sul

Figura 12 - Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa.

S/d.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL			
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO			
FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR			
Escola: ESCOLA MUN. 1º GRAU INC. RUI BARBOSA			
Localidade: Prado novo			
Subdistrito:	5º	Distância até a sede:	25KM
ATOS ADMINISTRATIVOS:			
Criação nº:	3	Data:	07.11.1940
Autorização nº:		Data:	
Portaria nº:	28	Denominação	Data: 19.04.1941
Decreto nº		Data:	
REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74:			
Portaria nº	00.204	Designação	Data: 05.01.1979-D.Of.26.01.1979
Decreto nº		Data:	
Terreno Delimitado?		Cercado?	Tipo?
Área do Terreno:	2.295m²	Livre: 2.207m²	Construída: 88m²
Escritura nº:		Data:	Cartório:
Prédio:	Próprio		
Tipo de prédio:	Alvenaria		
Nº de Salas de Aula:	2	Dimensões:	84,20m²
Cantina:	1	Dimensões:	
Cozinha:	1	Dimensões:	
Banheiro:	2	Dimensões:	
Nº de Privadas:		Estado de Conservação:	1
		bom /1 ruim	
Possui Biblioteca:	-	Nº de Volumes:	39
Prateleiras:		Armários:	para cozinha – 1
Mesas para professores:	1 mesa cozinha – 1	Cadeiras:	4
Classes:	25 carteiras – 2	Lixeiras:	1
Bandeiras:	1	Mimeógrafo:	1
Mapas:	2	Botijão de gás – 1 de 13kg	
Fornece Alimentação Escolar:	Sim	Copos:	7
Canecas:	64	Bacias:	Fogão – 1 de duas bocas
Pratos:	58	Outros:	Cremerias: 61
Painéis:	3	Colheres:	75
Baldes:	1	Filtros:	01
Possui Horta:	Sim	Pomar:	Sim
Obs.:	Prof ^{as} Nelda P. Silva - Marcia H. Spiering - Cleusa M. Soares		
Água – Tem			
Luz – Tem			

Figura 12 - Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa.
Fonte: elaborada pela autora.

Ao falar sobre a quantidade de alunos, a PROF5 (2019) disse: “a gente tinha sempre na base de vinte e tantos cada uma”. E este número de alunos era atendido em um prédio pequeno, conforme o relatório apresentado acima. Embora o número

de alunos fosse sempre bastante expressivo, a escola contava, em alguns momentos, com apenas 7 copos e 3 colheres. Não possuía garfos e facas para uso dos alunos, mas anteriormente chegou a apresentar uma situação ainda mais precária, conforme mostra a Figura 13, possuindo apenas um botijão de gás pequeno e um fogão que não funcionava. Biblioteca também nunca constou nos registros de nenhuma escola pesquisada.

C-1a) Profissional

Redirecionar as informações abaixo a mais breve possível para atualização do arquivo na SMEU.

Nome da Escola: Rui Barbosa

Localidade: Prado Sora

O terreno da escola é cercado? Sim

O prédio é próprio? Sim

Tipo do prédio: ☒ alvenaria ☐ madeira

Nº de salas de aula: 02

Cadeiras: Sim Bancos: Não Banheiros: 02

H de privacidade: - Estado de conservação: Médio

Posse de biblioteca: Não Nº de volumes: -

Prateleiras: Não Armários: 03

Mesas para professores: 02 Cadeiras: 04

Classific: 22 Quadros: 03 Lixeiras: 01

Bandeiras: Não Quais: -

Mapas: 01 Quais: Município

Hinográficos: Sim Marcas: Olivetti

Fossas: Sim

Fossas: Não

Botijão de gás: Sim (pequeno) Fogão: Sim (estragado)

Cadeiras: 30 Pratos: 30 Copos: 10

Funel: 02 Colheres: 03 Sacos: 01

Baldes: 02 Filtros: Não

Fossas: Não

Outros: -

Obs.: -

Nilda Regina da Silva
Responsável pelo preenchimento

Figura 13 - Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa. S/d.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

Sr.(a) Professor(a):
 Pedimos as informações abaixo o mais breve possível para atualização do arquivo do SMEC:
 Nome da Escola: Rui Barbosa
 Localidade: Prado Novo
 O terreno da Escola é cercado? Sim
 O prédio é próprio? Sim
 Tipo de prédio: (X) Alvenaria () Madeira
 Nº de salas de aula: 02
 Cozinha: Sim Dispensa: Não Banheiro: 02
 Nº de privadas: - Estado de conservação: Médio
 Possui biblioteca Não Nº de volumes: -
 Prateleiras: Não Armários: 03
 Mesas para professores: 02 Cadeiras: 04
 Classes: 22 Quadros: 03 Lixeiras: 01
 Bandeiras: Não Quais: -
 Mapas: 01 Quais: Município
 Mimeógrafo: Sim Marca: Olivetti
 Possui água: Sim
 Possui luz: Não
 Botijão de gás: Sim (pequeno) Fogão: Sim (estragado)
 Canecas: 30 Pratos: 30 Copos: 10
 Panelas: 02 Colheres: 03 Bacias: 01
 Baldes: 02 Filtros: Não
 Possui horta: Não
 Outros: -
 Obs: -

Nelda Peglow da Silva
Responsável pelo preenchimento

Figura 13 - Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa. S/d.
 Fonte: elaborado pela autora.

Tais pontos evidenciam as condições dos utensílios utilizados na escola, os quais que não faziam frente às necessidades de alunos e de professoras. Tal fato fazia com que muitas vezes a escola precisasse contar com a ajuda dos pais para suprir tais necessidades, conforme relata uma mãe de alunos entrevistada:

Lembro bem da Vila Maria (Escola Princesa Isabel). Ali que tinha merenda. Agora nessa outra de cá eu não me lembro. Eu me lembro lá na Vila Maria que eu fazia as merendas. E as crianças faziam aquela festa. Torta de bolachinha. Eu inventava um monte de coisa. Eu fazia as tortas de bolachinhas para eles. Tinha a carne de soja, aveia, tinha uns sacos de aveia. (...) Eles tinham nojo quando fazia aquele mingau de aveia. Bolachinha eles enjoaram. Não gostavam de carne de soja, eles odiavam. Eu tinha que fazer guisado de carne com arroz e fazia essas coisas (MOR1, 2019).

A merenda escolar era muito importante para vários alunos, pois muitos vinham de famílias muito carentes. De acordo com o ALU1 *“todas eram famílias muito humildes. Eram famílias que trabalhavam de dia para comer a noite”*.

A merenda escolar foi uma política educacional, assumida pelo Brasil durante a década de 50 para atender e reduzir a evasão e a repetência, melhorar o rendimento escolar e, ainda, melhorar os hábitos alimentares. Considera-se importante então, identificar onde, quando, o que, como e com quem se come, para melhor definir o papel da merenda escolar.

Segundo Monteiro (2005)

Tanto a aprendizagem escolar, quanto o direito a uma alimentação balanceada estão intimamente ligados, ou seja, a importância da distribuição da merenda escolar está comprovada em vários estudos e pesquisas, uma dessas pesquisas foi realizada e publicada pela Universidade Estadual de Campinas, diz que para 50% dos alunos da região Nordeste, a merenda escolar é considerada a principal refeição do dia. Em outra pesquisa realizada em 2005 do Inquérito “Chamada Nutricional”, na região do semiárido brasileiro, mostra os dados referentes à situação da desnutrição das crianças de até 05 anos na ordem de 10% na classe socioeconômica E, 6,8% na classe D - isso aponta que um número considerado de crianças está em condições de vulnerabilidade alimentar (MONTEIRO, 2005, p. 33).

Para muitos alunos das escolas multisseriadas do interior do município, esta era a situação. A merenda escolar era a principal refeição do dia. Mas nem todas as escolas recebiam merenda o tempo todo e o que era servido variava consideravelmente, conforme foi relatado nas entrevistas. Estava incluído na merenda leite de soja, carne de soja, massa, arroz e bolachas. Em muitas escolas esta era complementada com doação de alguns moradores locais ou até mesmo com o que as professoras doavam, conforme relatado pela PROF5:

Vinha o cardápio da educação e tu tinhas que controlar, tinhas que cuidar as validades, tinhas que cuidar para não mofar, para não estragar, para estar arejado. Os ladrões arrombavam e, geralmente, era a noite que o caminhão chegava. Eles arrombavam, eles destruíam tudo, eles estragavam tudo, roubavam tudo. No outro dia tu chegavas pela manhã e as crianças não tinham comida. Por sorte tinha uma venda próxima e eu ia lá e comprava bolacha por fiado para as crianças. Os pais sabiam que tinha merenda e ninguém trazia nada para comer. Quando um belo dia a tal da venda fechou, eu tinha que ligar para o pai e o pai trazia de casa o que tinha. Pão, chimia, bolacha, para as crianças não ficarem com fome e no outro dia eles sabiam que tinha que trazer comida (PROF5, 2019).

O relatório da escola Rui Barbosa, que muitas vezes ocupava as duas salas em três turnos diferentes, tinha um botijão pequeno e um fogão estragado, duas panelas e três colheres. Tal estrutura facilitava oferecer somente leite e bolachas, visto que o que mais tinham eram canecas.

Algum tempo depois, conforme se pode perceber, a condição desta escola melhorou. Ela já possuía uma horta e um pomar com 20 árvores. Havia mais utensílios de cozinha e três panelas, mas continuavam com problemas para cozinhar, visto que a escola possuía apenas um fogão de duas bocas, conforme registrado no documento abaixo, na Figura 14.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR

Escola: ESCOLA MUN. 1º GRAU INC. RUI BARBOSA
Localidade: Prado Novo
Subdistrito: 55 Distância até a Sede: 25 km

ATOS ADMINISTRATIVOS:
Criação nº: 3 Data: 07.11.1940
Autorização nº: 23 Denominação: Denominação Data: 19.04.1947
Portaria nº: 23 Decreto nº: 23

REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74:
Portaria nº: 00.204 Decisão nº: 05.01.1979-0.04.26.03.1979
Decreto nº: 23 Data: 05.01.1979

Terreno Delimitado? Sim Cercado? Sim Tipo? Sim
Área do Terreno: 2.276 m² Livre: 2.276 m² Construída: 38 m²
Escritura nº: 23 Data: 23 Cartório: 23
Prédio: 23
Tipo do Prédio: Prédio
Nº de Salas de Aula: 2 Dimensões: 24 x 10 m²
Cantina: 1 Dimensões: 24 x 10 m²
Cozinha: 1 Dimensões: 24 x 10 m²
Banheiro: 2 Dimensões: 24 x 10 m²
Nº de Privadas: 2 Estado de Conservação: 100%
Possui Biblioteca: Sim Nº de Volumes: 23
Prateleiras: 23 Armários: 23
Mesa para Professores: 1 Cadeiras: 4
Classes: 23 Quadros: 4 Lixeiras: 1
Bandeiras: 1 Mapas: 1
Fornece Alimentação Escolar: Sim Copos: 23
Canecas: 64 Pratos: 52 Bacias: 1 de duas bocas
Panelas: 3 Colheres: 3
Balões: 1 Filtros: 01 Outros: 23
Possui Horta: Sim Pomar: Sim Total Árvores: 20
Obs.: Profª Nélia P. Silva - Maricete Speranza
Cláudia H. Soares

20.11.2018-51-2105-São Lourenço do Sul

Figura 14 - Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa. S/d.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL			
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO			
FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR			
Escola: ESCOLA MUN. 1º GRAU INC. RUI BARBOSA			
Localidade: Prado novo			
Subdistrito:	5º	Distância até a sede:	25KM
ATOS ADMINISTRATIVOS:			
Criação nº:	3	Data:	07.11.1940
Autorização nº:		Data:	
Portaria nº:	28	Denominação	Data: 19.04.1941
Decreto nº		Data:	
REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74:			
Portaria nº	00.204	Designação	Data: 05.01.1979-D.Of.26.01.1979
Decreto nº		Data:	
Terreno Delimitado?		Cercado?	Tipo?
Área do Terreno: 2.295m²		Livre: 2.207m²	Construída: 88m²
Escritura nº:		Data:	Cartório:
Prédio:	Próprio		
Tipo de prédio:	Alvenaria		
Nº de Salas de Aula: 2			Dimensões: 84,20m²
Cantina: 1			Dimensões:
Cozinha: 1			Dimensões:
Banheiro: 2			Dimensões:
Nº de Privadas:			Estado de Conservação: 1
bom / 1 ruim			
Possui Biblioteca:	-	Nº de Volumes:	39
Prateleiras:		Armários: para cozinha – 1	
Mesas para professores: 1 mesa cozinha – 1		Cadeiras: 4	
Classes: 25 carteiras – 2	Quadros: 4	Lixeiras: 1	
Bandeiras: 1	Mapas: 2	Mimeógrafo: 1	
Fornece Alimentação Escolar: Sim		Botijão de gás – 1 de 13kg	
Canecas: 64	Pratos: 58	Copos: 7	
Panelas: 3	Colheres: 75	Bacias: Fogão – 1 de duas bocas	
Baldes: 1	Filtros: 01	Outros: Cremeiras: 61	
Possui Horta: Sim	Pomar: Sim	Total árvores: 20	
Obs.: Prof ^{as} Nelda P. Silva - Marcia H. Spiering - Cleusa M. Soares			
Água – Tem			
Luz – Tem			

Figura 14 - Ficha de prédio escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa. S/d.
Fonte: elaborado pela autora.

Com o passar do tempo foi possível ver um pequeno aumento no tamanho do prédio e na instalação de energia elétrica. Embora possuísse cacimba, a água desta escola era utilizada apenas para a limpeza, além de possuir fossa séptica (FIGURA 8). A PROF4, que trabalhou na escola descrita aqui, lembra da situação de fazer a merenda nestas condições.

Ela diz ter ido à secretaria de educação para relatar a falta de condições para cumprir com sua função de professora em meio a esta situação. Relata: “*não tem como tu dar aula para cinco turmas, fazer merenda para cinco turmas e com três crianças daquele estado (alunos especiais)*”. Esta professora foi uma das responsáveis pelo relatório apresentado na Figura 15.

