

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
TECNOLÓGICO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**MARCOS VINICIUS BENEDETE NETTO**

**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)**

**CAXIAS DO SUL  
2014**

**MARCOS VINICIUS BENEDETE NETTO**

**DA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA A ESCOLA NUCLEADA:  
Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural  
(Caxias do Sul-RS/1990-2012)**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

B462e Benedete Netto, Marcos Vinícius, 1974-

Da escola rural multiseriada à escola nucleada : narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul- RS/1990-2012) / Marcos Vinícius Benedete Netto. - 2014.

212 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela.

1. Educação (Caxias do Sul, RS). 2. Educação - História. 3. Escolas. 4. Certeau, Michel de, 1925-1986. I. Título.

CDU 2.ed.: 37(816.5CAXIASDOSUL)

Índice para o catálogo sistemático:

1.	Educação (Caxias do Sul, RS)	37(816.5CAXIASDOSUL)
2.	Educação - História	37(091)
3.	Escolas	373
4.	Certeau, Michel de, 1925-1986	1CERTEAU

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Roberta da Silva Freitas - CRB 10/1730

**MARCOS VINICIUS BENEDETE NETTO**

**DA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA A ESCOLA NUCLEADA:  
Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural  
(Caxias do Sul-RS/1990-2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Cidade Universitária, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Stecanela

**Aprovado em 13 de Outubro de 2014.**

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Stecanela  
Universidade de Caxias do Sul - UCS

---

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terciane Ângela Luchese  
Universidade de Caxias do Sul – PPGEDU/UCS

---

Pro Dr. Lúcio Kreutz  
Universidade de Caxias do Sul – PPGEDU/UCS



*Para meu Pai (in memoriam), minha Mãe.*

*Para meus Filhos e minha Esposa.*

*Para Nilda.*

## AGRADECIMENTOS

Esta jornada que culminou na dissertação que agora se apresenta foi fruto de muito esforço e dedicação, que foi permeada, é verdade por muitos atravessamentos, alguns difíceis de transpor e outros nem tanto, mas o importante deste processo foi à metamorfose que provocou em mim. Para alguém que não tinha vínculos diretos com a pedagogia ou a história da educação ter entrado para o programa de mestrado inicialmente causou algum temor, mas pouco a pouco este temor foi passando é claro que para isso foi fundamental a ajuda de muitas pessoas, colegas de mestrado, familiares, colegas de profissão, mas, sobretudo da professora Nilda Stecanela que soube com toda a sua paciência e generosidade conduzir-me por terrenos onde eu nunca havia estado.

Ajudou muito o fato de ter sido de certa forma “escolhido” para realizar esta pesquisa, já que quando resolvi encarar esta jornada ainda não sabia muito bem o que poderia estudar e realizar. Assim orientado por Nilda após uma longa conversa, num desses “golpes” do destino, fui pesquisar as escolas do meio rural do interior de Caxias do Sul e ao tomar conhecimento dos locais a pesquisar fui diretamente a Fazenda Souza, onde nunca tinha estado, e me encantei pelo local, que naquele momento me escolheu para falar da história que se desenrolou por lá envolvendo a educação e todos os aspectos sociais que a envolvem.

Neste momento se iniciou um processo de transformação de alguém que dava aulas e tinha uma empresa para um professor, e quiçá um mestre. Gostaria de deixar expresso toda à admiração e carinho que sinto pela professora Nilda ao me proporcionar uma experiência tão valiosa e de ter tido todo o entendimento e compressão com as situações que vivi neste caminho.

Um agradecimento especial ex-professor de SENAI, que reencontrei agora como colega no mestrado, com quem dividi muitos momentos de angústias, dúvidas e com quem troquei muitas informações ao longo desta jornada, Vanderlei Guerra.

Não posso deixar de agradecer a minha família, minha esposa e meus filhos a quem neste tempo dediquei muito menos tempo do que mereciam e mesmo assim me auxiliaram a seguir sempre em frente.

Também dedico um agradecimento especial aos professores, diretores e funcionários das escolas de E.M.E.F. Erny de Zorzi, E.M.E.F. Santa Lúcia, E.M.E.F. Pe. João Schiavo e E.E.E.M. Ângelo Antônio Boff que me permitiram conhecer e observar as escolas de perto além de me concederem entrevistas esclarecedoras e auxiliar na captação de alunos das localidades pesquisadas para as entrevistas.

Agradeço especialmente as Professoras Elsa Vanassi, Carmelita Tonietto Dirigatti e Maristela Girardi Bascheira que me auxiliaram muito tanto a compreender a realidade que viveram em Carapiaí quanto a encontrar materiais e pessoas para entrevistar, como as ex-alunas da escola Clara Camarão, Jaqueline Dorigatti e Debora Cristina Fávero, que dedicaram praticamente uma manhã a responder minhas perguntas sobre as escolas onde estudaram e a comunidade onde vivem.

Agradeço também a ex-coordenadora das escolas do meio rural da Secretaria Municipal de Educação, Gislainde Roncarelli Salles e aos funcionários que por diversas vezes me receberam e tentaram me auxiliar da melhor forma possível, bem como a própria Secretária de Educação que permitiu que fossem acessadas diversas informações sobre as escolas e os processos de nucleação desenvolvidos no interior do município.

Da mesma forma agradeço aos funcionários do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami que foram incansáveis na busca por documentos das escolas pesquisadas.

Ao final gostaria de agradecer aos professores doutores, Terciane Ângela Luchese e Lúcio Kreutz que além de dividirem seus conhecimentos sobre a história da educação em suas aulas no mestrado aceitaram o convite, o qual para mim é uma verdadeira honraria, para fazer parte da Banca examinadora do trabalho. Da mesma forma ao professor doutor Elizeu Clementino de Souza, pelas indicações preciosas de leitura e apontamentos que auxiliaram na condução da pesquisa, feitos ainda na banca de qualificação, e pela disponibilidade de cruzar o país para estar presente na banca examinadora. Tenho a certeza de que suas contribuições poderão acrescentar em muito ao estudo que agora comunico.

## RESUMO

Este trabalho está inscrito no campo da História da Educação e trata de investigar a transição da forma escolar conhecida por classes multisseriadas, para as escolas-núcleo, num processo conhecido por nucleação de escolas. A investigação buscou conhecer o uso e os consumos que eram feitos do espaço por alunos e professores, no período de transição de escolas. A análise, do campo de investigação que a pesquisa pretendia observar, buscou o apoio necessário nas teorias de Michel de Certeau (1985 e 1990), mais precisamente nas teorias sobre “Usos e consumos” e “Estratégias e táticas de apropriação”, a fim de estabelecer uma relação entre a maneira como alunos e professores, e não apenas estes, mas a comunidade envolvida com a escola, consomem os espaços e tempos nas “escolas-casa”<sup>1</sup> e nas “escolas grandes”. Um dos objetivos era observar e analisar a forma como essa transição poderia ter impactado em seus processos de identidade e pertencimento ou resistências (antidisciplina certeuniana). O método empregado na realização deste estudo foi o de História Oral, juntamente com Análise Documental, através do qual foram realizadas entrevistas com professores, alunos e ex-alunos, funcionários da Smed,<sup>2</sup> que tiveram participação no processo de nucleação. A análise textual discursiva do material das entrevistas, dos documentos, das leis e dos registros produzidos, através de observação no campo de investigação, foram organizados, analisados e interpretados sob a luz das teorias de Michel de Certeau. O papel social desempenhado pelas escolas, indo além da função educativa foi uma importante constatação decorrente desta investigação. Este fato pode ser observado nas escolas estudadas em dois períodos, na década de 40, quando o processo pela anexação das localidades ao município de Caxias do Sul se desenrolava, quanto na década de 90, já com a implantação do processo de nucleação, quando algumas comunidades lutaram para manter suas escolas, enquanto outras comunidades às perderam e, praticamente, pereceram junto com elas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolas multisseriadas. Nucleação. Escolas do meio rural. Identidade e pertencimento.

---

<sup>1</sup> A expressão *Escolas-casa* é empregada numa alusão ao livro *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural* (1984), de Carlos Rodrigues Brandão. Como seu oposto empregou-se a expressão *Escolas grandes* numa alusão às escolas-núcleo.

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação do Município de Caxias do Sul.

## ABSTRACT

This work is registered in the field of the History Education and this research is about the transition between schools known as *multigrade schools* to *rural group schools*, in a process known as "*nucleação de escolas*". The research sought to know about the use and consumptions which were made of space by students and teachers in the period of transition between schools.

The analysis of the investigation field that research intended to observe, sought the necessary support in Michel de Certeau's theories (1985 and 1990), more precisely in the theories of "Uses and Consumption" and "Strategies and Tactics" of appropriation, in order to establish a relationship between the way students and teachers, not only these, but the community surrounding the school consumes the spaces and time in "house schools" and the "big schools"<sup>3</sup>. One goal was to observe and analyze how this transition could have impacted on their processes of identity and belonging or resistances (Certeau's anti-discipline).

The method used in this study was the Oral History method, along with Document Review, through which interviews were conducted with teachers, students and ex- students and employees of SMED<sup>4</sup> with participation in the nucleation process. The discursive textual analysis of the material from interviews, documents, laws and records produced by observation in the field of research, were organized, analyzed and interpreted in the light of the Certeau's theories. One of the discoveries of this investigation was the social role played by schools, which goes beyond the educational function. This fact can be observed both at the time of isolated schools, In the 1940s when the processes by annexing of *Fazenda de Souza*, *Santa Lucia* of *Piaí* and *Vila Oliva* districts, was unrolling and the schools had a fundamental role in this process, as the nucleation process of the 1990s, when some communities kept these schools while other communities who have lost the schools practically perished with her.

**KEY-WORDS:** Multigrade Schools. Rural group schools. Rural schools. Identity and belonging.

---

<sup>3</sup> The term "House School" is employed in an allusion to the Book House School: Peasant Culture and rural education, Carlos Rodrigues Brandão (1984). As its opposite used the term "Great Schools" in allusion to schools core.

<sup>4</sup> Municipal Secretary of Education of Caxias do Sul city.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização dos distritos em relação ao Estado do Rio Grande do Sul o Município de Caxias do Sul. Elaborado pelo Autor.....	28
Figura 2- Localização da E.M.E.F. Clovis Bevilaqua em relação à sede do distrito de Fazenda Souza.....	29
Figura 3- Localização das escolas estudadas em relação à sede do distrito de Fazenda Souza. ....	30
Figura 4- Escola Normal Duque de Caxias. ....	46
Figura 5- Planta esquemática da Escola Clovis Bevilaqua, com modificação antes e depois da modificação da divisória.....	50
Figura 6- Interior da sala de aulas (1) e do depósito (2).....	51
Figura 7- Uma Redução Jesuítica.....	91
Figura 8- Escola de Ensino Mútuo. ....	93
Figura 9- <i>Layout</i> de uma sala de Ensino Mútuo. ....	94
Figura 10- Inauguração da escola Dom José Baréa, na Zona Vanassi, Fazenda Souza em 16 de junho de 1952. ....	112
Figura 11- Fotografia de inauguração da Escola Dom José Baréa. ....	114
Figura 12- Quadro de horários de exames finais nas escolas municipais. ....	116
Figura 13- Grupo Escolar Municipal de Fazenda Souza - inauguração.....	117
Figura 14- Escola Estadual de São Roque, no caminho para Zona Lise, abandonada na década de 90.....	118
Figura 15- Quadro de horários de Exames finais 1941(e) e 1944(d).....	118
Figura 17- Instrução para a construção de Escolas Rurais. ....	119
Figura 18- Programma Oficial de Ensino para escolas ruraes de Caxias, 1936.....	121
Quadro 19- Disciplinas por ano ou série. Com base no Programma Oficial para o Ensino das escolas ruraes de Caxias. ....	122
Figura 20- Professora Carmelita com a Turma (próximo a 1975).....	124
Figura 21- Escola Clara Camarão e Escola de Tunas Altas.....	125
Figura 22- Escolas de: Bevilaqua, Invernada e Zona Lise. ....	126
Figura 23- Localização da escola Clara Camarão: Azul (1940 a 1980) e Laranja (1980 a 1999). (Norte indicado pela seta vermelha). ....	127

Figura 24- Fotografia panorâmica do centro da comunidade de Carapiaí, onde se localizaram as escolas.....	127
Figura 25- Fotografia de um aniversário realizado no interior da escola. Em primeiro plano: Profª. Carmelita, esposo e filha. Atrás alunos da escola com seus pais.....	128
Figura 26- Simulação da sala da escola de Carapiaí. ....	128
Figura 27- Ilustração da escola em relação à posição solar.....	129
Figura 28- Organização do espaço interno de uma escola casa. ....	130
Figura 29- Planta esquemática da escola de Zona Lise.....	131
Figura 30- Escola Guido D'Andréa. Em destaque área de acesso fechada para dar lugar a cozinha e refeitório. ....	132
Figura 31- Quadro de imagens da Escola Clóvis Bevilaqua.....	133
Figura 32- Escola Clóvis Bevilaqua: 1.sala de aula; 2. sala da pedagoga, com cozinha e banheiro ao fundo; 3. salas de aula; 4. sala de apoio. ....	134
Figura 33- Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. João Schiavo. Fachada a partir da rua de acesso. ....	136
Figura 34- Pátio interno da escola Pe. João Schiavo, vista a partir do santuário. ....	136
Figura 35- Posição dos pavilhões e funções.....	137
Figura 36- Fotografia do pátio da escola visando o Centro Social.....	137
Figura 37- Fachada da escola Pe. João Schiavo vista de norte para o sul. Detalhe do pavilhão anexo.....	138
Figura 38- Entrada da Escola Pe. João Schiavo. ....	139
Figura 39- Porta de entrada vista a partir da escada interna.....	140
Figura 40- Planta esquemática da escola Pe. João Schiavo.....	140
Figura 41- Interior das salas de aulas da escola Pe. João Schiavo.....	142
Figura 42- Igreja e pavilhão em Santa Lúcia do Piaí. ....	143
Figura 43- Fotografia da Igreja e salão paroquial com a rua interna que dá acesso à escola. ....	143
Figura 44- Fachada da Escola Santa Lúcia, vista a partir do pátio dos fundos da igreja. ...	144
Figura 45- Implantação da escola Santa Lúcia. ....	144
Figura 46- Sala de aula da escola Santa Lúcia.....	145
Figura 47- Escola Avelino Antônio Boff: 1 e 2– Fachada; 3 e 5- Localização (vista a partir da escola Pe. J. Schiavo); 4 - Vista dos fundos. Elaboração própria. ....	146

Figura 48- Fachada Avelino Antônio Boff em detalhe. ....	147
Figura 49- Esquema de distribuição de salas da escola Avelino Antônio Boff.....	148
Figura 50- Corredor e escada da escola Avelino A. Boff.....	149
Figura 51- Interior da sala de aulas avistando o corredor. Autoria própria. ....	149
Figura 52- Salas de aula da escola Avelino Antônio Boff. ....	150
Figura 53- Mapa das capelas e escolas do interior de Vila Oliva. ....	151
Figura 54- Implantação da escola Erny de Zorzi. Reprodução de foto aérea exposta na escola. ....	152
Figura 55- Escola Serapião Mariante.....	152
Figura 56- Panorama externo visto do portão de entrada da escoa.....	153
Figura 57- Detalhe da Fachada do prédio.....	154
Figura 58- Átrio da escola Erny de Zorzi. ....	155
Figura 59- Projeto da escola Erny Zorzi. ....	155
Figura 60- Visualização interna da escola Erny de Zorzi.....	157

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1: escolas fechadas no primeiro distrito _____	22
Quadro 2: escolas fechadas no distrito de Criúva _____	22
Quadro 3: Escolas fechadas no distrito de Fazenda Souza _____	22
Quadro 4: Escolas fechadas no distrito de Vila Oliva _____	23
Quadro 5: Escolas fechadas no distrito de Santa Lúcia do Piaí _____	23
Quadro 6: Escolas fechadas no distrito de Vila Cristina _____	24
Quadro 7: Escolas fechadas em Ana Rech e Forqueta _____	24
Quadro 8: Escolas fechadas que não puderam ser identificadas durante a pesquisa ____	24
Quadro 9: Trabalhos pesquisados na BDTD _____	58
Quadro10: Trabalhos pesquisados na ANPED _____	59
Quadro 11: trabalhos pesquisados na base SCIELO _____	60



## LISTA DE ABREVIATURAS

- AHMJSA: Arquivo Histórico Municipal de Caxias do Sul: João Spadari Adami
- Anped: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AURN: Aglomeração Urbana da Região Nordeste do Rio Grande do Sul
- BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- Caic: Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
- Capes: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE: Conselho Federal de Educação
- CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica
- CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CME: Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul
- Dieb: Dicionário Interativo da Educação Brasileira
- FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Fundef: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- Gamaplan: Gabinete Municipal de Administração e planejamento de Caxias do Sul
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação de Base
- IDH: Índice de Desenvolvimento Humano
- Iphan: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- Inep: Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1.996
- MEB: Movimento de Educação de Base
- MEC: Ministério de Educação e Cultura
- Mobral: Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos;
- PAC: Programa de Aceleração do Crescimento, Governo Federal
- PAI: Programa de Asfaltamento do Interior, município de Caxias do Sul
- PAR: Plano de Ações Articuladas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PNA: Plano Nacional de Alfabetização

PNE: Plano Nacional de Educação (MEC)

Pnate: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

Pronacampo: Programa Nacional de Educação no Campo

RCI-RS: Região de Colonização Italiana no Rio Grande do Sul

SEB: Secretaria de Educação Básica (MEC)

Senai: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Smed: Secretaria Municipal de Educação - Caxias do Sul

Seplan: Secretaria de planejamento municipal de Caxias do Sul

SciELO: Scientific Electronic Library Online

*A história cairia em ruínas sem a chave de abóbada de toda a sua arquitetura: a articulação entre o ato que propõe e a sociedade que reflete; o corte, constantemente questionado, entre um presente e um passado; o duplo estatuto de um objeto, que é um "efeito do real" no texto e o não dito implicado pelo fechamento do discurso. [...] Ela, porém, não é nem a lenda à qual foi reduzida por uma vulgarização, nem a criteriologia que faria dela a única análise crítica de seus procedimentos. Ela está entre estas duas coisas, no limite que separa as suas reduções, como Charles Chaplin se definia, no final de "The Pilgrim", através da corrida sobre a fronteira mexicana, entre dois países que o perseguiram e dos quais seus ziguezagues desenhavam ao mesmo tempo a diferença e a costura.*

**(Michel de Certeau)**

INTRODUÇÃO.....	15
I ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
1.1 O processo de construção do objeto de estudo .....	19
1.2 A escolha do local e das escolas a pesquisar.....	26
A relação entre rural e urbano do local escolhido para a pesquisa.....	32
1.3 O cenário da pesquisa: aspectos históricos e culturais da região pesquisada .....	40
1.4 O panorama da educação em Caxias do Sul de 1930 aos anos 90.....	46
II A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	53
2.1 Por que pesquisar o espaço escolar das escolas rurais multisseriadas .....	53
2.2 Um estado da arte a respeito de escolas rurais, isoladas, multisseriadas e nucleações.....	56
2.3 Espaços x planos pedagógicos: procedimentos da investigação e das análises do espaço escolar.....	62
III DESAFIOS CONCEITUAIS .....	67
3.1 As ruralidades e urbanidades na relação campo/cidade x comunidade/sociedade .....	67
<i>Campo x Cidade e Rural x Urbano</i> .....	68
3.2 O conceito de classes multisseriadas .....	69
Classes multisseriadas.....	70
Escolas Isoladas .....	71
Classes Unidocentes.....	72
As escolas multisseriadas: aspectos históricos e educacionais.....	74
A relação entre as “aulas italianas” e a cultura escolar multisseriada .....	81
As escolas multisseriadas no movimento vivido por Caxias do Sul .....	84
A formação de uma escola multisseriada em nível nacional.....	86
3.3 A educação pelo espaço: a escola-casa e os prédios escolares.....	90
A cultura escolar das escolas isoladas, formada no tensionamento entre a resistência ao novo e sua aceitação .....	96
A universalização do ensino na república e o papel das escolas isoladas.....	97
O prédio escolar como um marco ordenador do espaço urbano .....	98
A naturalização do espaço escolar.....	101
3.4 As políticas de educação para as escolas rurais e do campo brasileiro.....	103
As políticas de nucleações no Brasil, nos anos 90 do séc. XX.....	103
IV DA AULA ITALIANA À NUCLEAÇÃO: O SENTIMENTO E AS AÇÕES DAS COMUNIDADES DO INTERIOR EM RELAÇÃO À ESCOLA.....	111
4.1 Inaugurando escolas-casa.....	111
4.2 As escolas: Clara Camarão, Clovis Bevilaqua, Guido D’Andréa, Maria Quitéria e Tunas Altas .....	124
4.3 As <i>escolas grandes</i> .....	135

Escola Santa Maria Goretti: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. João Schiavo	135
A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia do Piaí .....	142
A Escola Estadual de Ensino Médio Avelino Antônio Boff .....	146
Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi .....	151
4.4 O espaço como um <i>próprio</i> : as estratégias e as táticas em torno de uma escola “usada” e “consumida” por uma comunidade .....	162
CONCLUSÃO .....	169
REFERÊNCIAS .....	174
APÊNDICES .....	179
A - Termo de consentimento de entrevistas .....	179
B - Termo de consentimento de entrevista para os alunos .....	180
C - Termo de autorização ao uso de imagens .....	182
D - Questionário aplicado aos alunos e ex-alunos.....	183
E - Questionário aplicado aos professores, funcionários e diretores de escolas.....	185
F - Questionário aplicado aos professores, funcionários e diretores de escolas.....	187
G - Ofício de solicitação de consulta a documentos e realização de entrevistas .....	190
ANEXOS.....	191
A - Publicação do decreto de Fechamento das escolas no ano de 2006 .....	191
B – parecer CME – Autoriza fechamento de escolas.....	193
C - Lei ordinária 5.173. (criação da escola Erny de Zorzi) .....	199
D - Lei 96 autoriza a ajuda de custo ao transporte de escolares no município.....	200
E - Ata de resultados finais da escola Dr. Guido D’Andréa em 1960 .....	203
F - Atas de resultados finais do ano de 1998 da escola Clara Camarão .....	204
G - Atas de reuniões entre comunidade e Smed para discussão do fechamento da escola e nucleação para a escola Santa Maria Goretti realizadas entre 1998 e 1999.....	206
H - Termo de abertura da escola em 1965 quando a professora Elsa assume a escola no lugar da primeira professora, Sra. Cenira dos Reis.....	208
I - Ata 1/1976 quando a prof. Carmelita Tonietto assume a escola.....	210

## INTRODUÇÃO

A política de nucleações ainda é um capítulo a ser explorado e narrado na história da educação brasileira e, especialmente, como ela ocorreu e ainda se desenvolve na cidade de Caxias do sul.

Na história da educação brasileira, em vários momentos se chegou a pensar em um modelo de escola pública desde Pombal,<sup>5</sup> passando pela Primeira República, se esboçou o modelo escolar que muito tempo depois veio a se consolidar com a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada pela primeira vez em 1961.

Mesmo após tantos anos de desenvolvimento de um modelo educacional, ainda não foi possível equilibrar as desigualdades no plano da educação. Talvez isso seja reflexo de políticas que não levaram realmente em consideração a realidade e as reais necessidades do país, em especial as do meio rural brasileiro. Almeida (2004), na apresentação do livro *O legado educacional do século XX*, fala sobre a crise que acompanhou a história da educação brasileira, do ponto de vista político e social, e como isso dificultou a implantação de um projeto pedagógico nacional.

O projeto pedagógico que deveria ser o sonho possível, se mantém nos mesmos patamares dos últimos duzentos anos, revelando a crise do Estado e seu desinteresse pelas prioridades sociais, mesmo com as resistências que, por sua vez, ecoam afônicas perante a avalanche do lucro fácil e a desvalorização da vida humana. (ALMEIDA, 2004, p. 2).

No cenário rural, as escolas de classes multisseriadas sempre foram a alternativa viável para as comunidades que, poucas vezes, conseguiam ter acesso aos modelos propostos pelo governo. Além da dissonância com a realidade do interior brasileiro, sua realidade social, política, econômica e geográfica sempre impôs dificuldades na implantação dos ideais de escola propostos pelos governos reformadores.

A falta ou a precariedade da estrutura destas escolas, embora tenha sido uma das maiores dificuldades para a subsistência do Ensino Fundamental no meio rural, não impediu que atravessassem os séculos. Muitas vezes, ao longo de sua história, a qualidade em relação ao ensino nestas escolas foi questionada, a ideia de sobrecarga dos professores e a falta de estrutura, aliada ao isolamento, foram sempre fatores que pesaram contra elas.

Mesmo assim, em muitas localidades brasileiras, elas são a maneira encontrada pelas comunidades rurais para garantirem algum acesso à educação a seus filhos, em um país onde, cada vez mais, o ensino estava ligado à ideia de garantia de emprego.

---

<sup>5</sup> Marques de Pombal ou Sebastião José de Carvalho e Melo, foi secretário de Estado do Reino de Don José I, de 1750 a 1777. No Brasil foi responsável pela expulsão dos jesuítas e pela instituição das Aulas Régias, em substituição aos colégios jesuítas, no que ficou conhecido por pedagogia pombalina (1759-1827). (SAVIANI, 2004).

Assim, estas escolas chegaram ao presente contrariando aqueles que esperavam que elas desaparecessem “naturalmente”, devido à falta de condições. Desta forma, Cardoso e Jacomeli citam a entrevista de Piza e Sena concedida ao programa “Um salto para o futuro” da TV Escola, exibido no ano de 2001, quando as entrevistadas comentam sobre sua visão sobre as escolas multisseriadas.

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. (PIZA; SENA, 2001 apud CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 175).

Muito tempo antes, no início do período republicano, no final do século XIX, começaram as iniciativas e as políticas, para tentar eliminar as velhas escolas isoladas, mesmo que esse não fosse seu principal objetivo. Políticas educacionais, como a reunião de escolas isoladas em um único prédio, um dos princípios da política de nucleações, começaram a ser implantadas, mas a dispersão de brasileiros pelo território de maioria rural não permitia que se implantassem grupos escolares na maior parte dos locais, surgindo as escolas reunidas e, na impossibilidade, destas ainda se mantinham as isoladas.

Portanto, a política de nucleação, que reúne uma quantidade maior de escolares em uma escola melhor estruturada, não chega a ser exatamente uma novidade na história da educação brasileira. O que realmente mudou a situação de implantação desta política, a partir da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, em diante, foi a evolução na tecnologia de transporte, as próprias construções escolares mais baratas, a vontade política das comunidades e também as pressões políticas e econômicas de ordem externa, embora essas mudanças ainda não chegavam a todas as escolas.

Em Caxias do Sul, uma primeira iniciativa foi vista no final dos anos de 90, em uma das regiões de ocupação ou colonização mais antigas do município. Sua ocupação ou colonização foi anterior à chegada dos primeiros imigrantes italianos. Através de uma pesquisa de campo, foi possível ouvir diversos relatos de como foi construído este processo, e a primeira iniciativa pode ter sido uma proposta conjunta da comunidade, secretaria municipal de educação e dos próprios professores das escolas isoladas, denominadas em Caxias do Sul de escola do meio rural.

A partir desta experiência, novos modelos para nuclear as escolas isoladas foram empregados, através de meios e motivos diferentes, mas que foram consolidados no município e, mesmo assim, quase vinte anos depois da primeira iniciativa, ainda é possível encontrar algumas escolas, já não isoladas, mas ainda com classes multisseriadas em diversas localidades do interior do município.

Se, inicialmente, o processo de nucleação causou controvérsia atualmente é uma realidade que já não causa mais tanto estranhamento às comunidades dos distritos de Caxias do sul, muito embora não tenha conseguido resolver todos os problemas envolvidos com a educação no meio rural.

A pretensão desta pesquisa foi lançar um olhar sobre este processo educacional, a nucleação de escolas, tentando entendê-lo. O foco do estudo foi o espaço escolar das escolas envolvidas neste processo, buscando compreender como se altera seu consumo na transição de uma escola menos formal, como o das escolas-casa, para uma mais formalizada, como o das escolas-núcleo, e de que forma isso altera as relações de pertencimento e identidade dos estudantes das escolas dos distritos pesquisados.

O principal objetivo desta pesquisa tinha em mente a construção de uma narrativa histórica do processo de nucleação na cidade de Caxias do Sul, no período compreendido entre os anos de 1990 até 2012.

O primeiro capítulo do texto dissertativo, *Aspectos metodológicos da Pesquisa*, apresenta os procedimentos metodológicos que conduziram a investigação e a escrita desta narrativa. Estes procedimentos não poderiam deixar de estar ancorados nos pressupostos teóricos da História Cultural e trilharam os caminhos da história oral e da análise documental. Isto permitiu ao pesquisador conhecer melhor como foram, no determinado tempo histórico, a relação de uma grande comunidade e de suas comunidades menores com a escola.

O segundo capítulo da dissertação, *A Construção da Pesquisa*, apresenta os motivos e a importância da pesquisa sobre as escolas multisseriadas do município e da transição que aconteceu no final dos anos 90, chamada política de nucleações. Este capítulo também apresenta as relações do pesquisador com a educação e com a realidade das escolas multisseriadas. Neste segundo capítulo também é apresentado *um estado da arte* sobre as pesquisas realizadas a respeito das classes ou escolas multisseriadas e nucleações, em nível nacional, nos últimos anos.

No terceiro capítulo, *Desafios Conceituais*, apresenta-se uma necessidade confrontada durante a execução deste estudo: a de enfrentar os conceitos teóricos relevantes ao tema e encontrados ao longo do caminho da investigação, e dissertar sobre eles; traçar um paralelo histórico de como foi possível a constituição das pequenas escolas-casa, na região estudada ao longo dos anos; tentar entender a relação entre educação e espaço, no item *a educação pelo espaço* e, por fim, entender as políticas de educação para as escolas rurais.

O quarto e último capítulo, *Da aula italiana à nucleação*, apresenta a evolução das escolas multisseriadas pesquisadas e a dimensão analítica da dissertação a respeito do



consumo do espaço nas escolas-casa e nas escolas-grandes, desde a adoção das antigas escolas isoladas, na década de 40, até o período de nucleações, compreendido entre os anos de 1990 e 2000.

No final, apresenta-se a conclusão, a partir do estudo e das análises realizadas.

## **I ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A construção dos caminhos que foram percorridos e os motivos que levaram à escolha dos mesmos foi o assunto tratado no capítulo inicial da pesquisa. O caminho escolhido para elaborar e entender o campo de pesquisa, certamente, não é neutro e tem influência direta tanto nas análises realizadas quanto nas conclusões que foram possíveis elaborar. Portanto, entender os motivos que levaram a esta escolha foi um dos propósitos da escrita deste capítulo inicial.

### **1.1 O processo de construção do objeto de estudo**

Pesquisar a realidade de escolas rurais de um município, como o de Caxias do Sul, exigiria um tempo relativamente grande para vencer tanto a quantidade de escolas quanto as distâncias que as separam. Ainda que fosse possível percorrer todas as escolas, seria preciso conhecer o processo de nucleação ocorrido nessas escolas, a legislação ligada a estes processos e encontrar os vestígios ou os prédios das escolas que haviam fechado, bem como verificar quantas e quais ainda funcionam. Portanto, havia a necessidade inicial de encontrar um campo empírico de pesquisa, que pudesse concentrar, num mesmo distrito ou área da cidade, as características que se queria observar dessa realidade, elegendo uma localidade representativa que viabilizasse a pesquisa.

A partir da escolha desta localidade, seriam buscadas as possíveis ramificações, a fim de investigá-las, tentando sempre verificar e analisar se os desdobramentos do processo de nucleações pesquisados seriam ou não um reflexo daquilo que teria e que ainda poderia ocorrer nas demais escolas do município.

Como um dos objetivos desta pesquisa foi a construção de uma narrativa sobre como teriam sido os processos de nucleação no município de Caxias do Sul, obviamente a legislação da época de implantação deste processo, bem como a documentação produzida sobre ele, deveriam ser consultados.

Entretanto, os documentos não são imparciais nem contêm neles toda a dimensão dos processos históricos, conforme Carr (1961). De forma que acabou sendo necessária a complementação da pesquisa documental com a pesquisa de campo. Esta última foi possível onde a dimensão do processo de nucleação pudesse ser observada e, principalmente, onde as pessoas das comunidades, que em determinado momento haviam tomado parte neste processo, fossem ouvidas. Desta forma, o conhecimento sobre o processo de nucleação seria melhor compreendido para que dele se fizesse esta narrativa histórica.

O método de História Oral seria o mais indicado para dar conta de ouvir e registrar as narrativas das pessoas envolvidas neste processo de transição, pois, segundo Meihy (1996, p.13), a “história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à vida social de pessoas”. No Brasil, é uma técnica relativamente nova, e apareceu por volta dos anos 70 do séc. XX, mas que ganhou força apenas na última década desse século. É importante ter bem claro que a história oral se vale de recursos tecnológicos de captação audiovisual, como fonte de análise, a partir da qual a narrativa histórica poderá ser construída. (MEIHY, 1996, p. 14).

Portanto, o estudo que esta dissertação refere valeu-se da história oral, como um dos procedimentos metodológicos. Para sua efetivação, foram realizadas algumas entrevistas e conversas informais, de forma exploratória, com pessoas ligadas à Smed, que haviam trabalhado nos períodos de ocorrência dos processos de nucleação do município; desta forma, seria possível tomar algumas resoluções a respeito das entrevistas a realizar.

De outro lado, uma pesquisa documental no arquivo histórico da cidade, a respeito de escolas rurais que haviam sido fechadas na década de 90, também foi realizada. O resultado de ambas, pesquisa documental e entrevistas, indicava a região onde se localizam os distritos<sup>6</sup> de Fazenda Souza, Villa Oliva e Santa Lúcia do Piaí, como um dos locais onde possivelmente teria se iniciado um dos primeiros processos de nucleação na cidade.

Na ida a campo, verificou-se a existência de três escolas-núcleo da rede municipal, que atuam no Ensino Fundamental, sendo uma em cada um dos distritos: Fazenda Souza, Vila Oliva e Santa Lúcia do Piaí. Há também uma escola estadual de Ensino Médio em Fazenda Souza, para onde são encaminhados os alunos das três escolas citadas anteriormente para a realização deste nível de Ensino Médio.

Em Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva, já não há mais escolas multisseriadas, todas foram desativadas; porém, os prédios de algumas ainda existem. No distrito de Fazenda Souza, existe uma escola multisseriada, em funcionamento, na localidade de Zona Lise, atendendo alunos da comunidade até o quinto ano do Ensino Fundamental e há outra escola multisseriada, em funcionamento, na região de Fazenda Souza, mas que, administrativamente,<sup>7</sup> pertence ao distrito de Ana Rech. Esta escola se situa na localidade

---

<sup>6</sup> Os Distritos mencionados neste estudo: Distrito de Fazenda Souza, Distrito de Santa Lúcia do Piaí e Distrito de Vila Oliva, serão denominados apenas por seus nomes, deste ponto em diante. A explicação sobre a organização distrital do município de Caxias do sul pode ser encontrada na nota 12 deste capítulo.

<sup>7</sup> Para a administração do município, a prefeitura municipal, há uma demarcação virtual dos distritos que se mantem historicamente. A divisão dos distritos de Fazenda Souza e Ana Rech denotam os antigos limites entre Caxias do Sul e São Francisco de Paula. Atualmente, outro limitador físico é a Rodovia RST\_453 denominada Rota do Sol, a qual liga os municípios da Serra rio-grandense ao

de Bevilaqua, no distrito de Ana Rech, e dista do centro administrativo de Fazenda Souza menos de 7 km. Outro fato relevante para considerá-la neste estudo é a nucleação de seus alunos para as escolas de Fazenda Souza, para completarem tanto o Ensino Fundamental, após o quinto ano, e o Ensino Médio, os quais são feitos na escola estadual.

Além das escolas encontradas funcionando, era importante: 1) investigar as escolas que haviam sido fechadas; como ficou a situação das comunidades em relação à perda da escola; qual a nova rotina dos jovens estudantes da comunidade e, se possível: 2) comparar a relação de pertencimento e do consumo do espaço pelos jovens que estudaram nestas escolas e dos que estão estudando agora nas escolas-núcleo.

Durante a investigação nos arquivos do AHMJSA, foram consultadas as atas de resultados finais das escolas desativadas em Fazenda Souza, entre elas, a escola Clara Camarão, localizada na localidade de Carapiaí e desativada em 1999; da escola Maximiliano Pasqualini, na zona Pasqualini e desativada em 1998, e da Escola Ângelo Boff, localizada na Zona Boff e desativada em 1994, foi possível identificar e rastrear o paradeiro de alguns dos alunos e professores que atuaram nessas escolas e entrevistá-los, a fim de conhecer a realidade que vivenciaram, antes do fechamento destas escolas para, então, comparar com a realidade das escolas em funcionamento e das próprias escolas-núcleo.

Em uma consulta à Smed, foi possível localizar um documento elaborado pela secretaria, provavelmente encaminhado à apreciação do CME, em que figuram cinquenta e cinco (55) escolas, fechadas entre os anos de 1987 e 2000. Posteriormente, foi emitido um parecer do CME, em 2006, concordando com o fechamento das escolas e com a transferência dos alunos para as escolas denominadas núcleo. Ambos os documentos fazem parte do Anexo desta pesquisa, Anexos A e B. Ainda sobre o fechamento e a nucleação de escolares, é preciso que se diga que as escolas de Vila Oliva, que formaram a Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi, não figuram em ambos os documentos localizados nem mesmo na lei ordinária que cria esta escola, em 26 de agosto de 1999.

Na sequência, foram listadas as escolas encontradas no parecer do CME (2006), divididas por distrito. Algumas delas não foram identificadas, nem se sabe para onde foram nucleadas e algumas também a que distrito pertenciam.

Quadro 1: escolas fechadas no primeiro distrito

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de 1º Grau Incompleto Aluízio de Azevedo	1986	
E.M. de 1º Grau Incompleto Miguel Couto	1989	
E.M. de 1º Grau Incompleto Almirante Saldanha da Gama	1989	
E.M. de 1º Grau Abramo Eberle	1990	
E.M. de 1º Grau Incompleto Matteo Gianella	1994	
E.M. de 1º Grau Incompleto Aristides Germani	1995	
E.M. de 1º Grau Incompleto Evaristo de Antoni	1997	E.E. Mateo Gianella
E.M. de 1º Grau Incompleto Tiradentes	1997	E.M. Felipo Tonetta
E.M. de 1º Grau Incompleto Luisa Ronca	1998	
E.M. de 1º Grau Incompleto Pedro Álvares Cabral	1998	
E.M. de 1º Grau Incompleto Profª Rosana Prezzi Battisti	1998	
E.M. de 1º Grau Incompleto São Luiz	1998	
E.M. de Ensino Fundamental Princesa Isabel	1999	

Abaixo o quadro das escolas do segundo distrito, o de Criúva:

Quadro 2: escolas fechadas no distrito de Criúva

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de 1º Grau Incompleto Vicente de Carvalho	1996	E.E. João Pilatti
E.M. de 1º Grau Incompleto Alfredo Horn	1997	E.M Treze de Maio e E.E. Irmão Pedro
E.M. de 1º Grau Incompleto Eptácio Pessoa	1997	E.M. Aristides Rech
E.M. de 1º Grau Incompleto Dr. Rômulo Carbone	1997	E.M. Vidal de Negreiros
E.M. de 1º Grau Incompleto Rosa da Fonseca	1997	E.M. Érico Verísimo
E.M. de 1º Grau Incompleto Tobias Barreto	1997	E.M. Cristóvão Colombo
E.M. de Ensino Fundamental Cristóvão Colombo	2000	E. E. Irmão Pedro
E.M. de Ensino Fundamental Humaitá	2000	E. E. Irmão Pedro
E.M. de Ensino Fundamental João Henrique Pestalozzi	2000	E. E. Irmão Pedro
E.M. de Ensino Fundamental Treze de Maio	2000	E. E. Irmão Pedro

O terceiro quadro descreve as escolas do terceiro distrito, que é um dos pesquisados, o distrito de Fazenda Souza. A escola Santa Maria Goretti foi uma escola particular que, mais tarde, foi locada e assumida pela Prefeitura Municipal, sob o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre João Schiavo.

Quadro 3: Escolas fechadas no distrito de Fazenda Souza

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de 1º Grau Incompleto Ângelo Boff	1998	Colégio Santa Maria Goretti (Pe. João Schiavo)
E.M. de 1º Grau Incompleto Maximiliano Pasquali	1998	Colégio Santa Maria Goretti (Pe. João Schiavo)
E.M. de Ensino Fundamental Clara Camarão	1999	Colégio Santa Maria Goretti (Pe. João Schiavo)

O quarto quadro ilustra as escolas fechadas no quarto distrito, o de Vila Oliva. Estas escolas não figuram nos documentos encontrados, mas podem ser vistas no mapa das escolas do distrito apresentado no capítulo 5º, no item 5.4.

Quadro 4: Escolas fechadas no distrito de Vila Oliva

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de 1º Grau Incompleto Alberto Nepomuceno	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Raimundo Correa	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Nilo Peçanha	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Quintino Bocaiuva	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Domingos Rosetti	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Dom Pedro I	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Bartolomeu de Gusmão	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Aquilino Zatti	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi
E.M. de 1º Grau Incompleto Maria Quitéria	1999	E.M.E.F. Erny de Zorzi

O próximo quadro apresenta as escolas fechadas do quinto distrito, o de Santa Lúcia do Piaí, que também faz parte dos distritos pesquisados.

Quadro 5: Escolas fechadas no distrito de Santa Lúcia do Piaí

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de 1º Grau Incompleto Franklin Roosevelt	1986	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Antônio José Minella	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Alberto Torres	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Bernardo Guimarães	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Monges Camaldolenses	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Pe. Cristóvão de Mendoza	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Pinheiro Machado	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Piratini	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Ruben Primo Moroni	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Visconde de Cairú	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia
E.M. de 1º Grau Incompleto Visconde de São Leopoldo	1997	E.M. Ângelo Scopel e E.E. Santa Lúcia

O quadro abaixo apresenta as escolas fechadas em Vila Cristina.

Quadro 6: Escolas fechadas no distrito de Vila Cristina

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de 1º Grau Alceu Wamosy	1996	
E.M. de 1º Grau Incompleto Dolores Alcaraz Caldas	1997	
E.M. de 1º Grau Incompleto Hermes da Fonseca	1997	
E.M. de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros	2000	
E.M. de Ensino Fundamental Ademar Faccioli	2000	E.M. Assis Brasil
E.M. de Ensino Fundamental Artemin Karan	2000	E.M. Assis Brasil
E.M. de Ensino Fundamental Fernando Ferrari	2000	E.M. Assis Brasil

No próximo quadro, foram apresentadas a escola do distrito de Ana Rech, Escola Armindo de Carli, e as escolas do distrito de Forqueta, que constam e que foram identificadas nos documentos fornecidos pela Smed.

Quadro 7: Escolas fechadas em Ana Rech e Forqueta

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de 1º Grau Incompleto Armindo De Carli	1997	
E.M. de 1º Grau Incompleto República da Colômbia	1997	E.M. Caetano Costamilan
E.M. de Ensino Fundamental Rafael Pinto Bandeira	1999	E.M. Caetano Costamilan

O último quadro apresenta as escolas que constam no documento fornecido pela Smed, mas que não tiveram identificação nem do distrito ao qual pertenciam, nem mesmo para onde os escolares e professores foram nucleados.

Quadro 8: Escolas fechadas que não puderam ser identificadas durante a pesquisa

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Escola-núcleo</b>
E.M. de Ensino Fundamental Ana Nery	1999	
E.M. de Ensino Fundamental Dionísio Lorandi	1999	
E.M. de Ensino Fundamental Domingos Casagrande	1999	
E.M. de Ensino Fundamental Pe. João Batista Réus	1999	
E.M. de Ensino Fundamental Profª Maria Paternoster Fabris	1999	
E.M. de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco	2000	
E.M. de Ensino Fundamental Conde Afonso Celso	2000	

No total oficial, publicado no Diário Oficial, que consta no Parecer nº 001/2006 do CME, foram fechadas, entre 1987 e 2000, 55 escolas. Se forem somadas as nove escolas que foram fechadas no distrito de Vila Oliva, e que deram origem à escola Erny de Zorzi, então o total de escolas fechadas, nesse período, foi de 64 escolas.

As escolas que receberam nucleações, nos distritos de Fazenda Souza e Santa Lúcia do Piaí, duas já funcionavam anteriormente, desde a década de 50, como escolas particulares pertencentes a congregações religiosas, sendo que no final da década de 90 e inícios dos anos 2000 foram municipalizadas. Os prédios foram alugados pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e começaram a receber alunos de escolas isoladas com classes multisseriadas que começavam a ser desativadas. No distrito de Villa Oliva, a descoberta mais importante, obtida a partir de entrevistas com a diretora da escola e confirmada com a vice-diretora da escola do distrito de Santa Lúcia do Piaí, que à época desenvolvia um trabalho específico na Smed, com as escolas do meio rural da cidade de Caxias do Sul, foi que o prédio onde funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Erni de Zorzi<sup>8</sup> havia sido o primeiro a ser concebido, com a finalidade de receber nucleações na cidade.

Diante de um campo de pesquisa rico em situações, foi considerado que a amostra escolhida para pesquisa seria relevante e poderia representar, senão em sua totalidade, de forma muito próxima o processo de nucleação que ocorreu no município de Caxias do Sul. E para tal tarefa o método proposto poderia dar conta de elucidar as questões de pesquisa propostas.

---

<sup>8</sup> A escola E.M.E.F. Erny de Zorzi foi construída no final da década de 90 e início dos anos 2000 quando a cidade era governada pelo Partido dos Trabalhadores e no campo educacional sofria influência direta do governo municipal da capital do estado, que também era governada pelo mesmo partido. A estrutura da escola em formato sextavado, com salas dispostas na periferia de um núcleo comum ou social (corredores e espaço de convivência), provavelmente teria sido a escolha de arquitetos e do governo municipal, devido à influência e característica socializadora diferentemente do que a característica reguladora vista em prédios, estruturalmente semelhantes, de estrutura panóptica. Tanto que, em entrevistas com professores e funcionários da escola, a sensação que se tem, no interior da escola, não é de invasão e controle, mas de sociabilidade.



## 1.2 A escolha do local e das escolas a pesquisar

Ao iniciar a trajetória de pesquisa, não se tinha uma ideia concreta sobre a realidade das nucleações e das próprias escolas multisseriadas no Município de Caxias do Sul. Portanto, escolher uma localidade ou pesquisar todas foi a primeira decisão a ser tomada; devido às distâncias e ao próprio tempo de desenvolvimento da pesquisa, seria inviável pesquisar todas as escolas rurais multisseriadas ou escolas-núcleo do município; além disso, o estudo por amostragem poderia dar conta de compreender como foi o processo de nucleação e qual a atual realidade das escolas multisseriadas do município.

Desta forma, foram realizadas algumas entrevistas com pessoas ligadas à Smed, que haviam trabalhado nos períodos, nos quais possivelmente poderia ter se iniciado o processo de nucleação no município. Nestas entrevistas foram apontadas algumas escolas e comunidades que teriam tido maior resistência em abrir mão de sua escola. Esta resistência, apontada nas entrevistas preliminares, apresentada pelas comunidades em relação às nucleações se confirmava, mesmo que de forma indiciária, na pesquisa documental realizada no arquivo histórico da cidade, onde foi possível verificar os livros de atas das escolas rurais que haviam sido fechadas na década de 90.

Ao tomar contato com o local descrito pelos entrevistados e do qual se pesquisava nos documentos do AHMJSA, uma escolha foi imediatamente feita. Porém, é possível que essa escolha não tenha sido a do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa, mas sim o contrário. Isso porque, ao conhecer o possível local de estudo e mergulhar em sua história, houve um imediato encantamento pelo local, tão próximo, mas tão desconhecido até ali. A história de ocupações do local chamou muito a atenção, já que é um dos locais onde a ocupação humana, pelos Bugres,<sup>9</sup> é a mais antiga da cidade. Além disso, esta foi uma das regiões onde também ocorreram as primeiras iniciativas de colonização por parte de Paulistas ou vicentinos, tropeiros, que permaneceram na região que só foi se desenvolver depois da chegada dos imigrantes italianos.

Apesar disso tudo, era preciso também um motivo mais racional e lógico do que o mero encantamento pelo local de pesquisa e foi na pesquisa documental e nas entrevistas que a ideia de pesquisar as escolas da região ganhou força, já que aparentemente partiam dos distritos de Santa Lúcia do Piaí, Fazenda Souza e Vila Oliva as primeiras iniciativas de

---

<sup>9</sup> Bugres é a forma como ficaram conhecidos os indígenas, de tribos caingangues, que viviam na região. O termo bugre it. era usado por imigrantes italianos de forma pejorativa, pois estes indígenas eram conhecidos por eles por sua agressividade. (GARDELIN; COSTA, 1994).

nucleação e onde possivelmente teria sido construída a primeira escola especificamente para este fim.

Nesta ida a campo, verificou-se a existência de três escolas-núcleo da rede municipal que atuam no Ensino Fundamental, sendo uma em cada distrito: Fazenda Souza, Vila Oliva e Santa Lúcia do Piaí. Há também uma escola estadual de Ensino Médio em Fazenda Souza, para onde são encaminhados os alunos das três escolas citadas anteriormente, para a conclusão do Ensino Médio.

Em Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva, já não existem mais escolas multisseriadas, todas foram desativadas. Alguns dos prédios das escolas de Vila Oliva ainda existem e geralmente são utilizados para a realização de atividades comunitárias ou em ocasiões festivas como as festas juninas.

Em Fazenda Souza, existe uma multisseriada na localidade de Zona Lise, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Guido D'Andréa, que atende os alunos da comunidade até o quinto ano do Ensino Fundamental, os quais ao concluírem o quinto ano, têm sua matrícula garantida na escola Pe. João Schiavo.

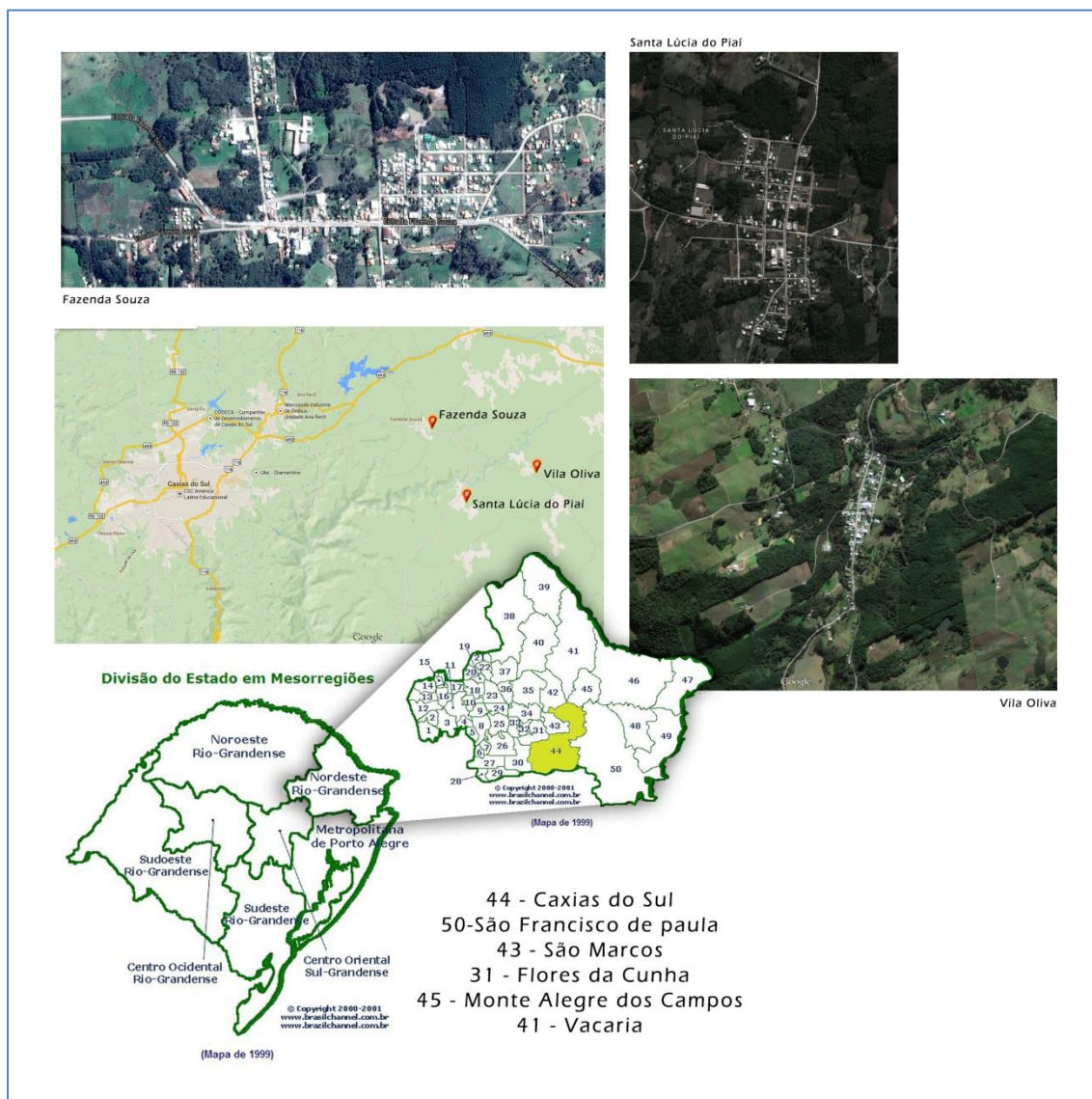
Existe outra escola multisseriada, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Clóvis Bevilaqua que está localizada nas proximidades do centro administrativo de Fazenda Souza, mas esta escola e a própria localidade, administrativamente<sup>10</sup>, é pertencente ao distrito de Ana Rech. Os motivos para considerar a escola de Bevilaqua neste estudo é o fato inicial de ser uma das duas escolas multisseriadas em funcionamento de toda a região, junto com a de Zona Lise e também por estar a menos de 6 km do centro de Fazenda Souza; além de estar geograficamente mais próxima ao centro de Fazenda Souza do que de Ana Rech, os alunos da escola, ao completarem o quinto ano, são matriculados, automaticamente, na escola Pe. João Schiavo, assim como os de Zona Lise e os que seguem os estudos após a conclusão do Ensino Fundamental são matriculados na Escola Estadual de Ensino Médio Avelino Antônio Boff.

Os quadros de imagens que seguem ilustram os locais onde estão as escolas pesquisadas e sua relação com o Estado do Rio Grande do Sul, com a cidade de Caxias do Sul e com o centro dos distritos pesquisados.

---

<sup>10</sup> Para a administração do município, ou seja, a prefeitura há uma demarcação virtual dos distritos que se mantém historicamente. A divisão dos distritos de Fazenda Souza e Ana Rech denotam os antigos limites entre Caxias do Sul e São Francisco de Paula. Atualmente outro limitador físico é a RST-453, a Rota do Sol que liga os municípios da Serra rio-grandense ao litoral. O traçado desta importante rodovia acaba separando geograficamente algumas localidades do distrito de Ana Rech.

Figura 1- Localização dos distritos em relação ao Estado do Rio Grande do Sul o Município de Caxias do Sul. Elaborado pelo Autor.

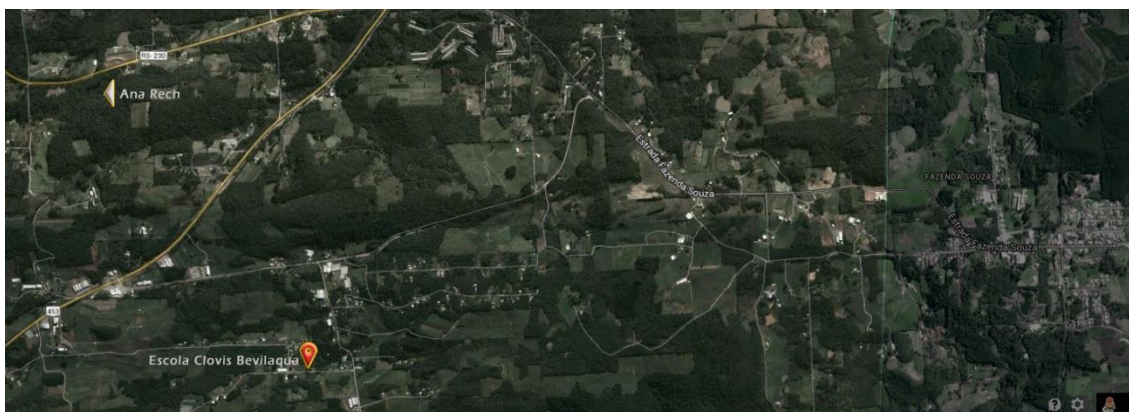


Fonte: Google maps.

No distrito de Fazenda Souza, foram fechadas três escolas multisseriadas, das quatro que havia até 1999. O número é expressivo quando comparado aos 100% vistos em Vila Oliva ou Santa Lúcia. Contudo, a característica do processo de fechamento dessas escolas guardava muita semelhança aos processos relatados nos dois outros distritos, ou seja, houve a aceitação da ideia de fechamento das escolas, caso das escolas Maximiliano Pasquali e Ângelo Boff, tanto quanto rejeição e resistência ao fechamento, no caso da escola Clara Camarão. Ou seja, da mesma forma que nos outros distritos, havia quem apoiasse e quem resistisse à ideia do fechamento.

Como havia menos escolas há pesquisar no distrito de Fazenda Souza e existia a possibilidade de contato com a maioria dos professores, que lecionaram na escola Clara Camarão, isto a tornava um bom ponto de partida para a investigação.

Figura 2- Localização da E.M.E.F. Clovis Bevilacqua em relação à sede do distrito de Fazenda Souza.



Fonte Google maps

A partir desta definição, uma busca por documentos das escolas foi realizada na Smed e no AHMJSA; neste último foram encontradas as Atas de Resultados Finais<sup>11</sup> das escolas: Clara Camarão, na localidade de Carápiá e desativada em 1999; Maximiliano Pasqualini, na Zona Pasqualini e desativada em 1998 e Ângelo Boff localizada na Zona Boff desativada em 1994.

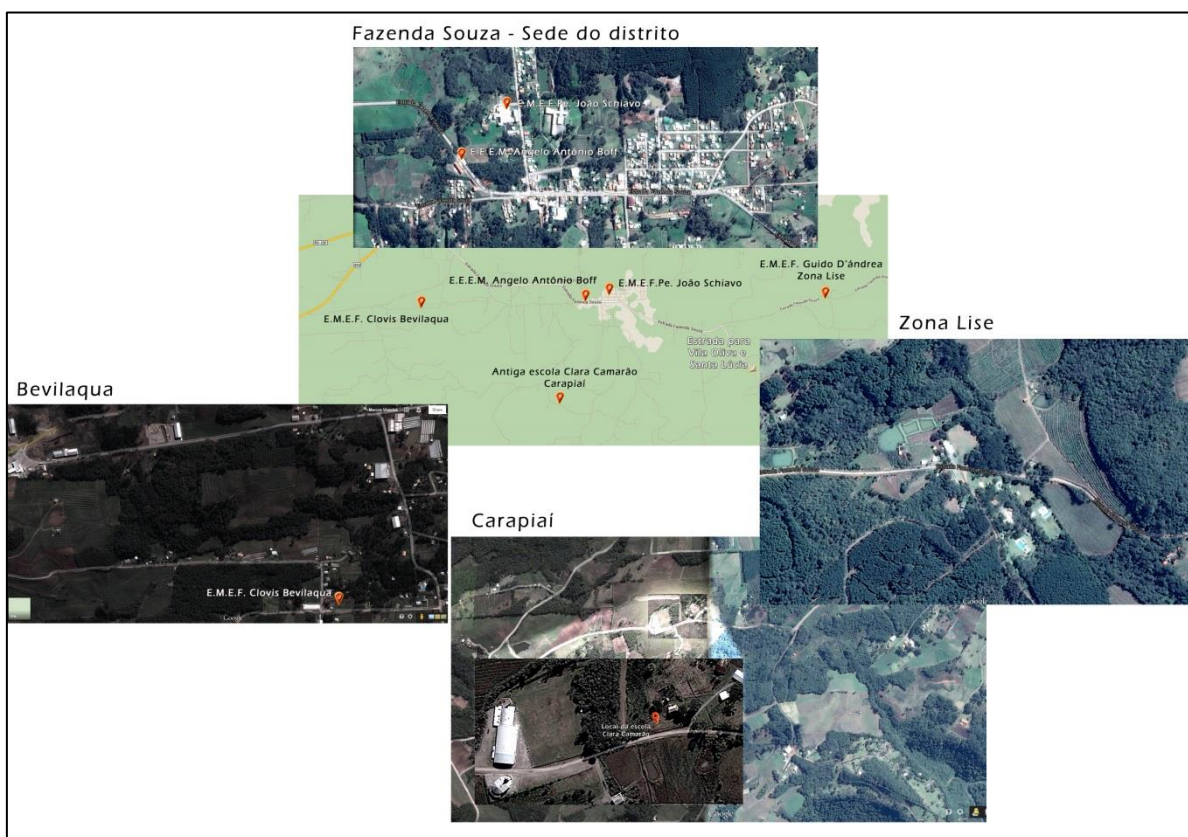
Desta forma, foi possível identificar alguns nomes, tanto de alunos quanto de professores e rastrear o paradeiro, o que permitiu iniciar uma série de entrevistas, inicialmente com os professores que atuaram nessas escolas. Nessas entrevistas, tentou-se conhecer um pouco da realidade que vivenciaram, antes do fechamento das escolas, para poder comparar com a realidade das escolas multisseriadas ainda em funcionamento e com as próprias escolas-núcleo. A partir das primeiras entrevistas, foram sendo indicados nomes de alunos que pudessem ser entrevistados, principalmente aqueles que estudaram próximo aos anos de fechamento das escolas ou que tivessem vivenciado o processo de transição.