CADASTRO DA ESCOLA

I IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1.1 NOME: Rui Barbosa
 GRAU: 1º Incompleto

1.2 ENDEREÇO:
 RUA: _____ Nº: _____
 BAIRRO: _____ DISTRITO: 58
 LOCALIDADE: Parada Nova TELEFONE: _____

1.3 LOCALIZAÇÃO: () URBANA (x) RURAL

II DADOS SOBRE A ESCOLA

2.1 ÁREA TOTAL DO TERRENO (M2): 260 m²
 ÁREA CONSTRUÍDA (M2): 123 m²
 ÁREA LIVRE (M2): 137 m²

2.2 SITUAÇÃO DO PRÉDIO
 (x) ALVENARIA () MADEIRA () OUTRO
 ESPECIFICAR: alvenaria

2.3 NÚMERO DE SALAS DE AULA: 02
 COZINHA: 01
 DESPENSA: -
 BANHEIRO: 02

2.4 SITUAÇÃO DE ABASTECIMENTO DE ENERGIA
 ELÉTRICA: Sim

2.5 SITUAÇÃO DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA:
 () REDE PÚBLICA
 () POÇO ARTESIANO
 (x) CACIMBA/POÇO para limpeza
 () INEXISTENTE

2.6 ESGOTO SANITÁRIO:
 () REDE PÚBLICA
 (x) FOSSA
 () INEXISTENTE

Figura 15 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa. S/d.
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

Cadastro da Escola	
I. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	
1.1. NOME: Rui Barbosa	
GRAU: 1º Incompleto	
1.2. ENDEREÇO:	
RUA:	Nº
BAIRRO:	DISTRITO 5º
LOCALIDADE: Prado Novo	TELEFONE:
1.3. LOCALIZAÇÃO: () URBANA (X) RURAL	
II. DADOS SOBRE A ESCOLA	
2.1. ÁREA TOTAL DO TERRENO (M2): 260m ²	
ÁREA CONSTRUÍDA (M2): 123m ²	
ÁREA LIVRE: (M2): 137m ²	
2.2. SITUAÇÃO DO PRÉDIO	
(X) ALVENARIA () MADEIRA () OUTRO	
ESPECIFICAR: Assoalho ruim	
2.3. NÚMERO DE SALAS DE AULA: 02	
COZINHA: 01	
DESPENSA: -	
BANHEIRO: 02	
2.4 SITUAÇÃO DE ABASTECIMENTO DE ENERGIA	
ELÉTRICA: SIM	
2.5. SITUAÇÃO DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA:	
() REDE PÚBLICA	
() POÇO ARTESIANO	
(X) CACIMBA/POÇO -> só para limpeza	
() INEXISTENTE	
2.6. ESGOTO SANITÁRIO:	
() REDE PÚBLICA	
(X) FOSSA	
() INEXISTENTE	

Figura 15 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Rui Barbosa. S/d.
Fonte: elaborado pela autora.

Escolas como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Solidônio Serpa não possuíam nem água, nem luz, conforme descrito na Figura 10. E a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Padre José Herbst (FIGURA 17) não possuía banheiros, apenas duas privadas²².

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Dionísio Aragão possuía um prédio de madeira de 15m², no qual eram atendidos 12 alunos no ano de 1977 (FIGURA 18).

²² Privada ou patente era o nome dado a uma pequena construção, geralmente de madeira, afastada do prédio principal, que servia como banheiro.

Estando localizada a 33 km da sede do município, na escola Solidônio Serpa havia uma situação bastante precária. O relatório apresentado na Figura 16 diz fornecer alimentação escolar, mas não traz nenhuma referência a existência de fogão ou panelas. Não havia nenhuma área externa que fosse da escola para que se pudesse plantar uma horta ou um pomar com o objetivo de complementar a alimentação. Possuía apenas canecas, pratos e colheres. Outro detalhe interessante é o fato de a escola possuir um banheiro, mas não ter água, o que leva a conclusão da necessidade de buscar água para o consumo dos alunos e para a utilização no banheiro.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR

DESAFIVADA DEC 1599/93
12290/92

Escola não foi reorganizada.

Escola: ESCOLA MUNICIPAL SOLIDÔNIO SERPA *GRUP*
Localidade: Pontal
Subdistrito: 58 Distância até a Sede: 33 KM
Terreno que foram arrolados os cadastros a partir de 1932 4743,236 de 04/10/1932

ATOS ADMINISTRATIVOS: Início do Funcionamento: 28/02/1963
Criação nº: _____ Data: _____
Autorização nº: _____ Data: _____
Portaria nº: _____ Data: _____
Decreto nº: _____ Data: _____

REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74:
Portaria nº: _____ Data: _____
Decreto nº: _____ Data: _____
Terreno Delimitado? _____ Cercado? _____ Tipo? _____
Área do Terreno: 30m² Livre: _____ Construída: 800m²
Escritura nº: _____ Data: _____ Cartório: _____
Prédio: Alvenaria
Tipo do Prédio: Alvenaria
Nº de Salas de Aula: 4 Dimensões: 80m²
Cantina: 1 Dimensões: _____
Cozinha: _____ Dimensões: _____
Banheiro: 1 Dimensões: _____
Nº de Privadas: _____ Estado de Conservação: _____
Possui Biblioteca: _____ Nº de Volumes: _____
Prateleiras: _____ Armários: _____
Mesas para Professores: 4 Cadeiras: _____
Classes: 2 Quadros: 50 Lixeiras: 1
Bandeiras: 1 Mapas: 20
Fornece Alimentação Escolar: Sim
Canecas: 15 Pratos: 15 Copos: _____
Panelas: _____ Colheres: 120 Bacias: _____
Balões: _____ Filtros: _____ Outros: _____
Possui Horta: _____ Pomar: _____ Total Árvores: _____

Obs.: 1º Decreto 463 de 04/01/1963 cria a administração municipal da SEDER, mas não aparece na Portaria de Reorganização
Água - não
202 - 100

D.M. Horta/2005-51.2125-São Lourenço do Sul

Figura 16 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Solidônio Serpa. S/d
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR <i>desativada dec 1599/93</i> <i>março (92)</i> <i>a escola não foi reorganizada</i>		
Escola: ESCOLA MUNICIPAL SOLIDÔNIO SERPA Localidade: Pontal Subdistrito: 5º Distância até a sede: 33KM		
ATOS ADMINISTRATIVOS: Início de funcionamento: 28/02/1963 Criação nº: Data: Autorização nº: Data: Portaria nº: Data: Decreto nº: Data:		
REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74: Portaria nº: Data: Decreto nº: Data: Terreno Delimitado? Cercado? Tipo? Área do Terreno: 80m² Livre: Construída: 80m² Escritura nº: Data: Cartório: Prédio: Próprio Tipo de prédio: Alvenaria Nº de Salas de Aula: 1 Dimensões: 80m² Cantina: 1 Dimensões: Cozinha: Dimensões: Banheiro: 1 Dimensões: Nº de Privadas: Estado de Conservação: Possui Biblioteca: - Nº de Volumes: Prateleiras: Armários: para cozinha Mesas para professores: 1 Cadeiras: Classes: 8 Quadros: 2 Lixeiras: 1 Bandeiras: 1 Mapas: 2 Fornece Alimentação Escolar: Sim Canecas: 15 Pratos: 15 Copos: Panelas: Colheres: 12 Bacias: Baldes: Filtros: Outros: Possui Horta: Pomar: Total árvores: Obs.: O decreto 763 de 04/01/1987 cria e denomina escolas do SEDEP, mas não aparece na Portaria de Reorganização Água – não Luz – não		

Figura 16 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Solidônio Serpa. S/d
 Fonte: elaborado pela autora.

Embora não tenha sido possível encontrar registros nos documentos consultados a respeito do número de alunos, a estrutura e a quantidade de utensílio indicam que, provavelmente, não era frequentada por muitos alunos, já que a

mesma estava localizada em uma região que atendia aos filhos de trabalhadores de uma única fazenda isolada na localidade.

Já a escola Padre José Herbst (FIGURA 17) estava localizada a uma distância de apenas 17 km da sede do município. Estava às margens da BR 116 e o acesso de muitas crianças era mais fácil. Ela atendia não apenas os alunos das lavouras de arroz, mas também os filhos de moradores que trabalhavam para colonos que moravam do lado esquerdo da BR, na direção contrária às lavouras, e os filhos de trabalhadores contratados para a construção e manutenção da BR.

A indicação de que, pelo menos durante algum tempo, o número de alunos era grande é o fato de ter três turnos de aula, conforme relatado pela PROF3 (2019), a qual afirma que: *“tinha terceiro turno. Um era até as onze e o outro era das onze as duas. E tinha o turno das duas as cinco”*. Acrescenta: *“era uma sala de aula só. Tinha vinte, trinta alunos. Porque era mais, a população maior daquela escola, na minha época, era o pessoal do DNR”*.

A área construída era menor do que a da escola Solidônio Serpa, mas o terreno da escola era de 425 m², com uma área livre de 365 m², o que possibilitava a existência de um pomar.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR

DEC.
 DESATIVADA 19.04/93
 17/04/92

Escola: ESCOLA MUN. 1º GRAU INC. PADRE JOSÉ HERBST DEP
 Localidade: Corumbão
 Subdistrito: 58 Distância até a Sede: 17 KM

ATOS ADMINISTRATIVOS:
 Funcionamento: _____ Data: 28.02.1962 *Início de funcionamento*
 Criação nº: _____ Data: _____
 Autorização nº: _____ Data: _____
 Portaria nº: _____ Data: _____
 Decreto nº: _____ Data: _____

REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74:
 Portaria nº: 41.835 Designação/Punc. Data: 04.10.1983-D. Of. 17.10.1983
 Decreto nº: _____ Data: PGE.14
 Terreno Delimitado? _____ Cercado? _____ Tipo? _____
 Área do Terreno: 435 m² Livre: 365 m² Construída: 60 m²
 Escritura nº: _____ Data: _____ Cartório: _____
 Prédio: Próprio
 Tipo do Prédio: Alameda
 Nº de Salas de Aula: 1 Dimensões: 10 x 6
 Cantina: 1 Dimensões: _____
 Cozinha: _____ Dimensões: _____
 Banheiro: _____ Dimensões: _____
 Nº de Privadas: 2 privadas Estado de Conservação: _____
 Possui Biblioteca: _____ Nº de Volumes: _____
 Prateleiras: 2 Armários: para livros - 1 Arm. Cog. 2
 Mesas para Professores: 2 *Montagem - 1* Cadeiras: 1
 Classes: 18 aulas - 3 Quadros: 2 Lixeiras: 3
 Bandeiras: 1 Mapas: 1 *Montagem - 1*
 Fornece Alimentação Escolar: _____ *Bolacha de gás - 1 de 12 kg*
 Canecas: 12 Pratos: 20 Copos: 3
 Panelas: 3 Colheres: _____ Bacias: 2
 Fritadeiras: 1 Filtros: _____ Outros: fogão - 1 de duas horas
 Possui Horta: _____ Pomar: Sim Total Árvores: 5
 Observações: Decreto 163 de 24/04/1987 cria e denomina escolas do antigo
DEP, mas não aparece na Portaria de Reorganização.
 Água: Sim

D.M. Holstatter-S1.2105-São Lourenço do Sul

Figura 17 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst. S/d.
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL			
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO			
FICHA DE PRÉDIO ESCOLAR			
desativada dec 1599/93			
março (92)			
Escola:	ESCOLA MUN. 1 ° GRAU INC. PADRE JOSÉ HERBST SEDEP		
Localidade:	Coqueiro		
Subdistrito:	5º	Distância até a sede:	17KM
ATOS ADMINISTRATIVOS de funcionamento		Data: 28/02/1962 Início	
Criação nº:		Data:	
Autorização nº:		Data:	
Portaria nº:		Data:	
Decreto nº		Data:	
REORGANIZAÇÃO RESOLUÇÃO 111/74:			
Portaria nº	43.835	Designação /Func.	Data: 04.10.1983-
D.Of.17.10.1983 pág 14			
Decreto nº		Data:	
Terreno Delimitado?		Cercado?	Tipo?
Área do Terreno:	425 m ²	Livre:	365m ² Construída:
60m ²			
Escritura nº:		Data:	Cartório:
Prédio:	Próprio		
Tipo de prédio:	Alvenaria		
Nº de Salas de Aula:	1		Dimensões: 10x6
Cantina:	1		Dimensões:
Cozinha:			Dimensões:
Banheiro:			Dimensões:
Nº de Privadas:	2 privadas		Estado de
Conservação:			
Possui Biblioteca:	-	Nº de Volumes:	
Prateleiras:	2	Armários:	para livros – 1
Arm. Coz.	2		
Mesas para professores:	2	Mesa cozinha - 1	Cadeiras: 1
Classes:	18	Carteira – 3	Quadros: 2
			Lixeiras: 3
Bandeiras:	1	Mapas:	1
Fornece Alimentação Escolar:			
Canecas:	12	Pratos: louça 15	plástico 10
			Copos:
3			
Panelas:	3	Colheres:	Bacias: 2
Baldes:	1	Filtros:	Outros:
Possui Horta:		Pomar: Sim	Total árvores: 5

Figura 17 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Padre José Herbst. S/d
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS

Uma curiosidade sobre esta escola é o fato de ela não ter banheiro, apenas duas privadas. A PROF5 explica do que se tratava, ao dizer que “na época que eu

comecei eram aquelas patentes de rua. Tinha um buraco e a casinha de tábua. Quando enchia o buraco, um pai ia lá e tapava o buraco e fazia outro buraco". Essas instalações eram conhecidas como privadas ou patentes.

A Figura 18 traz o cadastro da escola Dionísio Aragão, o qual é mais uma evidência da precariedade das instituições de ensino destinadas às escolas multisseriadas no interior do município de São Lourenço do Sul/RS, na região analisada. Ele fala de um prédio, em 1977, de madeira de apenas 15 m². Apenas 20 m² de área livre para os alunos, fato que dificultava o plantio de horta e pomar, pois este pequeno espaço concorria com as crianças que precisavam de uma área externa para suas atividades físicas e de recreação. Com 12 alunos, divididos entre a primeira e a quarta série, no turno da tarde.

2.10. MATRÍCULA INICIAL POR TURNO E POR SÉRIE EM 30/04/1977

SÉRIES	1a.SÉRIE		2a.SÉRIE		3a.SÉRIE		4a.SÉRIE		5a.SÉRIE		6a.SÉRIE		7a.SÉRIE		8a.SÉRIE		TOTAL	
	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS
MANHÃ	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TARDE	3	1	3	1	2	1	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	12	4
NOITE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	3	1	3	1	2	1	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	12	4

2.11. ÁREA TOTAL DO TERRENO (m²): 20
 Área construída (m²): 10
 Área livre (m²): 10

2.12. TIPO DO PRÉDIO
 Alvenaria ☐
 Madeira ☒
 Misto ☐

2.13. Nº DE PISOS: 1

2.14. SALAS DE AULA

QUANTIFICAÇÃO	DIMENSÕES			
	até 10m ²	11 a 20m ²	21 a 40m ²	+ de 40m ²
Nº de Salas de Aula	—	2	—	—
Nº máximo de alunos por sala, no 1º turno	—	15	—	—

Figura 18 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dionísio Aragão. S/d
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

		MATRÍCULA INICIAL POR TURNO E POR SÉRIE EM 30/04/1977																	
TURNO	SÉRIE	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE		TOTAL	
		MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA	Nº DE TURMAS
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	MANHÃ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TARDE	3	1	3	1	2	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	12	4
	NOITE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	3	1	3	1	2	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	12	4

2.11 ÁREA TOTAL DO PRÉDIO (m²): 35

Área construída (m²): 35

Área livre (m²): 20

2.12 TIPO DE PRÉDIO

Alvenaria:

Madeira: X

Misto:

		SALAS DE AULA			
QUANTIFICAÇÃO	DIMENSÕES	Até 10m ²	11 a 20m ²	21 a 40m ²	mais de 40m ²
	Nº DE SALAS DE AULA	0	1	0	0
	Nº MÁXIMO DE ALUNOS POR SALA, EM UM TURNO	0	15	0	0

Figura 18 - Cadastro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dionísio Aragão. S/d.