---

<sup>11</sup> Ver anexos.



Figura 3- Localização das escolas estudadas em relação à sede do distrito de Fazenda Souza.



Fonte: Google maps, com elaboração do autor.

Devido à dificuldade de localizar todos os professores, mesmo porque alguns já estão falecidos, tomou-se a decisão de estudar a fundo a realidade da localidade de Carapiaí. A busca pelos envolvidos apresentava uma amostra considerável, tanto de professores quanto de alunos: tanto os que haviam estudado na escola Clara Camarão e os alunos que, atualmente, estão beneficiados pelo transporte escolar e que ainda estudavam nas escolas-núcleo do distrito de Fazenda Souza.

Ao mesmo tempo era preciso investigar as próprias escolas-núcleo; conhecer sua estrutura, seus espaços, as propostas pedagógicas e tudo o mais que fosse relevante ao desenvolvimento da pesquisa.

Assim, foram realizadas diversas visitas às quatro escolas dos três distritos. Em Fazenda Souza havia, conforme já mencionado, duas escolas: (a) uma municipal de Ensino Médio funcionando em um prédio onde, anteriormente, funcionava uma escola particular, que atualmente está locada pela prefeitura municipal e pertence a uma congregação de Irmãs Murialdinas.

A escola particular que era mantida pelas Irmãs, chamava-se Escola Santa Maria Goretti, fundada em 1957 junto com a casa de noviciado, atualmente se chama Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre João Schiavo; (b) a outra escola é mantida pelo

governo estadual e se chama Escola Estadual de Ensino Médio Avelino Antônio Boff e recebe os alunos das escolas municipais dos três distritos, Fazenda Souza, Vila Oliva e Santa Lúcia do Piaí.

A escola do distrito de Santa Lúcia do Piaí, que leva o mesmo nome, também era uma escola particular pertencente a uma congregação religiosa e está locada pela prefeitura municipal desde o período de implantação das escolas-núcleo, pela política de nucleações, que compreende os anos 90 e início do ano 2000. Seus alunos, ao completarem o nono ano do Ensino Fundamental, têm matrícula automática na Escola Estadual Avelino Antônio Boff.

Em Villa Oliva, a descoberta mais importante foi a de que o prédio onde funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Erni de Zorzi foi o primeiro a ser concebido com a finalidade de ser uma escolas-núcleo e recebeu o primeiro processo de nucleação, do município de Caxias do Sul.

A promessa de transporte e da construção de uma nova escola motivou o processo de nucleação e, na visão dos entrevistados, foi responsável pela baixa rejeição por parte das comunidades, ao contrário do que ocorreu nas comunidades de Carapiaí, que só foi fechada dois anos após a primeira reunião realizada com representantes da Smed, no ano de 1998, e de Bevilaqua que mantém a escola até a data desta pesquisa e tem nela um importante marco comunitário.

A escola da Zona Lise, denominada Dr. Guido D'Andréa, também é um caso bastante interessante, pois se manteve aberta por pressão e necessidade da comunidade local que, ao longo do tempo, se desfez e perdeu quase completamente a sua característica original. Atualmente, os moradores da comunidade não possuem raízes tão profundas com o local nem com a escola. A maioria dos pais de alunos trabalha nas empresas locais de pomares, hortifrutigranjeiros e nas serrarias. Alguns são trabalhadores temporários e permanecem somente alguns meses por ano na localidade, embora isso não seja uma exclusividade de Zona Lise, pois ocorre na região toda; porém nesta escola é mais um fator que pesa contra os processos de identidade e pertencimento com o local.

Assim foi definido o campo de pesquisa, justamente por considerar sua relevância em relação à representatividade do processo de nucleação ocorrido na região toda. Parte-se da Comunidade de Carapiaí, da extinta escola Clara Camarão, passando pelas escolas multisseriadas ativas em Bevilaqua e Zona Lise e estudando as “escolas grandes” de Santa Lúcia, Vila Oliva e as duas de Fazenda Souza, a municipal e a estadual de Ensino Médio.

## A relação entre rural e urbano do local escolhido para a pesquisa

O local de estudo desta pesquisa faz parte de uma realidade de colonização essencialmente rural e de forte caráter comunitário, mas onde também é possível identificar, historicamente, que as comunidades rurais do local sempre buscaram, além de reconhecimento perante a sociedade, uma perspectiva urbana sem, no entanto almejem a perda de sua identidade comunitária. O modo de viver urbano penetra no campo seja nos objetos, seja nos valores.

Os mais conhecidos dentre os elementos do sistema urbano de objetos são a água, a eletricidade, o gás [...] que não deixam de se fazer acompanhar pelo carro, pelo mobiliário “moderno” o que comporta novas exigências no que diz respeito aos “serviços”. Entre os elementos do sistema de valores, indicamos os lazeres ao modo urbano (danças, canções), os costumes, a rápida ação das modas que vêm da cidade. E também a preocupação com a segurança, as exigências de uma previsão referente ao futuro, em suma uma racionalidade divulgada pela cidade. Geralmente a juventude, grupo etário, contribui ativamente para essa rápida assimilação das coisas e representações oriundas da cidade. (LEFEBVRE, 1969, p. 17).

Embora tenha dito isso perto da década de 70, Lefebvre não poderia ser mais atual com o que segue ocorrendo nas zonas rurais e nos campos do Brasil. É importante atentar para o que fala do grupo etário, da juventude, e que contribui para a rápida assimilação das representações oriundas da cidade, o que torna as escolas, sejam elas “casa”, multisseriadas, sejam “grandes”, instituições formais de ensino.

Os distritos<sup>12</sup> estudados têm em comum suas “vilas”, que são o centro da vida social e de serviços do campo, pela própria palavra empregada, já demonstra o desejo de serem reconhecidas como uma organização social, pois historicamente, no Brasil, as vilas tinham o caráter que as cidades têm atualmente.

---

12 A organização do Município de Caxias do Sul é regulada pela Lei Complementar nº 290, de 24 de setembro de 2007, e orienta técnica e politicamente o uso administrativo, público e privado, do espaço urbano e rural da cidade. O Município está dividido em Distritos, regiões administrativas, bairros e loteamentos. São consideradas zonas urbanas o primeiro distrito da cidade e as áreas urbanas dos demais distritos. O primeiro distrito foi a área da Colônia Caxias destinada a ser sua sede e receber os primeiros assentamentos de colonos imigrantes italianos, a antiga Sede Dante. Inicialmente estava localizada em Nova Milano (atual Farroupilha) e posteriormente foi transferida para uma clareira denominada Campo dos Bugres, conhecida desta forma, pois o local era utilizado por indígenas, conhecidos como “Bugres”. Os demais distritos foram anexados ao município com o passar dos anos e originalmente eram assentamentos ou pequenas aglomerações urbanas com vastas áreas rurais, caracterizadas como “Vilas” e pertenciam administrativamente aos municípios mais antigos do estado e geralmente muito distantes de seu centro administrativo. Sua condição de postulantes à cidade não se confirmou ao longo dos anos, e as populações optavam pela anexação ao município mais próximo e próspero, como no caso de Caxias do Sul, pois assim tinham maiores chances de desenvolvimento. Caxias do Sul foi elevada à condição de cidade em 1910 e já em 1920 tinha anexado cinco distritos e atualmente possui sete distritos administrativos: Caxias do Sul, Criúva, Fazenda Souza, Vila Oliva, Santa Lúcia do Piaí, Vila Seca e Vila Cristina. Ainda se discute, atualmente, a anexação das localidades de Cazuza Ferreira e Juá. (NASCIMENTO, 2009; CAXIAS DO SUL 2013).

Nas “Vilas”, os serviços essenciais são encontrados, mesmo que de forma básica, e os serviços especializados precisam ser procurados na cidade, que já não é mais tão distante, devido ao desenvolvimento e aos investimentos em vias e meios de transporte. Nelas, também se pode encontrar pessoas que sempre viveram nos centros urbanos estabelecendo residência, porém elas se mantêm alheias aos princípios da comunidade local e principalmente daquelas pequenas comunidades encontradas nas linhas e zonas destes distritos.

Portanto, além de ter a compreensão dos conceitos de Rural e Urbano e de Cidade e Campo, é de fundamental importância, no âmbito desta pesquisa, ter entendimento do conceito de *comunidade* e *sociedade*, a fim de identificar, analisar e compreender a situação encontrada no campo de pesquisa.

Talvez o conceito de sociedade e comunidade, tomado aqui de forma emprestada da sociologia principalmente de autores como Émile Durkheim e Ferdinand Tönnies, seja o mais abrangente e, a partir dele, seja possível compreender os demais.

Para Tönnies, existe uma dicotomia entre sociedade e comunidade assim como entre feudo e cidade, que talvez possa ser estendida à relação campo/cidade ou rural/urbano. Tönnies diferencia *Gesellschaft* de *Gemeinschaft*, ou seja, sociedade e comunidade.

Em teoria, a sociedade consiste num grupo humano que vive e habita lado a lado de modo pacífico, como na comunidade, mas, ao contrário desta, seus componentes não estão ligados organicamente, mas organicamente separados. Enquanto, na comunidade, os homens permanecem essencialmente unidos, na sociedade eles estão essencialmente separados, apesar de tudo que os une. [...] A comunidade de sangue acha-se regularmente ligada às relações e participações comuns, quer dizer, à possessão comum dos próprios seres humanos. Na comunidade de lugar, as relações vinculam-se ao solo e a terra; e, na comunidade de espírito, os elos comuns com os lugares sagrados e com as divindades honradas. As três espécies de comunidades estão estreitamente ligadas entre si no espaço e no tempo, e, em consequência, em cada um de seus fenômenos particulares e seu desenvolvimento, como na cultura humana geral e sua história. (TÖNNIES, 1995a, p. 239 e 252).

Essas características dos três tipos de comunidades identificados por Tönnies, relativas à coesão dos habitantes, devido aos laços familiares ou à possessão; ao espaço limitado e comum de vizinhança e amizade e espiritual, verificada nos traços culturais e principalmente expressados pela fé católica, puderam ser verificados na, comunidades estudadas.<sup>13</sup> Na comunidade menor, a de Carapiaí, verificaram-se todas as características,

---

<sup>13</sup> As comunidades que foram foco deste estudo estão compreendidas pelas escolas localizadas nos três distritos da cidade de Caxias do Sul: os distritos de Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva (Oliva). Dentro desta comunidade ou área maior estão localizadas várias pequenas comunidades conhecidas por zonas ou vilas, são povoados, geralmente formados por pessoas



sendo a principal a de parentesco e, na medida em que se expande o território ampliando o foco em relação aos próprios distritos, ainda se pode verificar em menor grau a característica de lugar ou de partilha de território e, mais fortemente, a de caráter espiritual nos traços de cultura, religiosidade, interesses e formas de pensar que ligam as pequenas comunidades numa comunidade maior e que talvez já a aproximem de uma pequena sociedade.

É possível identificar em algumas das entrevistas realizadas, de novembro de 2013 à fevereiro de 2014, alguns traços indiciários dos tipos de comunidade de que nos fala Tönnies. Sobre a comunidade de Carapiaí:

*C: Eu comecei como professora substituta, eu fui convidada como professora substituta. A primeira vez na Clara Camarão, fiquei três meses, quando acabou a licença eu fui para Criúva mais três meses, e um ano eu fui convidada a trabalhar na zona Baldássio, na escola Santo Baldássio que fechou em 1976. E de 1976 em diante, fiquei na Clara Camarão até a aposentadoria. (Professora Carmelita, entrevista em novembro de 2013).*

*E: Não tem nada a ver com a pergunta né, mas tu ficaste em Carapiaí... Por que tu ficaste definitiva lá? (risos)*

*C: Quando eu estava te substituindo começou o namoro, aí eu fui lá para a Zona Baldássio, o namoro continuou, casamos no fim do ano e aí... [...]*

*E: quando eu ganhei a Ivandra foi uma professora de Caxias que foi me substituir, e não é que lá ela começou a namorar o rapaz e casou? Ele era vizinho nosso lá, daí passaram-se os anos, engravidei da Gislain; aí a Carmem que foi, arrumou um amigo do meu esposo e casou também. Depois eu fui morar na Fepagro, em São Roque e engravidei do guri, aí eu pensei “bom, e agora? Será que a minha substituta vai arrumar casamento?” (Carmelita Tonietto Dorigatti e Elsa Vanassi, ex-professoras, acima de 60 anos, Carapiaí/Entrevista concedida em novembro de 2013).*

Em relação aos alunos da década de 90, os (as) professores (as) entrevistados (as) dizem o seguinte:

*M: E vocês lembram como foi o primeiro dia de vocês na escola?*

*J: Nossa. (risos)*

*D: Eu na verdade tinha um irmão mais velho que estudava e eu sempre queria ir à escola... Queria ir junto e como era no interior a professora deixava, porque eu era quietinha né! Eu ficava lá no cantinho... E daí eu fui um ano antes junto com ele, uns dias da semana, não todos. Fazia tipo o prezinho, sabe? Porque como eu nasci [...] tipo em outubro... Eu fiquei... Como se fosse um ano atrasada, porque aquele tempo era até maio ou junho que completasse a idade pra ti entrar na primeira série. [...] E eu daí passei né, então... da minha idade pra completar. Daí eu ia com o meu irmão fazer o prezinho. E eu gostei.*

*J: E eu não lembro, mas acho que como era todo o mundo conhecido. [...] Porque era só da comunidade né? [...] Eu acho que [...] Éramos 15 alunos no total. [...] A professora. ... a gente... Se criou junto com ela... Inda na missa com ela... E enfim.*

*D: Sim é!*

*J: Então eu não lembro assim de ter tido alguma dificuldade assim de adaptação, porque agente era conhecido... Eram a maioria eram parentes né. No caso a professora... Era nossa...*

*D: Sim... Nossa.*

ligadas por laços familiares ou de vizinhança. A comunidade que deu origem ao estudo chama-se Carapiaí e nela localizava-se a escola municipal Clara Camarão, multisseriada, fechada em 1998. Também foram estudadas em menor profundidade as localidades que ainda tem escolas multisseriadas funcionando, que são a escola Dr. Guido D'Andréa em Zona Lise e a escola Clóvis Bevilaqua na comunidade de Bevilaqua.

**J:** Nossa tia... Quer dizer...

**D:** de longe.

**J:** tia do meu pai na verdade!

**D:** É!

**J:** E então ... Eram nossos parentes... O pessoal... Eram nossos primos na verdade... Foi fácil.

**M:** Vocês lembram o nome da professora?

**D:** Carmelita Tonietto Dorigatti.

**J:** É a primeira.

(Jaqueline Dorigatti e Debora Fávero, ex-alunas da escola de Carapiaí/Entrevista concedida em fevereiro de 2014).

Neste trecho é possível perceber não só o envolvimento das pessoas da comunidade umas com as outras, como também a relação forte de parentesco entre elas que não se verifica facilmente em escolas na cidade. No trecho abaixo a professora Maristela, fala da relação estabelecida com a comunidade e deixa claro seu envolvimento com o local.

**Ma:** Na verdade eu casei e vim morar lá, na zona rural, na capela onde tinha essa escola. Então eu morava ali perto. E eu me envolvi muito com a comunidade, porque a escola daí... Elas (coordenadora do meio rural da Smed) nos orientavam muito em nos envolver com a comunidade... Então, tudo o que nós fazíamos era junto com a comunidade. [...] Não era como naquele tempo que nós tínhamos que fazer tudo. E o envolvimento com a comunidade era muito importante porque, por exemplo, tinha que fazer uma reforma... Era mais difícil de a prefeitura (fazer)... Então tu fazia umas promoções na comunidade e a comunidade ajudava. A gente tinha comprado aparelho de som, TV, eles botaram carpete, compraram a cerca (a comunidade), a gente pintou o banheiro com as crianças, era tudo feito assim com a comunidade. E todas as atividades que eu fazia era junto com a comunidade. Festa junina era junto com a comunidade. Aí nós apresentávamos (atividades artísticas) no dia dos pai, era com a comunidade. Era feito tudo junto com a comunidade, era tudo no salão da comunidade. Até quando tinha festa, a escola ia junto com os alunos, ia ajudar, era muito bom. Até trilha com os pais no meio do mato que tem cavernas, tem umas histórias lá no Carapiaí por causa dos bugres né? E depois tinha os índios, parece que eram caingangues, eu não lembro. (Maristela Girardi Bascheira, ex-professora, vice-diretora da escola E.M.E.F Pe. João Schiavo e professora auxiliar nas escolas de Bevilaqua e Zona Lise. Entrevista concedida em Fevereiro de 2014.)

No que se refere à comunidade de Bevilaqua, a professora Maria de Lourdes relata:

[...] morei ali até os vinte e seis anos e depois casei e vim pra cá, então o envolvimento é total, porque a gente faz parte da diretoria do clube de mães da escola. Eu, desde sempre, sempre levei as crianças da escola para a igreja né! Assim em apresentações, fazer uma festinha de mães, fazer lá, fazer uma festa de... Uma romaria de Nossa Senhora de Lourdes... Quando vem a Nossa Senhora de Fazenda Souza e a gente é quem faz a apresentação e recebe sempre as crianças da escola... Já é um diferencial, que o Padre sempre diz lá... Dá meia dúzia de crianças pra Maria de Lourdes que ela faz acontecer, né? (risos). Sempre fui... Sempre participei da comunidade [...] Aqui da escola já sou patrimônio! [...] Eu acho que ela é uma comunidade valente, que soube se reerguer várias vezes... Começamos do nada... Embaixo de uma árvore, né? Depois pra dentro da escola, o porão da escola era o bar, era a igreja, a sala de aula era a igreja e aí eles construíram primeiro o salãozinho, que ficava aqui perto, aí foi desmontado e fizeram o grande... Foi assaltado, foi colocado fogo, queimou tudo e aí refizeram tudo... Então ela é uma comunidade unida sim e ela é trabalhadora, batalhadora. (Maria de Lourdes Boff. Entrevista concedida em março de 2014).

A pedagoga da escola Bevilaqua, Samara Salvador, relata que ainda percebe que há diferenças nesta comunidade em relação com as outras, que embora sejam classificadas, ou melhor, legalmente sejam consideradas zonas rurais, já sofreram um

processo grande de urbanização e não apresentam mais, tão fortemente, as características de comunidade percebida por ela em Bevilaqua.

*Sa: Só que lá a realidade era bem parecida com a do Caic,<sup>14</sup>, porque não é rural, chama rural, mas ali não tem mais propriedades rurais. E aí comecei a trabalhar ali, gostei, depois fui pra Vila Maestra, que também era considerada meio rural e vim pra cá. E aí comecei! ... Eu gosto muito de trabalhar no meio rural, porque é diferente, né? As crianças são diferentes, os pais, a comunidade, ainda são diferentes. Semana passada, da avó de um aluno eu ganhei uma cesta de uvas, e aí, eles têm esse carinho pela gente, respeitam os professores, sabe? (Samara Salvador, pedagoga, Bevilaqua. Entrevista concedida em fevereiro de 2014).*

É possível perceber, nas narrativas anteriores, que as comunidades rurais perdem a essência comunitária que as caracterizavam anteriormente. Por outro lado, é notável a identificação das pessoas com o local. Conforme se pode notar neste trecho da entrevista com uma das alunas da escola estadual de Ensino Médio localizada em Fazenda Souza e que recebe alunos dos três distritos estudados:

*A: Olha, eu gosto muito daqui, sabe? Mas eu não sei se eu conseguiria me adaptar na cidade, porque até... quando eu vou ao centro, quando vou às minhas tias eu não consigo ficar! Eu pretendo continuar morando aqui, mas seria mais fácil pra fazer tanto a faculdade quanto trabalhar (se fosse) morar lá. Mas até que eu faça a faculdade e tudo o mais, talvez, as coisas fiquem mais fáceis de [...]. A locomoção e tudo o mais. Então eu pretendo morar aqui por enquanto.*

*A: Sair de Caxias eu não pretendo. Eu pretendo ficar aqui. Mas eu não tinha ainda pensado em abrir alguma coisa aqui, usar meu conhecimento aqui. Eu ainda não tinha pensado nisso. (Aline Dorigatti, aluna do primeiro ano do ensino médio na escola Avelino A. Boff. Entrevista concedida em Janeiro de 2014).*

Ao contrário do que poderia parecer, as pessoas entrevistadas, fossem elas moradoras das pequenas comunidades, de zonas ou dos centros, das “vilas”, dos distritos, gostam de morar ali e têm certa aversão ao centro da cidade. Praticamente todas falaram ter certa dificuldade em estar no centro da cidade, demonstrando uma espécie de “consciência coletiva” sobre o lugar onde moram, em comparação com o centro urbano. Poderia ser o indício de uma “solidariedade mecânica” nos moldes daquilo que, segundo Mocellim (2010) estaria no pensamento de Durkheim (1895), evidenciado em *Regras do método sociológico*, em que, além de uma organização social, a comunidade poderia ser uma metodologia para dar conta do entendimento de fatos como a religião, a moralidade, os deveres e os direitos, visto que, após a divisão do trabalho, após as revoluções industrial e francesa, as individualidades e características pessoais inviabilizariam a vida comum nos moldes da comunidade de sangue, lugar ou espirituais, descrita por Tönnies (1887) e que não seria algo natural na visão de Durkheim (1895) e, portanto, propenso à dissolução.

<sup>14</sup> Caic - Centro de Atendimento Sócio Integral da Criança e do Adolescente, neste caso a entrevistada fala do CAIC\_ Dolaimes Stédile Angeli, situado na área norte da cidade e onde há uma escola municipal.

No entanto, esta metodologia tornaria possível a integração dos indivíduos organizados em sociedade, mesmo que separados espacialmente ou vivendo uma maior individualidade, tendendo eliminar o que não lhes favorece ou que lhes seja prejudicial, tornando esta sociedade coesa, a partir de sua integração pela própria interdependência gerada pela especificidade de funções. Desta forma, para Durkheim (1895), a sociedade não difere tanto da comunidade como na teoria de Tönnies (1887).

Isso vai um pouco ao encontro do pensamento de Bauman (2003) sobre o deslocamento da comunidade para a identidade e o pertencimento, à medida que a modernidade avança sobre a comunidade, seja na forma de meios de comunicação, transporte, serviços, através da mudança de conceitos gerada por contato com culturas e hábitos externos, como os gerados pela própria nucleação, seja campo/campo ou campo/cidade. (MOCELLIM, 2010).

A transição entre um modelo escolar para outro, seja ele menos formal, seja menor, centralizado na figura do professor e de maior coesão de estudantes, como uma escola multisseriada, para uma escola maior, formalizada onde cada um tem uma função, portanto com uma distribuição de tarefas bem definida e com uma mescla grande de alunos, pode ser algo comparado a uma transição de comunidade para sociedade.

O pensamento que Bauman (2003), que desenvolve-se sobre comunidades baseando-se em ideias do próprio Tönnies (1887) e que culmina no conceito de “comunidades éticas e estéticas”, pode ser uma interessante ferramenta de análise na observação desta transição de escolas. Mocellim (2010) faz uma análise do que para Bauman pode ser considerado o elo que mantém as comunidades “vivas”, algo que ele chama de “mesmidade”.

A comunidade depende da “mesmidade” e, dessa forma, é alheia à reflexão, à crítica e à experimentação. Ela tem sempre que manter certa imutabilidade, caso almeje manter-se comunitária ao longo do tempo. Para a manutenção da “mesmidade”, é necessário que se defina como distinta de outros grupos sociais, mas também que seja pequena e autossuficiente. (BAUMAN, 2003, p. 17-18).

Enquanto não houver canais de comunicação ampliados entre a comunidade e outros agrupamentos, é possível que sua homogeneidade se mantenha. Com a relativização das distâncias, a partir de meios de transporte e de comunicação, a vida comunitária se torna cada vez mais insustentável.

Esta insustentabilidade das próprias comunidades devido à abertura à comunicação, aos meios de transporte e ao encurtamento de distâncias, diminui o que Bauman (2003) chama de “entendimento comum”, expresso pela homogeneidade ou pela mesmidade e pode ser visto no processo de nucleação de escolas.

A escola, ou melhor, a nucleação<sup>15</sup> de escolas reúne não só os alunos das “escolinhas” como também as próprias comunidades, e se nota que, a partir da nucleação, há menos envolvimento dos pais, ou das comunidades com a “escola grande”. Parece haver uma representação de que a “escola-casa” precisa ser cuidada pela comunidade, pois há o entendimento comum de que a escola é importante para a comunidade, mesmo que seja pelo fato de ser a única que se tem; as “escolas grandes”, entretanto, são acompanhadas da representação de que são independentes da comunidade. Um exemplo disto pode ser visto no depoimento do Professor Gilmar Viganó, que fala da relação do professor com a comunidade e da perda da identidade da comunidade com a perda das escolas multisseriadas.

*Ah, o professor era o faz-tudo da comunidade. Quando precisava de alguma coisa o professor tinha que ir... Tinha não, né? E ele era requisitado em todos os momentos. Era, como é que eu vou te dizer,... Era, hoje não é mais, era a pessoa mais importante, praticamente, da comunidade. [...] Por exemplo, no domingo, domingo na minha comunidade, o professor tinha que estar na frente sempre, até pra puxar o terço, pra... Eu, por exemplo, quando comecei a dar aula, já era antes, já, mas depois tinha que estar na frente da comunidade, pensava em alguma coisa “não, tem que ser o Gilmar, o Gilmar tem que ir lá, o Gilmar tem que fazer”. Por exemplo, teve uma época lá, me convidaram pra... Eu não jogava mais futebol porque estava com os joelhos machucados, daí me convidaram pra uma reunião do futebol; eu disse “Bah, não tenho nada aí”. E eles: “Não, tu é um dos cabeças, tu vai ter que vim, vai ter que entrar na comissão do futebol, por que tu é uma pessoa que pode ir junto pra fazer um entre, entrecampo lá, pra mediar situações, tu é um cara calmo, tu vai ter que tomar a frente pra fazer essa parte aí”. E eu: “Tá, “eu vou conversar.” Tá, peguei e fui. No fim estava eu administrando todo o futebol. Eu disse: “não, vamos parar por aí” (risos)... Era a referência da comunidade.*

*[...] Não que não, hoje, claro que se tornou melhor, mas na época teve um pouco de resistência. Eu acho que ainda é melhor a nucleação. Claro, que é como eu te disse, a comunidade vai perdendo a identidade, vai perder um pouco da identidade dela. Aqui (em Vila Oliva) tem uma dificuldade. Por que a comunidade daqui parece que a escola não é deles. Em muitos momentos, eles não têm uma relação firme assim com a escola, com todo mundo. Parece que a escola é obrigada a pegar os filhos e cuidar dos filhos e pronto.*

*Não. Aqui não é resistência, eu vejo os dois lados. Eu vejo em Santa Lúcia, Santa Lúcia a comunidade pega junto. Eu chamo os pais lá, eles estão de acordo em fazer tudo. Por exemplo, teve uma festa, a Festa da Família que se faz lá, eles fazem toda a festa, aqui não, aqui a escola tem que se virar. (Gilmar José Viganó, ex-professor, Professor, 50-59 anos, Tunas Altas e Tunas Baixas, Vila Oliva. Entrevista concedida em março de 2014).*

Embora nem tudo fique expresso numa entrevista, é possível observar que já não é mais um entendimento comum, para a comunidade de Vila Oliva a responsabilidade com a escola, pode ser um indicador de uma dissolução da vida comunitária nos moldes “originais” com a introdução com o acesso à tecnologia, aos meios de transporte e à própria nucleação das escolas. Para Mocellim (2010), em sua análise ao pensamento de Bauman, há atualmente um deslocamento da comunidade para a identidade e o pertencimento, estabelecidos não mais pelo entendimento comum e natural das comunidades, mas pelo

<sup>15</sup> O conceito de Nucleação e o estudo sobre este processo e políticas que lhe deram origem são explicados em profundidade no 3º capítulo no item 3.4.

consenso, que pode ser estabelecido até mesmo a grupos heterogêneos, desde que haja uma negociação e um consenso sobre o assunto, consenso que pode sempre ser revogado.

Sem dúvida, que estes conceitos são fundamentais para compreender a transição de escolas por estudantes do meio rural da cidade de Caxias do Sul, que convivem com a aproximação da tecnologia e da comunicação e que ainda tentam manter o comportamento comunitário, principalmente apoiado pelo processo de identidade e pertencimento.

### 1.3 O cenário da pesquisa: aspectos históricos e culturais da região pesquisada

A formação urbana de Caxias do Sul e da própria RCI no Rio Grande do Sul, só toma forma a partir de 1875 com a chegada dos imigrantes italianos ao estado. Muito tempo antes já havia ocupação, por colonos de origem vicentina e lagunense, nas terras próximas à atual sede do município, em grandes fazendas ou sesmarias do século XVIII onde atualmente estão localizados os distritos de Criúva, Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva, os quais, inicialmente, pertenciam a São Francisco de Paula.

A ocupação humana nesta região é ainda mais antiga do que a própria colonização portuguesa, mas poucos dos atuais habitantes da cidade sabem sobre o modo de vida e os hábitos dos silvícolas ou indígenas que habitaram a região.

Um dos fatos históricos mais conhecidos sobre a região, e que datam de tempos anteriores à ocupação pelo “homem branco europeu”, é a morte do padre jesuíta Cristóvão de Mendoza em 1635, considerado o introdutor do gado *vacum* no estado. Ele teria sido assassinado por índios botocudos, na localidade de Água Azul, situada em Santa Lúcia, quando tentava alertá-los sobre a presença de bandeirantes na região, em busca de aprisioná-los e escravizá-los.

Segundo Gardelin e Costa (1993), o bandeirante Raposo Tavares esteve na região, pouco depois da morte de Mendoza e, praticamente, aprisionou ou dizimou os botocudos que a habitavam. Os mesmos autores ainda cogitam a ideia de que o desaparecimento dos indígenas, tanto da região do Campo dos Bugres,<sup>16</sup> neste caso os caingangues, quanto os das proximidades de Água Azul, os botocudos, possa ter sido em decorrência das próprias desavenças entre eles, somadas às condições de vida que levavam nas matas da região.

O fato de o jesuíta ter sido morto pelos indígenas em Água Azul, quando tentava alertá-los da presença de bandeirantes, que buscavam aprisioná-los para vendê-los como escravos no centro do País, demonstra, em parte, a dificuldade de ocupar a região e também a própria disputa, de um lado econômica e de outro humanitária, que travavam jesuítas e bandeirantes nos campos do Rio Grande do Sul.

Naquela época, o estado era disputado por portugueses e espanhóis, muito mais pela possibilidade de controlar o Sul do continente, através de sua ocupação, do que pela exploração econômica, pois, além de estar fora do eixo econômico de comércio do Brasil,

---

<sup>16</sup> Campo dos Bugres era uma grande clareira, hoje localizada nas proximidades da Praça da Bandeira na região central da cidade, que era utilizada pelos indígenas, durante os meses do final do verão, outono e inverno, conhecidos como bugres, pela abundância de fontes de água e facilidade de obtenção de comida, como o pinhão, que também atraía animais, como os porcos, que eram uma abundante fonte de caça. (CORTELETTI, 2008).

não tinha recursos naturais que pudessem ser explorados tão facilmente quanto em outros locais, conforme informa Carneiro (1986).

Assim, o território pouco explorado<sup>17</sup> representou uma boa alternativa aos jesuítas que tentavam converter os indígenas e salvá-los da escravização imposta tanto por portugueses quanto por espanhóis. Assim, eles ocuparam regiões mais próximas à Argentina e ao Paraguai e também partes do Estado do Paraná e Rio Grande do Sul. Posteriormente, os frequentes ataques bandeirantes fizeram com que os jesuítas se afastassem da ocupação portuguesa, fundando os Sete Povos das Missões. Mas, antes disso, nas reduções espalhadas tanto no lado português quanto no espanhol, eles já buscavam meios de atrair os silvícolas para as missões oferecendo-lhes proteção contra portugueses e espanhóis, novas tecnologias e alimento farto.

Procurando garantir a alimentação dos índios convertidos, os jesuítas introduziram o gado nas suas reduções [...] Os missionários criaram dois atrativos para aqueles que apresavam os índios: agora, além de encontrarem índios já “civilizados” – graças ao trabalho dos jesuítas – achariam também o gado. (CARNEIRO, 1986, p. 8 grifo do autor).

As entradas e bandeiras vindas de Laguna geralmente tinham o objetivo de atacar as reduções pelos motivos já explanados, mas também havia empreitadas como a de Tavares, que buscavam aprisionar silvícolas em grande número, como os existentes na região de Água Azul e do Campo dos Bugres. Essas entradas e a fundação de vilas mais próximas, como Vacaria e Lages, Santo Antônio da Patrulha e Viamão, capital da província, traçaram um primeiro caminho, que mais tarde ficaria conhecido por caminho das tropas,<sup>18</sup> e pelo qual se conduzia o gado muar e bovino ao centro do País.

A prática de concessão de terras aos que estivessem dispostos a ocupá-las distribuía grandes extensões chamadas sesmarias. Assim, os primeiros ocupantes chegaram por volta de 1760, na região de Fazenda Souza e um pouco mais tarde à de Criúva, Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva, que naquela época ainda não tinham estes nomes.

As primeiras fazendas, via de regra, eram os territórios originais dos futuros municípios. Assim mais da metade do atual município de Caxias do Sul pode ser considerado dentro desse ordenamento fundiário do século XVIII.

<sup>17</sup> Segundo Nascimento (2009, p. 93), a ocupação brasileira teria sido litorânea e a espanhola *hinterland* devido à exploração de minérios inicial e posterior exploração agrícola pelos espanhóis e o contrário ocorreu na colonização portuguesa.

<sup>18</sup> O caminho das tropas já recebeu diferentes designativos desde o século XVIII ao XIX. Ele era precedido pelo “Caminho da praia” aberto no século XVII e ligava a colônia de Sacramento (Uruguai) à Laguna e desta à São Paulo, por via marítima; também por outra rota chegava pela praia até São Francisco do Sul, a qual ia pelo interior do Paraná até Sorocaba. Em 1731, o traçado do caminho das tropas foi mais uma vez alterado, abandonando o caminho litorâneo para o interior, atravessando Santa Catarina e Paraná pelo Planalto. “Enquanto que a primeira via obrigava os viajantes a descerem e subirem a Serra Geral, a nova comunicação entre as cidades de São Paulo e Viamão seria realizada por Cima da Serra, facilitando muito a condução do gado para as feiras no sudeste brasileiro.” (HERBERTS; CASTRO, 2011, p. 24).



E surgiram então os chamados distritos “serranos”: Criúva, Vila Seca, Fazenda Souza, Vila Oliva e Santa Lúcia do Piaí. A base originária dessas localidades, a partir da metade do século XVIII, eram três extensas Sesmarias, chamadas Fazenda Palmeira dos Ilhéus, Fazenda Souza e Fazenda do Raposo. Até o ano de 1852, pertenciam política e administrativamente à Freguesia de Santo Antônio da Patrulha. Posteriormente até a anexação a Perola das Colônias, subordinadas estavam a São Francisco de Paula. (NASCIMENTO, 2009, p. 230. grifo do autor).

Estas grandes fazendas eram ocupadas com gado, pois não havia a necessidade de muito investimento e esforço para a sua manutenção e a possibilidade de comércio e lucro com a venda do gado ao mercado consumidor paulista.

A estância consolidava-se, aos poucos, como célula básica da vida gaúcha, e o estancieiro, senhor absoluto dentro de sua área, não era apenas responsável pelo cuidado do gado e dos homens sob suas ordens; também se encarregava da defesa do solo, garantindo a posse à coroa portuguesa. Numa região permanentemente em conflito, a estância iria desempenhar o papel de defesa, de sobrevivência, de segurança, e seria marca da presença portuguesa no Rio Grande do Sul. (CARNEIRO, 1986, p. 12).

A ocupação da região serrana, ao contrário da região da campanha, embora difícil devido ao clima e à geografia, mais a presença de silvícolas que constantemente atacavam as estâncias, atraía interessados na sua ocupação, devido às boas terras e também pela proximidade com os “registros”<sup>19</sup> de Lages e Viamão. Além disso, segundo Herberts e Castro (2011, p. 25), a proibição da Coroa portuguesa em relação ao transporte de gado pela foz do rio São Francisco, devido ao contrabando, fortaleceu o comércio do gado gaúcho para as regiões consumidoras de São Paulo e das Minas Gerais, onde se intensificava a exploração de minérios, sobretudo o ouro.

Com a expansão econômica provocada pelo ciclo do ouro em Minas Gerais, a especialização não permitia que se produzissem todos os insumos necessários à produção aurífera, principalmente animais de carga; por isso, as mulas que se adaptaram muito bem à região serrana gaúcha tiveram uma valorização comercial e passaram a ser um dos principais produtos do local.

No início do ciclo do tropeirismo, o gado bovino não era o principal produto, o gado mular.

Esse era preado para consumo ao longo do caminho. Portanto, o tropeirismo do século XVIII teve na mula (animal de tração para o transporte pesado em caminhos penosos), a mercadoria que os mineiros precisavam para animar a mineração, a principal economia da colônia portuguesa na América, especialmente ao longo da primeira metade dos anos de 1700. (BARROSO, 1995, p. 37 apud HERBERTS; CASTRO 2011, p. 27).

---

<sup>19</sup> Registros eram estabelecimentos instalados, no percurso das tropas, pela coroa portuguesa para a cobrança de impostos sobre os animais. Segundo Oliveira et al. (apud Herberts 2011, p. 28), “os registros eram postos estabelecidos nas estradas reais, em locais de passagem obrigatória para as tropas, onde não houvesse facilidade de desviar o gado por outras vias”.

Tanto é verdade que uma das localidades da sesmaria Palmeira dos Ilhéus até hoje leva o nome de “Mulada”, situada em Criúva, que era um dos locais com pastagens abundantes e próprias para a criação tanto de mueres quanto de equinos. (ALVES, 2010).

Motivação econômica, posição geográfica privilegiada e fartura de terras oferecidas aos poucos privilegiados, que tivessem disposição de se estabelecer e dominar o local em nome da Coroa portuguesa, fizeram com que a região dos distritos do nordeste caxiense tivesse sua ocupação prematura e anterior à vinda dos imigrantes italianos, mesmo que, naquela época, a Colônia Caxias não fosse sequer um embrião.

Para Nascimento (2010), as condições de vida eram duras, bem mais do que as encontradas, nos campos próximos os imigrantes italianos. Segundo o autor, além da distância para o escoamento da produção de gado muar ser superior aos 1.000 km, ainda havia a necessidade de se pegar o gado nos campos que não eram cercados e enfrentar os índios inconformados com a presença do “branco” em terras antes dominadas por eles. Não bastasse isso, a possibilidade de confrontos com castelhanos atormentava ainda mais a vida destes primeiros habitantes.

O descaso público com a região e o histórico de conflito de interesses, relatado em documentos públicos extraídos da obra de Alves (2010), os quais são direcionados ao governo da província em 1831, demonstram entre outras coisas, a preocupação com a educação da população, conforme os trechos citados a seguir.

Os moradores da Freguesia e districto de Cima da Serra, vem à presença de V.Exa. Por meio de suas supplicas, reclamar as benéficas providencias deste Governo não só instigaos da urgente necessidade de melhorarem seu estado, como movidos do dezejos de aumento do bem público. [...] Em fim, Exmo. Snr., tal qual o acabão de descrever, este he, nesta Provincia. O território a q´se dá menos consideração política; território em q. não há hua escola de primeiras letras; território em q´ não há um facultativo, nem botica; em que não se encintra hua loja, nem hum armazém, e em q´ não há hum só artista!!!...E tudo por que?...Porque o governo se não tem dignado de olhar para elle com olhos providentes, fazendo construir hum caminho suficiente para o transito de carretas [...]. (ALVES, 2010, p. 59).

Sobre a educação do gentio que vivia naquele tempo nesta região, realmente é muito difícil ter informações concretas, embora se encontrem registros como estes, reclamando do descaso com a região, devido às condições precárias quanto às estradas e aos caminhos terrestres e à ausência de escolas de primeiras letras e outras necessidades. Mesmo assim, não está claro, e não há certeza sobre, como era feita a educação das crianças, provavelmente as próprias famílias deveriam encarregar-se disto.

Outro relato descreve a vinda de uma professora, de Santo Antônio da Patrulha em 1920 para a Vila de Criúva, com a finalidade de fixar-se ao local para ensinar. O relato ilustra a alegria da população que aguardava a professora em comitiva, incluindo uma

banda de música, o que demonstra o anseio da população pelo acesso à educação e a dificuldade em conseguir tal benefício. (ALVES, 2010).

A miscigenação na região das sesmarias, que formam os distritos de Criúva, Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva, era uma constante. Os primeiros habitantes tropeiros ou bandeirantes eram mestiços descendentes de portugueses e indígenas; com o passar do tempo, a região foi recebendo imigrantes que constituíram a etnia do local. Os primeiros a chegarem foram os descendentes de alemães, na segunda metade do século XIX, vindos de São Leopoldo e de outras cidades-berço desta imigração. Já no início do século XX, há documentos comprovando a posse de terras por parte de italianos no local. Na década de 20 do século XX, a atividade econômica voltada à extração da madeira abundante na região em serrarias tem início em Vila Oliva e mais tarde em outras localidades, como Zona Lise em Fazenda Souza. Uma das maiores empresas exploradoras da madeira foi a Madezatti, empresa familiar que agregou o sobrenome da família Zatti, que também se beneficiou da exploração e do comércio nas terras de Bom Jesus e tornou-se uma das maiores produtoras de casas pré-fabricadas, fornecendo inclusive *kits* para a construção das escolas conhecidas como “Brizoletas”, na década de 60.

A integração com os italianos, recém-chegados, parece ter sido bem-vinda pelos habitantes das antigas sesmarias. Tanto é que, próximo à segunda metade do século XIX, as localidades, através de consulta popular, desmembram-se do Município de São Francisco para anexar-se ao de Caxias do Sul, sendo que Fazenda Souza, em 1951 e Criúva em 1954, são as últimas a anexarem-se ao município.

A educação nesse período aparentemente continua a sofrer com o descaso, porém cresce o número de localidades e com elas surgem capelas católicas, e, na maioria das vezes, junto com elas as escolas isoladas nos moldes em que ainda se encontram hoje as escolas remanescentes. Provavelmente algumas das escolas já fizessem parte das comunidades, mas a presença de italianos e sua religiosidade certamente impulsionaram o crescimento no número de capelas e escolas.

As escolas ou aulas italianas eram uma realidade em toda a RCI, e há relatos de que existiam escolas particulares italianas em localidades próximas, como em São Luiz da Sexta Léguas, conforme o de Ida Menegoto Poletto, extraído do texto de Liane Beatriz Moretto Ribeiro publicado em 2004.

*Tinha um professor que se chamava João Gasperin, imigrado da Itália. Ele lecionava na sua própria casa. Era um professor particular, ensinava tudo na língua italiana. Cobrava tanto por cada aluno que ia estudando. Esse professor lecionava só em italiano, mas só para alunos que queriam, particular, cada um pagava um tanto e ele lecionava. (Ida Menegoto Poletto, 1986, fita 11A).*

Este fato por si não comprova que, nas regiões de Santa Lúcia do Piaí, Vila Oliva ou Fazenda Souza, houvesse escolas particulares italianas, mas a julgar a proximidade, a presença dos italianos na região e os costumes em relação ao ensino, é bem provável que estas aulas também existissem aí.

A região também recebeu algumas congregações religiosas vindas da Europa, embora nesta região da atual cidade essas congregações tenham se instalado mais tarde do que aquelas que povoaram a sede. Sabidamente, a maioria destas congregações fundava escolas particulares, e assim são abertas as escolas de Santa Lúcia do Piaí e de Fazenda Souza, a escola Santa Maria Goretti da congregação das irmãs Murialdinas.

É fato que até, praticamente, a metade do século XX, havia muita dificuldade em receber atenção do governo municipal, que estava vinculado a São Francisco de Paula, tanto que nesse período os distritos conseguem anexar-se a Caxias do Sul. Esta constatação reforça a ideia de que houvesse descaso com estas pequenas escolas espalhadas pela região. Restando aos moradores das localidades e zonas formarem suas próprias escolas que mais tarde foram absorvidas pela Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, enquanto outras eram também criadas, na tradição já existente, para que fossem fechadas quase meio século depois, em favor das nucleações, sobrando algumas poucas como Bevilaqua e Guido D'Andréa em Zona Lise.

Os três distritos estudados realmente fazem parte de uma das áreas de ocupação mais antigas da cidade, mas que teve um lento desenvolvimento, em parte, devido a sua posição geográfica; em relação aos primeiros municípios aos quais pertenceram, nem sempre houve a atenção merecida. Seu desenvolvimento atual, ligado ao cultivo de hortifrutigranjeiros e serrarias, lhe confere um caráter rural, porém os centros dos distritos, chamados pelos habitantes de "vila" em todos os três distritos, apresentam características urbanas, principalmente quanto à densidade de habitações e à existência de um corredor de comércio e serviços. Quanto às escolas, à exceção de Fazenda Souza, os dois outros distritos já não têm mais escolas multisseriadas, nucleando todos os alunos das zonas e linhas para as escolas do centro administrativo dos distritos.

#### 1.4 O panorama da educação em Caxias do Sul de 1930 aos anos 90

A cidade de Caxias do Sul organizava, desde os anos de 30, um sistema de ensino municipal com uma escola normal, escolas públicas e particulares geridos pela municipalidade, através da inspetoria municipal. Entre 1935 e 1936, organiza-se o Conselho Estadual de Educação, que trata de determinar os rumos da educação no estado, junto com a secretaria de educação e as coordenadorias regionais.

Na década seguinte, a secretaria municipal assume escolas isoladas e grupos escolares do meio rural da cidade e também de alguns que funcionavam em distritos, ainda não anexados à cidade, como no caso de Fazenda Souza e Santa Lúcia do Piaí.

Até a década de 80, as escolas isoladas recebiam, senão as mesmas, orientações, determinações e cobrança muito semelhantes em relação ao Ensino Fundamental das escolas urbanas; de outro lado tinham apenas o mínimo quanto à infraestrutura e aos recursos escolares. A adequação ao plano pedagógico nacional, que se caracterizava pela busca de um ensino menos excludente e intelectualista do que o modelo vigente e primava pela formação de um ser completo, incluía disciplinas, como a Educação Física, Geometria, Higiene que eram disciplinas fundamentais, mas que nem sempre tinham as melhores condições de serem realizadas nas escolas isoladas.

Figura 4- Escola Normal Duque de Caxias.



Fonte: Blog da escola Cristóvão de Mendonza. Disponível online.

Em termos nacionais, a escola pública estava em processo de consolidação na forma dos novos grupos escolares que, na arquitetura, já empregavam técnicas mais modernas e eram menos carregados de ornamentos. Os grupos escolares desenvolvidos em São Paulo também se faziam presentes na cidade desde 1936, e também eram de uma arquitetura mais austera, se comparados com os modelos neoclássicos da República Velha, mas ainda se podiam notar símbolos reguladores como o frontão grego em sua fachada. Em alguns casos, a expressão *escolas reunidas* seria mais oportuna para designá-los, como no caso do próprio Grupo Escolar de Fazenda Souza. Estes prédios, geralmente construídos em madeira, não seguiam exatamente uma arquitetura tão padronizada quanto os urbanos e suas principais diferenças, em relação às escolas isoladas, era a presença de mais de uma sala de aulas e as acomodações para o professor, o que, no interior do município, era algo bastante significativo. A maioria das escolas não tinha acomodações para os professores e os que moravam longe da escola geralmente ficavam em casas de famílias ou em pensões, como no caso relatado pela professora Elsa em sua experiência na escola Maximiliano Pasquali.

*[...] Como eu me deslocava? Eu ia domingo de noite ou segunda de manhã, chegava até na casa onde eu parava de pensão e depois eu dava aula de tarde, daí ficava lá a semana toda, na sexta de tardezinha ou no sábado de manhã eu vinha para a casa dos meus pais que era lá em Carapiaí. Às vezes eu vinha a pé, quantos quilômetros será que dava? Acho que 14 ou 15 quilômetros. E lá, eu morava de pensão na casa de uma vovozinha muito querida, ela tinha um animal (cavalo) que ela me emprestava. Aí eu vinha toda faceira, mas eu ia para a casa da mãe e do pai toda eufórica, né? Porque estava a cavalo, não precisava ir a pé, mas não era sempre que ela me emprestava. Daí, lá no pai tinha o potreiro, largava e então segunda de manhã eu ia lá para a escola e era assim. (Elsa Vanassi, sobre a escola Maximiliano Pasquali. Entrevista concedida em novembro de 2013).*

Não ter acomodações na escola realmente era uma dificuldade a mais na vida de professores que nem sempre tinham a formação normal imaginada, geralmente no interior eram aceitos tendo até a preparação para o ginásio ou o equivalente ao 6º ano ou 5ª série. Também não era sempre que podiam contar com um prédio específico para dar suas aulas, esta condição necessitava quase sempre da comunidade que doava terras, ou mesmo construía a escola.

*[...] Um ano, aí naquele ano que eu dei aula na Zona Boff, naquela casa particular lá, daí eu parava de pensão na casa do meu tio, esse Virgílio Vanassi, que depois doou o terreno para construção, mas isso lá naquela casa particular, casa de família; eles tinham uma sala grande e ofereceram até que construíssem a escola. Eu parava de pensão na casa do tio, mas eu continuei estudando porque naquela época se começava a dar aula quando se tinha 5ª série, já estava preparada para lecionar. Então começava a lecionar muito jovem, daí eu continuava estudando e fazendo... Era o que naquela época, Carmem? Não era Ginásio, era o 5º ano, a admissão ao Ginásio, aí então eu saía de lá do tio Virgílio de manhã e eu vinha a pé na escola aqui, naquela época era Santa Maria Goretti e hoje é Padre João Schiavo, vinha a pé e depois voltava, almoçava e ia dar aula naquela casa particular, que dava 1 quilômetro e meio, fazia tudo isso. Depois, quando eu assumi a escola lá em Carapiaí, a Clara Camarão, também era meio longinho da casa dos meus pais para ir à escola, mas eu ia a pé, ia e voltava a pé, porque não tinha com o que ir né. Não tinha transporte, não passava nenhum ali. (Elsa Vanassi, sobre a escola Maximiliano Pasquali. Entrevista concedida em novembro de 2013).*

Somente em 1929, um movimento de professores, em conjunto com a prefeitura municipal, organiza uma escola normal pública, que mais tarde passa a se chamar Escola Normal Duque de Caxias e, a partir daí, a cidade pode contar com uma formação mais específica para os professores da cidade. Mesmo assim, no interior, nas escolas isoladas, nem sempre era necessário ter esta formação para dar aula, mesmo muitos anos depois.

*[...] Era Raimundo Correia, comecei em 77 na Raimundo Correia. [...] Tunas Altas. [...] Como é que eu comecei? Bom, e... Na época não tinha professor que ia pra lá né? Ninguém queria ir pra esses lados ali, aqui no interior ninguém queria vir. Daí era Dona Enedi Alberti, era secretária, e ela pediu para o subprefeito pra ele conseguir alguém que viesse dar aula. Daí, diz óh! No 1º Grau pode, até 4ª Série já podia começar a dar aula [...] Aí ele me convidou, eu tá! Vamos fazer um teste, ver, se dá certo. Aí comecei a dar aula e fui me adaptando, daí eles me convidaram pra dar aula lá em Santa Terezinha. Daí logo peguei! Só que isso era uns 10 anos depois (risos). E tô lá até hoje, tô aqui ainda até hoje [...] (Gilmar Viganó, ex-professor das escolas de Tunas Altas e Tunas Baixas e atualmente é professor em Vila Oliva. Entrevista concedida em fevereiro de 2014).*

Assim como o professor Gilmar e a Sra. Elsa Vanassi outros professores também iniciaram a carreira no magistério, sem uma formação específica, pois as condições e dificuldades de acesso eram grandes, para encontrar quem se dispusesse a enfrentá-las, sendo assim algumas condições eram ignoradas.

Na cidade, outras escolas particulares também empreenderam a formação de professores após a liberação desta atividade para as cidades do interior, por parte do governo estadual. Nesse período, a concepção da escola estava em processo de mudança, inspirado pelos princípios da Escola Nova.

Inspirados, em graus diferentes, pelos princípios do movimento denominado Escola Nova que, então, chegava ao Brasil, sendo um dos mais importantes, o que se referia à necessidade de se colocar a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem e, mais ainda, educá-la para viver num mundo em constante transformação, criticavam nosso ensino considerado por demais intelectualista porque se preocupava em desenvolver quase exclusivamente a dimensão intelectual do ser humano, deixando de lado outras dimensões tão importantes como a física, a emocional, a social. Daí a proposta da Escola Nova de uma educação integral. Verbalista porque só valorizava a palavra, principalmente a escrita, desconsiderando a ação, a experiência, no processo de aprendizagem. Excludente porque atendia apenas a uma pequena parcela das crianças em idade escolar. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 65).

As escolas, tanto as de Fazenda Souza quanto as de Vila Oliva e Santa Lúcia, foram incorporadas à Rede Municipal de Ensino por ocasião da anexação dos distritos ao Município de Caxias do Sul; com isso, também havia a possibilidade de estas escolas participarem de programas governamentais de ensino. Alguns programas visavam minimizar a exclusão de pessoas fora da idade escolar, e as escolas isoladas poderiam contribuir neste esforço de incluir mais brasileiros e diminuir o analfabetismo entre adultos, num destes programas, que tinha como foco o letramento de adultos e que mais tarde, após a primeira LDB ter sido aprovada em 1961, em 1967 foi substituído pelo Mobral, que não só

visava o letramento, como também a integração deste adulto à sociedade, por meio do ensino de técnicas de leitura, escrita e cálculo.

Em uma das Atas de final de ano<sup>20</sup> da escola Clara Camarão, há um registro de uma reunião feita no ano de 1966 para tratar da alfabetização de adultos. Nesta reunião participaram, segundo a Ata, pais de alunos e pessoas adultas da comunidade que decidem por não aderir ao programa devido a cinco motivos descritos a seguir: 1) avançada idade; 2) problemas de visão; 3) cansaço após o dia de trabalho; 4) distância entre a escola e as residências; 5) impossibilidade de estudar durante o dia devido ao trabalho na lavoura.

Dos motivos apresentados chama a atenção dois deles, um é o 2º, os problemas de visão, que embora não denotem um problema estrutural têm relação com o 5º item, que é a impossibilidade de estudar durante o dia, já que a escola não tinha luz elétrica. O outro item é a distância entre a escola e as residências, que, na maioria dos casos, não passava de 4 km, porém as condições das estradas naquela época dificultavam o acesso, durante o dia, o que deveria ser ainda pior à noite.

A falta de investimentos em estrutura nas escolas era uma constante tanto que em algumas Atas das escolas e em relatos de entrevistas, há a confirmação de que quem fazia a manutenção das escolas naquele período eram as comunidades, que participavam de festas realizadas pelas escolas, que conseguiam fundos para compra de materiais, e também fazendo a própria manutenção.

***Ma:** Não era que nem naquele tempo que nós tínhamos que fazer tudo. E o envolvimento com a comunidade era muito importante porque, por exemplo, tinha que fazer uma reforma... Era mais difícil de a prefeitura... Então tu fazia umas promoções na comunidade e a comunidade ajudava. Agente tinha comprado aparelho de som, TV, eles (pais) botaram carpete, compraram a cerca, a gente pintou o banheiro com as crianças, era tudo feito assim com a comunidade. (Maristela Girardi. Bascheira. Ex-professora em Carapiá na década de 1990, e vice-diretora da Escola João Schiavo, Entrevista concedida em fevereiro de 2014).*

***J:** A gente jantava e ficava junto com os pais... Era diferente. Era mais familiar. Tanto que a família... outra coisa aqui quando a gente tinha escola qualquer evento e os pais iam e alguma dificuldade no prédio, no caso "a casa", não tinha... há vou contratar uma manutenção, eram os pais, o pai e a mãe que iam lá e arrumavam, né? Arrumavam o portão, cortavam a grama. (Jaqueline, ex-aluna da escola de Carapiá entre 1990 e 1995, Entrevista concedida em fevereiro de 2014).*

É bem provável que os esforços da prefeitura e da Smed fossem maiores com as escolas urbanas onde provavelmente as cobranças da sociedade tivessem igual proporção. O fato é que o descaso com a escola multisseriada do interior caxiense ocorreu até a década de 90, quando as políticas de nucleação começaram a aparecer por todo o país, e no final da década, também foram iniciadas na cidade.

---

<sup>20</sup> Ver anexos.



Diante desta constatação, uma análise da forma ou do espaço escolar, a partir dos planos pedagógicos, não é uma tarefa fácil, talvez até impraticável nas escolas fechadas ou desativadas. No caso das escolas multisseriadas ainda ativas, são visíveis algumas mudanças, tanto no espaço externo quanto no interno. Essas mudanças são decorrentes dos novos planos pedagógicos, como na escola de Bevilaqua, que durante a primeira visita, em fevereiro de 2014, apresentava uma configuração interna um pouco diferente da última visita, já no final de maio de 2014.

O que se via era a adição de uma divisória de tábuas de pinho, criando um espaço, uma nova sala para o atendimento de crianças menores, em idades que vão de zero a cinco anos, ou seja, seria um espaço para o atendimento da Educação Infantil. Na época da visita, a escola ainda tinha duas classes com cadeiras adequadas ao público infantil e outro quadro negro.

Figura 5- Planta esquemática da Escola Clovis Bevilaqua, com modificação antes e depois da modificação da divisória.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Figura 6- Interior da sala de aulas (1) e do depósito (2).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura 6, é possível ver o interior da sala de aula ampliado, ainda com uma divisória que cria o que hoje é um depósito, que, no ano anterior, funcionou como sala de Educação Infantil. Atualmente, segundo as professoras, há uma família com filhos em idade de matrícula na Educação Infantil, porém a recomendação é de não matricular as crianças, sob a alegação de que deveriam ter mais público para isso, por várias razões. Estas questões envolvem não só o espaço escolar, que sem dúvida é um entrave, pois as novas leis contra incêndio, vigentes desde o final de 2013, exigiriam uma intervenção ou reforma maior do que a simples instalação de uma divisória de madeira, como foi feito no ano anterior. Além disso, a criação do Sistema Municipal de Ensino e do Conselho Municipal de Educação,

respectivamente, nos anos de 2001 e 1992, passou a regulamentar o funcionamento das escolas, também do meio rural.

Abaixo segue um relato da ex-aluna e hoje assistente de direção e professora na Escola Estadual Avelino Antônio Boff que confirma a existência de reformas que não chegavam a alterar tanto a situação existente.

*A: A minha é muito fácil né, ela foi reformada, mas continuou do mesmo tamanho, eu lembro até da transição que eu fiz dentro da sala de aula, com as trocas, onde ficava a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Até a localização, onde a gente fazia o lanche, onde deixava os calçados quando a gente entrava, para pôr o chinelo de pano, porque a gente não entrava de calçado sujo na escola, a limpeza. Os varais dos desenhos que a gente fazia e essas coisas. (Ângela Balardim, ex-aluna em Bevilaqua e assistente de direção da escola Avelino Antônio Boff, entrevista concedida em fevereiro de 2014).*

Ao que nos parece, a promulgação da nova LDB de 1996 e as diretrizes do CNB/CEB colocaram uma série de exigências novas ao funcionamento das escolas. O que já era complicado para as escolas multisseriadas, ficou ainda mais difícil.

Adequar várias escolas em um município do tamanho de Caxias do Sul, com várias escolas multisseriadas pode ter acelerado ou pode ter dado certo sentido à ideia da nucleação aos políticos e administradores da educação na cidade. Por exemplo, no ano de 1990 havia cerca de 70 escolas rurais administradas pelo município; em 2014 apenas 14 escolas são consideradas rurais pelo município, que também gerencia outras 73 escolas urbanas.