Fonte: elaborado pela autora.

Escolas como essa funcionavam em prédios de madeira, pois, geralmente, eram itinerantes, podendo ser transferidas para as fazendas que tinham empregados com filhos em idade escolar. Estas famílias se mudavam de acordo com as ofertas de emprego que recebiam, as quais podiam ser em localidades diferentes a cada ano.

Fato que comprova a questão de as escolas serem itinerantes pode ser confirmado no decreto apresentado na Figura 19, o qual transfere a escola Princesa Isabel de localidade, no ano de 1953. A partir dele pode ser vislumbrado que a escola passou a estar localizada em uma região mais distante da sede do município, mas onde, provavelmente, o número de alunos era maior.

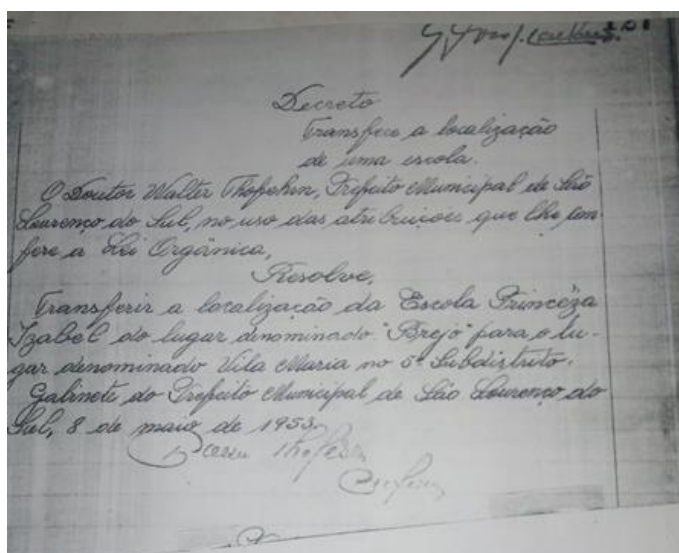


Figura 19 - Decreto de transferência de localização de escola. S/d
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

Decreto	Transfere a localização de uma escola.
O doutor Walter Thofehrn, Prefeito municipal de São Lourenço do Sul, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Orgânica.	
Resolve	
transferir a localização da Escola Princesa Izabel do lugar denominado “brejo” para o lugar denominado Vila Maria no 5º Subdistrito. Gabinete do Prefeito Municipal de São Lourenço do Sul, 8 de maio de 1953.	

Figura 19 - Decreto de transferência de localização de escola. S/d
 Fonte: elaborado pela autora.

Já a escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Princesa Isabel (FIGURA 20), inicialmente só possuía uma ‘privada’, mas, posteriormente, foram tomadas medidas para que um banheiro fosse construído no local (FIGURA 21), bem como fosse elaborado um projeto de reforma da mesma (FIGURAS 22).

Este prédio é um dos únicos dois que foram transformados em moradia para os trabalhadores que atualmente estão nas terras. É possível ver como está o prédio atualmente na Figura 11 mostrada anteriormente, a qual ilustra a questão do tamanho das instituições.

Na Figura 20 é possível ver como era a escola originalmente. A falta de ventilação é evidente ao se observar as pequenas janelas que traziam um pouco de iluminação para a sala de aula. Onde se vê a janela maior é a parte destinada à cozinha, evidentemente pequena para o propósito que tinha. Inicialmente não havia banheiro e, quando este foi construído, ficou separado do prédio principal. Este tipo de prédio foi o padrão implantado para as escolas da região.



Figura 20 - Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

Acima é possível ver o prédio, já sem estar sendo utilizado como escola, sem cozinha e sem banheiro. Esta fotografia faz parte do acervo da secretaria municipal de educação que fez o registro para fins de reapropriação da terra. Abaixo estão as plantas do banheiro que foi construído, separado do prédio principal.

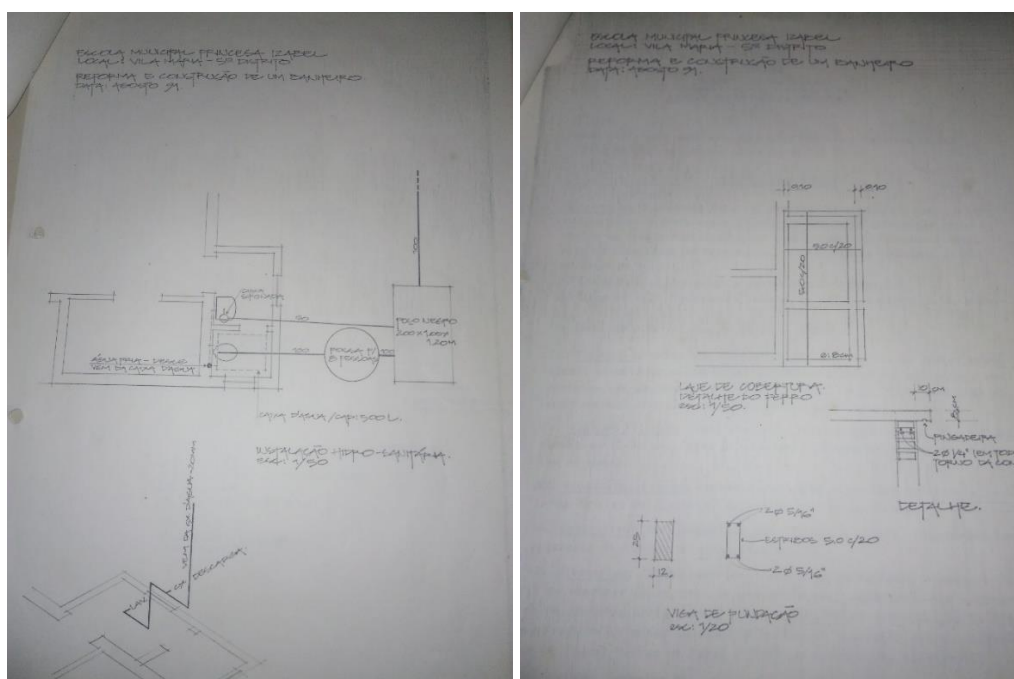


Figura 21 - Projeto do banheiro da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel. S/d

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

No memorial descritivo (FIGURA 22) é possível visualizar orientações detalhadas sobre as fases da reforma e os materiais utilizados na mesma, bem

como as condições ideais para considerar a obra concluída. Um documento formado por três páginas de instruções, o qual aborda detalhes da obra, tais como o alicerce, a impermeabilização, o contrapiso, a alvenaria, a laje, as esquadrias, os revestimentos, a pintura e a instalação hidro sanitária, além de trazer especificações sobre reformas no prédio já existente, destinado às aulas. O documento ainda indicava a necessidade de trocar telhas, forro, piso, fechadura e basculantes, além da pintura das paredes e das esquadrias.

O documento completo se encontra a disposição para a consulta junto à secretaria de educação do município.

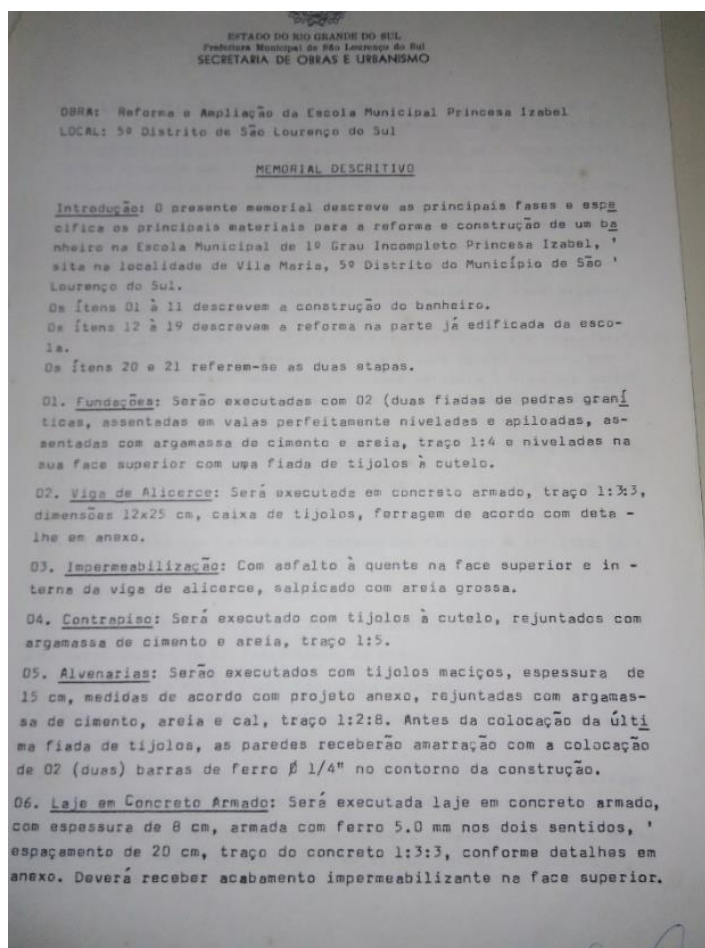


Figura 22 - Reforma da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel. S/d.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul
SECRETARIA DE OBRAS E URBANISMO

OBRA: Reforma e Ampliação da Escola Municipal Princesa Izabel

LOCAL: 5º Distrito de São Lourenço do Sul

MEMORIAL DESCRITIVO

Introdução: O presente memorial descreve as principais fases e especifica os principais materiais para a reforma e construção de um banheiro na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Izabel, sita na localidade de Vila Maria, 5º Distrito do Município de São Lourenço do Sul.

Os itens 01 à 11 descrevem a construção do banheiro.

Os itens 12 à 19 descrevem a reforma na parte já edificada da escola.

Os itens 20 e 21 referem-se as duas etapas.

01. Fundações: Serão executadas com 02 (duas) fiadas de pedras graníticas, assentadas em valas perfeitamente niveladas e apiloadas, assentadas com argamassa de cimento e areia, traço 1:4 e niveladas na sua face superior com uma fiada de tijolos à cutelo.

02. Viga de alicerce: Será executada em concreto armado, traço 1:3:3. dimensões 12x25cm, caixa de tijolos, ferragem de acordo com detalhe em anexo.

03. Impermeabilização: Com asfalto à quente na face superior e interna da viga de alicerce, salpicado com areia grossa.

04. Contrapiso: Será executado com tijolos à cutelo, rejuntados com argamassa de cimento e areia, traço 1:5.

05. Alvenarias: Serão executados com tijolos maciços, espessura de 15cm, medidas de acordo com projeto anexo, rejuntadas com argamassa de cimento, areia e cal, traço 1:2:8. Antes da colocação da última fiada de tijolos, as paredes receberão amarração com a colocação de 02 (duas) barras de ferro 0 1/4" no contorno da construção.

06. Laje em Concreto Armado: Será executada laje em concreto armado, com espessura de 8cm, armada com ferro 5.0 mm nos dois sentidos, espaçamento de 20cm, traço de concreto 1:3:3, conforme detalhes em anexo. Deverá receber acabamento impermeabilizante na face superior.

Figura 22 - Reforma da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel. S/d.

Fonte: elaborado pela autora.

Esta escola, distante 31 km da sede do município, foi desativada em 1992, por decreto municipal. Possuía um prédio de alvenaria de 21 m², localizado em uma área total de 72 m². Segundo um de seus relatórios, ela não fornecia alimentação escolar durante o momento em que ele foi elaborado, mas a moradora da região relata ter fornecido merenda para a escola:

Da Vila Maria. Ali que tinha merenda. Agora nessa outra de cá eu não me lembro. Eu me lembro lá na Vila Maria que eu fazia as merendas. E as crianças faziam aquela festa. Torta de bolachinha. Eu inventava um monte de coisa. Eu fazia as tortas de bolachinhas para eles (MOR1, 2019).

Ela também relata vir alimentação da prefeitura. Diz: *“tinha a carne de soja, aveia, tinha uns sacos de aveia” (MOR1).*

Também, observando a fotografia da escola, é difícil imaginar a possibilidade de acomodar os alunos, divididos em quatro ou cinco séries, dependendo do momento, e mais o espaço para fazer a merenda.

Talvez por não ficarem tempo o suficiente em uma mesma escola a ponto de criar vínculo com a mesma, era difícil para os pais pensarem ou se envolverem na manutenção do espaço escolar. Escolas como esta dependiam totalmente da assistência do município.

A moradora relata: *“ninguém ajudava. Nada. Quem varriam eram as crianças e tiravam o pó, assim. Os pais, ninguém ajudava”*. Quando questionada a respeito de atividades de maior monta, como pinturas, reformas e bem feitorias, ela diz: *“nem os pais não ajudavam”* (MOR1).

Outro morador, ao ser questionado sobre se ajudava na manutenção da escola ou não, respondeu: *“Não. Chegava lá e estava tudo sempre funcionando”* (MOR2, 2019). Nenhum dos dois entrevistados, embora tenham vivido anos na região, relatam lembranças de festas da escola. Somente na comunidade católica que ficava a alguns quilômetros de distância.

Esta realidade é confirmada por Hage (2008, p. 4) que diz que “a participação dos pais na escola é limitada, revelando pouca integração família – escola – comunidade”. Em função, muitas vezes, de realizarem trabalhos itinerantes, não havia a oportunidade de criarem laços com a escola, embora tivessem uma consideração grande pelas professoras e pelos estudos.

O mesmo autor lembra que

os pais por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola, porém, sempre que podem, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. Em geral, eles não se sentem preparados para ajudar seus filhos em face do baixo nível de escolaridade que possuem, ainda que não deixem de reconhecer a importância de sua participação na escola (HAGE, 2008, p. 4).

Este fato é confirmado através da constatação de que, mesmo com o fracasso escolar, o número de evasões era baixo. Apesar das dificuldades, a escola ainda era considerada o lugar correto para os alunos estarem.

Não há relatos de ajuda por parte das famílias que tinham filhos na escola, embora fosse possível a identificação de alguns deles nas entrevistas, conforme a fala descrita abaixo:

Tinha, tinha uma porção. Tinham os filhos da Pepa, lá na vila Maria, tinha vocês, os da Noeldi, os do tio Pinho. Os da Gladis não tinham naquele tempo. E da Maria Helena e da Miri. Eu não me lembro quantos eram os da Pepa. E tinham aqueles negrinhos, pretinhos. Tinham uns pretinhos que até hoje ela me cumprimenta. (...) A Vera aquela, me beija, me abraça. Mora na fazenda do seu Orlando e eu não me lembro filha de quem ela é. Ah, eu acho que era dos Brochado, aqueles. Devia ser. Eu não me lembro (MOR1, 2019).

Mesmo a entrevistada relatando várias famílias, ela não lembra de nenhuma delas, inclusive ela própria, prestar ajuda prática para a escola, com exceção da fornecida na questão da alimentação. Ela fazia a merenda porque morava ao lado da escola e sua filha e sua irmã eram alunas da instituição, mas nunca sentiu necessidade de fazer mais pela escola, porque, afinal de contas, como ela mesma disse: *“a escola não era minha, era da prefeitura” (MOR1, 2019).*

Tanto os depoimentos quanto os relatórios apresentados deixam clara a condição estrutural precária das escolas multisseriadas da região. Não só na questão de não possuírem, muitas vezes, um prédio adequado, como também de não contarem com mobiliário, material didático ou utensílios de cozinha para dar conta das demandas destas instituições. Algumas vezes sem água, luz ou banheiros. Todos esses aspectos citados faziam com que fosse desafiador para a professora desempenhar seu papel neste ambiente, pois suas funções iam muito além de ministrar aulas.