## **II A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**

Neste capítulo estão anunciados os procedimentos da construção da pesquisa, partindo da sua justificativa e passando por uma revisão de literatura, que buscou conhecer pesquisas e escritos relevantes sobre o tema de nucleações e escolas multisseriadas, que haviam sido publicados até a data de elaboração desta pesquisa. No final do capítulo, está descrito como foram feitas as escolhas metodológicas que conduziram esta investigação e de que forma foram executadas as ações que garantiram que o caminho fosse trilhado sem grandes desvios, embora alguns tenham sido inevitáveis e reservaram algumas interessantes surpresas.

### **2.1 Por que pesquisar o espaço escolar das escolas rurais multisseriadas**

Ao ingressar em um mestrado em Educação, tendo uma formação técnica voltada à mecânica e ao desenho no curso de tornearia da Escola de Educação Profissional do Senai Nilo Peçanha e, posteriormente, um curso superior em Arquitetura e Urbanismo, a docência e a pesquisa somente vieram a ser uma realidade, a partir do momento em que a segurança, a vontade e a necessidade de ensinar se alinharam.

Passado algum tempo como professor de nível técnico em escolas particulares voltadas ao mercado de projetos, a especialização se apresentava como um caminho natural e com ela veio também uma chance de aventurar-se pelos caminhos do Ensino Superior. Embora houvesse alguma desenvoltura nesta nova empreitada, existia um sentimento de buscar o crescimento através de um aprimoramento na área da Educação, o qual culminou no curso de mestrado em Educação e na linha de pesquisa história da Educação.

Durante o período de 2010 e 2011, uma experiência importante, que indicaria um possível tema de pesquisa, foi justamente a participação em uma comissão de infraestrutura da Faculdade da Serra Gaúcha, instituição que trabalho até o momento, e na qual o planejamento e a manutenção de espaços de estudo, salas de aulas, laboratórios, sala de professores, biblioteca, entre outros, oportunizaram um olhar diferente para o tema do espaço escolar. Havia notado, nesta ocasião, que existia algum elo perdido entre o planejamento, a execução e o real uso dos espaços destinados à educação e ao ensino.

Durante o curso de mestrado, foi possível tomar contato com as teorias de Michel de Certeau (1990), mais especificamente, com seus estudos sobre as práticas cotidianas, usos e consumos e estratégias e tática, as quais o autor chama de antidisciplina, ou a maneira de resistir a uma ordem imposta por um sistema, através das maneiras de usar ou

jogar exatamente com os postulados, as regras e as condições do sistema, publicadas em seus livros: *A invenção do cotidiano: as artes de fazer* (1990) e *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar* (1996).

A bricolagem, um conceito que Certeau (1990) emprega para analisar o que o usuário, consumidor ou o espectador faz com aquilo que lhe é imposto, nem sempre é aquilo que o proponente esperava, já que, muitas vezes, o que o usuário faz do que lhe é imposto é outro produto. Uma bricolagem.

Esta teoria é complexa e difícil de visualizar no dia a dia, mas seria possível que o usuário fizesse bricolagem com o espaço escolar, e que tipo de consumo estaria fazendo destes espaços? Seria interessante verificar esta possibilidade, principalmente, numa realidade diferente daquela que este usuário estava acostumado a vivenciar.

As escolas multisseriadas surgem como um possível foco de investigação, em parte, através da memória de uma antiga escola do interior do Município de Vacaria, onde parentes, tios e primos estudaram e iniciaram a carreira do magistério. Foi possível conhecer esta realidade no período de infância, durante várias férias escolares, quando visitava a casa dos avós maternos e espiava aquelas aulas tão diferentes daquilo que se estava acostumado no colégio que frequentava, no centro da cidade de Caxias do Sul, uma das mais tradicionais escolas particulares e católicas da cidade.

Outro motivo sobre esta escolha foram os relatos detalhados, testemunhados em conversas com a *nona*, a avó de minha esposa, que diversas vezes falava sobre a escola improvisada e a rotina vivida por ela e, principalmente, por seu pai, um *professor* escolhido pela comunidade de imigrantes recém-chegados à colônia italiana no Estado do Rio Grande do Sul, por seus conhecimentos em relação à língua e à leitura. Segundo ela, as aulas aconteciam em um galpão próximo à capela de uma pequena localidade, e os estudantes vinham a cavalo e instalavam-se no próprio galpão onde tinha aulas à noite e também durante o dia em períodos curtos, de dois a três dias e após retornavam à rotina. Para ele eram muitas as dificuldades em ensinar, mas o reconhecimento que tinha por parte da comunidade, e as funções que desempenhava pareciam compensadores.

O aspecto comunitário das antigas escolas multisseriadas, fechadas durante o processo de nucleação, e a transição para uma escola maior que proporciona melhor socialização dos escolares, tanto de estudantes quanto de professores, pareceu ser um bom campo de pesquisas, para observar a relação do espaço escolar e o que os usuários ou consumidores faziam dele.

Durante essa transição, da escola multisseriada para a escola nucleada, os estudantes estão em processo de construção de sua identidade, que segundo Bauman (2003), é a substituta contemporânea da comunidade em um mundo cada vez mais

globalizado onde a existência de limites seria incompatível, mas, em contrapartida, se reforça como um “círculo aconchegante”,<sup>21</sup> em um local hostil, próximo ao sentido original da comunidade, que pode ser descrita como sendo um local seguro ao qual se pertence e pode sempre retornar.

Neste aspecto, a nucleação de *escolas-casa*, multisseriadas, representa a reunião de várias destas pequenas escolas das comunidades, que preservam traços de identidade e cultura particulares, sob um mesmo local, a *escola-grande*. 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 de campo das culturas escolares, geradas no processo de transição das escolas-casa para as escolas grandes, a importância de estudar sobre os espaços escolares foi aos poucos se fortalecendo.

Na busca por um entendimento sobre como essas comunidades utilizavam-se e consumiam o espaço escolar antes da nucleação, nas escolas-casa, e, após, no espaço das escolas grandes, vários questionamentos foram surgindo e dando rumo à investigação sobre o espaço e o tempo nas culturas das escolas rurais multisseriadas de Caxias do Sul.

Deste modo, o principal objetivo definido para a pesquisa envolveu a investigação sobre os usos e consumos que alunos e professores das escolas rurais multisseriadas fazem do tempo e do espaço e, desta forma, identificar as representações construídas sobre a escola da comunidade, a escola-casa e sobre a “escola-grande” da cidade.

*Usos e consumos, estratégias e táticas* são conceitos-chave, tomados emprestados de Michel de Certeau (1990) para o entendimento e a análise do campo de investigação pretendido, tentando estabelecer uma relação entre a maneira como alunos e professores consomem espaços e tempos numa e noutra instituição, assim como, quais pertencas ou resistências (antidisciplina certeuniana) se produzem no processo de transição, desencadeado a partir das nucleações.

---

<sup>21</sup> O conceito de “círculo aconchegante” elaborado por Góran Rosenberg é utilizado por Bauman (2001) no capítulo 1 (Agonia de Tântalo), do livro: *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, publicado neste ano e empregado pelo autor para fortalecer a ideia de que a comunidade é um local seguro e protegido.

A relevância do estudo, portanto, se verifica na inexistência de pesquisa sobre as escolas multisseriadas na cidade de Caxias do Sul, cujas evidências são expressas no próximo item deste capítulo.

## **2.2 Um estado da arte a respeito de escolas rurais, isoladas, multisseriadas e nucleações**

Assim como crescem as pesquisas sobre educação também cresce o interesse em inventariar o que é pesquisado. Dessa forma, alguns têm voltado seus esforços para o levantamento da quantidade de pesquisas e de temas pesquisados, que têm sido realizados no Brasil, possibilitando uma visão ampla das preocupações dos pesquisadores e especialistas na educação brasileira. Conhecer o que está sendo pesquisado e publicado sobre o assunto ou tema de pesquisa é fundamental, não apenas para verificar quais as linhas de pensamento, mas também a relevância da pesquisa sobre o tema. Sendo assim era uma necessidade conhecer o que vinha sendo pesquisado e publicado sobre as escolas multisseriadas e as políticas de nucleação até o momento da elaboração desta dissertação.

Outros pesquisadores já se dedicaram a mapear a produção científica sobre o tema da educação rural, como é o caso das pesquisadoras Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra, que fizeram um levantamento sobre as teses e dissertações realizadas desde a década de 80, até o final da década de 90. Além disso, as pesquisadoras buscaram artigos e publicações sobre o tema, nesse período, permitindo-lhes a clara dimensão da quantidade de pesquisas realizadas sobre a educação rural no País. Segundo Damasceno e Beserra (2004), o número de pesquisas realizadas nesse período não chegava a 1% das pesquisas realizadas no País. E mais, geralmente essas pesquisas estavam associadas a estados dos extremos do País, Sul e Norte onde, segundo as pesquisadoras, a importância do rural nessas regiões é notável e não por acaso teriam se formado os primeiros grupos de pesquisa sobre o tema.

Outros autores também fizeram levantamentos sobre as pesquisas realizadas no País sobre o tema da educação rural. Bastos, Bencosta e Cunha (2004) afirmam que houve um notável aumento da produção científica, tanto no número de teses e dissertações quanto de artigos publicados a respeito do tema Educação no campo, a partir dos anos 90, época em que se formaram estes grupos de pesquisa regionais, incentivados pela criação de periódicos vinculados aos cursos de pós-graduação, que aumentam consideravelmente a partir dessa época. No livro *Uma cartografia da pesquisa em história da educação*, de 2004, dos supracitados, Maria Helena Câmara Bastos, Marcus Levy Albino Bencosta e Maria

Teresa Santos Cunha, os autores traçam um panorama sobre pesquisas e artigos publicados nos três estados do Sul do Brasil sobre História da Educação abrangendo os anos 80 até meados da primeira década de 2000.

Outro trabalho, que serviu de referência para conhecer especificamente as pesquisas realizadas sobre as escolas multisseriadas, foi um artigo publicado na revista do Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* da Faculdade de Educação da Unicamp, HISTEDBR *on-line*. Neste artigo, as pesquisadoras Maria Angélica Cardoso e Mara Regina Martins Jacomeli fizeram um levantamento a respeito das pesquisas, de mestrado e doutorado, realizadas sobre escolas multisseriadas até o ano de 2010. Este artigo indicou um método de pesquisa, que poderia ser empregado para conhecer mais sobre o tema desta pesquisa, as escolas multisseriadas e os processos de nucleação. As autoras concentraram sua busca pela plataforma Lattes, buscando e identificando temas de pesquisa com a expressão *escolas multisseriadas* e algumas variações, associando a isto os filtros por mestres e doutores. Assim, puderam conhecer de forma precisa como se desenvolvia a pesquisa sobre este assunto, nos cursos de mestrado e doutorado do País.

No artigo, as pesquisadoras fizeram o seguinte levantamento:

Buscamos os currículos não pelos nomes, mas por palavras chave, quais sejam: escola/s multisseriada/s, escola/s multisseriada/s, classe/s multisseriada/s, classe/s multisseriada/s, bisseriada, ensino multisseriado, ensino multisseriado, sala/s multisseriada/s e sala/s multisseriada/s. Foram geradas quinze listas para pesquisadores doutores – primeiro grupo – e quinze listas para os demais pesquisadores (mestres, especialistas, graduados, graduandos e técnicos) – segundo grupo. O primeiro levantamento, para coleta de dados sobre a produção dos doutores, ocorreu em julho e agosto de 2008, sendo atualizado em fevereiro e março de 2009. (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 176).

O resultado obtido pelas pesquisadoras identificou 104 doutores envolvidos indiretamente na orientação de seis teses e 14 dissertações. Outros 19 doutores estavam envolvidos de forma direta com o assunto e deles 11 envolvidos em projetos de pesquisa docente, sendo que destes apenas cinco são da área da pedagogia. Em apenas um deles há em sua linha de pesquisa a temática de Educação no Campo e Classes Multisseriadas e processo de nucleação. Dois deles pesquisam sobre a formação de professores e práticas pedagógicas, um sobre leitura e escrita em comunidades rurais e um na linha temática de ruralidades, com enfoque nos sujeitos, instituições e práticas pedagógicas das escolas do campo. Segundo Cardoso e Jacomeli (2010), embora sejam poucos pesquisadores, a



maioria está ligada à área de educação, apenas um envolvido com a pesquisa de processos de nucleação e classes multisseriadas de forma direta.

Sabendo dessa escassez de pesquisas relacionadas diretamente ao assunto nucleação e classes multisseriadas, até o ano de 2010, ampliou-se a busca pesquisando pelas palavras-chave *multisseriada* e *nucleações*, tentando visualizar trabalhos, teses, dissertações e artigos, que estivessem de alguma forma ligados à pesquisa do espaço escolar. Nesta busca, foram eleitas as bases CNPQ, Scielo e Anped.

Dos trabalhos pesquisados na BDTD, que é uma base de dados nacional vinculada ao Capes e ao MEC, utilizando a palavra *multisseriadas* como chave de pesquisa, obteve-se como resultado 17 trabalhos com esta temática. Destes, apenas um tem em seu título algo referente ao espaço escolar, mas seu enfoque não estava na análise do espaço e do tempo como elemento de currículo escolar, mas sim na formação específica de professores, na estrutura das escolas, no transporte escolar, nas condições de trabalho e o no conceito de educação no campo. E embora tenham diversos pontos de contato com o que se pretende construir nesta pesquisa o foco não é necessariamente o mesmo.

Dos trabalhos encontrados, cinco são teses de doutorado e outros 12 são dissertações de mestrado, todos contendo a palavra *multisseriada* ou no título ou como palavra-chave. A consulta foi feita em 25 de janeiro de 2014, e foram encontrados dois trabalhos com enfoques semelhantes, embora nenhum deles tenha pesquisado o espaço escolar em uma situação de transição, como é o caso desta pesquisa.

Estes dois trabalhos foram considerados relevantes, pois em uma dissertação de mestrado o enfoque recai sobre o professor e suas práticas pedagógicas em salas multisseriadas e, no outro, recai na área de linguística, sobre identidades e representações de alunos de um bairro rural em uma escola multisseriada. Contudo, este trabalho não enfoca desdobramentos identitários em relação a espaços escolares, principalmente, se levados em conta processos de nucleação.

Os trabalhos encontrados na base BDTD, que foram considerados mais relevantes a esta pesquisa foram os seguintes:

Quadro 9: Trabalhos pesquisados na BDTD

Ano	Título	Autores
2009	Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas	Rodrigues, Caroline Leite
2009	Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo	Candido, Renata Roveri

Na base de dados da Anped, a maior parte dos trabalhos encontrados é composta por artigos científicos, geralmente ligados ao desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado, a grupos de pesquisas ligados ao CNPq, e a outros.

Nesta base foram pesquisados artigos publicados nas reuniões anuais, cuja programação dos eventos encontra-se disponível no *site* da associação e de onde foram pesquisados por título.

Foram pesquisados os seguintes grupos de trabalho: GT 02, História da Educação; GT 03, Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT05, Estado e Política Educacional e no GT 13, Educação Fundamental. Foram consideradas as reuniões anuais nacionais disponíveis de forma *online*, considerando o 23° até o 34° encontros. Destes, foram encontrados os seguintes trabalhos:

Quadro10: Trabalhos pesquisados na ANPED

Ano/r.a.*	GT	Título do trabalho	Autor (es)	Instituição
2002/25 <sup>a</sup>	GT3	Escola nucleada rural	FLORES, Maria Marta Lopes	Unimep
2003/26 <sup>a</sup>	GT5	A redefinição do espaço público na organização da escola pública	VIRIATO, Edaguimar Orquizas	Unioeste
2003/26 <sup>a</sup>	GT5	Tempo de las escuelas, Tiempos de los Escolares	CORREIA, Teodósia Sofia Lobato	Ufam
2004/27 <sup>a</sup>	GT13	Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola?	FREITAS, Luiz Carlos	Unicamp
2006/29 <sup>a</sup>	GT03	Jovens e ações públicas: espaços educativos de formação	GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin	Ucg
2006/29 <sup>a</sup>	GT13	A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional	HAGE, Salomão Antônio Mufarrej	Ufpa
2006/29 <sup>a</sup>	GT06	A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar	BACKES, José Licínio	Ucdb

2011/34 <sup>a</sup>	GT03	Desafios da educação do campo na atualidade: Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra catarinense	CONDE, Soraya Franzoni e FARIAS, Kamila Heffel.	Ufsc
2011/34 <sup>a</sup>	GT 13	Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no Ensino Fundamental	PINHO de, Ana Sueli Teixeira.	Uneb e Ucsal
2012/35 <sup>a</sup>	GT 03	Escola Rural Multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC	PANTEL, Kamila Farias	Ufsc
2012/35 <sup>a</sup>	GT 03	Classes multisseriadas: A utilização de jogos na construção do processo de aprendizagem dos alunos	PIANOVSKI, Regina Bonat	Utp
2012/35 <sup>a</sup>	GT 05	. De Educação Rural a Educação do Campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas	GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho	Ufmg

Fonte: Anped

Na base Scielo, foram também pesquisadas as mesmas palavras-chave utilizadas na pesquisa realizada no banco de dados da Anped, e resultaram quatro trabalhos com a palavra *multisseriada(s)* em seus títulos; porém, nenhum deles tinha como foco o espaço escolar. Com a palavra-chave *nucleação*, foram encontrados vinte trabalhos, porém nenhum deles ligado a processos de nucleação ou mesmo a área de Educação; em sua maioria, são da área de Tecnologia ou Engenharia.

Usando a expressão chave *espaço escolar*, foram encontrados muitos trabalhos; nem todos relacionados à área de Educação. Para refinar a busca por trabalhos relevantes, somou-se o filtro *educação*. Assim, de 194 pesquisas encontradas anteriormente, o número de pesquisas caiu para 80 trabalhos, destes, através da leitura dos resumos, apenas oito foram considerados relevantes:

Quadro 11: trabalhos pesquisados na base SCIELO

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(es)</b>
O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões	FARIA FILHO, Luciano Mendes de
A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História	DOREA, Célia Rosângela

da Educação.	Dantas Educ.
Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós-1964	OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e CHAVES JÚNIOR, Sergio Roberto.
A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar	FETZNER, Andréa Rosana
Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo	VENDRAMINI, Célia Regina
Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 estudo histórico-jurídico comparado do ensino secundário	PESSANHA, Eurize Caldas e SILVA, Fabiany de Cássia Tavares
Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola	DE VARGAS, Sonia Maria de

Fonte: Scielo

Embora não existam trabalhos com temas semelhantes ao que se buscava nesta pesquisa, e por ser notável o aumento de interesse tanto pelos temas de educação rural, classes ou escolas multisseriadas e de espaços e tempos na educação, ainda assim, nenhuma das pesquisas tem exatamente o mesmo foco, embora algumas tenham mais pontos de contato do que outras.

Em suas conclusões, Damasceno e Beserra (2004) afirmam que havia duas tendências práticas em relação à educação rural, naquele momento: uma na direção ao atendimento obrigatório do Ensino Fundamental de todas as crianças em idade escolar, visando atender a Constituição de 1988. A outra tendência nascia, segundo as autoras, do seio dos movimentos sociais e visava atender os interesses das populações rurais. Sobre a segunda tendência, as pesquisadoras puderam contabilizar maior número de pesquisas, constatando que os trabalhadores rurais tornavam-se visíveis e chamavam a atenção dos estudiosos, através de sua organização política. A primeira tendência prática, mesmo não sendo alvo de muitas pesquisas, foi uma das causas da política de nucleações e tornou-se mais visível, após os primeiros processos de nucleação implantados no País, culminando no fechamento de escolas e na intensificação do transporte de crianças da zona rural para a zona urbana. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 82).

As pesquisas realizadas nos bancos de dados não tinham a intenção de verificar qual das tendências das práticas, em relação à educação rural, era a mais pesquisada; a

preocupação era tentar encontrar trabalhos próximos ao tema de pesquisa, que está ancorado na segunda tendência apontada por Damasceno e Beserra (2004); mesmo assim, ainda é possível afirmar que a quantidade de trabalhos voltados a esta segunda tendência ainda é menor.

Quanto ao espaço escolar das escolas multisseriadas e à relação de identidade e pertencimento das pessoas das comunidades rurais, em relação à escola, não foram encontrados trabalhos que explorassem estas duas temáticas ao mesmo tempo, principalmente partindo do princípio da observação de uma transição entre estes espaços escolares, entre um espaço escolar formalizado e um espaço escolar menos formal. Os processos de identidade desencadeados a partir disto não tiveram ainda o olhar de um pesquisador, nem em nível de mestrado nem de doutorado, que tenha sido desenvolvido até o presente momento. Sendo assim, é possível afirmar que o tema desta pesquisa de mestrado é inédito e espera-se que seu conteúdo possa ser relevante à História da Educação.

### **2.3 Espaços x planos pedagógicos: procedimentos da investigação e das análises do espaço escolar**

Dois procedimentos investigativos, realizados de forma paralela, deram início à pesquisa de campo: um estudo exploratório, com o intuito de conhecer melhor o campo da pesquisa, e buscar documentos relacionados às escolas multisseriadas e ao processo de nucleação. Estes procedimentos investigativos foram empregados em decorrência dos métodos adotados para a realização da pesquisa, método de história oral e de análise documental. A pesquisa exploratória do campo de pesquisa foi descrita nos itens 1.2 e 1.3 do primeiro capítulo da dissertação e, nesta descrição, foram explicados o método de escolha e os motivos pela escolha do local de pesquisa. A busca por documentação também foi descrita no primeiro capítulo da dissertação, que trata dos métodos e procedimentos de pesquisa; cabe lembrar que esta busca foi realizada nos principais órgãos municipais, como a Smed e o AHMJSA.

Passada a fase exploratória, iniciou-se a segunda fase da pesquisa, que envolveu as seguintes etapas: a realização de entrevistas através do uso de instrumento semiestruturado; a análise documental; observações de campo; descrição do cenário investigativo, agregando desenhos, medições e fotografias, e de forma paralela uma revisão bibliográfica.

Para a análise do espaço escolar das escolas multisseriadas e das *escolas-núcleo*, as *escolas-grandes*, buscou-se empregar o método apresentado por Buffa e Pinto, que prevê a confrontação ou leitura do projeto pedagógico e do projeto arquitetônico.

Em relação à metodologia que temos utilizado em nossas pesquisas, dois aspectos são importantes: a leitura do projeto pedagógico e a leitura do projeto arquitetônico. Quanto ao primeiro, procuramos identificar a existência de um projeto pedagógico explícito. Para compreendê-lo é preciso considerar a época. Assim, por exemplo, concepções de criança e de infância variam no decorrer do tempo. Da mesma forma, mudaram as concepções de jovem e da própria adolescência é um fenômeno recente. Conseqüentemente, transformaram-se as concepções de educação e do processo de ensino-aprendizagem. (BUFFA; PINTO, 2011, p. 230).

Nem sempre foi possível ter acesso ao projeto pedagógico explícito de que falam os autores, principalmente analisando a escola que foi fechada em Carapiaí. Neste caso, tentou-se enxergar, através das entrevistas e do que foi possível reunir sobre a legislação, como poderiam ter sido estes planos. Para analisar o espaço dessa escola, também foi empregado um método semelhante, ou seja, tentar uma reconstrução da escola através de algumas fotografias cedidas pelos entrevistados e pelos relatos de ex-professores e ex-alunos, tentando chegar a um esboço e compará-lo aos prédios das escolas multisseriadas em funcionamento ou desativadas, mas que ainda estão de pé.

A metodologia empregada na realização das entrevistas associa-se aos princípios e procedimentos da História Oral, que se ocupa justamente com narrativas não documentadas em forma escrita, ou transcrita. Sendo a construção das narrativas históricas também um dos objetivos deste trabalho, justifica-se o emprego das orientações deste método. A História Oral é um recurso para a elaboração de documentos e estudos referentes à vida social das pessoas e, embora seja uma técnica relativamente nova no Brasil, apareceu por volta de 1970, e ganhou força nos anos 90. (MEIHY, 1996). Para alguns autores, como Carr (1961), os documentos não dão conta de forma tão ampla das situações vividas.

[...] Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava – o que ele pensava que havia acontecido, queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o. (CARR, 1961, p. 42).

Esse pensamento resume a dimensão que uma narrativa histórica, baseada apenas em documentação, pode não significar exatamente o que ocorreu de fato para todos os envolvidos em determinados processos. Sempre que possível, deve-se levar em conta a narrativa dos envolvidos em determinados contextos de acontecimentos. Para Alberti (2004), o emprego da História Oral significa voltar à atenção para as versões dos

entrevistados, mas isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o objeto de pesquisa. É importante ter claro que a História Oral se vale de recursos tecnológicos de captação audiovisual, como fonte de análise, a partir da qual a narrativa histórica poderá ser construída, conforme Meihy:

História Oral é uma prática de apreensão das narrativas feitas por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato (2002 p.13) [...] História oral é uma alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de depoimentos gravados em aparelhos eletrônicos e transformados em texto. (MEIHY, 1996, p. 14).

Para tal tarefa foram feitas gravações de áudio digital e transcrição das entrevistas realizadas, a partir de um questionário semiestruturado, sendo um específico para professores e ex-professores das escolas, outro para diretores de escola ou coordenadores e um terceiro para alunos e ex-alunos de escolas multisseriadas.

As narrativas oriundas das entrevistas, depois de transcritas, foram analisadas numa atitude de buscar os pontos de conexão com os objetivos e o problema de pesquisa, assim como as divergências e surpresas advindas das fontes documentais e orais pesquisadas. O material empírico foi organizado na forma de categorias analíticas, que emergiram do campo em análise, e foram interpretadas à luz dos referenciais teóricos consultados e relacionados à História da Educação.

Na etapa de entrevistas, foram realizadas 17 entrevistas com 27 entrevistados, sendo que, destes, treze (13) eram alunos ou ex-alunos das escolas pesquisadas e doze (14) eram professores, diretores e ex-funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

Uma das entrevistadas preferiu não ser identificada e recebeu um codinome: Prof<sup>a</sup>. Alvinha. Os demais entrevistados concordaram com a publicação do nome na pesquisa. Para a realização da pesquisa, foram elaborados três questionários semiestruturados, anexados ao apêndice, de acordo com a relação que mantiveram ou que ainda mantêm com a escola. Sendo que um deles se destinava aos ex-professores ou professores de escolas multisseriadas; outro aos alunos ou ex-alunos de escolas multisseriadas e escolas formais, as escolas grandes. E um último destinado aos que desempenharam alguma função na secretaria municipal da época, final dos anos 90, para a implantação da nucleação de escolas nos três distritos.

Entre os professores entrevistados pela escola Clara Camarão, havia ex-professoras, já aposentadas e, também, uma ex-professora da escola, que ainda atua como professora e vice-diretora na escola Pe. João Schiavo. Duas professoras exerciam apenas funções de direção das escolas onde atuavam até o momento da entrevista, sendo que uma

delas, a professora Neiva, vice-diretora da Escola Municipal Santa Lúcia, também havia trabalhado como assessora do secretário municipal de ensino, entre os anos de 1996 a 1998, período que coincidia com a época de implantação das nucleações, final da década de 90.

Além das professoras, também foram entrevistadas as duas pedagogas que trabalhavam, até o momento da entrevista, entre março e abril de 2014, nas escolas de Bevilaqua, Clóvis Bevilaqua, e na escola de Zona Lise, Dr. Guido D'Andréa. Estas pedagogas trabalham nas escolas multisseriadas junto com as professoras e organizam a vida escolar, a documentação e a infraestrutura das escolas, assim como o planejamento de aulas em conjunto com as professoras.

Dos alunos entrevistados, três eram ex-alunos da extinta escola Clara Camarão, seis estudavam, até o momento da entrevista, na Escola Estadual Avelino Antônio Boff e, destes nenhum havia estudado em escola multisseriada. Quatro alunas, estudantes do Ensino Médio, das escolas Clóvis Bevilaqua e Dr. Guido D'Andréa, com idades entre nove e 12 anos, foram entrevistadas com a permissão dos pais e responsáveis.

Não foram entrevistados alunos nas escolas de Santa Lúcia nem na escola de Vila Oliva, Erny de Zorzi, devido à proximidade do encerramento da pesquisa e da demora da resposta de pais e responsáveis, no consentimento com as entrevistas.

Na etapa de pesquisa e análise documental, foram encontrados, buscando no AHMJSA, diversos documentos e entre eles as Atas de Resultados Finais Anuais das escolas pesquisadas que, indicavam, além do currículo estudado nos diversos anos, também os nomes e sobrenomes a serem pesquisados. Pela identificação da repetição destes nomes através das décadas, concluiu-se que poderiam ser um forte indício do caráter comunitário das pequenas vilas e zonas. Além destes documentos, foram encontrados, no AHMJSA, alguns documentos importantes da década de 40, que eram quadros de exames finais, onde figurava pela primeira vez, nos registros oficiais, a escola Clara Camarão, já sob a responsabilidade do Município de Caxias do Sul, antes mesmo da anexação do distrito de Fazenda Souza, ao qual a escola pertencia ao Município de Caxias do Sul.

Ainda no AHMJSA foram encontrados os programas oficiais de ensino da década de 40, com as orientações que eram passadas aos professores. Outra descoberta estava em uma pasta que continha os registros de correspondências entre as escolas e a Smed; nela, foi encontrado um documento com orientações da Secretaria Estadual de Educação e o seu teor era sobre o aceite de doações de terrenos e construções de escolas isoladas no interior dos municípios.



Outra fonte documental importante foi à própria Smed, que forneceu alguns documentos importantes para a compreensão do processo de nucleação de escolas, iniciado no final da década de 90. Na Smed também foi possível acessar alguns documentos das próprias escolas pesquisadas, dentre eles, um de elevada importância, foi o parecer do CME, publicado em 2006, sobre o pedido de fechamento e encerramento de atividades de 55 escolas isoladas do interior do município.

Com base nas pesquisas documentais, entrevistas e consultas, a coordenadoria do meio rural da Smed, foi possível eleger as escolas a serem pesquisadas, que foram as seguintes:

Escola Municipal de Ensino Fundamental Clara Camarão  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Clóvis Bevilaqua  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Guido D'Andréa  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. João Schiavo  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi  
Escola Estadual de Ensino Médio Avelino Antônio Boff.

A escola Clara Camarão foi aquela por onde se iniciou o processo de pesquisa, e foi escolhida pelas situações relatadas em algumas conversas e entrevistas informais, feitas com membros da comunidade, professores e gestores da Smed, além disso, as outras escolas também haviam passado por situações semelhantes, mas não ofereciam um material tão vasto de pesquisa e, principalmente, não ofereciam acesso aos envolvidos nestes processos. Embora tenha sido ponto de partida, não se poderia observar a escola, pois ela já não existia mais; portanto, as escolas da região, que ainda funcionavam de forma semelhante, com classes multisseriadas, foram escolhidas para poder traçar alguns paralelos e entender como era o funcionamento dessas escolas. As escolas grandes: João Schiavo, Santa Lúcia e Erny de Zorzi, foram escolhidas por terem recebido o universo de alunos das escolas fechadas entre o final da década de 90 e a primeira década dos anos 2000. Já a Escola Estadual Avelino Antônio Boff foi escolhida por ser a única escola estadual do distrito e por receber os alunos que concluem o Ensino Médio nas escolas municipais.

Estes foram os procedimentos adotados para a realização da pesquisa e, embora não se tenham feito todas as entrevistas que inicialmente se queria, nem ter tido acesso a toda a documentação, fotografias ou plantas que se gostaria, acredita-se que, para a natureza do trabalho realizado, os procedimentos adotados tenham sido suficientes, tanto na compreensão dos fatos e culturas escolares observadas quanto às análises realizadas.

### III DESAFIOS CONCEITUAIS

Neste capítulo são apresentados os principais conceitos que nortearam, ao menos de forma conceitual, a pesquisa. Foram basicamente quatro conceitos que precisaram ser investigados e compreendidos, para que fosse possível ter um entendimento mais claro a respeito do campo empírico.

Não há como falar em escolas do meio rural, nem sobre classes multisseriadas, já que elas são uma das formas escolares mais identificadas com este meio, o rural, sem que primeiro se tenha consciência do significado do termo, *rural*, no presente e no passado do Brasil e de que forma o contraste entre rural e urbano pode, ainda, impactar nas políticas educacionais. Desta forma, o primeiro conceito que deveria ser encarado era o das ruralidades e urbanidades na realidade brasileira. O segundo conceito estudado era o conceito das classes multisseriadas, sua formação ao longo do tempo, as representações que gerava e as heranças, que as escolas multisseriadas da região haviam recebido, estão esplanadas no item 3.2.

A relação entre o espaço e a educação foi o terceiro conceito estudado na busca de um entendimento de como o espaço poderia estar sendo usado e consumido pelos atores envolvidos no processo educativo, tanto das escolas multisseriadas quanto das escolas-núcleo. O último conceito a ser enfrentado foi talvez o mais difícil, pois sua visibilidade, no que tange a educação no meio rural, é difícil, mas era fundamental compreender as políticas de educação, principalmente aquelas ligadas à educação rural e que teriam impactos diretos nos processos de fechamento de escolas rurais multisseriadas e a nucleação dessas escolas.

#### 3.1 As ruralidades e urbanidades na relação campo/cidade x comunidade/sociedade

Os conceitos de campo x cidade e rural x urbano geralmente causam certa distorção e facilmente são confundidos como sinônimos. *Campo* e *rural* e *cidade* e *urbano*, mas conforme pode ser visto, tanto na teoria quanto na vida cotidiana, isto não funciona exatamente assim. Além disso, era preciso entender o conceito de comunidades e sua relação com o meio rural e o meio urbano, como eles a afetam e como poderiam estar relacionados aos processos identitários.

### *Campo x Cidade e Rural x Urbano*

A partir da independência do País em 1822 e mais fortemente no período republicano, a ideia de modernizar o Brasil, através da industrialização, provocou um desdém do modelo agrário-exportador, que predominava até então; diversas mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas transformaram a nação e uma das consequências, o êxodo rural, tem seu início. Naquele período e nos períodos subsequentes, por mais que fosse uma realidade a natureza rural do País, este modelo passou a ser tratado como atrasado, pois, além de estar ligado a atividades primárias de extrativismo e agricultura, quem trabalhava efetivamente com essas atividades braçais eram escravos.

Atualmente, em meados da segunda década do séc. XXI, as estatísticas colocam o Brasil como um país essencialmente urbano, mesmo havendo divergências a este respeito, já que uma definição de limites entre urbano e rural não é tarefa simples e não é um campo neutro. Ao contrário, há inúmeras controvérsias da ordem de teorias, conceitos, políticas e métodos de pesquisa e estatísticos que o define.

[...] Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais [...]. (DA VEIGA, 2002, p. 63).

Da Veiga (2002) ainda critica o fato de que nem mesmo no novíssimo estatuto das cidades há uma definição do termo *cidade*; portanto, perde-se a chance de enxergar mais claramente o que se entende por cidade e campo e urbano e rural, na perspectiva governamental.

As regiões metropolitanas brasileiras sofrem com os problemas decorrentes das concentrações urbanas, e a aproximação física evidencia problemas de violência, insegurança, falta de estrutura, entre outros. Por outro lado, vive um aumento, devido à própria expansão das urbanizações, de proximidade com o meio rural até mesmo pela melhoria nos acessos de ligação com o desenvolvimento dos transportes e das comunicações, o que as pessoas procurem residir nas zonas rurais, onde problemas causados pela aglomeração são menores. As comunidades rurais por sua vez acabam assimilando alguns hábitos sociais de caráter urbano e, em alguns casos, acabam até cedendo definitivamente seu espaço a invasores, sejam elas pessoas que querem residir no campo, sejam empresas que veem estas áreas como pontos de exploração econômica, como é o caso de algumas comunidades, das quais se teve notícia durante a pesquisa,

conforme os relatos apresentados, aqui, como uma antecipação dos dados empíricos e que serão detalhados no capítulo IV:

*A comunidade tinha pouca gente, mais porque Bem-te-vi foi uma comunidade que entrou e foi comprando terras e plantando pinheiros. Então hoje lá deve ter o que, umas quatro, cinco famílias. (Gilmar José Viganó, ex-professor de Tunas Altas e Tunas Baixas, 50-59 anos, professor em Vila Oliva, entrevista concedida em março de 2014).*

A ruralidade e a urbanidade, assim como o campo e a cidade, são conceitos complexos e que despertam o interesse de pesquisadores e estudiosos de várias áreas: história, sociologia, antropologia, política, geografia, entre outras tantas. Dessa forma, a discussão sobre o tema torna-se ampla e difícil, pois com o avanço do tempo, da tecnologia e dos recursos, a ideia de dicotomia que parece natural entre os ambientes de campo e cidade ou sobre o meio rural e urbano, parece fazer cada vez menos sentido. A visão de Lefebvre (1975) sobre as relações entre campo e cidade e rural e urbano não é, segundo Sobrazo (2010), uma visão que estabeleça limites claros nem a de dependência e dominação e vai além da funcionalidade ou da estatística. Lefebvre (1975) não faz uma definição sintética do que seria urbano ou rural, sem estabelecer limites precisos ou critérios específicos que os classifiquem e só pode ser compreendida ou aprendida utilizando hipóteses, experiências, conceitos, teorias, imaginação e utopia em um contexto que abrange um universo complexo de situações. Na visão de Lefebvre, urbano indica uma sociedade em formação, na qual o rural faz parte; portanto, nesta relação não há o caráter dicotômico existente entre cidade e campo, dicotomia expressa pela concentração representada na cidade e a dispersão o isolamento associados ao campo. (SOBRAZO, 2010).

Para Endlich (2010), historicamente as cidades surgiram devido ao domínio dos meios de produção e de seus excedentes, liberando alguns homens das tarefas de produção, no início destas cidades, que corresponde ao medievo, quando eram mais evidentes os limites entre cidade e campo, e estas ainda apresentavam muralhas. A partir do momento em que as cidades perdem suas muralhas, seja por motivos de estabilidade ou de expansão, fica cada vez mais difícil definir estes limites.

### **3.2 O conceito de classes multisseriadas**

No princípio da pesquisa, buscando compreender o que se entendia por classes multisseriadas, foram encontrados outros termos, que grande parte das vezes são

empregados, mesmo que de forma errônea, como sinônimos. Isto se deve, em parte, ao fato de que a maior ocorrência destas escolas esteja no meio rural, o que de alguma forma as coloca, numa representação coletiva, na mesma categoria ou ainda são percebidas como iguais.

Os termos encontrados foram os seguintes: Classes Multisseriadas, Escolas Isoladas, Classes Unidocentes.

Para uma melhor compreensão do que cada uma representa para a educação rural, foi necessário um estudo sobre cada um dos termos e, a partir dele, uma definição, principalmente sobre o conceito das classes multisseriadas, de forma a diferenciá-las dos demais, no âmbito desta pesquisa.

#### Classes multisseriadas

Na definição mais literal encontrada, no verbete “classes multisseriadas” no Dieb, está posto o seguinte: “Organização do ensino nas escolas em que um professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente”. (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 71).

A partir desta definição, seria possível dizer que a expressão *classe multisseriada* se trata de uma sala onde um professor trabalha, ao mesmo tempo e neste mesmo espaço, com vários estudantes de níveis ou séries do Ensino Fundamental (em geral, do primeiro ao quinto ou sexto anos).

Uma definição muito semelhante a esta é a que Saviani faz sobre as escolas de primeiras letras ainda no período imperial:

Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SAVIANI, 2004 p.24).

Os autores do verbete também chamam a atenção para a orientação passada pelos PCN para a reunião dos alunos não por séries, mas por objetivos e pela diferenciação entre alunos, feita através do desempenho de cada um. Segundo os mesmos, classes multisseriadas ainda é o modelo de escola mais empregado nos meios rurais, uma vez que essa forma escolar foi, e continua sendo, a mais utilizada para; suprir a demanda por educação no meio rural brasileiro por várias décadas. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Conforme Robinson (apud SOUZA 1998, p. 34), no *The teacher's manual of method and organization* “a palavra classe deve ser aplicada a qualquer agrupamento de crianças a cargo de um professor recebendo instrução de uma mesma matéria”.

O recurso de colocar vários alunos, com níveis e idades diferentes, numa mesma sala, tem sido empregado sempre que o número de matrículas é considerado baixo e, geralmente, é empregado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora as classes multisseriadas sejam mais comumente encontradas nas cidades do interior brasileiro e nas zonas rurais, nas zonas urbanas elas também podem ser encontradas, mesmo em escolas onde a seriação é mais comum.

O motivo de as encontrarmos nessas escolas, consideradas mais estruturadas, geralmente se dá pela obrigação por parte das escolas, no atendimento da clientela estudantil que se avizinha dela. Este fator foi imposto pela LDB; a partir de 1996, assegura a estes estudantes que tenham acesso à escola mais próxima de sua residência. Isso, às vezes, representa um problema para as escolas que precisam abrir turmas para poucos alunos. A saída, geralmente encontrada por escolas que enfrentam estes problemas, é o agrupamento das séries iniciais em uma única turma e sob os cuidados de um único professor. De forma geral, essa ocorrência não é elevada, mas também não é incomum.

Se no meio urbano as classes multisseriadas não são tão utilizadas, no meio rural brasileiro foram, e seguem sendo, amplamente empregadas. Embora seja contestada a classe multisseriada, é um meio eficiente de equilibrar a falta de condição e a necessidade por educação. Até os dias de hoje, muitas delas continuam em funcionamento, justamente pela falta de condições ideais ao ensino, em locais afastados de grandes centros e em alguns casos sua manutenção se dá pelo esforço comunitário, em prol de uma qualidade de ensino percebida por elas, que dizem encontrar esta qualidade somente na escola multisseriada. São situações opostas e que podem ser percebidas por quem investiga ou conhece a realidade de escolas como estas, no meio rural de algumas localidades.

A multisseriação também era solução tanto nas escolas isoladas quanto nas escolas ou nas classes unidocentes.

#### Escolas Isoladas

As escolas isoladas, assim eram chamadas em oposição aos grupos escolares e escolas reunidas no período educacional republicano. E, como o próprio nome indica, sua condição era de isolamento, geográfico, em primeiro lugar e conseqüentemente pedagógico. Apesar do adjetivo *isolado* ser empregado em relação às escolas, o termo poderia facilmente ser empregado para designar as próprias comunidades onde essas escolas se localizavam e nas quais eram construídas, com a finalidade não somente educativa, mas na

esperança de que fosse um agente de desenvolvimento urbanizador ou de desenvolvimento civilizador.

Fatores que mais contribuíram para o isolamento das escolas foram o geográfico, as grandes distâncias aliadas à falta de infraestrutura viária e a ausência de meios de transporte eficientes. Embora a atual tecnologia de comunicação de massa, como a internet e telefonia, possa contribuir muito com a redução do isolamento pedagógico das escolas do interior do País, ainda assim nas escolas, que já contam com recursos dessa natureza, nem sempre é possível utilizá-los devido ao baixo investimento em infraestrutura de telecomunicações das empresas privadas. O acesso geográfico à escola do interior brasileiro foi sem sombra de dúvida o gerador de seu isolamento e, em muitos casos, Brasil a fora ainda é. O difícil acesso ainda é uma realidade em algumas escolas e, no passado, forçou inclusive que o professor se fixasse ao local onde trabalhava, ou, ainda, que fosse escolhido dentre os membros da própria comunidade, já que o ir-e-vir diário seria impossível.

Já houve períodos nos quais as escolas rurais de Caxias do Sul passaram pela fase de isolamento geográfico e pedagógico, mas não se pode dizer que, hoje, as escolas multisseriadas remanescentes estejam nesta condição, já que atualmente todas fazem parte de uma rede municipal de ensino e recebem suporte tanto no aspecto estrutural, embora ainda de forma não satisfatória, quanto no aspecto pedagógico.

Diversas ações tomadas ao longo dos anos acabaram com o isolamento pedagógico das escolas da cidade; desde a municipalização do ensino no estado, por volta da década de 40, a Prefeitura Municipal tem feito ações de acompanhamento e qualificação de professores, programas de alimentação, e a nucleação de escolas pode ser destacada entre outras medidas. Após a implantação do processo de nucleação, o investimento em transportes e infraestrutura viária tem sido constante, principalmente no interior do município. Estas ações minimizam esta condição de isolamento das escolas do interior de Caxias do Sul, principalmente se compararmos a situação destas escolas com algumas escolas de municípios economicamente menos favorecidos.

### Classes Unidocentes

Além do isolamento, há que algumas escolas rurais estiveram durante anos, outra característica bastante comum nas escolas do meio rural era o acúmulo de funções do professor, fazendo com que essas escolas ficassem conhecidas por *classes unidocentes* ou *escolas unidocentes*. Mesmo que ambos os termos refiram-se à existência de um único professor, a primeira literalmente significa que há apenas um professor numa sala, onde funcionam quatro séries/anos. O fato de ser um professor em uma sala de aula ocorre,

também, nas escolas seriadas; quase todas as salas ou classes são unidocentes, porém a diferença está no nivelamento dos alunos. Já uma escola unidocente significa que a escola toda, que muitas vezes é uma sala ou até um espaço improvisado, conta com um único professor.

No primeiro caso, o termo *classe* é empregado como sinônimo de escola, já que dificilmente alguém se refere a uma turma de uma escola como uma classe unidocente. A mesma ideia pode ser aplicada ao próprio termo *classe* da expressão classe multisseriada, ou seja, classe está relacionada à escola.

A unidocência pode dar uma ideia do acúmulo de funções que um professor exerce nessas escolas, já que nelas o professor desempenha todas as funções necessárias ao funcionamento da escola, entre elas a de professor. Isso acontece também na maior parte das escolas multisseriadas ainda em funcionamento, porém nas escolas pesquisadas, que fazem parte da rede municipal, isto já não é uma realidade; em todas as escolas trabalham um professor e um pedagogo, que cuida das funções administrativas da escola.

As palavras *sobrecarga* e *unidocência* parecem andar lado a lado. Para Hage (2014, p. 2) “o trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico”. No entanto, essa sobrecarga, que é capaz de assustar os professores que se deparam com essa situação, cria alguns mecanismos ou porque são culturas escolares próprias como, por exemplo, a faxina da sala e o preparo da merenda, assumidos como tarefas educativas.

Quando se estuda a educação no campo,<sup>22</sup> é possível, segundo Souza *et al.* (2011, p.157), visualizar um cenário “histórico de abandono e negligência em relação às políticas públicas, em especial a educação ofertada a esta população”, onde a transferência de um modelo escolar voltado à lógica urbana se mostra esgotado, justamente por não considerar as especificidades do modo de vida rural.

Apesar das políticas educacionais e dos incentivos à universalização da educação, a educação no campo, para alguns autores, está relegada a um plano inferior. Menezes e Santos (2002, p. 2) escrevem, no Dieb, que “acredita-se que a educação no campo esteja relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras”. Algumas pessoas sequer acreditam que ainda existam escolas como estas em funcionamento nos dias atuais,

---

<sup>22</sup> *Campo e cidade* são termos considerados por Biazzo (2009) como uma forma concreta e oposta de paisagem construída pelo homem e difere dos termos *rural* e *urbano*, pois estas são na verdade representações sociais desta concretude.



principalmente em cidades onde a economia e o desenvolvimento urbano estão mais acelerados.

É realmente difícil, para quem não conhece a realidade dessas classes ou dessas escolas, compreender sua lógica de funcionamento, o método pedagógico, sua cultura e o uso de seu espaço, principalmente quando são comparadas às escolas seriadas urbanas. É preciso ter um entendimento do contexto histórico que as gerou, para entender que elas não nasceram apenas da improvisação e que sobrevivem apenas da falta de estrutura e organização.

#### As escolas multisseriadas: aspectos históricos e educacionais

As escolas com classes multisseriadas têm várias décadas de história; contudo, só recentemente elas vêm despertando o interesse de pesquisadores em História da Educação. Embora possa parecer contraditório, já que a representação coletiva destas escolas é a de que pararam no tempo; que as classes multisseriadas estejam num processo de constante evolução, desde as aulas régias do período<sup>23</sup> pombalino. De lá para cá, elas vêm sofrendo diversas modificações de ordem pedagógica, o que foi moldando sua forma escolar, ao longo dos anos, até a que reconhecemos hoje nestas escolas e que as tornam peculiares.

A representação coletiva sobre elas é de que, além de paradas no tempo, sempre existiram, mas embora elas não tenham surgido espontânea ou naturalmente como possa parecer, também não é possível afirmar que tenham sido especialmente criadas por algum programa pedagógico ou política educacional. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Essa aparente contradição evolutiva, que apresentam as escolas com classes multisseriadas, pode ter explicação nas diversas denominações que a escola elementar brasileira recebeu ao longo de sua história. (SAVIANI, 2005). Essas mudanças de nomes geralmente estavam associadas a transições políticas e econômicas, mas raramente as mudanças ocorridas nas escolas elementares foram realmente significativas ou se efetivaram de forma plena, tanto no plano pedagógico quanto no material.

Embora possa parecer que a escola elementar brasileira seja peculiar e exclusiva é sabido que ela herda, em parte, a sua forma escolar e também os problemas que enfrenta, dos modelos europeus aos quais seguiu, e tanto lá como aqui os problemas das escolas do

---

<sup>23</sup> Os períodos da educação brasileira são entendidos, no contexto desta dissertação, segundo exposto por Saviani (2005), ou seja, seguindo os critérios internos de periodização, que são: período jesuítico, 1549-1759 – Pombalino, 1759 a 1822 – Imperial provincial, 1827 a 1890 – Republicano das Euperior, 1931 a 1961, e o sexto período que viria até os dias atuais.

meio rural são semelhantes. Para Amiguiño, Canário e D'Espiney (1994), o isolamento das escolas rurais portuguesas e europeias constitui um problema não apenas das escolas, mas também das comunidades; porém, em seus estudos e projetos, a distância o isolamento são vencidos justamente pela disponibilidade das comunidades em participarem ativamente de promoções ou ações sociais. Para Amiguiño (2008, p. 12) o problema das escolas em meio rural “[...] é, em Portugal, como noutros países europeus, tributário de uma visão profundamente conservadora da escola, da educação e do próprio desenvolvimento”.

Esta visão conservadora pode ser comparada a certa naturalização da escola, ou a uma espécie de representação coletiva de que a escola sempre foi ou deve ser de determinada maneira. Faria Filho (2005, p.136) fala da necessidade de desnaturalizar o lugar construído para a escola, de forma geral, pela historiografia e afirma que a escola é um “vir a ser contínuo e em constante diálogo com outras instituições e estruturas sociais”.

Amiguiño (2008) coloca que esta visão conservadora de escola nega as características e a própria existência das escolas rurais, pois a considera, de certa forma, subversora dos princípios, das normas, das práticas e da organização da instituição escolar. Nelas, o número de alunos é reduzido; as classes não são homogêneas, tanto em níveis quanto em idades; os professores são poucos, quando não se reduzem a apenas um e não necessitam de gestão, além de estarem distantes, no meio rural.

Existem, portanto, problemas que parecem muito semelhantes, e por que não comuns, às escolas em meio rural no Brasil e as de Portugal, mas não é somente entre nós e os patrícios que existem semelhanças; na historiografia recente da educação rural, é possível encontrar vários estudos sobre as dificuldades enfrentadas em países da América Latina, Europa dos Estados Unidos, entre outros.

No Brasil, fica evidente, ao se pesquisar as políticas públicas, a legislação e os mecanismos de implantação, voltados à educação elementar, que há um grande descaso com o sistema educacional, principalmente aquele voltado ao meio rural. Em uma rápida análise, é possível afirmar que, em diversos momentos da escola, pensou-se um ideal de instituição que nunca pode ser concretizado nas escolas rurais, pelo fato de que as políticas educacionais não terem considerado a realidade de um país como o Brasil. Isso fica evidente sempre que se confrontam as legislações que buscam alterar os caminhos da escola pública nacional e as publicações ou os pareceres sobre as reais condições das escolas, nos períodos imediatamente posteriores.

Na historiografia brasileira, segundo Saviani (2005 p. 8), o Brasil já foi classificado, na passagem de Colônia a Império, como um país “agrário exportador dependente” e, na passagem de Império à República, inicia uma fase “nacional desenvolvimentista de industrialização, com base na substituição de importações”. Nesta primeira fase econômica,

a maior parte do País era agrária, ou seja, a zona rural era a maioria absoluta do país, mas era uma realidade a ser desconsiderada nesta fase, pois o que se buscava, naquele momento, era uma renovação desta situação motivada pelos princípios iluministas.

Considerando a periodização aceita atualmente pela historiografia da educação brasileira, no Período jesuítico, de acordo com Saviani (2005, p. 16), a primeira escola estatal brasileira pode ser considerada a escola jesuítica, que “era mantida com recursos públicos e pelo seu caráter coletivo” e que, segundo Rocha (2010), tinha como princípio legitimar a expansão colonial imposta por Portugal e Espanha e, também, ressocializar e cristianizar os índios, para integrá-los como força de trabalho.

Para Saviani (2005), as *aulas régias*, no período pombalino, foi o primeiro ensaio de uma escola pública estatal; mas, por se limitar apenas ao pagamento do professor e ditar as diretrizes curriculares, sem haver uma preocupação com os recursos e as condições materiais de espaço físico das escolas, esta política obteve êxito.

Com a vinda da família imperial para o Brasil, se faziam necessários novos serviços para atender não só a demanda da corte como também as demandas inglesas que apoiaram a fuga da Coroa portuguesa. Assim, o assunto educação passou de uma condição meramente catequizadora no período jesuítico a uma situação utilitária, no período das escolas das primeiras letras, no Império. A educação básica ainda não era vista como uma necessidade de todos os brasileiros, já que fazia parte do pensamento da elite brasileira que comandava o País na transição entre o colonialismo e imperialismo, que a escola não fosse uma necessidade nem um benefício extensível a todas as camadas da população, chegando a se pensar que para algumas camadas, fosse incompatível. (BOTO, 2010).

Se, nas tentativas de implantar uma escola pública, nas fases pombalina e imperial, faltou uma ação financeira que demonstrasse uma real preocupação política com a escolarização da população, para levar boas intenções ao sucesso, na fase republicana a preocupação máxima com a representação pública de uma instituição educacional, que conduzisse ao desenvolvimento, era traduzida em arquitetura. Esta fase, iniciada em São Paulo, teve êxito inicialmente e, mesmo tendo vencido as barreiras regionais, não teve forças para vencer as dificuldades financeiras das demais províncias, para alcançar a universalização em solo nacional.

As escolas elementares do Brasil desde as aulas régias passando pela de Primeiras Letras e até mesmo as Escolas Reunidas da república, que não possuíam semelhante vigor aos Grupos Escolares paulistas, fazem parte de um processo educacional que fundamentalmente não sofre grandes mudanças ao contrário de suas representações de ruptura, principalmente com a transição do império para a república. (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Em todas as políticas educacionais relacionadas à implantação de uma escola pública nacional, sempre se buscou uma escola ideal, sem levar em conta as reais possibilidades e mesmo as realidades ou disparidades regionais. O maior problema desta prática é que geralmente os modelos escolhidos, com caráter centralizador ou mesmo urbanocêntricos, para a replicação tinham que ser adaptados às realidades de cada local e, assim, o que se via é que o pensamento dualista ainda se mantinha, principalmente em relação às escolas do meio rural.

Tentar descrever as temporalidades do surgimento das escolas multisseriadas parece uma tarefa difícil para qualquer historiador, que tenha por objeto a educação elementar brasileira; entretanto, deixar de tentar encontrar suas raízes pode passar a impressão de que este tipo de escola sempre existiu ou que é uma escola *natural* no âmbito educacional brasileiro. Uma possibilidade é que a forma escolar das classes multisseriadas possa ter se desenvolvido a partir das Aulas Régias, pouco depois do fechamento das escolas jesuíticas e tendo evoluído após a adoção, mesmo que breve, do método mútuo,<sup>24</sup> com as escolas de primeiras letras do Império, mas que, posteriormente, substituíram este método, o mútuo, pelo método simultâneo, já no Império. Não é possível esquecer-se do método intuitivo, da “lição das coisas” e do desenvolvimento da mente e do corpo, herança dos grupos escolares republicanos.

Cada um destes períodos deixou suas marcas na forma escolar das classes multisseriadas, encontradas atualmente em várias partes do País. Embora essa teoria pareça ter fundamento, há autores que são taxativos quanto ao período de formação destas escolas. Apontam sua formação ou surgimento após a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 do período imperial, que obrigava o emprego do método mútuo nas escolas de primeiras letras.

As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização. (HAGE, 2005, p.1).

---

<sup>24</sup> O método mútuo ou monitorial também ficou conhecido pelo nome de um de seus criadores, Joseph Lancaster e do pastor anglicano Andrew Bell. Este método consistia em eleger um dos alunos, de uma classe considerado “mais capaz” pelo mestre, para que fosse o monitor de outros alunos. Além disso, segundo Neves (2003), o método de Lancaster se apoiava no ensino oral, no uso da repetição e principalmente da memorização. O monitor era responsável pela organização ou coordenação do ensino mútuo entre os demais alunos. Este assunto será discutido mais amplamente no decorrer deste capítulo.

Parece que este ponto de partida das multisseriadas apontado por Hage (2005) tem em parte grande pertinência, se visto sob a perspectiva, também apontada por Saviani (2005), de que essa lei marca o primeiro intento de tornar pública a educação no Brasil, e seu foco foi justamente o Ensino Fundamental, tentando indicar o caminho formal determinado pelo método mútuo, que, na época, era considerado o mais evoluído e vantajoso, já que dava conta de um grande número de escolares em espaços e com recursos reduzidos, relativamente ao número de crianças que era capaz de ensinar e, principalmente, era capaz de doutrinar os cidadãos à disciplina e à ordem, vistas na época como fundamentais à formação de uma nação.

O método mútuo inglês desenvolvido por Lancaster e Bell buscava ensinar o maior número de crianças de forma mais organizada e produtiva; essas crianças eram os filhos de operários das indústrias que se multiplicavam na Inglaterra, por conta da Revolução Industrial. Estas indústrias atraíam as pessoas para a cidade em busca de trabalho e, assim, elas se aglomeravam nos bairros ou subúrbios das cidades. No Brasil, a situação era oposta. Segundo Holanda (1995, p. 71): “É efetivamente nas propriedades rústicas que toda a vida da colônia se concentra durante os séculos iniciais da ocupação europeia: as cidades são virtualmente, se não de fato, simples dependências delas.” Como esta situação de produção rural em latifúndios baseados em monocultura as cidades brasileiras não se desenvolviam no mesmo ritmo europeu e, além disso, o País ainda sofria com as restrições impostas pelos próprios ingleses quanto à organização de indústrias. Sendo assim, o Brasil tinha a maior parte de sua população dispersa pelo interior, nas zonas rurais, ao contrário das concentrações urbanas inglesas.

Se neste cenário inicialmente a educação fundamental não foi alvo de preocupação da Coroa, logo após sua chegada ao País, à Lei imperial, de 15 de outubro de 1827, propunha escolas de primeiras letras, na tentativa de garantir as condições mínimas ao funcionamento da escola pública no Brasil. A sociedade brasileira também ainda não tinha uma classe média trabalhadora, que começava a ser importada da Europa, através das imigrações. Naquele período, início do século XIX, a colonização produziu na sociedade brasileira, segundo Schwartz (1973, p.153), “[...] através do monopólio da terra, três classes de população: o latifundiário, o escravo e o *homem livre*, na verdade dependente”. Ao escravo e a estes homens livres, o pensamento das elites políticas não julgava ser necessário o estudo, o que poderia explicar a falta de preocupação inicial.

A desmotivação vista, no que se seguiu a promulgação desta primeira lei, em realmente tornar a escola pública nacional uma escola com qualidade e que pudesse contribuir na formação de uma nação, ficou ainda mais visível quando em 1834 a Coroa passou o compromisso de organização das escolas aos governos provinciais.

Mesmo antes, o fato de obrigar os mestres a instruírem-se com suas próprias custas, nas capitais provinciais, já era um indicativo dessa desmotivação. O texto da Lei, de 15 de outubro de 1827, apresentava a seguinte redação, em relação à adoção do método mútuo:

Em cada capital de província haverá uma Escola de Ensino Mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício público que se possa aplicar este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e à custa do seu ordenado, quando não tenha necessária instrução desse método. (VILLELA, 1999, p. 150).

No que diz respeito à infraestrutura e ao espaço físico, a política não era muito diferente da anterior, a das aulas régias; o descaso com a estrutura das escolas seguia e improvisações a este respeito ainda eram vistas, o que não difere muito do que ocorre em muitas classes multisseriadas encontradas em funcionamento, ou seja, tendo o imprevisto como forma de planejamento. Segundo Saviani (2005, p. 9) na política pombalina das aulas régias, o Estado absolutista apenas se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares das matérias lecionadas, ficando a infraestrutura e os materiais pedagógicos por conta do professor. Naquele período, parece ter sido mais importante o rompimento com as escolas jesuítas do que o fortalecimento ou a criação de uma nova escola pública, tanto no reino quanto nas colônias.

As escolas régias demoraram a ocupar o lugar das escolas jesuítas, e a falta de professores era um dos motivos. Outro era a falta de um local apropriado para as aulas. Faria Filho e Vidal comentam, a partir de Barbanti e Hilsdorf, sobre o que chamam de “escolas do imprevisto”.