A arquitetura escolar e as dinâmicas desenvolvidas entre as escolas e seu entorno mostram o quanto era difícil manter a organização escolar para estas professoras, pois as mesmas precisavam fazer tudo praticamente sozinhas. Embora fossem claras as políticas de civilidade, tal como em questões como a da construção de banheiros, os outros aspectos eram deixados de lado. Não havia espaço suficiente para acomodar de maneira adequada todos alunos. Os pátios eram exíguos. Não havia mobiliário ou utensílios de cozinha que atendessem as necessidades de professoras e alunos e o foco continuava a ser o de apresentar bons relatórios e *“cadernos enfeitados”*, como diz a PROF3, ao relatar o que devia ser entregue à secretaria de educação. Ela diz que *“tinha que entregar tudo arrumadinho. Valorizavam muito a estética daqueles diários e a gente comprava aquelas figurinhas de passar para (...), enfim, eu nunca fui muito de enfeitar, mas eu sabia que tinha que enfeitar e eu enfeitava, recortava figurinhas”*. Os cadernos e relatórios

apresentavam necessidades específicas que, muitas vezes, não eram consideradas, ficando a aparência em primeiro lugar.

Aspectos relacionados não apenas ao tipo de prédio, mas também a como eles eram construídos, chamam a atenção, conforme ilustrado na Figura 23. Para que não se fugisse do padrão estabelecido, ao invés de fazer um anexo ao prédio já existente, foi construído outro semelhante a poucos metros dele.



Figura 23 - Escola municipal Rui Barbosa
Fonte: acervo da autora.

A PROF5 relata as dificuldades que tinham por ser dois prédios separados:

Era ruim dia de chuva porque tu tinhas que sair de uma sala, na chuva, para merendar na outra. Porque só uma tem cozinha. Quando eles planejaram deveria ser pegadinho uma na outra. Até a porta por dentro. Mas não, fizeram uma para lá e outra para cá (PROF5, 2019).

Tal estrutura evidencia não apenas a falta de planejamento, mas também a falta de conhecimento das necessidades das pessoas que efetivamente utilizavam o espaço.

Existia, conforme exposto acima, um padrão para as escolas multisseriadas desta região. Conforme o número de alunos aumentava as professoras criavam estratégias de utilização, tal como um segundo ou, até mesmo, terceiro turno. Mas, nesta escola, especificamente, tais medidas não foram suficientes. Houve, então, a

necessidade de construção de outra escola, seguindo o padrão estabelecido para esta instituição, ao invés de fazer uma sala anexa à existente.

Esta mesma escola também possuía, inicialmente, um banheiro de madeira externo, sendo este substituído posteriormente por outro de alvenaria, mas também sem vaso sanitário, conforme apresentado na Figura 24, a qual mostra o que sobrou desta estrutura. Somente anos depois foi construído um banheiro com vaso sanitário anexo à um dos prédios, com acesso pelo lado de fora do mesmo.



Figura 24 - Banheiro externo da escola Rui Barbosa
Fonte: acervo da autora.

A estrutura apresentada acima exercia influência direta sobre o trabalho docente, refletindo no desempenho das professoras e dos alunos, pois muitas vezes os mesmos precisavam, inclusive, buscar água de balde para o banheiro, para a limpeza da escola, para fazer a merenda e para consumo dos alunos. Mas estes não eram os únicos fatores envolvidos. A seguir são apresentadas, de maneira mais detalhada, as várias atribuições das professoras que trabalhavam nas escolas multisseriadas da região nas últimas décadas do século passado.

4.2.2 Escolas multisseriadas e professoras: trabalho além da docência

A invenção da forma escolar, que remonta os séculos XVI e XVII, conforme bem explanada por Faria Filho (1996), traz imbuída em si a transformação das relações sociais que deixa de ser uma relação “(...) de pessoa a pessoa, mas uma

submissão do mestre e dos alunos a relações impessoais”, como bem descreve Vincent *et al.* (2001, p. 7). Estes autores destacam a forma como a escola emerge enquanto espaço de relações sociais e de saberes objetivados de socialização, sendo os professores os principais agentes desta socialização.

Kuster (2019) traz em sua pesquisa um breve apanhado a respeito de escolas rurais, salientando o quanto, durante o Ruralismo Pedagógico, havia uma preocupação crescente em buscar maneiras de manter os agricultores no campo. Em seu trabalho, Kuster (2016) apresenta um pequeno artigo escrito por Lauro Kolky, um professor rural, publicado em 1954, no qual este professor defende a importância do ensino rural para que as crianças fossem ensinadas de maneira a fomentar seu apego pela terra onde nasceram, ao mesmo tempo em que recebiam instruções com relação a questões práticas da vida do campo.

Para que se alcançasse tal intento, segundo este autor, os professores que iriam atuar nestas instituições deveriam ter afinidade com aspectos da vida rural, sentindo a importância da questão apresentada e se comprometendo com ela. O que, evidentemente, não era fácil de encontrar, mesmo anos mais tarde, nas décadas que compreendem o período de trabalho realizado pelas professoras entrevistadas nesta dissertação.

O professor é o agente fundamental no desenvolvimento da educação, sendo o ponto central de sustentação de toda política educacional. Fica evidente que ele deve adquirir conhecimentos significativos para trabalhar com qualidade nas diversas culturas e colocar em prática as concepções e crenças adquiridas durante seu processo pedagógico sobre o ensino e aprendizagem. Mais necessário ainda nas escolas multisseriadas que têm muitas particularidades.

Para tanto Almeida e Grazziotin (2011) defendem a necessidade de haver uma formação especializada para o magistério rural, como um currículo adaptado às necessidades do meio rural, sendo essa uma condição para o bom desempenho da profissão do educador.

E o magistério era a possibilidade de emprego para muitas delas e não exigia uma qualificação específica, existindo a opção de atuar como professoras leigas. Destaca-se, ainda, que as escolas do interior eram uma porta de entrada para passar para uma escola urbana.

Segundo a PROF4, a qual assumiu a escola Dr. Walter Thofehr aos vinte e um anos de idade, ela não se considerava preparada para o cargo e questionou, na época, se haveria algum tipo de treinamento, relatando a seguinte situação vivida naquele momento:

O que a Eloara me disse, a Eloara faleceu até: A professora que está lá tem que ficar uma semana contigo. Eu entrei numa porta e ela saiu pela mesma. Cinco séries, merenda, patente e a água da escola para fazer merenda era mais longe que a saída lá em cima. O que ela e disse foi assim: Tudo o que tu falares para eles, eles vão dizer que a professora não ensinou. Bem isso (PROF4, 2019).

Ao dizer: “entrei por uma porta e ela saiu pela mesma”, a entrevistada salienta o quanto a professora anterior estava ansiosa por sair da escola, sendo possível inferir o motivo ao ler a carga de trabalho que era destinado à professora. Todas estas particularidades não faziam parte das atividades docentes em escolas urbanas. Realidade esta presente não apenas no município de São Lourenço do Sul, mas também em outras regiões, as quais mostravam características semelhantes, tal como salientado por Kuster (2019).

As professoras que moravam na cidade normalmente iniciavam a sua vida profissional em escolas do interior, mas, frequentemente, buscavam uma posição em uma escola urbana.

O fato acima descrito também foi constatado por Hage (2008, p. 2), o qual relata os vínculos das professoras com as escolas, salientando a questão de estes serem fracos e os resultados muito aquém do desejado. Isso se dava, principalmente, porque ‘grande parte dos profissionais que nelas atuavam não ser do campo, estar de passagem, e quando podiam se liberar, com certeza, saíam do campo’.

Das cinco professoras entrevistadas, duas eram moradoras da cidade, a saber, a PROF1 e a PROF3. Inclusive a última, conforme já citado acima, não esconde o fato de ter intenção, desde o início de sua carreira, de sair do interior.

Vários eram os motivos que faziam com que as professoras não quisessem assumir as escolas multisseriadas. Além do difícil acesso, a sobrecarga de atividades e o acúmulo de funções dificultavam bastante o trabalho.

A PROF2 relata, assim como ocorre com suas colegas, alguns dos papéis que precisava preencher:

Tinha o caderno. Entregava no final do ano na secretaria junto com a documentação dos alunos. E aí que tivesse um erro. Vinha todo riscado. Com observação e, às vezes, chamavam a gente lá para esclarecer o que a gente fez. Ia também o caderno de notas, o livro de chamada, o de matrículas, porque a gente fazia tudo. Também tinha o livro caixa, o dos boletins, das estatísticas e o mapa da merenda. (...). Também ia gente da secretaria na escola. Iam e revisaram tudo. E iam sem avisar para ver se teu diário estava em dia. Se não estava, tinha que assinar advertência (PROF2, 2019).

Caderno de aula, documentação de alunos, caderno de notas, livro de chamada, livro de matrículas, livro caixa, boletins, estatísticas, mapas da merenda, diário de classe, estes são alguns dos controles citados pela professora e que faziam parte da rotina de todas elas. Além disso, havia o trabalho de limpar, cozinhar e, sempre que possível, ensinar. Cabe destacar, também, as dificuldades de chegar até as escolas e, por vezes, precisar depender da ajuda de moradores locais para as refeições ou, até mesmo, hospedagem.

Estas eram, sem dúvida, razões que faziam com que professoras que moravam na cidade não quisessem trabalhar em escolas multisseriadas no interior.

As responsabilidades e as preocupações das professoras não se restringiram somente as situações acima citadas. As mesmas também precisavam tomar cuidado com os arrombamentos na escola. Abaixo está a foto da ocorrência registrada por uma das professoras da escola Rui Barbosa (FIGURA 25), que, embora tenha ocorrido em 2006, apenas mostra um dos muitos incidentes relatados pelas professoras em suas falas sobre os anos que atuaram nas escolas multisseriadas da região.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA SEGURANÇA
POLÍCIA CIVIL
DELEGACIA DE POLÍCIA DE SÃO LOURENÇO DO SUL

Documento nº: 1
Ocorrência nº: 152031/2006/3237

Página: 1

TERMO DE DECLARAÇÕES

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e seis, nesta cidade de SÃO LOURENÇO DO SUL RS, RIO GRANDE DO SUL, numa das salas do prédio, onde funciona esta Delegacia, presente o respectivo Delegado ARMANDO DOMINGOS SELIG como Escrivão de Polícia ERNANI R DE VASCONCELLOS SIQUEIRA, compareceu NELDA PEGLOW DA SILVA, CARTEIRA IDENTIDADE 5629195137, data nasc. 12/07/1962, pai BERTOLINO PEGLOW, mãe LEONIDIA PEGLOW, cor BRANCO, estado civil CASADO, natural de SÃO LOURENÇO DO SUL, de nacionalidade BRASILEIRO NATO, instrução SUPERIOR, residência: PRADO NOVO - 5.ª SUB-DISTR. 3, QUINTO SUB DISTRITO, SÃO LOURENÇO DO SUL RS. Na qualidade de Funcionária Responsável pela Escola Municipal Multisseriada Rui Barbosa, comunica um arrombamento, onde mediante após arrombaram a porta da frente do prédio e posteriormente a grade de proteção da porta que dá acesso a cozinha, furtaram do interior da mesma, gêneros alimentícios e um aparelho de som, conforme relacionado no respectivo campo de objetos. Que não há suspeito nem testemunha da autoria do fato, sendo esta aproximadamente a sexta vez em que ocorre fato desta natureza. Que não há policiamento preventivo ostensivo naquela localidade. Que segundo os vestígios das pegadas, encontrados no local, trata-se de pessoa adulta, sendo que foram querbiados dois cadeados da grade e uma fechadura da porta principal. Que os gêneros alimentícios, podem ser facilmente identificados, devido a serem aquisição efetuadas pela Secretaria Municipal da Educação. E como nada mais disse e nem lhe foi perguntado, mandou a Autoridade encerrar o presente que após lido e achado conforme vai devidamente assinado por todos.

ASS

ASS *Nelda Peglow da Silva.*

ASS *[assinatura]*

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
POLÍCIA CIVIL
D P
SÃO LOURENÇO DO SUL - RS

Figura 25 - Boletim de ocorrência – escola Rui Barbosa. S/d.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA SEGURANÇA
POLICIA CIVIL
DELEGACIA DE POLICIA DE SÃO LOURENÇO DO SUL

DOCUMENTO NRO: 1
OCORRENCIA NRO: 152031/2006/3237

TERMO DE DECLARAÇÕES

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e seis, nesta cidade de SÃO LOURENÇO DO SUL RS, RIO GRANDE DO SUL, numa das salas do prédio, onde funciona esta Delegacia, presente o respectivo Delegado ARMANDO DOMINGOS SELIG comigo compareceu NELDA PEGLOW DA SILVA, CARTEIRA IDENTIDADE 5029195137, dará nasc. 12/07/1962, pai BERTOLINO PEGLOW, mãe LEONIDIA PEGLOW, cor BRANCO, estado civil CASADO, natural de SÃO LOURENÇO DO SUL, de nacionalidade BRASILEIRO NATO, instrução SUPERIOR, residência: PRADO NOVO – 5. SUB-DISTR. QUINTO SUB DISTRITO, SÃO LOURENÇO DO SUL RS. Na qualidade de Funcionaria Responsável pela Escola Municipal Multiseriada Rui Barbosa, comunica um arrombamento onde meliantes após arrombarem a porta da frente do prédio e posteriormente a grade de proteção da porta que dá acesso a cozinha, furtaram do interior da mesma, gêneros alimentícios e um aparelho de som, conforme relacionado no respectivo campo de objetos. Que não há suspeito nem testemunha da autoria do fato, sendo esta aproximadamente a sexta vez em que ocorre fato desta natureza. Que não há policiamento preventivo ostensivo naquela localidade. Que segundo os vestígios das pegadas encontrados no local, trata-se de pessoa adulta, sendo que foram quebrados dois cadeados da grade e uma fechadura da porta principal, que os gêneros alimentícios, podem ser facilmente identificados, devido a serem aquisição efetuados pela Secretaria Municipal de Educação.

E como nada mais disse e nem lhe foi perguntado, mandou a Autoridade encerrar o presente que após lido e achado conforme val devidamente assinado por todos

ASS
ASS Nelda Peglow da Silva

Figura 25 - Boletim de ocorrência – escola Rui Barbosa. S/d.
Fonte: elaborado pela autora.

Segundo a professora, seu trabalho não se restringia apenas a cuidar de tudo o que estava relacionado com os alunos, mas também com o patrimônio da escola. A mesma relatou, ainda, que várias vezes teve de vir à cidade para fazer registro de assaltos que aconteceram na escola.