O período colonial legou-nos um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras, constituídas, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII. Com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres (BARBANTI, 1977; HILSDORF, 1986 apud FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Ainda segundo Faria Filho e Vidal (2000), é possível perceber que o ensino não acontecia apenas nas escolas régias; aliás, seu número era tão pequeno que, se comparado com o ensino doméstico da leitura e do cálculo, era minoria. Chegava a existir uma espécie de rede de escolas domésticas ou particulares, na qual o mestre ensinava na casa das próprias famílias. Era bem superior aos casos nos quais este professor tinha

vínculo com o Estado e, em alguns casos, lecionava em locais cedidos ou organizados pelos pais das crianças ou pelas comunidades.

Neste aspecto, pode-se perceber as semelhanças com a formação de uma rede de escolas por comunidade, principalmente aquelas da região estudada, de Fazenda Souza, que provavelmente empregou estes métodos na abertura e manutenção de suas próprias escolas, isto já nas primeiras décadas do século XX, com a chegada dos italianos à região.

O método mútuo das escolas de Primeiras Letras deveria, ao contrário do método individual, ser um método de maior sistematização, e até mesmo mecanização do ensino e, desta forma, sua eficácia seria maior e mais econômica do que o utilizado anteriormente; porém não foi exatamente isso que ocorreu.

Alguns dos fatores que podem ter influenciado o declínio ou mesmo a falta de sucesso do método mútuo, no Brasil, são apontados por Faria Filho:

O afastamento do governo central, no império, da iniciativa de difusão da escola elementar pública, passada à alçada das províncias, em 1834; a diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do Brasil; os custos relativamente altos da manutenção do ensino mútuo [...] talvez tenham sido algumas das razões de seu declínio já nos anos de 1840 e de sua progressiva associação com o ensino simultâneo (método misto) ou substituição pelo método individual. (FARIA FILHO, 2000, p. 23).

Ainda sobre o método ou suas peculiaridades no Brasil, Bastos (2005), ao citar Chagas, afirma que havia uma didática oficial com a prescrição de que as escolas deveriam ser de ensino mútuo e deveriam adotar o método de Lancaster, que seria muito semelhante ao de Bell. Além disso, Bastos (2005) comenta, referindo-se novamente aos escritos de Chagas, que o método de Lancaster empregava o velho princípio de que a melhor forma de saber é ensinar, e desta forma os alunos encarregavam-se uns dos outros, o que em tese multiplicavam-se quase ao infinito as possibilidades de instrução, minimizando em consequência o problema dos professores. Porém, Bastos (2005) afirma que, se ao menos as ideias mais avançadas não tiveram curso na época, o sistema lancasteriano havia sido adotado ao menos em seu aspecto exterior de improvisação dos mestres.

É interessante perceber, a partir desta afirmação de Chagas (1978), de que o sistema lancasteriano foi adotado em seu aspecto exterior de improvisação dos mestres, que, a partir da promulgação, ao invés de serem incentivados eram obrigados a adequar-se ao método com suas próprias custas. É fato que diversos professores mal recebiam o pagamento para manter as escolas funcionando; como esperar, então, que fossem instruídos sobre o método nas capitais sem um auxílio público.

Fica claro que a adesão dos professores ao método seria difícil, já que os mesmos teriam que investir tempo e recursos próprios para aprender o método, e isto apenas onde pudesse ser instruído, coisa não muito fácil de encontrar até a criação de escolas normais, sendo a primeira inaugurada após 1835 em Niterói-RJ. (BASTOS, 1998, p. 96). Possivelmente, muitos deles terão incorporado partes do método, que previa uma sistematização bastante rígida para obtenção de resultados, ao qual estavam acostumados anteriormente.

#### A relação entre as “aulas italianas” e a cultura escolar multisseriada

Outra vertente não exatamente do método mútuo no estado, mas que influenciou a constituição formal das escolas de classes multisseriadas gaúchas e que lhes dá alguma particularidade, são as chamadas escolas étnicas, que já em 1825 começavam a figurar no estado com a vinda dos imigrantes alemães e, 50 anos mais tarde com a chegada de italianos, poloneses, russos e japoneses. Embora muito menos desenvolvidas do que as escolas étnicas alemãs as italianas alcançaram número expressivo no estado e, de certa forma, ajudaram a dar forma às escolas que são efetivamente o objeto desta pesquisa.

A imigração para o Sul do País encontrou, na região serrana do Rio Grande do Sul, condições propícias, já que de acordo com Kreutz (2003, p. 349), “os núcleos de imigrantes teriam de ser preservados das “contaminações e preconceitos” contra o trabalho manual [...]”, uma vez que a economia agrária exportadora, baseada na mão de obra escrava, não desejava ter próximas as pequenas propriedades de trabalhadores livres.

Naquele período, como já mencionado, a província de São Pedro do Rio Grande do Sul não oferecia grandes condições quanto às escolas públicas; portanto, o governo foi inicialmente permissivo com a formação e funcionamento de escolas étnicas, principalmente quanto à transmissão cultural e da língua dos países de origem; porém, com o avanço do nacionalismo, vai impondo restrições e gradativamente as desestimula e, por fim, até as combate.

De acordo com Luchese (2007), em suas pesquisas sobre as colônias italianas e as escolas étnicas, a instrução pública era precária no meio rural e não podia ser regulada pelas mesmas normas que a maioria das escolas da província, pois os filhos dos imigrantes falavam dialetos diferentes tornando difícil ensinar em português.

A imigração alemã anos antes já vivenciava problema semelhante, o que em parte explica a tolerância inicial com as escolas étnicas, sem esquecer a falta de recursos e vontade política. Segundo Giolo (2000), o presidente da província rio-grandense já mostrava



a preocupação com as escolas de primeiras letras, mas tinha dificuldades com a mão de obra, ou seja, os professores.

O Presidente GALVÃO também demonstrou preocupação com o estabelecimento de escolas de primeiras letras nas colônias de imigração alemã (São Leopoldo e São Pedro de Alcântara), pois a dificuldade da língua tornava ainda mais difícil encontrar alguém habilitado para exercer o magistério nessas localidades. (GIOLO, 2000, p.109).

Ainda segundo Luchese (2007, p. 1423), “surgia, então, um grande problema: onde conseguir professores que compreendessem os dialetos italianos, dominassem o idioma nacional e se dispusessem a se deslocar até as colônias e ali permanecerem para ministrar suas aulas?”

A partir disso, o governo provincial passou a incentivar a criação de aulas particulares por meio das intendências de terras, fazendo o pagamento de 25\$000 mensais ao mestre que tivesse mais do que 15 alunos; se houvesse maior número do que trinta alunos deveria o professor providenciar a construção da escola. (LUCHESE, 2007).

Segundo Ribeiro (2010), existiram alguns tipos de escolas étnicas italianas que, em geral, eram chamadas de escolas italianas, porque o professor empregava o uso de dialetos italianos para ministrar as aulas; podiam estar ligadas a associações italianas ou não e, neste segundo caso, ou eram mantidas pela própria comunidade ou eram aulas particulares, as chamadas *aulas italianas*. Segundo a autora, as modalidades de escolas italianas eram: escolas particulares apoiadas pelo governo italiano e escolas paroquiais italianas.

Para Ribeiro (2010), a escola italiana no meio rural não foi uma modalidade escolhida entre outras possibilidades, sequer era de interesse dos colonos italianos mantê-la na esperança de preservar algum ideal ou cultura; ao contrário foi a única possibilidade de escola durante muito tempo.

Luchese (2007, p. 1425) relata que “é possível encontrar em todos os relatórios consulares registros que retratam a situação das colônias mencionando a falta de escolas e a necessidade do governo italiano intervir, passando a apoiar a educação, enviando livros e material escolar”. Possivelmente existia, no ato de apoiar as iniciativas escolares nas colônias, a ideia da preservação dos laços culturais com a Itália.

Para Kreutz (2003), as escolas italianas não chegaram a ter o mesmo desenvolvimento das escolas das colônias alemãs, que não apenas organizavam escolas, geralmente confessionais, mas também organizavam a produção de material didático, além de criarem uma estrutura de apoio ao professor, com associações de professores, jornais e inclusive escola normal. Segundo o autor, as escolas estavam em primeiro lugar na estrutura social do imigrante alemão enquanto para o imigrante italiano este papel era da

capela ou igreja. Por isso, a diferença de número de escolas entre as duas etnias também foi muito significativa e, até 1937, os alemães no Rio Grande do Sul contavam com mais de mil escolas enquanto que os italianos tiveram, em 1924, o maior número registrado que foi de 128 escolas. Após esse período, houve decréscimo sendo contabilizadas, em 1930, apenas 38 escolas.

Fica claro que, com a organização e instalação de escolas públicas *brasileiras*, os italianos não relutavam em manter suas escolas italianas, aderindo às escolas públicas nacionais.

A absoluta falta de escolas do Governo Brasileiro obrigava o colono a escolher as pessoas mais aptas para ensinar a ler, escrever e fazer contas àquela mocidade toda, sob pena de criarem-se na maior ignorância, verdadeiramente analfabetos. Precisavam então conformar-se com o melhor que houvesse, pois não eram professores formados os que iam lecionar, mas sim os que, na Itália, tivessem recebido uma razoável instrução e que, mediante módica retribuição, se sujeitassem a desempenhar a árdua tarefa de mestre, o que procuravam fazer da melhor maneira. (LORENZONI, 1975, p.126).

Segundo Luchese (2007) e Ribeiro (2010), a maioria das escolas italianas apenas ensinava a ler e escrever e em algumas, a calcular. Ribeiro (2010, p. 152) ainda ressalta que o maior objetivo destas escolas era a “instrumentação para o domínio da leitura e da escrita”, o que na visão dos imigrantes lhes daria melhores condições de adaptação ao novo ambiente e, sobretudo, para a competição econômica e o desempenho social.

A condição de isolamento geográfico foi importante para viabilizar a colonização italiana no Brasil, e a RCI,<sup>25</sup> no Estado do Rio Grande do Sul, adequava-se à aceitação das elites políticas nacionais, que não queriam concorrência com pequenas propriedades, nem o trabalhador livre próximo aos escravos. Este fato acabava por impor diversas dificuldades ao desenvolvimento da Colônia; por outro lado, também lhe assegurava algumas características que foram em parte responsáveis pelo seu êxito.

Entre essas características, estava, segundo Azevedo (1994, p. 191), “uma tradicional visão católica do mundo” que, muitas vezes, era contraditória, pois os atos praticados no dia a dia nem sempre eram compatíveis com os princípios católicos, o que não impedia de manter e sentir-se um fiel. Além dessa visão católica, ou melhor, a partir dela vem a ideia de que o trabalho é algo natural, não é um sofrimento, e se torna motivo de alegria e satisfação. Azevedo cita Ítalo Balen, para ilustrar este pensamento sobre o trabalho que o imigrante italiano desenvolve nas colônias da RCI: “*Dovea ésser el laoro in questa vita*

---

<sup>25</sup> RCI: era formada pelas Colônias Conde D’Eu (Garibaldi), Princesa Isabel (Bento Gonçalves), Sede Dante (Caxias do Sul) e a Quarta Colônia (Silveira Martins).

*/ na cosa natural par tuti i ômeni./ cosi come magnar o dormir, mó!/ Come la piova o el spuntar del sol!*"<sup>26</sup> (BALEN apud AZEVEDO, 1994, p. 192).

#### As escolas multisseriadas no movimento vivido por Caxias do Sul

Esta cultura italiana cultivada e preservada em parte pelo próprio isolamento, que também tornava a vida do colono mais difícil, foi responsável pela vontade de vencer, de adaptar-se ao novo meio e nele realizar o comércio, verdadeiro responsável pelo desenvolvimento econômico da cidade de Caxias do Sul, antes do desenvolvimento industrial, ambos são frutos deste pensamento a respeito da vida e do trabalho.

Estas características de pequenas propriedades agrícolas, o catolicismo, a aceitação do trabalho e a vocação para o comércio diferiam o imigrante italiano do estancieiro gaúcho; principalmente em relação à fé católica, a elite gaúcha estava profundamente ligada ao pensamento positivista e não era solo fértil ao catolicismo. Segundo Azevedo (1994), a constituição positivista de 1891 deixava vago o Ensino Médio e Superior, o que vinha a calhar os interesses da Igreja Católica, que insistia no direito de ter escolas e encontrava no estado campo aberto para quem quisesse empreender escolas. Na colônia italiana, além desta necessidade ser visível pela falta de escolas públicas e pela iniciativa dos próprios colonos e associações, em erguer suas escolas, havia também solo fértil, o que para Azevedo (1994) se devia à cultura europeia e à fé cristã, comuns aos eclesiásticos e aos colonos, o que tornava as colônias ideais para encontrar vocações ao celibato.

Para o religioso europeu, o catolicismo gaúcho era quase um elemento estranho a causar-lhe espanto e comiseração; algo que necessitava ser modificado e que perdera totalmente a fecundidade para as diversas vocações celibatárias. Já o imigrante, vindo há pouco de além-mar, falava a mesma língua do religioso, tinha as mesmas tradições histórico-culturais e, entre estas tradições, encontrava-se também o mesmo modo de praticar a religião, modo este que parecia ser o ideal, digno de ser difundido em todo o Estado. Isto para não falar na proveniência social comum – a agrária – entre religiosos e imigrantes. (AZEVEDO, 1994, p. 198).

---

<sup>26</sup> Ítalo João Balen foi um jornalista, escritor e tabelião na cidade de Caxias do Sul. Escreveu o livro *Os Pesos e as Medidas*, lançado em 1981, ano em que o escritor também faleceu. Neste livro, descreve como viveram os imigrantes italianos que colonizaram Caxias do Sul, ilustrando seus hábitos, a cultura e os costumes. Na citação, em tradução livre: O que deveria ser o trabalho nesta vida/ uma coisa natural para todo o homem/ coisa como comer ou dormir, não!/ como a chuva ou o nascer do sol!

Assim já em 1950, diversas congregações religiosas trabalhavam no estado e, em Caxias do Sul, quase todas elas ergueram escolas particulares. Entre elas estava a dos padres Josefinos de Murialdo, liderados pelo Pe. João Schiavo, que se instalou em Fazenda Souza fundando um seminário em 1941 e, mais tarde, o Noviciado a Escola Santa Maria Goretti, em 1957. Em Santa Lúcia, a ordem Camaldolense<sup>27</sup> não tinha claros objetivos a respeito de educação. Em Caxias do Sul, na zona urbana, diversas outras ordens instalavam-se fundando noviciados, seminários, igrejas e escolas particulares.

Com a pouca presença de escolas públicas no município, as congregações religiosas realmente aproveitaram o terreno vago e firmaram-se no ensino particular na cidade. No interior, as escolas italianas e escolas isoladas continuavam a ser a realidade destas comunidades, que viam na escola também a possibilidade de serem reconhecidas como tal e buscavam, por meio delas, reivindicar alguma atenção. Vale lembrar que, nesse período da educação brasileira o método mútuo já havia caído em desuso, sendo inicialmente substituído pelo chamado método misto, que era uma adaptação feita pelos monitores, que se utilizavam do antigo método individual para ensinar e com o tempo foi completamente substituído pelo método simultâneo. (SAVIANI, 2008). Este método, desenvolvido na França por La Salle, já havia se disseminado pela Europa e era empregado pela maioria, senão pela totalidade, das escolas religiosas e que também era empregado nas escolas brasileiras, mesmo nas escolas isoladas e nas italianas.

Em 1930, entrou em funcionamento a primeira escola normal na cidade, já no período republicano, com Getúlio Vargas no governo provincial. Segundo Bergoza e Luchese (2010), ele estava preocupado com a situação de analfabetismo no estado e impulsionado pelas ideias reformadoras do ensino público; oriundas de São Paulo com os grupos escolares e, a escola-modelo, investiu na reforma e construção de novas escolas, entre elas as escolas complementares, que tinham a função de formar novos professores já sobre os métodos da *escola ativa* ou *escola nova*.

As escolas italianas começam a desaparecer naquele período, próximo à década de 30 do século XX, não só em Caxias do Sul como em toda a RCI, já que, com a decisão do governo provincial de investir na escola pública, para os gaúchos as iniciativas de manter

---

<sup>27</sup> A ordem dos Monges Beneditinos Camaldolenses, segundo informações extraídas de sua página na Web, encontra-se no Eremitério e Mosteiro de Camaldoli, na região central da Itália, e foi fundado pelo Monge Beneditino, São Romualdo, em 1012. Estiveram presentes no Brasil pela primeira vez em 1899, por ocasião da fundação de Caxias do Sul e deixaram a cidade e o país em 1927, devido a imposições e contradições impostas pela igreja. Estão presentes novamente no Brasil desde 1985 em Mogi das Cruzes.

Fonte: <http://www.camaldolenses.com.br/camaldolenses.php?id=57>

a escola italiana não era mais necessária já que não era mais a única opção dos imigrantes, que tinham, nas escolas particulares católicas e nas escolas públicas, um serviço com maior qualidade. Porém, no interior das cidades da RCI, ainda eram necessárias às escolas isoladas, fossem elas italianas ou não.

#### A formação de uma escola multisseriada em nível nacional

Sobre este período, é preciso abrir um parêntese ao falar dos grupos escolares, das escolas reunidas e da escola modelo, idealizadas em São Paulo, de onde se irradiaram para diversos estados do País.

Souza faz, no livro *Templos de Civilização* (1998), uma análise histórica fundamental para entender o significado deste período na História da Educação brasileira. Outros autores como Bencosta (2005), Buffa e Pinto (2002, 2011) fazem análises pertinentes sobre a arquitetura e o espaço escolar de escolas do Período Republicano, analisando-as conforme os projetos ou planos pedagógicos da época, evidenciando de que modo os símbolos da República eram empregados no espaço público dos prédios escolares.

Para Souza (1998, p. 26), “no projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social”.

A ideia de escola pública passava a ser um dos pilares republicanos no caminho, em oposição ao que consideravam o período de escuridão escolar no Império. Após o Ato Adicional de 1834, que passava a responsabilidade da instrução primária para as províncias no Estado de São Paulo, segundo Buffa (2002), governantes republicanos aproveitaram para difundir a escola primária e preparar professores para ela motivados pelas grandes transformações na Europa e nos Estados Unidos, em um momento de institucionalização das escolas. No livro *Templos de Civilização*, Souza traça um panorama sobre a implantação das escolas graduadas no Estado de São Paulo e comenta sobre a origem da escola graduada.

Em realidade, na origem da escola graduada encontra-se um processo de profundas transformações sofridas pela escola primária: da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandardizado e de caráter estatal; de uma escola de ler-escrever-contar para uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado. O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura

coerente e durável mais adequada à universalização do ensino primário. (SOUZA, 1998, p. 32).

Muitas mudanças pedagógicas exigiam um espaço específico para se materializarem, e esta era também uma oportunidade para expressar os ideais republicanos solidificados em forma de prédios escolares. Além da organização do espaço, era preciso organizar também o tempo, algo que já se tentara antes na utilização do método lancasteriano, que ganharia refinamentos com o novo<sup>28</sup> método simultâneo.

Configurar uma organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo foi um desafio enfrentado por todos os países que iniciaram a constituição dos sistemas nacionais de ensino nessa época. Tal organização, segundo Buisson, compreendia três elementos fundamentais: a classificação dos alunos, um plano de estudos e o emprego do tempo. (SOUZA, 1998, p. 32).

A nova instituição baseada no método simultâneo e nos princípios higienistas e que buscava a educação moral e cívica da população, exigia espaços específicos que permitissem esta organização e classificação dos alunos, e que transmitisse estes ideais. Além de novos prédios era necessário também preparar os mestres para a aplicação do novo método. Por isso, a necessidade de construir uma escola-modelo, onde os mestres pudessem aprender e praticar a “lição de coisas” como ficou conhecido o método simultâneo.

No Estado do Rio Grande do Sul, esta escola chegou em 1930 por iniciativa do governo de Getúlio Vargas. Porém, como o método simultâneo já era conhecido na Europa e começava a se disseminar já na década final do século XIX, os colégios particulares de congregações religiosas já faziam emprego tanto do método como da concepção dos prédios. Se até 1930 escolas graduadas públicas ainda não eram uma realidade, as escolas graduadas confessionais já estavam presentes desde os anos iniciais do século XX. Entre outras razões, estas escolas são hoje referências escolares da cidade. Chornobai (2005) faz uma colocação em seu texto apresentado no livro História da educação, arquitetura e

---

<sup>28</sup> Sobre o ensino simultâneo, Souza (1998) afirma, baseando-se nos escritos de Hamilton, que este método sofreu várias revisões ao longo do tempo, sendo que “primeiramente teve duplo significado: referia-se ao ensino simultâneo de leitura e escrita e ao ensino em que os alunos repetiam as lições em uníssono.” (SOUZA, 1998, p. 33). Uma década mais tarde, em 1830, já era atribuído a ele o sentido atual o qual, segundo Hamilton apud Souza (1998, p. 33), “descrevia um método pedagógico pelo qual os professores encontravam-se no comando da atenção simultânea de todos seus alunos”.

espaço escolar, organizado por Bencosta, sobre o comportamento das elites brasileiras, que embora, adotassem posições políticas liberais, educavam seus filhos em escolas católicas, fato que não era diferente em Caxias do Sul.

Assim no momento histórico da consolidação republicana, em que o governo entendia tomar atitudes modernizantes relacionadas à produção e as elites pautavam as relações políticas pelo liberalismo, as mesmas elites passaram a educar os filhos, de maneira geral, nas escolas conservadoras católicas. (CHORNOBAI, 2005, p.198).

Se nas escolas graduadas dos grupos escolares os prédios foram também empregados como monumentos e carregados de símbolos da república, o mesmo acontecia com os prédios escolares confessionais erguidos no Brasil pelas congregações religiosas a partir do século XX, só que nestes os objetivos eram ressaltar a fé católica em oposição aos símbolos laicos.

Para Chornobai (2005, p.195), “o contraponto às concepções de ciências e educação Laicas seria a escola de confissão católica”. A autora ainda comenta, sobre uma congregação de religiosas que se instalou no Paraná, mas que ilustra também o que ocorreu em Caxias do Sul, sobre a preferência por erguer escolas na zona urbana e que a escolha dos locais para erigir as escolas católicas passava por questões práticas:

Se, por um lado, se perderia a possibilidade de um contato mais intenso com a natureza, por outro, haveria uma maior facilidade no transporte e uma certa comodidade na proximidade com moradias e casas de comércio. Este último aspecto reflete inclusive, uma questão econômica: a escola teria suas despesas mantidas exclusivamente através do pagamento da população pelos serviços prestados. Assim, a localização da escola deveria considerar a existência, nas proximidades, de famílias com condições econômicas suficientes para manter seus filhos ali estudando. Este aspecto acabava por afastar a congregação da população mais carente e efetivava seu trabalho junto às classes médias urbanas. (p. 199-200).

Desta forma, na zona rural não restavam alternativas senão manter as escolas italianas e escolas isoladas nas zonas e linhas dos distritos. Mesmo porque, no Período Republicano, as escolas graduadas não foram consideradas, ao menos inicialmente, como uma forma escolar possível às condições sociais e econômicas, principalmente econômicas; o Estado de São Paulo era uma exceção devido à economia cafeeira.

Provavelmente, os estabelecimentos de ensino como os grupos escolares, criados para atender às necessidades educacionais dos grandes centros urbanos na Europa e EUA, tenham sido considerados, inicialmente, como uma inovação imprópria para as condições sociais e econômicas do país. No entanto, no Estado de São Paulo, a pujança da cultura cafeeira projetava um desenvolvimento econômico que se vinculava à crescente urbanização. Nesse Estado, os reformadores da instrução pública puderam vislumbrar as escolas graduadas, escolas de novo tipo, como um

melhoramento e como um fator de modernização educacional e cultural. (SOUZA, 1998, p. 39).

Assim, foi durante o Período Republicano que se solidificou a forma escolar que conhecemos e foi quando, segundo Saviani (2005 p. 10), a “escola pública se fez presente na educação brasileira”, com os grupos escolares. Porém, a impossibilidade econômica de estendê-los a todos os recantos exigiu a permanência de outras formas escolares, como as classes multisseriadas, as escolas isoladas e escolas étnicas.

Desta maneira, a escola urbana, voltada à formação moral e cívica, com um caráter utilitário na formação de trabalhadores para a indústria e o desenvolvimento do País, ditava o ritmo e a forma que as escolas do meio rural, isoladas e desprovidas de estrutura, deviam seguir, mesmo que a realidade de seu entorno não fosse a mesma da lógica urbana que sustentava a primeira. A escola rural foi sucessivamente incorporando métodos, como o simultâneo, intuitivo, construtivista, entre outros, mas sempre à sua maneira, ou seja, da maneira que era possível, adaptando à sua realidade. Com as dificuldades de substituí-la por outro tipo de escola, devido às distâncias ou à dificuldade de acesso ou de recursos financeiros, aceitou-se que ela se adaptasse às mudanças propostas. É bem provável que esta adaptação ou improviso característico seja também um dos motivos de sua sobrevivência até os dias atuais.

Essa maneira dualista de lidar com a escola pública é uma estratégia de governo que privilegiou, em determinado momento, a característica urbana e industrial em detrimento da camponesa e agrária que lhe deu origem. Esta herança dualista ainda hoje é visível em várias cidades do País onde não raramente as escolas urbanas estão melhor estruturadas do que as do campo, e geralmente seus programas de ensino fazem maior sentido, em relação ao meio em que estão inseridas, do que os programas das escolas multisseriadas, que geralmente reproduzem, com algumas adaptações, os programas das escolas urbanas.

As escolas multisseriadas que conhecemos durante esta pesquisa certamente têm uma relação direta com as escolas que as precederam; mesmo que a comunidade escolar já esteja adaptada à forma escolar desenvolvida durante a República, é possível enxergar nelas várias características formais, de métodos e de técnicas pedagógicas relacionadas ao que se praticava antes da institucionalização da escola.

Talvez, as mais notáveis sejam o agrupamento de escolares por nível, às vezes ocupando fileiras de classes, noutras agrupados de forma menos linear. Outro procedimento bastante comum ainda hoje é o uso dos “monitores”. Embora oficialmente eles não existam, geralmente, o professor faz uso daqueles estudantes mais adiantados, para que auxiliem os mais atrasados ou que apresentam maiores dificuldades. Esta prática nas classes



multisseriadas chega a acontecer de forma “espontânea”, pelos estudantes que incorporam esta cultura escolar que foi aos poucos configurando a escola rural ou multisseriada.

As escolas multisseriadas são, do ponto de vista histórico, não apenas um local de ensino de caráter utilitário, elas têm um significado social e cultural muito maior do que apenas a educação, e são motivo de estratégias e táticas de comunidades, sociedades rurais e urbanas e de governos. Além do mais, não se pode tentar visualizá-las historicamente como um produto apenas do isolamento, já que várias dimensões políticas, culturais, materiais e pedagógicas as constituíram, senão direta, mas indiretamente.

### **3.3 A educação pelo espaço: a escola-casa e os prédios escolares**

O espaço escolar nem sempre é visto como parte do currículo escolar, mas em várias análises históricas sobre métodos ou planos de ensino, está associado ao fracasso ou sucesso destes planos. Em algumas oportunidades, o espaço foi empregado como elemento crucial para a educação ou doutrina de escolares ou de comunidades inteiras. Assim, foi visto na Grécia antiga, com a Paideia - concepção grega de uma educação completa do cidadão para a vida na Polis - que funcionava como um espaço amplo de educação.

Bem mais tarde, já na América do Sul, num período de intensa disputa por território entre Portugal e Espanha, se viu um grande exemplo de educação pelo espaço nas reduções fundadas por jesuítas, espanhóis e portugueses. As reduções eram a resposta dos jesuítas, tanto na defesa dos indígenas quanto na tarefa de catequizá-los e educá-los, já que, em seu ambiente natural, não era possível realizar nem uma coisa nem outra de forma eficiente. A imposição de um espaço específico na forma reduzida de uma cidade, utilizado em conjunto com uma estrutura social, somado à disciplina e ao controle do tempo, tornava o indígena sul-americano apto a uma vida em sociedade, nos moldes que os jesuítas acreditavam ser o ideal e sem os vícios das sociedades europeias. (KERN, 2008).

A Redução jesuítica funcionava para o missionário jesuíta como a criação do que Certeau (1990, p. 99) chama de um *próprio*, ou seja, um local onde é mais fácil gerenciar a ação do outro: “A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade.” Este *próprio* de que fala Certeau é uma posição privilegiada, que permite antever situações ou até medir e controlar forças estranhas do alto desta posição. Ele diz que o *próprio* é uma vitória do lugar sobre o tempo.

Neste espaço estratégico, criado pelos jesuítas, tornava-se mais fácil a ação de controle dos indígenas, como também sua defesa dos colonizadores europeus; sem ele sua luta era muito difícil, pois no espaço aberto do indígena era quase impossível proteger-se dos ataques e também de modificar os hábitos considerados selvagens. Portanto, a catequização, que era a finalidade máxima, não tinha como acontecer. Desta forma, analisa Kern, sobre o espaço das reduções:

É neste espaço urbano que poderiam ser abandonadas as atitudes e os padrões culturais julgados impróprios, e substituídos pelas normas comportamentais julgadas como ideais na organização política, econômica e ou cultural. Para atingir estes objetivos, era necessária a Redução, ou seja, que os indígenas fossem reduzidos à igreja e à vida civil (“ad ecclesiam et vitam civilem essett reducti”). (KERN, 2008, p.114).

Figura 7- Uma Redução Jesuítica.



Fonte: <<http://imagenshistoricas.blogspot.com.br/2009/11/jesuistas.html>>.

Mesmo tendo o indígena aceitado viver na redução, havia valores que não eram aceitos por eles, como a aceitação da vassalagem europeia; assim, alguns valores tiveram que ser impostos, exigindo dos jesuítas o emprego de táticas para que suas metas fossem cumpridas. Dentre estas, a ação direta sobre as crianças que eram mais suscetíveis aos novos hábitos, assim como o recrutamento de adultos para desempenharem papéis na sociedade das reduções. Por parte dos indígenas, a aceitação não foi completa, pois os pajés acreditavam que a redução acabaria com o modo de ser guarani; por outro lado, os

caciques viam na redução um bom modo de proteção contra os europeus; assim alguns hábitos dos indígenas foram aceitos e empregados pelos jesuítas de forma a terem maior convivência com os indígenas. (KERN, 2008).