Outra professora, a PROF5, também relatou casos de roubos e o que precisava fazer quando isso acontecia:

Os ladrões arrombavam e, geralmente, era a noite que o caminhão chegava. Eles arrombavam, eles destruíam tudo, eles estragavam tudo,

roubavam tudo. No outro dia tu chegavas pela manhã e as crianças não tinham comida. Por sorte tinha uma venda próxima e eu ia lá e comprava bolacha por fiado para as crianças. Os pais sabiam que tinha merenda e ninguém trazia nada para comer (PROF5, 2019).

Este fato mostra o que as professoras tinham de fazer, além de se preocupar com as aulas em si. O trabalho ia muito além da docência e, embora a preocupação com os vários aspectos da vida de seus alunos seja um fato comum às professoras em todos os tipos de escolas, neste caso em específico, resolver todas as questões recaía sobre uma única pessoa, fazendo com que o horário de aula acabasse sendo reduzido.

Nas escolas multisseriadas da região aqui apresentada, através das entrevistas com professoras, alunos e moradores da região, foi possível perceber traços de identidade e cultura particulares preservados, modificados e tensionados sob um mesmo local. Portanto, concordando com Kreutz:

A dimensão étnico-cultural é construída e reconstruída constantemente num processo relacional em que os grupos e indivíduos buscam, selecionam, ou relutam em função do significado que fenômenos e processos têm para eles. Por isto a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas (KREUTZ, 2001, p. 123).

Ao relacionar os conceitos teóricos, estudados ao longo da pesquisa, com as observações das culturas escolares, geradas no processo de trabalho dessas instituições, a importância de estudar sobre os espaços escolares foi aos poucos se fortalecendo.

Deste modo, intenta-se, neste trabalho, investigar a estrutura, o funcionamento e o papel dessas escolas nas comunidades nas quais estavam inseridas, utilizando-se, para tanto, entre outras coisas, as percepções de pessoas que fizeram parte de sua história.

Nas entrevistas, conforme apresentado a seguir, é possível ver os usos feitos, pela comunidade escolar, deste espaço que é a escola multisseriada, quais os pertencimentos e as resistências observadas nas rotinas diárias (CERTEAU, 1994).

Apesar de ser de suma importância a análise da coletividade e de sua identidade como grupo, ultimamente muita atenção tem sido dada ao processo de construção individual, principalmente no que diz respeito à forma como o indivíduo recebe, reelabora e transmite as representações que constroem sua identidade.

A análise das experiências pessoais surge, então, como um ramo profícuo na tentativa de apreender a forma pela qual os professores dão significado às suas práticas docentes. Nóvoa (1995) salienta que a identidade de alguém estar na condição de e sentir-se como professor não é um dado, uma propriedade ou um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Esta autopercepção e a maneira como é expressa, através da linguagem, é o fundamento da identidade pessoal, exatamente na construção simbólica de si como membro de um grupo. Tal fato é possível de ser vislumbrado na maneira como as professoras entrevistadas falam de si e de sua prática. Através disso, é possível inferir como estas escolas estavam inseridas na comunidade e qual o seu papel na vida dos alunos e das professoras.

Por exemplo, a PROF4, ao falar sobre como desincumbia o que considerava sua obrigação como professora — e não se considerava adequadamente preparada para isso —, trabalhava bem mais do que se esperava.

Eu sei que eu fiz o supletivo, nem sei se eu rodei, acho que de tão nervosa. Eu tinha medo, medo, medo de me mandarem para a rua. Eu levava as crianças para a minha casa. Chegava sábado e domingo, tinha duas ou três lá em casa, que eu ensinava em casa de tanto medo que eu tinha dessas crianças não aprenderem (PROF4, 2019).

Fica evidente a preocupação com os resultados e com a percepção que os outros tinham com relação ao seu desempenho, não apenas acadêmico, mas também de manter os controles em dia. Preocupações estas compartilhada pelas demais professoras, evidenciando uma consciência coletiva a respeito de seu papel na escola e para com seus supervisores. Essa questão dos controles fica ainda mais explícita ao ser analisada de uma forma mais pontual, conforme demonstrada a seguir.

4.2.3 Controle burocrático e estratégias

Era imposta uma série de controles por parte da secretaria de educação. A escola estava afastada da sede do município, mas a ideia de saber cada passo dela era mantida pelos relatórios que eram demandados. Embora soubessem da importância e do objetivo dos relatórios, as professoras tentavam manter suas resistências, tal como é possível observar na fala de uma delas:

Não, porque eu era (...), eu acho que isso não vai implicar em nada, né? Eu odiava aquilo ali e eu nunca fui assim (...), quando eu preparava o meu diário, as vezes não dava certo. Eu chegava lá e não dava para eu dar aquilo que eu tinha planejado. Não dava. O que eu fazia? Eu fazia o diário do aluno primeiro e depois eu fazia o diário do professor (PROF3, 2019).

Frente a isso, é possível perceber que as professoras adotavam estratégias que tornavam possível se concentrar no que acreditavam ser mais importante.

A PROF2 lembra de outra situação com relação a merenda escolar e a estratégia que ela usava para atender as necessidades dos alunos em meio a estes controles:

E eles me diziam que os alunos tinham que comer, mas a comida era ruim. Só melhorava quando os pais davam alguma coisa para fazer uma mistura. Ah e tinha um boletim mensal que tinha chegar na SMEC até o dia 5. O mapa da merenda, esse não, esse era por trimestre. Eu sempre escrevia que tinham comido tudo, para não vir menos, daí eu trocava umas coisas com os pais. Vinha bolacha Maria e eu pedia para umas mães fazer torta de bolacha que eles gostavam, mas bolacha pura ninguém comia (PROF2, 2019).

Alterando o relatório e negociando com os pais, esta professora conseguia, por vezes, uma merenda que agradava mais aos alunos, mostrando que eles eram sua principal preocupação.

Os controles não eram realizados apenas por parte da secretaria de educação do município. Quando as professoras estavam estagiando, o controle era feito por funcionários da educação do município de Pelotas, mas as resistências ainda se mantinham, conforme mostra outra professora:

Quando tu menos esperava, eles chegavam. Eu me lembro que eu tinha medo delas, tu não tens noção. Um dia eu aprendi uma coisa. Quanto mais eu perguntasse para elas, mais eu desestabilizava elas. Mas elas não sabiam que eu estava estagiando. Eu era bem sem vergonha. Tu sabes o que eu dizia para as minhas alunas? Vocês não perguntam nada. Depois que as mulheres irem embora vocês perguntam, porque elas vinham de Pelotas por causa do estágio do magistério (PROF5, 2019).

Neste caso, também fica evidente o quanto as professoras pediam ajuda para os alunos para estes momentos de fiscalização. A próxima fala destaca isso:

Da prefeitura também vinha. Tanto que uma vez praticamente colidiram as duas. Eu disse pros alunos: vocês não perguntam nada. Tinha uma moça,

na faixa de vinte e dois anos e sentaram perto dessa moça. Perguntava, perguntava, perguntava. Depois elas me chamaram lá fora. Ela é doente? Ela não fala? Depois quando as mulheres foram embora ela disse: Viu professora, não respondi nada para elas (PROF5, 2019).

Até mesmo alunos se davam conta destes momentos. Por exemplo, a ALU3 (2019) lembra que *“quando ia o pessoal da educação tudo estava em ordem, ela (professora) treinava os alunos para não falarem nada durante esse momento”*.

E, apesar do controle que se tentava manter em termos de conteúdo, de manutenção da escola e da situação de professores, as professoras acabavam, por vezes, tomando algumas decisões que não lhes cabiam, como aconteceu com a PROF4:

Aconteceu de eu mudar de turno sem avisar elas. Não avisei elas. Elas vieram, chegaram na casa da minha irmã e a minha irmã: Não, não tem como chegar na casa dela. Ela mora numas bibocas lá para baixo. E me salvou. Outra vez eu mudei de horário e não avisei. Era horário de verão (PROF4, 2019).

Estes controles eram exercidos sobre as professoras e sobre os alunos também. O ALU1 lembra que *“no fim do ano vinha alguém da prefeitura fazer os exames. Eles que aplicavam. A gente todos os meses fazia a sabatina. No fim do ano, caíam todas aquelas coisas que caíam nas sabatinas durante o ano”*.

Era, segundo ele, necessário ser aprovado nestes exames para ir para o ano seguinte. A ALU2 lembra do mesmo fato, de maneira negativa. Diz ela:

Eu repeti a primeira série porque naquela época vinha, da secretaria de educação outros professores, fazer os testes para nós, as provas. E a gente ficava num nervoso. Um alvoroço. Um nervoso. Aí eu lembro que nós tava fazendo uma provinha e um dos meus colegas estava colando. Eu nunca coleí. E aí eu fiquei mais traumatizada e vou contar por quê. E depois daquilo ali também nunca fui de colar. Eu já não era de colar, né? Ficava tensa, nervosa e a partir daí, então, nunca mais. Piorou então. Eu não colava mesmo, né? Eu fiquei um pouco traumatizada. Aí a professora viu ele colando. Só que ela castigou todo mundo, né? Até quem não estava colando. E eu dizia, eu e os outros colegas, não, mas nós não colamos. (...) Aí ela nos rodou. Rodou de ano. Essa devia ser supervisora, ou coordenadora, não sei. (...) Todo mundo foi castigado. Uma forma muito injusta. Naquela época era assim, né (ALU2, 2019).

Não apenas as pessoas que trabalhavam na secretaria de educação eram exigentes e controladoras. As professoras também eram. Esta mesma aluna lembra que precisava ficar com as mãos na classe ao dizer a tabuada. Não podia sequer

movimentar os dedos, tudo isso para provar que sabia mesmo. Ela também lembra que *“era um ensino tradicional, da decoreba, com regras mais rígidas de que as de hoje”*. Ao falar dos castigos, lembra que *“era o tempo da palmatória, das reguadas nas mãos, de ajoelhar no milho, dos puxões de orelha...”*, mas faz questão de salientar que nunca sofreu esses castigos *“por bom comportamento, por medo e vergonha”* (ALU2, 2019).

Aqui cabe problematizar o porquê da presença de castigos físicos e punições na educação, prática que remonta a um período pré-colonial e possui uma permanência histórica, embora avessa ao ato educativo e a cultura de paz proposta por educadores e assegurada na legislação. A Reforma do Ensino de 1925 (BRASIL, 1925) proibiu castigos físicos a alunos e estabeleceu penas disciplinares a serem aplicadas, como admoestação, repreensão, privação de recreio, reclusão na escola, suspensão, como comunicação a responsáveis pelo aluno, bem como suspensão de até três meses e cancelamento da matrícula.

Neste momento foi possível ver um relaxamento do sentido de disciplina associada com humilhação, tratando-se *“agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade”* (ÀRIES, 2011, p. 119).

Apesar destas mudanças, apontadas na legislação, terem sido estabelecidas mais de quarenta anos antes dos primeiros relatos citados na presente dissertação, na prática, castigos físicos seguiram sendo aplicados em muitos lugares, como nas escolas analisadas aqui. Sendo tão comuns, que foram relatados pela Alu2, como sendo prática rotineira aplicada a quem não se comportasse de maneira adequada ao que era considerado o esperado por parte dos professores.

Tais lembranças indicam, em geral, que os controles eram exercidos sobre as professoras e também por elas, ainda utilizando diversas táticas consideradas indevidas pela legislação, mas aceitas pelos envolvidos, como professoras e pais ou responsáveis.

Parecia haver um sistema opressivo e controlador em cascata: da secretaria de educação para as professoras, delas para os alunos e dos alunos mais velhos sobre os mais novos. Tal fato é evidente na fala do ALU1 que lembra:

Eu nunca me esqueço. Uma vez ela saiu (a professora), ela deu uma saída da sala de aula e mandou uma aluna maior, de uma série superior, cuidar. E eu era muito quietinho, era muito tímido, não falava. Eu fiquei bem quietinho na classe. Eram duas que estavam cuidando para ver os que iam conversar

na sala de aula. Uma fez assim para mim com o lápis, apontando para mim e eu bem quieto, nem respirava. Quando a professora entrou, disse os que tinham falado e meu nome estava na lista. Eu fiquei sem recreio. Eu e mais uns quantos ficamos sem recreio. Não sei o porquê ela fez aquilo. Eu estava no segundo, eu acho, no segundo ano. Foi uma série acima de mim, a da aluna. Ela já sabia tudo e não sei porque fez isso (ALU1, 2019).

A autoridade e a hierarquia na escola, sem dúvida, fazem parte da realidade desta instituição, por se tratar de uma organização burocrática, pertencente a um sistema educacional regido por leis, decretos e papéis, formal e legalmente, estabelecidos. Correndo paralelamente, há os valores e princípios elaborados em seu interior, pelos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Tais fatores constituem a cultura da organização escolar e direcionam as interações que ocorrem nela.

Nóvoa (1995) afirma que é necessário utilizar modelos de análise que introduzem conceitos como o de poder, de disputa ideológica, de conflito, de interesses, de controles, de regulação, entre outros, para que se possa compreender de maneira mais apurada a construção da organização escolar.

Estes fatos mostram questões individuais, mas que também podem ser vistas coletivamente. Os aspectos que “determinam” o comportamento do indivíduo na sociedade envolvem o sentimento de pertencimento ao grupo social, a identificação com este, as características específicas do grupo e assim por diante. Embora estes pontos sejam importantes, ultimamente o processo de construção individual tem sido valorizado.

Neste processo, o indivíduo recebe, reelabora e transmite as representações que vão construir sua identidade. Portanto, a identidade deve ser percebida sob estes dois pontos de vista: a) a identidade construída externamente, pela sociedade e pelo Estado; e b) a identidade pessoal, ou interna, construída pelo próprio professor ao longo de sua trajetória como profissional da educação. Deste modo,

No âmbito da profissão, embora não de forma unívoca, temos que ter uma luta consistente, nesse sentido é possível construir uma prática social de uma intenção de ruptura, procurando superar a identidade atribuída e fazendo desse atributo a possibilidade de ruptura, o que significa exatamente essa possibilidade de produção de práticas que estejam sintonizadas com as demandas postas pela realidade. Não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 121).

Cabe ressaltar que a sala de aula de escolas multisseriadas possui diversas demandas distintas de uma sala de aula que trabalha com seriação. Tal fato faz com que as práticas das professoras que atuam nesta realidade possuam características próprias de seu ambiente.

Os autores acima citados mostram a importância de uma reflexão acerca do papel do professor na sociedade, de como este se constrói e de como é visto pelo seu meio. Além disso, o próprio professor deve ser reflexivo, para que tenha a capacidade de perceber a escola e a própria prática docente nas suas “funções” sociais. Este papel é determinante na posição que a escola ocupa no contexto no qual está inserida.

Tal situação pode ser vista nas palavras das professoras entrevistadas que atuaram nas escolas multisseriadas durante a segunda metade do século XX. Ao final do mesmo século, as configurações econômicas do Brasil mudaram. A partir de 1990 houve uma reestruturação da organização administrativa educacional. O ensino foi municipalizado²³, deixando de ser responsabilidade do estado e se tornando obrigação do município. Políticas neoliberais e o fim do período da ditadura militar (1984) trouxeram muitas mudanças, inclusive na situação do campo, com a ascensão de movimentos sociais e com fortalecimento de organizações de trabalhadores do campo e de suas demandas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96, viveu-se um momento de fechamento das escolas/classes multisseriadas do campo, incluindo as analisadas nesta dissertação, pondo um fim a meio século de história.

4.2.4 Papel da escola em seu entorno

Sem dúvida, a escola exercia um papel importante no local onde estava inserida. Esse papel era tão importante que os próprios donos das fazendas e plantações de arroz e de soja faziam questão de ter as mesmas em suas terras,

²³ A municipalização do ensino é o termo utilizado para caracterizar o processo de transferência de funções do governo federal e estadual para o nível municipal, no âmbito educacional. A Constituição de 1988 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 estimulam a municipalização do ensino fundamental.

ainda que isso significasse doar parte dela para o município. O fato citado pode ser confirmado através do que está ilustrado na Figuras 26 abaixo.

13495

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PODER JUDICIÁRIO
Comarca de São Lourenço do Sul
TABELIONATO

Folha 01

Folha Nº

CARTOLHO NARDI
TABELIONATO
Luiz Carlos Nardi - Oficial
São Lourenço do Sul - RS

CERTIDÃO

CERTIFICO, a pedido verbal de parte interessada e de conformidade com o que me facultou a lei, que revendo os livros deste Cartório, no livro de Transações, de número 72, folhas 115, sob nº 43-78, encontrei a Escritura Pública de Doação de teor seguinte: 4378 - Escritura de Doação gratuita, de um terreno sito no lugar denominado "Vila Maria" no 5º sub-distrito deste município que fazem Orlando Rosales Tejada e sua mulher à Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul, na forma que se segue. Esta escritura é lavrada logo após a de doação entre partes Carlos Helene Netto a mesma Prefeitura Municipal. Saibam quantos virem este público instrumento de escritura de Doação gratuita, que no Ano do Nascimento de Cristo, de mil novecentos e sessenta e oito, aos trinta e um dias do mês de dezembro (31-12-1968): nesta cidade de São Lourenço do Sul (R.G.S.) em meu cartório compareceram partes justas e contratadas, de uma como Outorgantes Doadores - Orlando Rosales Tejada e sua mulher dona Maria de Lourdes Ferreira Tejada, orizicultores e de outra parte como Outorgada-Donatária a Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul, representada pelo seu prefeito Dr. João Henrique Thofehm, casado, engenheiro agrônomo, todos residentes nesta cidade; pessoas conhecidas como as próprias de mim Tabelião e das testemunhas idoneas, capazes, adiante qualificadas e no fim assinadas, de cujas identidades e capacidades jurídica dou fé; perante as quais, pelos outorgantes doadores foi dito que por meio desta escritura e na melhor forma de direito faziam doação gratuita, em favor da Outorgada donatária, como de fato doado tem de hoje para sempre, de todo e qualquer direito de propriedade e desprova: Um ter-

31/12/68 JCN

Figura 26 - Certidão de doação. S/d

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de São Lourenço do Sul/RS.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
 PODER JUDICIÁRIO
 Comarca de São Lourenço do Sul
 TABELIONATO

CERTIDÃO

CERTIFICO, a pedido verbal de parte interessada e de conformidade com o que me faculta a lei, que vende os livros deste cartório, no livro de transmissões, número 72, folhas 115, sob nº. 4378, encontrei a Escritura Pública de Doação gratuita, de um terreno sito no lugar denominado “Vila Maria” no 5º subdistrito deste município que fazem Orlando Rosales Tejada e sua mulher. A Prefeitura municipal de São Lourenço do Sul, na forma que se segue. Esta escritura é lavrada logo após a de doação entre partes Carlos Helms Netto a mesma Prefeitura Municipal. Saibam quantos virem este público instrumento de escritura de Doação gratuita, que no Ano do Nascimento de Christo, de mil novecentos e sessenta e oito, aos trinta e um dias do mês de dezembro (21-12-1968); nesta cidade de São Lourenço do Sul (R.G.S) em meu cartório compareceram partes justas e contratadas, de uma como Outorgantes Doadores = Orlando Rosales Tejada e sua mulher dona Maria de Lourdes Ferreira Tejada, orizicultores e de outra parte como Outorgada-Donataria a Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul, representada pelo seu prefeito Dr. João Henrique Thofehrn, casado, engenheiro agrônomo, todos residentes nesta cidade; pessoas conhecidas como pas próprias de mim Tabelião e das testemunhas idôneas, capazes, adiantes qualificadas e no fim assinadas, de cujas identidades e capacidades jurídica dou fé; perante as quais, pelos outorgantes doadores foi dito que por meio desta escritura e na melhor forma de direito faziam doação gratuita, em favor da Outorgada donataria, como de fato doado tem de hoje para sempre...

Figura 26 - Certidão de doação. S/d
 Fonte: elaborado pela autora.

Esta figura é a primeira de três páginas do registro de doação do imóvel, localizado na Vila Maria. Interessante destacar que o documento diz que a doação é “de agora para sempre” e que deve ser usada, única e exclusivamente, para a construção de uma escola.

Ademais, o documento acima confirma o fato de os proprietários doarem parte de suas terras para a construção da escola Princesa Isabel, na localidade da Vila Maria. A fazenda pertencente à família do senhor Orlando Rosales Tejada é notoriamente conhecida, até os dias de hoje, por ser uma grande produtora de arroz e de soja na região, empregando muitos trabalhadores durante as décadas de 60, 70 e 80. Em virtude do tamanho desta fazenda, existia a necessidade de uma escola na localidade capaz de atender aos filhos destes trabalhadores.

Embora a educação oferecida àquelas crianças, de maneira geral, ficasse aquém de suas necessidades, era considerada muito importante para os pais, visto que, conforme relatos de professoras e de documentos da secretaria de educação, a evasão não era alta, a não ser por razões de mudança de domicílio.

ALU1 (2019), confirmando isso, relata que:

Rodar, rodar, tinha bastante. Eu rodei na primeira série. A primeira série eu repeti, depois não rodei mais. Mas sempre rodavam, sempre tinha alguém que rodava, mas desistência não. Não, na minha época não tinha, assim. Nas primeiras séries não. Desistir eu não me lembro alguém que tinha desistido (ALU1, 2019).

A escola era um ponto de encontro para crianças que moravam afastadas umas das outras e tinham, naquele local, a oportunidade de socializar. A questão cognitiva era secundária e não aprender ou precisar repetir de ano era considerada uma questão normal nas turmas. Evidentemente, o esforço das professoras era grande, conforme já relatado, inclusive oferecendo aulas de reforço fora do horário para tentar mitigar esta situação.

Outra ferramenta utilizada era a colaboração entre os alunos, onde alunos de séries mais avançadas auxiliavam no processo de ensino e aprendizagem de seus colegas.

Outra característica deste tipo de instituição é o fato de uma professora ser a única responsável por muitas atividades diferentes, o que lhe concedia autonomia na tomada de decisões, além do trabalho de ensino não ser tão compartimentado, fato que corre em uma escola seriada.

A PROF3 analisa este fato dizendo:

Acho que, naquele tempo, a escola exercia maior influência na comunidade, pelo fato de haver só um ou dois professores por escola, havia uma convivência maior da professora com os alunos e a comunidade. Estabelecia-se um vínculo mais forte com os alunos e seus familiares. O professor era mais respeitado naquela época e era uma espécie de liderança (PROF3, 2019).

Esta visão que se tinha a respeito da instituição e de quem a representava fazia com que fosse muito importante ter uma escola na região. Na verdade, no quinto distrito havia várias escolas, alguns salões de festas e nenhuma igreja, mostrando em que os poderes públicos e as lideranças da comunidade acreditavam ser importante investir.

As experiências das pessoas apresentadas acima surgem como uma possibilidade de tentar apreender a forma pela qual estas professoras davam ou dão significado às suas práticas em sala de aula e na comunidade. Nóvoa salienta que

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Esta autopercepção, e a maneira como ela é expressa por estas professoras, é o fundamento da identidade pessoal na construção simbólica de si como membro de um grupo.

Essa imagem acaba sendo diluída em uma escola de tamanho maior, onde as atividades são melhor distribuídas e as mesmas professoras passam de protagonistas para membros de uma equipe maior. Muitas vezes, essas professoras acabam perdendo a sua autonomia, vendo anos de prática e experiência serem desconsideradas face as novas correntes de pensamento e as tendências mais atuais.

A PROF4 (2019), ao falar sobre o papel da escola, diz que a mesma servia inclusive como *“fonte de informação pra toda a comunidade”*. Ela também salienta que *“qualquer dúvida que surgia, as pessoas se dirigiam à escola pra ter os esclarecimentos necessários”*. A mesma lembra, ainda, o quanto a escola era valorizada e diz que *“mesmo as famílias que não tinham filhos, na época, em fase escolar, se fosse preciso, era só solicitar ajuda (para a professora na escola)”*.

O fato de muitos pais serem analfabetos também fazia com que confiassem na escola e na professora ao precisarem de ajuda. A PROF1 diz que *“a escola era muito importante na comunidade. Era um ponto de referência para os pais”*. Inclusive para ajudá-los quando era necessário ler algo ou escrever.

Esta visão também era compartilhada pela PROF2 que diz: *“era um papel muito importante. Todas as dificuldades que a família tinha recorria a escola. Ajudei até a tirar certidão de alunos”*.

“A escola era muito importante para todos na comunidade. O professor era tido como autoridade. Era tratado com muito respeito e carinho”, relata a PROF5,

acrescentando que: *“para a comunidade, a escola era uma instituição equivalente a igreja”*.

A PROF3 analisa este fato como sendo uma consequência de haver apenas uma ou duas professoras por escola. Frente a isso, o que ocorria, portanto, era uma maior convivência entre a professora, os alunos e a comunidade, estabelecendo, assim, um vínculo mais forte com os alunos e seus familiares. Ela salienta que *“o professor era mais respeitado naquela época e era uma espécie de liderança”*. Ela recorda de seu papel junto à comunidade quando relata que nas reuniões de professores, muitas vezes, elas acabavam recebendo materiais que eram entregues pelos órgãos de saúde, os quais se referiam à construção de privadas. Assim, elas acabavam se tornando responsáveis por ajudar as famílias a fazerem as benfeitorias necessárias em suas residências.

Outro fato marcante na vida dela, enquanto professora, foi quando *“certa vez houve uma cerimônia religiosa católica na escola. Vieram um padre e o Bispo! Houve batizado e crisma e eu fui convidada para ser madrinha de crisma, pela mãe de alunos da escola”*. Ademais, ela lembra de fazer visitas às casas dos alunos, sendo sempre muito bem recebida.

Tais depoimentos mostram o quando a comunidade recorria às professoras em busca de ajuda, principalmente em questões que exigiam um nível bom de alfabetização. Mas, em contrapartida, a maioria, conforme já apresentado anteriormente, não se sentia na obrigação de ajudar a escola de alguma forma.

As pesquisas de Hage (2008) apontam uma direção diferente ao dizer que:

em geral, os sujeitos do campo em seus depoimentos expressam muita insatisfação com relação às escolas multisseriadas e consideram a existência dessas escolas um grande “problema”, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo. Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como “um mal necessário” e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas da cidade, manifestando o desejo que essas escolas se transformem em seriadas, como a única alternativa para que nelas se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem com qualidade (HAGE, 2008, p. 5).

Essas observações com relação às escolas analisadas por ele mostram um ponto de vista por parte dos entrevistados oposto ao apresentado pelas professoras, alunos e moradores da região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS. Para estes últimos, a escola era um ponto de referência onde os resultados, ao serem

comparados aos alcançados na escola seriada eram significativamente melhores, onde as relações interpessoais tinham mais qualidade e onde os pais costumavam buscar ajuda, orientação e conselhos em caso de necessidade.

A dicotomia entre a visão que as famílias tinham do prédio da escola e da escola enquanto instituição ficou evidente nas análises feitas. Não havia preocupação com a manutenção dos prédios, nem com o embelezamento de seu entorno, embora algumas professoras tentassem criar uma horta e um pomar. Mas com relação ao fato de ser extremamente importante que os filhos frequentassem a escola e com o papel central desempenhado pelas professoras na comunidade a visão era completamente oposta. Neste campo havia envolvimento das famílias e busca por ajuda para diversas questões na figura da professora. O distanciamento que se via dos prédios que ‘não eram dos moradores’ era diretamente proporcional à aproximação da instituição e das professoras.

Ainda que as professoras se preocupassem com os alunos e com o desempenho destes, parecia haver pouca efetividade no incentivo ao ensino fora da escola mutisseriada. O aprendizado e a continuidade nos estudos (em outras escolas na sede do município), por parte dos alunos que concluíssem as etapas na escola multisseriada, praticamente não existiam ou eram tão irrelevantes que não foram lembradas por nenhum dos entrevistados ou lidas em documentos da secretaria de educação.

Tais fatos mostram a necessidade de análises mais dirigidas a situações pontuais ao invés de serem feitas generalizações a respeito de uma realidade. Mesmo buscando o ponto de vista de quem viveu esta realidade, se faz necessário o tensionamento das questões propostas, buscando percepções diversas para que se possa ver o objeto analisado de vários ângulos, trazendo à luz este período da história da educação do município e sua relevância para todos os envolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre qualquer tema hoje em dia é correr o risco de reescrever sobre o que já está à disposição em meios eletrônicos, em livros, em prateleiras de bibliotecas, em instituições de ensino. Em outras palavras, pode-se dizer que, de alguma forma, a pesquisa pode estar, na verdade, tratando de algo que já está materializado em algum lugar, ao mesmo tempo em que se pensa estar produzindo algo inédito.

A maneira de fugir disso é buscar um ponto sobre o qual a maioria dos pesquisadores não se debruçou ainda, mesmo que a área ou o tema já tenham sido visitados várias vezes. Mas, saber se já se atingiu tal ponto só será possível quando o trabalho estiver sendo concluído.

Neste caso, escolas multisseriadas têm sido o tema central de diversas pesquisas de pesquisas há vários anos, sendo analisadas sob diferentes ângulos e comparadas umas com as outras ou, ainda, com escolas seriadas. Então, por que voltar ao tema mais uma vez? Porque o tema pode ser o mesmo, o recorte temporal também pode ser o mesmo, mas, neste caso, o espaço geográfico é distinto e os atores envolvidos são únicos. Tais aspectos trazem uma realidade singular e uma possibilidade de análise inédita, seja no sentido de aportar novos conhecimentos, ou seja, no sentido de complementar os já postos.

Para possibilitar esta análise houve um encadeamento de ações e escritas que deram corpo à pesquisa. O início se deu através dos aspectos teóricos e metodológicos que trouxeram um levantamento de quais escolas eram estas e onde elas se localizavam dentro do quinto distrito do município, buscando em documentos os aportes necessários para enxergar as instituições das quais se estava falando. Também foi neste momento que foram inicialmente apresentados os atores que fizeram parte da história das escolas pesquisadas, sendo eles: professoras, moradores ou alunos. Esclarecendo os métodos que seriam utilizados para buscar as fontes, fazendo o levantamento de dados necessários para a pesquisa. Através destes dados seria possível analisar a estrutura, o funcionamento e o papel destas escolas nas comunidades nas quais estavam inseridas, buscando ver as características das escolas multisseriadas da região.

Neste momento também foram trazidos autores que versam sobre os temas que atravessam a questão das escolas multisseriadas. Tais pesquisadores se destacam por seu renome, os quais foram estudados durante os meses que compuseram o mestrado e outros levantados durante a pesquisa realizada para compor o estado da arte, o qual também trouxe contribuições valiosas para este trabalho. Todos esses aspectos tornaram possível um vislumbre do que se tem discutido sobre as questões propostas para essa pesquisa.

Estes autores, de maneira geral, apontaram as questões de precariedade estrutural das escolas, especialmente de escolas rurais que, via de regra, não eram priorizadas pelo Estado. A partir dessas leituras, se pode ter um panorama de como estas escolas eram vistas pelos poderes públicos e isto possibilitou entender as falas de professoras, as quais expressaram as dificuldades encontradas ao atender as demandas pedagógicas em uma estrutura deficitária. Tal fato pode ser verificado a partir da realização de visitas aos prédios escolares que ainda existem, embora não mais com a função de escolas, como nos papéis analisados e na fala das professoras que utilizavam estes espaços.

Não é possível entender um momento se este se encontra solto, descontextualizado no tempo e no espaço. Então, uma análise do que antecedeu este momento se faz necessária. Tal análise foi feita quando se buscou contextualizar a educação rural e a realidade social brasileira do século passado, no capítulo três, buscando as origens no ruralismo pedagógico e as políticas educacionais que faziam parte do cenário nacional neste período. Além disso, também foi necessário ver o contexto geográfico e histórico que serviram de pano de fundo para estas escolas.

Embora a consolidação do ruralismo pedagógico tenha se consolidado na primeira metade no século XX, seus reflexos estão presentes nas escolas multisseriadas da região arrozeira de São Lourenço do Sul. Nesse contexto geográfico predominava o latifúndio e ruralistas pretendiam usar a escola como uma maneira de manter o homem no campo ou atrair mão de obra para suas lavouras. Esta visão fica clara quando os documentos e depoimentos dos entrevistados demonstram o quanto a escola estava a serviço destes proprietários de terras. Elas eram constituídas em lugares em que poderia haver mais alunos, ao mesmo tempo em que os donos das terras cediam uma parte da sua propriedade para a instalação

do edifício escolar, mas não se percebeu uma preocupação efetiva com a qualidade do ensino.

Algo que também influenciou a manutenção e existência destas escolas foi o respaldo na legislação educacional. Com a promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024/61 há distinção clara entre o ensino primário de 4 anos do ensino ginásial, tendo inclusive um exame de admissão, que se constituía em uma barreira para muitos alunos que tinham uma formação deficiente, característica de muitos que frequentavam as escolas multisseriadas analisadas. Com subsequente LDB, nº 5.692/71 estabeleceu o ensino do 1º grau com oito anos, levando os pais e alunos a uma ideia de trabalho incompleto realizado pelas escolas multisseriadas e buscando a continuação em uma escola urbana, quando possível. Desta forma, as mudanças de políticas educacionais pode ter sido mais um fator que contribuiu para o declínio destas escolas.

Ao entender a política educacional e o contexto pesquisado foi possível apontar algumas questões relevantes sobre as escolas multisseriadas da região arrozeira de São Lourenço do Sul, como por exemplo: como elas se estruturavam; qual o papel delas nas lavouras de arroz e soja, na vida de agricultores, muitas vezes itinerantes, e de seus filhos; e quais ajustes precisaram ser feitos para se adaptar as necessidades locais.

Para uma visão geral destas questões, houve a contribuição do que fora levantado no estado da arte, o qual aportou conhecimentos sobre escolas multisseriadas em outras regiões do país, mostrando algumas estruturas semelhantes às encontradas na região pesquisada, bem como os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias que os mesmos adotavam para vencê-los. Foi necessário, porém, ir até a região, foco desta pesquisa, para ver suas características, já que os trabalhos analisados no estado da arte não versavam sobre uma realidade semelhante a que fora pesquisada, nem abordavam a questão de famílias itinerantes. Estes fatos precisaram ser analisados a partir do que foi apurado localmente, mostrando a relevância das fontes e dos dados apurados com elas.

Somente de posse de todos estes dados, é possível pretender-se inferir significados de momentos, de falas e de documentos levantados ao longo da pesquisa, visto se ter partido do macro para entender o micro, local no qual os

universos convergem e as práticas se materializam, dando origem à realidade da escola, de seus objetivos e do alcance de sua atuação dentro daquele mundo. O que se evidenciou, portanto, foi um contexto singular, presente em algumas regiões do país, que abrigou escolas multisseriadas, visando atender, mesmo que precariamente, as demandas do poder público e buscando meios de atrair trabalhadores e mantê-los na região, oferecendo, para tanto, instituições de ensino a seus filhos, atendendo, minimamente, as necessidades dos atores envolvidos no processo.

Com estes dados em mãos é possível tentar compreender aquelas escolas multisseriadas, o seu entorno, os seus objetivos e a sua significância para os envolvidos com ela. Tais dados foram apresentados na análise da estrutura, do funcionamento e da cultura escolar daquele local.

É necessário partir da empiria para chegar a algumas conclusões. Por exemplo, no caso da escrituração escolar, foi ao olhar os documentos, para, a partir deles e com os depoimentos das professoras, problematizar melhor a realidade das escolas. A partir disso foi possível ver cultura escolar desta realidade e defini-la como uma rede de significados compartilhados pelo conjunto de atores sociais que participam e interagem na construção do cotidiano daquela escola, ou seja, em seu convívio social.

Julia define a *cultura escolar*, estabelecendo relações entre as *normas* e as *práticas escolares*, ao dizer que:

não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11).

E esta interação existente no interior das escolas multisseriadas e em seu exterior, com a comunidade que fazia parte daquele contexto, criou uma cultura que valorizava o estar na escola e a figura da professora como fonte de conhecimento, como autoridade local e como figura a ser respeitada, dando um status a estas professoras que não houve na escola seriada onde foram trabalhar mais tarde.

No quadro analítico da dissertação foi possível analisar a estrutura das escolas. Elas tinham todas o mesmo modelo. Normalmente existia uma única sala, às vezes sem água, luz ou banheiro. Apenas algumas tinham uma pequena sala ao

lado que era usada como cozinha. As reformas eram poucas e a população local não costumava ajudar nesta área.

Muitas dessas escolas tinham um número expressivo de alunos e a sua estrutura não comportava. Então, era necessário trabalhar em dois ou até mesmo três turnos. Este excesso de alunos tornava o trabalho das professoras uma verdadeira sobrecarga, pois tinham que cuidar da parte pedagógica, da limpeza — inclusive tinham de carregar água de balde para consumo, limpeza, alimentação e banheiros —, da alimentação e de muitos controles estabelecidos pela secretaria de educação.

Um detalhe interessante que emergiu durante a pesquisa foi o fato de algumas professoras possuírem alunos com necessidades especiais em suas turmas, o que não era algo muito comum, visto que os discursos acerca da inclusão são recentes. Sem formação adequada para atender estes alunos, elas sentiam a pressão de, segundo elas, não serem capazes de exercer corretamente sua função de professora.

Ademais, as escolas não podiam contar com a ajuda dos moradores locais, os quais, por serem famílias de trabalhadores itinerantes, não ficavam tempo suficiente para criarem laços com a escola, não se sentindo, portanto, responsáveis pela sua manutenção. Frente a isso, as professoras não tinham como melhorar a estrutura precária que existia, nem faziam eventos com o objetivo de angariar fundos, como festas, por exemplo. A relação família – escola era muito precária, mas os pais achavam importante que seus filhos frequentassem a instituição.

Ademais, a escola era muito importante para os donos de fazendas, pois serviam como atrativos para trabalhadores itinerantes. Também servia de ponto de encontro para as crianças da região, possibilitando sua socialização.

Pode-se constatar, também, a existência de colaboração entre os alunos. Quem sabia mais, ajudava quem tinha menos conhecimento. Os professores eram mais respeitados, exerciam liderança na região e eram procurados para ajudar em diversos momentos, mesmo por famílias que não tinham alunos na escola. A escola chegava a ser comparada a igreja em virtude do seu grau de importância para a comunidade.

Para as professoras, os moradores e os alunos entrevistados, a escola era um ponto de referência, em que resultados, ao serem comparados com os

alcançados na escola seriada onde as professoras atuaram posteriormente, eram significativamente melhores, onde as relações interpessoais tinham mais qualidade e onde os pais costumavam buscar ajuda, orientação e conselhos para diversos assuntos. Tais assuntos poderiam variar desde que nome dar aos filhos até como organizar papéis ou escrever cartas.

Sem dúvida, a trajetória destas escolas foi muito importante para a história do município de São Lourenço do Sul. Apesar de a estrutura ser precária e o seu funcionamento nem sempre ocorrer como a secretaria de educação ou as professoras queriam, seu papel era muito importante, personificado na figura da professora.

Ainda há muito que pesquisar sobre esse lócus, escolas arroeiras. Podem ser analisadas em muitos aspectos: de forma individual ou coletivamente, com o mesmo recorte temporal ou diferente, mais focado nas professoras ou nos alunos. Mas apesar destes possíveis futuros desdobramentos, neste momento, já houve a oportunidade de inferir a relevância destas instituições na história da educação do município, no espaço geográfico em que estavam localizadas e nas vidas dos que fizeram parte de sua existência, tornando tanto a pesquisa quanto a dissertação importantes aportes à historiografia de São Lourenço do Sul.

Referências

ABRÃO, J. C. **O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural**. Campo Grande: EdUFMS, 1986.

ABREU, M. A. de. **O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do município de Candói-PR, no período de 1993 a 2000**. 2015. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2015/>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ALBRECHT, E. K. **Entre textos e imagens: o processo de ensino-aprendizagem em cartilhas alemãs produzidas para escolas sinodais**. 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/TCC_-Elias-kruger-Albrecht.pdf. Acesso em: 02 de jan. 2020.

ALMANAQUE SÃO LOURENÇO DO SUL, **CEM ANOS. 1884-1984**, 1984.

ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. **Uma obra referência para professores rurais: a escola primária rural**. In Revista FAEEBA, v. 36, 2011, pp. 52-68.

AMORIM, D. A. M. de. **“PÉS DE MILHO E FEIJÃO”: narrativas sobre uma escola do campo de um município da Zona da Mata Mineira**. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2018/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Daiana-Aparecida-Marques-de-Amorim.pdf>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BASTOS; Maria Helena Camara; QUADROS, Claudemir de; ESQUISANI, Rosimar Serena Siqueira. Luzes e sombras de um projeto: Programa para a In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BATALHA, Denise Valduga. **Gerações e histórias de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15687>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BORDENAVE, J.D.; WERTHEIN, J. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Trad. de Paulo R.Kramer e Lúcia T.L. Corregal. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981. Coleção Educação e Comunicação, 5

BOSENBECKER, P. **Uma colônia cercada de estâncias: imigrantes em São Lourenço/RS (1857-1877)**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 166p. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOSENBECKER, P. **A arquitetura produzida pelos descendentes de pomeranos na serra dos Tapes**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/1679>. Acesso em 14 de jun. 2020.

BUCHWEITZ, S. et al. **Um novo olhar sobre o território Zona Sul**. 2012.

BRASIL. **DECRETO Nº 16.782-A, DE 13 DE JANEIRO DE 1925**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em 28 de ago. 2020.

BRASIL. **IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-lourenco-do-sul/panorama>. Acesso em 20 de set. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em 28 de set. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filenome=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em 27 de set. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 de set. de 2019.

CALAZANS, M.J. et al. **Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR**. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 43-64, out.-dez. 1985.

CALDART, R. et al. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. **O ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas**. Revista Brasileira de

História da Educação, n° 23, p. 97-132, maio/ago. 2010. Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/39/39. Acesso em 12 de nov. 2019.

CANDIDO, A. A vida caipira tradicional. IN: CANDIDO, A. **Parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Duas cidades, 2003, p. 45- 116.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. FFLCH São Paulo, 2007. Disponível em: http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em 05 de jan. 2020.

CARNEIRO LEÃO, A. **Panorama sociológico do Brasil**. Rio de Janeiro. INEP: Ministério da Educação e Cultura, 1957.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada**. 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/959>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CERQUEIRA, F. V.; SILVA, K. M. D. **Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais**. Seminário internacional em memória e patrimônio: memória, patrimônio e tradição, v. 4, p. 872-874, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CORRÊA, Mayra da Silva. **A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas**. 2014. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/m14_mayra.pdf. Acesso em: 02 de maio, 2020.

COURLET, Beatriz Azevedo. **Identidades em uma zona de fronteira: a região do prata no período colonial**. Anais eletrônicos da Segunda Jornada de História Comparada/FEE: Porto Alegre, out., 2005. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/2/h4-03.pdf>. Acesso em 10 de mar., de 2019.

CUNHA, Suany Rodrigues da. **Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense**. 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGA_8649504343fe16077be2a85bdd57874e. Acesso em: 02 de maio, 2020.

DARNTON, Robert, 1939- **O beijo de Lamourette** / Robert Darnton; tradução Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetiba-ES**. 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_3bf228080b1be91f21381e7d90404f69. Acesso em: 02 de maio, 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. **Cidadãos analfabetos: propostas e realidades do ensino rural em São Paulo na 1ª república**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.71, p. 5-19, nov. 1989.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. **Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7116>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

DOS SANTOS PINHEIRO, P. **Comunidades quilombolas na região das antigas charqueadas: territórios negros e políticas públicas no município de São Lourenço do Sul, RS**. Cadernos do LEPAARQ, v. 11, n. 22, 2014.

DOS SANTOS PINHEIRO, P. **Políticas de Identificação: Dinâmicas de valorização identitária de comunidades negras rurais no sul do Brasil**. Tese. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015. (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Sociedade, Agricultura e Desenvolvimento, Rio de Janeiro: 2015.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L.: Os estabelecidos e os Outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade, Rio de Janeiro, Zahar 2000. Revista de Estudos da Religião – REVER, ISSN 1677-1222. Pós-graduação em ciências da religião – PUC – São Paulo.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

FARINATTI, Luís Augusto. **Confins Meridionais: famílias de elite e sociedade agrária na Fronteira Sul do Brasil (1825-1865)**. Rio de Janeiro, PPG-História Social/UFRJ, 2007. 421p (tese de doutorado)

FIGUEIREDO DE SÁ, Carolina; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves. **Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7114>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

FIGUEIREDO SÁ, Elizabeth; SILVA, Marineide Oliveira da. **O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural**.

Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/302/439>. Acesso em: 04 de maio. 2020.

FIGUEIRÊDO, Tânia Maria M.; ANDRADE, Luciana G.; PEREIRA, Pedro Carlos. **A escola rural multisseriada sob o prisma da educação do campo e da etnomatemática**. 2018. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/765>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

FRITZEN, Maristela Pereira. **“Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil**. 2007. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269782/1/Fritzen_MaristelaPereira_D.pdf. Acesso em: 02 de maio, 2020.

GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM**. 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3211>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**, 7ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em 26 de jun. 2020.

HAMEISTER, Martha Daisson. **Na pia de batismo: Estratégias de interação, inserção e exclusão social entre migrantes açorianos e a população estabelecida na Vila de Rio Grande através do estudo das relações de compadrio e parentesco fictício (1738-1763)**. IN: www.abphe.org.br/congresso2003/textos/abph_2003_91.pdf Acesso em 10 de mar., de 2019.

HUNSCHE, Carlos. **O biênio 1824/1825 da imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul (Província de São Pedro)**. 2.ed. Porto Alegre: A Nação, 1975.

HUNSCHE, Carlos. **O ano de 1826 da imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Metrópole, 1977.

IEPSEN, E. **Jacob Rheingantz e a colônia de São Lourenço: da desconstrução de um mito à reconstrução de uma história**. 2008. Dissertação (mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1854/jacob%20rheingantz.pdf?sequence=1> Acesso em 27 nov. 2017.

JESUS, Lucirleide Rosa de. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas**

práticas pedagógicas. 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28093>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, jan/jun, p. 09-43. 2001.

JUNGES, Débora de Lima Velho. **Relação família-escola e educação matemática: um estudo etnográfico em uma classe multisseriada do RS.** 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/13709>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

KNIJNIK, Gelsa; JUNGES, Débora de Lima Velho. **A Relação Família-Escola e a Prática do “Dever de Casa” de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos.** 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0662.pdf>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

KOLKY, Lauro. **Aspecto Pedagógico da Zona Rural.** In: **Boletim da Superintendência do Ensino Rural**, 1954.

KREUTZ, Lúcio. **Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais.** In: Educação no Brasil: história e historiografia. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). Campinas: Autores Associados, 2001.

KRONE, E. E. **Comida, memória e patrimônio cultural: a construção da pomeraneidade no extremo sul do Brasil.** 2014. 175 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas.

KUSTER, Weliton Barbosa. **Os Boletins da Superintendência do Ensino Rural do Rio Grande do Sul: orientações pedagógicas dos/para os professores rurais (1954-1958).** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal De Pelotas. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. Pelotas, 2019.

LA FONTAINE. **Fabulas de Esopo.** Col. Reencontro Infantil. Scipione, 2010.

LANDO, Aldair Marli; BARROS, Eliane Cruxên. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul: uma interpretação sociológica.** Porto Alegre: Movimento, 94 p. 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Fabiana, 2009. **Especialistas: ensino público decaiu ao democratizar-se.** Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3737418-EI8266,00-Especialistas+ensino+publico+decaiu+ao+democratizarse.html>. Acesso em 20 de jan., 2018.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: Urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LÉONTIEV, Álexis. O homem e a cultura in ADAM, Y, et. al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977. pp. 47-78.

LIMA, Nicácio Marcondes de Lima. **Ensino de ciências em sala multisseriada: uma perspectiva de escola no Acre (Brasil)**. 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p27.pdf>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

LOBO; Yolanda Lima; CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do INEP (1955-1964)**. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOUREIRO, Violeta R. **Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século**. Revista Cocar, v.1, n. 1, jan-jun, 2007, pp. 17-58.

LUCKOW, Daniele Behling. **Arquitetura Urbana e Inventário: São Lourenço do Sul**. RS.2010. 184p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) –Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MADEIRA, C. P. **Da Multisseriação à Nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS – Décadas de 1980 a 1990**. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1742>. Acesso em 10 de jun. 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas**. Educação Unisinos 11(2):69-74, maio/agosto 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo**. Texto apresentado XVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Museus autárquicos na construção histórica do Município-Pedagógico**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/ANGELITA/AppData/Local/Temp/6-109-1-PB.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2019.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 2004.

MENNUCCI, S. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo, 1946. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/sud-menucci/discursos-e-conferencias-ruralistas.pdf/view>. Acesso em 20 de nov., 2018.

MONTEIRO, C. A. **Análise do Inquérito “Chamada Nutricional 2005”**. Ministério da Saúde. 2005.

MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1584>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

MUNIZ, Bruna Mendes, CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professora ‘3 em 1’: a organização do trabalho pedagógico com a matemática em uma classe multisseriada**. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1189>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

NAGLE, J. **A educação na primeira república**. IN: HOLANDA, S. B. – História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: DIFEL, tomo III: O Brasil Republicano, livro 3º, 1975.

NETTO, Marcos Vinicius Benedete. **Da escola rural multisseriada à escola nucleada: Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1354>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

NEUFELD, Carmen Beatriz, STEIN, L. M. **A compreensão da memória segundo diferentes perspectivas teóricas**. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2001, vol.18, n.2, pp.50-63. ISSN 0103-166X. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2001000200005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 24 de nov. 2019.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33

NUNES, Klívia de Cássia S.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Escolas multisseriadas rurais no estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações**. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645922>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10356>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

NURMBERG, Maricélia Aparecida. **História da educação do município de Enéas Marques - 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização.** 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_44f51303233caa189c097732d5cab263. Acesso em: 02 de maio, 2020.

OLIVEIRA, Iara Poliana da Silva Moraes. **O planejamento da atividade docente em uma sala de aula multisseriada numa escola da zona rural de Apodi-RN.** 2013. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/extendere/article/view/509/256>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas.** 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6927>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** – Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: espaço de relações.** 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95928>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro.** 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 de maio, 2020.

PEREIRA, Liana Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. **A identidade e a crise do profissional docente.** In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.* Brasília: Plano, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERIN, Adriana Antunes. **Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural.** 2012. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/801>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

PETRONE, Maria T. S. **O imigrante e a pequena propriedade.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

PINEAU, Pablo. **Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad.** Revista de Estudios del Currículum, Barcelona/Espanha, v. 2, n. 1, jan. 1999, p. 39-61.

PODEWILS, D. O. **Colonização germânica: a colônia de São Lourenço e suas particularidades.** Pelotas, 2011. Monografia, Instituto de Ciências

Humanas/Universidade Federal de Pelotas.

PORTAL BRASIL. **Estados Brasileiros – Rio Grande do Sul**. Disponível em: http://www.portalbrasil.net/estados_rs.htm. Acesso em 28 de jan., 2019.

PRADO, Adonia Antunes. **Os conceitos de homem e educação no Brasil do período do Estado Novo (1937 – 1945)**. Educação e Filosofia. V. 15, n. 30, jul/dez, 2001, p. 9- 22.

PRADO, Adonia Antunes. **Intelectuais e educação no estado novo (1937/1945): o debate sobre a formação do Professor primário rural**. Revistas Teias, uma publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=17>. Acesso em 18 de nov. 2019.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n. 4, 1995. p. 5-27.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL, Decreto, nº 2916, 2007. **5º Distrito**. Disponível em: https://www.saolourencodosul.rs.gov.br/publicos/00_decreto_2916.pdf. Acesso em 20 set., 2018.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo**. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2193/1648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

QUADROS, Claudemir de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959–1963)**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2002.

RAMELLO, Patrícia Ames. **As aprendizagens de crianças rurais em grupos de diferentes faixas etárias ou idades mistas e seu uso na experiência escolar multisseriada**. 2018. Disponível em: http://desidades.ufrj.br/featured_topic/as-aprendizagens-de-criancas-rurais-em-grupos-de-diferentes-faixas-etarias-ou-idades-mistas-e-seu-uso-na-experiencia-escolar-multisseriada/2/. Acesso em: 02 de maio, 2020.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Elenise Sangoi. **“Recuerdos” da Memória de uma Professora de Classe Multisseriada**. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Polied/article/view/88460>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

RODRIGUES, Marcos. **Arquivo da tag: educação desde a década de 60. A escola Falida**. 2012. Disponível em: <https://regional7.wordpress.com/tag/educacao-desde-a-decada-de-60/>. Acesso em 28 de out., 2019.

ROMING, K. L. K. **A região cultural pomerana no sul do Rio Grande do Sul.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Pelotas, no curso de Geografia, 2018.

RUBERT, R. A. **Comunidades negras no RS: o redesenho do mapa estadual.** RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento, p. 165-181, 2008.

RUBERT, R. A.; SILVA, P. S. D. **O acamponesamento como sinônimo de aquilombamento: o amálgama entre resistência racial e resistência camponesa em comunidades negras rurais do Rio Grande do Sul.** Diversidades de campesinatos: expressões e categorias, v. 1, p. 251-274, 2009.

RUBERT, R.; WOLFF, L. **Territórios Negros na Região das Antigas Charqueadas (RS): memória e reconhecimento.** IX Reunião de Antropologia do Mercosul, v. 10, 2011.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira de. **O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural.** Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol. 11, n. 23, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/302>. Acesso em 27 de abril, 2019.

SALAMONI, G.; WASKIEVICZ, C. A. **Serra dos Tapes: espaço, sociedade e natureza.** TESSITURAS: Revista de Antropologia e Arqueologia, v. 1, n. 1, p. 73, 2013.

SANTI, Lucila Gavioli. **Memórias autobiográficas de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura.** 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7056/SANTI%2C%20LUCILA%20GAVIOLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 de maio, 2020.

SANTOS, D. M. M. (2006). **Disciplina de fisiologia vegetal.** Jaboticabal, SP: UNESP. Disponível em: http://jaguar.fcav.unesp.br/download/deptos/biologia/durvalina/TEXT0-87-Revolucao_Verde_e_Giberelinas-2006.pdf. Acesso em 18 de abril, 2019

SANTOS, Fábio J. Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 35-47.

SANTOS, Jocyléia Santana dos; FRANCO, Samara Caldas. **Memórias de professores, educação rural, prática pedagógica.** 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3805/12771>. Acesso em: 03 de maio, 2020.

SÃO LOURENÇO DO SUL (RS). **Município de São Lourenço do Sul.** Prefeitura. 2011. Disponível em: <http://www.saolourencodosul.rs.gov.br>. Acesso em jan., 2019.

SAVIANI, Demerval. História da formação do centeno Brasil: três momentos decisivos. **Revistado Centro de Educação UFSM**, Dossiê História da Educação, v. 30, n. 2, 26 nov. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2019.

SCHNEIDER, M. **Identidades em rede: um estudo etnográfico entre quilombolas e pomeranos na Serra dos Tapes**. 2015. Universidade Federal de Pelotas

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**. *Tempo* [online]. 2009, vol.13, n.26, pp.32-55. ISSN 1980-542X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

SCHWARTZMAN; Simon; BOMENY Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SEYFERTH, G. **As contradições da liberdade: análise de representações sobre a identidade camponesa**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 7, n. 18, p. 78-95, 1992.

SEYFERTH, Giralda. **Cartas e narrativas biográficas no estudo da imigração**. In: DEMARTINI, Zelia; TRUZZI, Oswaldo (orgs). **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Ed. UNB, 1990.

SILVA, Águida Nayara da. **O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35255>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

SILVA, J. G. (2003). **Tecnologia e agricultura familiar**. 2ª Ed. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOCORRO, Joana D'arc; ARAÚJO, Alexandrino de. **Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina**. 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=176974. Acesso em: 04 de maio, 2020.

SOUZA, José Edimar de. **A "hora da história": memórias e possibilidades no currículo da escola multisseriada (Novo Hamburgo/RS - 1952 - 1969)**. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12358>. Acesso em: 04 de maio, 2020.

SOUZA, José Edimar de. **Histórias de professores primários: processos formativos e escola multisseriada**. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/683>. Acesso em: 04 de maio, 2020.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias e práticas pedagógicas: a escola multisseriada em Novo Hamburgo/RS e a trajetória da professora Élia Thiesen (1958-1983)**. 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1882>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetoira e memória da professora Maria Gersy Höher Thiesen: docência e o ensino rural – Novo Hamburgo/RS (1942-1969)**. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1667>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique T. dos. **Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada**. 2007. Disponível em: <http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Fernando-Henrique-1dialogo-1584.pdf>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

STRIEDER, Cristiane Corrêa. **As escolas multisseriadas do município de Iguape 1980-2008**. 2009. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2009/Cristiane_Correa_Strieder.pdf. Acesso em: 04 de maio, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e educação. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n.50, p. 1-3, 1957.

TERUYA, Teresa K.; WALKER, Maristela R.; NICÁCIO, Marcondes de L.; PINHEIRO, Maria Joana M. **Classes multisseriadas no Acre**. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO**. 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1057>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

THUM, C. **Silenciados pela hegemonia alemã**. IHU on line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo: UNISINOS, n. 271, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a08.pdf>. Acesso em 24 de mar. 2019.

VIDAL, D. G.. (2005). **Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares.** In: SOUZA, R. de F.; VLADMAIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo.** – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VIÑAO FRAGO, A..***El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.*** *Contemporaneidade e Educação* (Temas da História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

VICENTE, M. A. **A Escola Normal Regional Imaculada Conceição em Pelotas/RS: a atuação da igreja católica e dos poderes públicos (1955-1971).** 2018

VINCENT, G. et al. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em Revista, 33, 7-47. 2001.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A nacionalização do ensino no contexto imigratório.** ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL RIO GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15., 2009, Caxias do Sul. Anais...Caxias do Sul: ASPHE, 2009. <https://doi.org/10.6026/97320630010381>

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar.** 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007. <https://doi.org/10.21475/ajcs.17.11.03.pne219>

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. **História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes.** In: FERREIRA, Marcia. Ondina Vieira.; FISCHER, Beatriz. T. Daudt; PERES, Lúcia. Maria Vaz. (orgs). *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação.* São Leopoldo: Oikós, 2009.

WEIDUSCHADT, Patrícia; CASTRO, Renata Brião de. **Instituições escolares e imigração na região colonial de Pelotas/RS (1928 -1953).** 2016. Disponível em: <ile:///C:/Users/ANGELITA/AppData/Local/Temp/Dialnet-InstituicoesEscolaresElmigracaoNaRegiaoColonialDeP-5615899.pdf> Acesso em: 04 de jan. 2020.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE/INEP/MEC (1950–1960).** Bragança Paulista:EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. IN: XAVIER, M. do C. (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 21- 38.

ZARTH, P. A. **Do arcaico ao moderno: o Rio Grande do Sul agrário do século XIX**. Editora UNIJUI, 2002.

ZARTH, Paulo Afonso. **História agrária do planalto gaúcho (1850-1920)**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Juliane Santos. **A formação de professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas**. 2017.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317274196_A_FORMACAO_DOS_PROFESSORES_QUE_ATUAM_NA_CLASSE_MULTISSERIADA_NA_AREA_RURAL_NO_SUL_DO_AMAZONAS. Acesso em: 02 de maio, 2020.

Anexos

Anexo A - Entrevistas com professoras das escolas multisseriadas

1. Em qual escola multisseriada e quando você trabalhou?
2. Como foi sua formação e seu ingresso na carreira?
3. Fale sobre a estrutura da escola.
4. Quais eram suas principais responsabilidades?
5. Qual o papel do poder público neste momento?
6. Fale sobre a relação da escola com a comunidade.
7. Que estratégias você adotava para lidar com as demandas de uma escola multisseriada?

Anexo B - Entrevista com moradores e ex-alunos das escolas multisseriadas

1. Qual escola era próxima de onde você morava?
2. Quando você teve contato com essa escola e de que maneira?
3. Fale sobre o que lembra da escola durante o período em que morou lá.
4. Lembra se a comunidade ajudava a escola?
5. Fale sobre a professora que trabalhava lá.