Estas táticas, tanto de jesuítas quanto de indígenas, permitiram a sobrevivência na redução e acabaram conduzindo-as ao êxito. A transculturação imposta ao indígena representava o contrário do que para o jesuíta, ou seja, o indígena abandonava o seu *próprio* para “jogar” no *próprio* do outro. Para o também Jesuíta Michel de Certeau (1990), as ações táticas são uma maneira daquele que não joga em seu território equilibrar o jogo.

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1999, p. 100).

Para Certeau, a tática é a arte do fraco, ou seja, daquele que tem que jogar sob o domínio do outro; nesse ponto de vista, pode-se pensar em jesuítas e indígenas nas reduções ou mesmo professores e alunos em uma escola ou sala de aula.

Mesmo depois da extinção das reduções, mesmo que em menor grau, puderam ser vistos no campo educacional outros usos do espaço de forma intensa, fazendo parte do próprio método de ensino. Como quando no auge da Revolução Industrial inglesa se desenvolve o *método mútuo*, e mais tarde o próprio *método simultâneo*, que, em comum, mesmo guardando suas diferenças, carregam a classificação dos escolares por níveis.

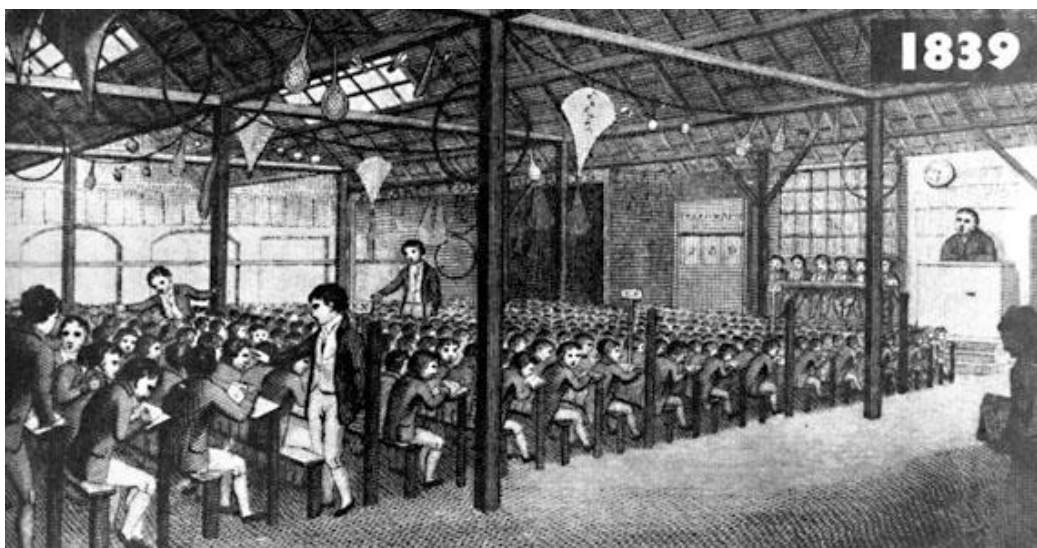
Nos períodos educacionais anteriores à escola pública brasileira, apenas tinha forma nos colégios jesuítas, os quais foram os responsáveis pela escola pública no País, até a sua expulsão. Daí até o Império, a lacuna havia sido preenchida com as aulas régias, que não faziam uso de espaços específicos; a casa do professor era um espaço escolar muito empregado naquele período, e o método utilizado era o ensino individual. Conforme explicitado anteriormente, o método mútuo era considerado mais vantajoso do que o individual empregado nas poucas escolas públicas existentes até então.

Mas para funcionar este método previa o uso racional do espaço e do tempo no controle dos escolares que chegavam às centenas em uma mesma sala de aula. Além disso, os monitores é que transmitiam o conhecimento do mestre aos alunos e que controlavam sua distribuição em classes, tomavam-lhes a lição e os promoviam ou rebaixavam entre os níveis, que eram geralmente marcados pela distribuição de classes ou mesas em fileiras.

Os agrupamentos de alunos-flexíveis, móveis, diferenciados-resultam da natureza das matérias de estudo e das atividades praticadas na disciplina. Cada matéria ensinada nas escolas mútuas baseia-se em um programa preciso e organizado, expresso em todos os guias ou tratados escritos por influentes estudiosos do método-Nyon, Bally, ou Sarazin. Esse programa é dividido em oito graus hierarquizados, que devem ser percorridos sucessivamente. Cada grau se chama classe, e é assim que se fala de oito classes de escrita ou de aritmética. O termo classe é totalmente exclusivo da noção de arquitetura ou de espaço. Só é entendido em relação à aquisição e ao conhecimento; a primeira classe é a dos iniciantes, e a oitava é a dos que concluem o curso escolar. (HAMEL, 1999, p. 7).

A imagem abaixo ilustra o interior de uma classe monitorial inglesa por volta de 1840.

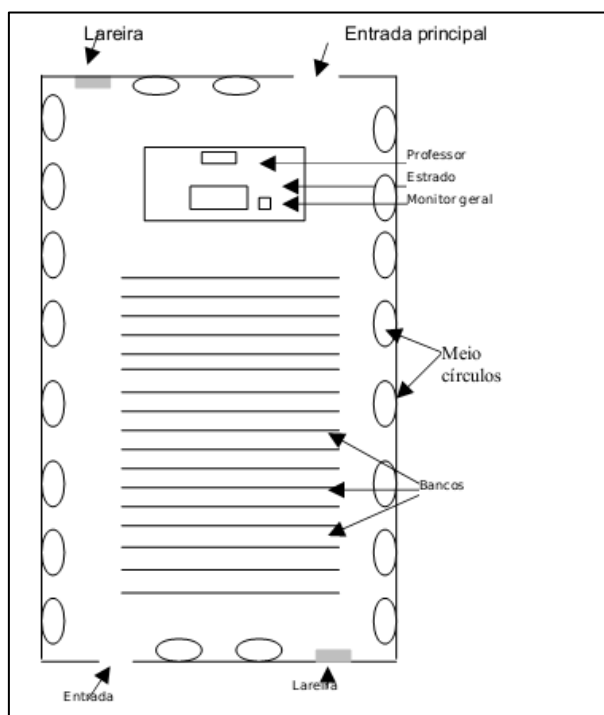
Figura 8- Escola de Ensino Mútuo.



Fonte: Britânica.com, consultado em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/media/16286/Senior-boys-instructing-younger-boys-with-toys-hanging-from-the?topicId=179408>>.

Na figura 7 é possível ver os monitores em ação, controlando suas classes sob a supervisão do mestre no fundo, no púlpito; está na frente do relógio e sobre o estrado onde ao fundo estão sentados alguns estudantes. É possível notar que o mobiliário é simples, formado por fileiras de bancos com uma prancha para a escrita; os círculos de metal ficam pendurados e são usados para a leitura ou para a tomada da lição. Naquele método, o mestre age como um regente, controlando o ritmo e o tempo das atividades que são desenvolvidas com os alunos pelos monitores.

Figura 9- *Layout* de uma sala de Ensino Mútuo.



Desenvolvida pelo autor baseada em Hamel (1999) e Lesage (1999).

Embora fosse um método que primasse pela economia aos cofres públicos, em relação aos recursos humanos e de espaço, exigia muito mais do que as escolas brasileiras da época dispunham. Tinha definições bem claras quanto às dimensões das salas de aula, dos móveis e do material de apoio às aulas, como é possível ver nesta descrição feita por Hamel (1999):

A preocupação com a economia é uma das características fundamentais do novo ensino. Decorrente disso, o mobiliário é bastante reduzido até a III República. Os bancos e púlpitos são feitos de tábuas muito simples, fixadas com grossos pregos; os bancos não têm encosto: um luxo supérfluo!

O estrado é colocado mais elevadamente: 0,65m, em média. Para subir até a mesa do professor, há vários degraus. O professor reina sobre o grupo de alunos mais por essa posição física do que por sua posição pessoal. O relógio é um objeto indispensável: o ensino e as atividades são cronometradas minuto a minuto. Os semicírculos, ainda chamados círculos de leitura, dão às escolas mútuas um aspecto típico e original. São, geralmente, arcos de ferro, semicirculares, que podem ser elevados ou abaixados à vontade. Algumas vezes, a materialização do semicírculo é feita simplesmente sobre as tábuas: ranhuras, pregos grossos ou faixas trançadas na forma de arco.

Os quadros negros são sistematicamente utilizados para o desenho linear e para a aritmética - eles medem 1m de comprimento por 0,70m de largura; têm, na parte superior, um metro móvel e são colocados no interior de cada semicírculo (HAMEL, 1999, p. 9).

Obviamente este método foi bastante atrativo às condições de educação encontradas no Brasil imperial, do início do século XIX. Já que ele permitia que um único mestre fosse capaz de ensinar a vários alunos ao mesmo tempo resolve os anseios públicos pela universalização<sup>29</sup> do Ensino Fundamental. Muitos autores dizem que o ensino mútuo foi o responsável pela forma escolar das escolas multisseriadas, talvez pelo fato de que todas as aulas régias das províncias brasileiras tivessem a obrigação de adotar o referido método a partir de 1827, mas de fato o que se viu foi que as escolas, principalmente as do interior do País, não recebiam investimentos de infraestrutura nem mesmo os itens de apoio ao método, a não ser que fossem escolas importantes geralmente urbanas e próximas ao governo imperial.

O *método mútuo* não sobreviveu por muito tempo no País, mas deixou algumas marcas na educação brasileira, e talvez uma das mais importantes seja a reunião de vários escolares de níveis diferentes em uma mesma sala ou classe, como as das escolas multisseriadas atuais. Esta mesma característica é notada no outro método, adotado em substituição ao mútuo, o método simultâneo.

Para Veiga, os problemas que levaram o método mútuo ao desuso, não somente no Brasil como no restante do mundo, foram:

[...] este tipo de organização ainda não foi suficiente para implementar os preceitos da modernidade da autodisciplina e do autocontrole. Os problemas se relacionavam ao grande agrupamento, à ainda mistura de idade, à divisão das responsabilidades do aprendizado entre professores e monitores, aos problemas relativos a uma disciplina que apesar da orientação de proibição de castigos físicos e prescrição de vexames públicos, esta ainda se fazia numa mentalidade onde as ações disciplinares se faziam do exterior para o interior. (VEIGA, 2003, p. 75).

Devido ao pequeno envolvimento do governo imperial no desenvolvimento da escola pública elementar, tanto na falta de investimento em estrutura, como na formação de professores e no desenvolvimento de material de apoio, o método mútuo fracassa e começa a ser empregado um método misto, entre o simultâneo e o mútuo para, posteriormente, ser adotado o método simultâneo desenvolvido por La Salle e que também fazia uso da classificação dos escolares, progressão, uso do tempo e espaço e a seriação por idades.

Analisados pelas lentes de Certeau (1990), não é impossível dizer que a imposição de um novo método aos mestres, acostumados ao ensino individual, feito geralmente em espaços improvisados, que eram mantidos às suas próprias custas, a necessidade de instruir-se no método também às suas custas, e tendo como princípio o aumento de

---

<sup>29</sup> Esta universalização era completamente diferente da que se prega nos dias de hoje, pois ela era excludente em seus princípios; assim, se referiam às autoridades com a lei de ensino.

escolares em sala de aula, retirava-lhes o seu “próprio”, o território ao qual já estavam acostumados e que bem ou mal dominavam. Partindo deste princípio não é difícil entender por que o método não funcionou plenamente e tenham sido adotados métodos mistos, que eram tolerados tanto por inspetores quanto pelos governos provinciais, ainda mais após a descentralização do ensino promovida pelo império durante as regências.

A cultura escolar das escolas isoladas, formada no tensionamento entre a resistência ao novo e sua aceitação

É preciso abrir um parêntese para o entendimento das questões implicadas à resistência, ou antidisciplina exercidas pelos professores, em relação à imposição de um método ou de planos pedagógicos, e de como isso pode ser visto como um elemento gerador de uma cultura escolar própria. Nesta questão, Vidal e Schwartz (2010) colocam algumas questões para o debate sobre a cultura escolar e a historiografia da educação, a partir da visão que se tinha de escola, entre os anos 60 e 70, quando se questionava o papel da escola e existiam críticas que a enxergavam como uma mera reprodutora de cultura, em vias de tornar-se obsoleta. Porém, esta visão desperta um movimento contrário feito por diversos autores, entre eles Certeau, Dominique Julia, André Chervel e Clifford Geertz, que questionam esta posição de que a escola não seria apenas uma reprodutora de cultura, mas um local de produção de cultura, porém de uma cultura própria, a cultura escolar. A partir deste novo olhar sobre a escola, iniciam-se várias pesquisas sobre esta cultura escolar; segundo Vidal e Schartz (2010), destacam-se cinco questões principais: espaços escolares, sujeitos da educação, tempos escolares, disciplinas escolares, cultura material escolar.

As autoras ainda afirmam que estas cinco questões se articulam com dois eixos que são: o funcionamento interno das instituições e as relações estabelecidas com a sociedade e a cultura.

Segundo Vidal e Schwartz (2010), a tensão entre diferentes grupos e suas relações de poder e expectativa sobre a escola era a responsável por gerar essas várias culturas escolares.

A própria unidade conferida à escola foi desconstruída no reconhecimento de que as práticas instauradas no seu interior eram permeadas por conflito e que a cultura escolar não era instável, mas produzida na tensão entre grupos, nas diferentes expectativas sobre a função social da escola e em distintas relações de poder. Aliás, era isso que permitia então propor a existência não de uma, mas de várias culturas escolares (diacrônicas e sincrônicas). (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 25).

Nesta perspectiva, a análise do fracasso da implantação do método mútuo no Brasil não pode ser entendida apenas pela falta de políticas ou ações que tornassem o método exequível nas escolas isoladas, mas também pelo modo com o que professores e alunos traduziam ativamente essas políticas, ou o método, em práticas escolares, criando com isso culturas escolares próprias que não necessariamente assemelhavam-se ao planejado estrategicamente.

#### A universalização do ensino na república e o papel das escolas isoladas

O que se vê posteriormente no desenvolvimento da escola na Europa e nos Estados Unidos, visando a universalização do ensino, são movimentos integrados tanto de proposições pedagógicas, como a organização em classes sequenciais e o desenvolvimento de normas e manuais para a construção de prédios escolares, que atendessem tanto estas proposições pedagógicas quanto o caráter utilitário e simbólico dos prédios escolares. (BUFFA; PINTO, 2002).

Na República, em fins do século XIX, a *forma escolar* brasileira realmente “toma forma”, carregada não apenas por ideais e legislações, como no caso imperial, mas realmente colocando-os em prática na forma de uma escola-modelo edificada em São Paulo sob o emblemático nome de Escola Modelo da Luz.

Para Veiga (2003), quatro fatores deram forma a esta escola, que ficaram conhecidas no Brasil por Escolas Graduadas, seriam eles:

1° a condição de agrupamento e organização, aliados ao bom uso do tempo e do espaço, e a divisão dos alunos ou escolares por graus e séries, inicialmente agrupados numa mesma classe ou sala; e posteriormente, esta divisão se faz de forma física, com a necessidade de avanço por classes sequenciais;

2° a difusão de manuais de civildade que sistematizavam as regras de conduta, que se encarregavam da educação dos instintos, gestos e impulsos. Estes manuais estavam relacionados à percepção dos indivíduos à sua condição de autocontrole e autodisciplina;

3° o desenvolvimento de novas atitudes em relação aos cuidados com o corpo, através da higiene e da ginástica. Motivados por princípios higienistas, o espaço escolar, assim como os demais espaços que demandavam concentrações humanas, recebeu atenção especial dos higienistas, por lidar com crianças que são sempre melhores receptoras de novos costumes do que os adultos;



4º a difusão do livro e sua monumentalização pela escola, através da leitura praticada nas lições. Para Veiga (2003, p. 74), “a proliferação dos livros possibilita, entre outras coisas, o ensino simultâneo e a ordenação dos conteúdos escolares, a um só tempo, a um só espaço – a sala de aula”.

Veiga (2003), ainda, conclui que o projeto de escolarização básica estava concluído a partir da individualização do corpo das crianças no espaço da sala de aula, ordenada e higienizada e, além disso, pela simulação do mundo adulto, expressa através de jogos e brincadeiras, nas quais ficavam estabelecidos papéis e funções junto com o controle das habilidades e emoções. O reordenamento promovido pela escola se dava do interior para o exterior.

Com a reorganização do espaço urbano, promovida pelos princípios higienistas do final do séc. XIX, reorganiza-se também a vida social nas cidades, redimensionando o papel da família através da centralidade na criança, que, em relação aos prédios escolares, produz um redimensionamento das salas de aula e de seu entorno. Para Toulhier (1982 apud BUFFA; PINTO, 2002, p. 33), “esse lugar à parte é o santuário do ensino laico e, com a prefeitura, o novo templo da ordem republicana”. A monumentalidade e posição geográfica dos prédios escolares passam a ter um caráter importante tanto no encantamento das crianças quanto da sociedade.

#### O prédio escolar como um marco ordenador do espaço urbano

O uso do prédio escolar como um marco ordenador urbano claramente ultrapassa a sua função prática e educativa; está carregado de funções simbólicas com o intuito de marcar a atuação política da época da Primeira República.

“O Edifício-escola deveria exercer, portanto, uma função educativa no meio social. Além disso, estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado.” (SOUZA, 1998, p. 123).

No livro *Templos de civilização*, Souza (1998) demonstrava a preocupação do governo republicano em estabelecer, através dos prédios escolares, um marco educativo não apenas para os estudantes, mas para toda a sociedade. Seu papel simbólico era quase tão importante quanto o papel que desempenhariam os agentes da educação em seu interior.

Após anos de desenvolvimento das instituições escolares em, espaços específicos, nos quais se organizam tempos e ações pelo controle, pela vigilância e disciplina, tornou-se praticamente natural para a sociedade que a educação fosse feita apenas nestes espaços e,

ao nos depararmos com uma simples casa usada como escola, nos faz pensar em diversas questões de ordem pedagógica, social e mesmo arquitetônica.

O percurso de institucionalização da escola no mundo ocidental é marcado pela transição do modelo escolar religioso e pela laicização. Durante a consolidação desta instituição leiga, foram feitos diversos avanços, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto material. Desse modo foram empregadas diversas técnicas para disseminação de valores que ajudassem a reforçar a importância, tanto da educação, quanto do estado.

Para Escolano (1998), a escola não é apenas um espaço ou cenário onde se desenvolve o ensino e a aprendizagem, ela é também uma espécie de discurso material de um sistema de valores e símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Para esse autor, a arquitetura escolar tem de ser analisada como um constructo cultural que reflete estes discursos além de sua materialidade.

No Brasil, isso fica claro nas escolas idealizadas no período da Primeira República, com os prédios dos grupos escolares onde os princípios positivistas de ordem e progresso eram expostos já na fachada dos prédios, na tentativa de demonstrar a modernização do Estado brasileiro e sua entrada definitiva no mundo capitalista industrial. Isto também acontece com as escolas confessionais particulares, que fazem uso dos mesmos princípios, porém explorando outra filosofia e simbolismos.

O alto custo dos prédios das escolas graduadas, no período republicano, e a impossibilidade de sua generalização por todas as cidades do Brasil, geraram alguns imprevistos e a manutenção das escolas isoladas. Dessa forma, ainda hoje se pode encontrar, em quase todas as cidades do País, classes multisseriadas em escolas isoladas geralmente funcionando em pequenos prédios, que, se não são propriamente uma casa, tem sua estrutura muito semelhante a uma.

Na década de 30 do século XX, a demanda sempre crescente e as críticas ao método intelectualista (intuitivo: lição de coisas), empregado nos grupos escolares cede espaço ao movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a educação completa do ser humano. Mais do que uma insatisfação com o modelo vigente, era uma constatação de que as coisas da educação brasileira não tinham mudado tanto desde o Império, ou de que estas mudanças não tinham sido suficientes para tornar a escola pública tão universal e laica quanto se gostaria. (SCHULER; MAGALDI, 2008).

Embora tenha se efetivado no Brasil, no princípio do escolanovismo, num primeiro momento, não foi bem-aceito pelo professorado, nem pela opinião pública e pelos políticos. Só foi tomar corpo em 1932, durante o primeiro governo, provisório, de Vargas, com a publicação do manifesto redigido por Fernando Azevedo, durante a IV Conferência Nacional

de Educadores, e tinha como meta uma reformulação global do ensino nacional. (CUNHA, 2011).

A pressão sobre o governo provisório, na década de 30 do século XX, era grande já que faltavam vagas e o número de crianças fora da escola era muito grande. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública visava, entre outras funções, solucionar ou minimizar estes problemas.

Naquele período, iniciava o regramento da arquitetura escolar, por meio do regimento de Códigos de Educação, um dos primeiros, novamente publicado em São Paulo em 1933, e orientava entre outras coisas como deveriam ser os prédios escolares, não apenas os grupos escolares, como também as escolas isoladas que eram utilizadas como paliativo.

Enquanto isso, a arquitetura se beneficiava das novas técnicas, como o concreto armado e novos processos industriais para fabricação de esquadrias, vidros, pisos. Dentre outros materiais, permitia o emprego dos princípios da arquitetura moderna, gerando prédios menos ornados e formalmente mais livres que os prédios anteriores. Os governos estaduais em vários casos criaram projetos-tipo, que foram replicados em diversos terrenos e cidades, racionalizando a arquitetura e a construção de prédios escolares.

O caráter sanitarista estava presente nestas novas construções, com uso de janelas amplas que permitissem a iluminação e ventilação adequadas ao ensino; o anexo de sanitários ao corpo principal das escolas; a definição dos tamanhos das salas de aulas e o número de alunos por turma, além da definição de turnos de ensino. Mas o principal aspecto do escolanovismo era a centralidade na criança e, portanto, as escolas deveriam ter um ambiente propício a elas, além de mobiliário adequado e espaços específicos, tais como: biblioteca, ginásios com vestuários, jardins, auditórios e salas específicas à direção e administração da escola.

De 1930 a 1960, o desenvolvimento da escola, tanto dos planos pedagógicos quanto dos prédios escolares, acontece em função dos princípios da escola nova, sem, no entanto, avançar muito quanto à legislação ou a um sistema de ensino nacional, por conta da demora na aprovação de um Plano Nacional de Educação.

Havia sido criada naquele período uma nova tipologia escolar, mais austera e econômica que o modelo da primeira república, e este modelo não sofre grandes variações até quase os dias atuais, mesmo com a evolução dos planos nacionais de educação e métodos de ensino. Alguns projetos-tipo foram criados e replicados em várias cidades do País, isso aumentava o controle sobre a obra e minimizava o trabalho, mediante a racionalização, o que também generalizava a representação da escola pública. Em virtude da economia e da escassez de recursos, muitos dos avanços em termos de ambientes e

espaços escolares, e mesmo nos elementos de arquitetura, vão se reduzindo no Brasil. Não foram exclusividade apenas do País e mesmo de países mais avançados, na forma e na cultura escolar pública, os motivos para a redução da arquitetura e dos espaços Parece ter sido semelhante.

Na pedagogia froebeliana dos jardins-de-infância, implicava a revalorização dos espaços não edificadas e a necessidade de prever sua distribuição segundo função e usos: educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio, zonas de transição, proteção e acesso – puxados ou pátios cobertos – assim como sua ordenação ou disposição em relação ao edifício principal, o exterior e outras zonas edificadas. Mas até então não havia sido habitual, nem o seria daí para diante. Em geral, por razões econômicas ou por escassez de espaços disponíveis, mas também por questões de controle e vigilância ou razões decorrentes do recurso a modelos arquitetônicos que respondiam tanto a ideia de encerramento ou clausura quanto à ideia de solidez e orientação. (FRAGO, 1998, p. 90).

A tipologia de escola, criada dos anos 30 aos anos 80, é de uma escola austera e fechada ao exterior, compartimentada e inflexível do ponto de vista do espaço. Salas de aula estanques e fechadas, acessíveis por corredores estreitos e compridos, em uma série de pequenas celas de contenção de corpos, que são educados, vigiados, disciplinados e civilizados.

Para Viñao Frago (1998, p. 80), “o espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência”.

A centralidade na criança não produziu, num primeiro momento, prédios que externassem exatamente esta preocupação, mais tarde alguns projetos realmente externam com mais veemência esta condição em seus projetos, modificando, sobre tudo, as fachadas dos prédios.

#### A naturalização do espaço escolar

O espaço escolar foi assim se “naturalizando”, conforme a expressão utilizada por Faria Filho (2005) e por que não dizer se simplificando, principalmente na arquitetura, que se viu no Brasil em relação às escolas públicas. Décadas de desenvolvimento, tanto na questão do espaço escolar quanto nas questões pedagógicas críticas a esta naturalização da escola, deram campo a diversos pensamentos sobre o espaço escolar e ganharam respaldo com o desenvolvimento de métodos, como o construtivismo, sociointeracionismo, entre outros métodos.

Já nos anos 80 e 90, são construídos alguns prédios escolares pelo Brasil, seguindo os conceitos da construção do conhecimento segundo o método desenvolvido a

partir dos estudos sobre aprendizagem o desenvolvimento humano de Piaget e Vygotsky. Embora existam muitas escolas construídas especificamente para o trabalho com este método, o que se vê em muitos casos são interpretações diferentes materializadas numa arquitetura escolar determinada também pelas normas vigentes e pelos recursos econômicos.

Os projetos realizados com base no construtivismo, e outros métodos menos embasados na lógica de uma educação para o mundo industrial, parecem ter uma tipologia arquitetônica menos definida ou mais difícil de definir. Talvez o rigor e os princípios dos planos pedagógicos não sejam tão rígidos e evidentes, como no tradicional, em que o traço do arquiteto apareça mais fortemente do que os princípios ou símbolos da educação.

Os projetos e a arquitetura, apesar de embasados em teorias e conceitos pedagógicos consagrados, acabam, após o processo de projeção, mostrando diferentes soluções espaciais e formais. Independentemente dos diversos conteúdos conceituais, cada arquiteto acaba, de certa forma, por personalizar, em seus projetos, as teorias propostas. Apesar de as bases espaciais e programáticas responderem aos conceitos e se mostrarem presentes, o conjunto sempre revela o traço de quem o projetou. (BUFFA; PINTO, 2009, p. 247).

Apesar de ser algo familiar, o espaço é um conceito complexo porque depende de como as pessoas o utilizam, como elas o percebem e de que maneira o consomem. Segundo Certeau (1998, p. 202), “o espaço é um lugar praticado”, ou seja, é ação sobre o lugar que faz o espaço. Viñao Frago (1998) tem uma visão semelhante à de Certeau; para ele, o lugar é um espaço elaborado, construído e que só desta forma pode ser, e é percebido. Em suas palavras, “todo o espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural”. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 78).

Por isso, algumas vezes os projetos, não só de escolas, mas destas, sobretudo, mesmo quando pensados e detalhados ao extremo nas questões técnicas, funcionais, estética e econômica entre outros tantos fatores, podem não atender o fim a que foram construídos, pelo simples fato de terem ignorado ou dispensado menor atenção às atividades, aos usos e consumos, que acontecerão em seu interior.

Neste item, do terceiro capítulo, tentou-se ilustrar como o espaço e a arquitetura estão relacionados à cultura escolar, e que, ao contrário da percepção geral, não são elementos neutros do *currículum*, e nem da cultura escolar. Concordando, portanto, com a ideia defendida por Viñao Frago (1988). Além de tentar ilustrar esta relação entre o espaço e a cultura escolar, buscou-se dar visibilidade a existência desta relação nas *escolas-casa*, tanto nas antigas escolas isoladas quanto das atuais escolas multisseriadas, ou ainda na

forma escolar institucionalizada, as *escolas grandes*, aceitas como algo “natural” ou naturalizado conforme nos fala Faria Filho (2005).

No item seguinte, a ênfase foi a visualização das políticas públicas de educação no Brasil e de que forma estiveram, ao longo do tempo, relacionadas e tiveram influência tanto na forma das escolas multisseriadas quanto no próprio processo de nucleação. Neste processo, o olhar sobre as *ruralidades* e *urbanidades*, assim como a materialidade do *campo* e da *cidade* foram conceitos enfrentados. Buscando-se o entendimento das operações, ações, estratégias e táticas que permearam a aplicação destas políticas nas escolas pesquisadas.

### **3.4 As políticas de educação para as escolas rurais e do campo brasileiro**

Foi uma preocupação, durante a pesquisa, rastrear as políticas públicas que pudessem ter impactado, direta ou indiretamente, nos processos de nucleação desencadeados no País, a partir da década de 90 e, como isso, teria afetado o processo de nucleações do município de Caxias do Sul.

As políticas de nucleações no Brasil, nos anos 90 do séc. XX

Em essência, a ideia de nucleação não é tão nova e se pode compará-la, guardando as devidas proporções, com a reunião de escolas isoladas em grupos escolares, que aconteceu no período histórico da Primeira República. Na verdade, o que se busca com a política de nucleações é o melhor emprego de recursos, humanos e materiais, com a redução de custos sob a égide da qualificação do ensino.

Os anos 90 do século XX marcam um período de transição política e econômica para o País, e surgem novas preocupações com a educação, evidenciadas na nova Constituição de 1988 e com a promulgação da LDB, em 1996. Desta vez, a universalização do ensino era estabelecida e tornava-se a meta a ser cumprida; isto colocou o Estado brasileiro e seus municípios, na obrigação de garantir o acesso a todas as crianças em idade escolar.

O que se viu a partir de então, nas cidades de interior e no meio rural, que sofrem historicamente com a falta de estrutura não apenas na educação como em diversos setores, foi a obrigação dos gestores em investirem, fosse à construção ou manutenção de escolas, mas, mais do que isso, também precisavam garantir o acesso à escola de forma que se

viam obrigados a abrir ou manter estradas, o que de certa forma poderia também beneficiar as pequenas comunidades rurais.

Nos anos 90 do século passado, o MEC passa a tratar apenas dos assuntos de educação e com ele, em 1995, é criado o CNE, que passa a funcionar em 1996, em substituição ao Conselho Federal de Educação (CEF). (MENEZES; SANTOS, 2002.) A partir de então, foram criados pelo MEC alguns programas educacionais voltados tanto à educação superior quanto à educação de base e o Fundef<sup>30</sup> destinava recursos aos programas criados.

Outro importante instrumento criado pelo MEC, em 1996, foi o PNE, que entre outras coisas reforçava a necessidade da garantia do acesso e a universalização da educação. Em seus objetivos e em suas prioridades, publicados no Diário Oficial em janeiro de 2001, o PNE destacava os seguintes objetivos:

1. Garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.
2. Garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino a Educação Infantil, o Ensino Médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na Educação Infantil, quer no Ensino Fundamental, e a gradual extensão do acesso ao Ensino Médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às

---

<sup>30</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (*Fundef*). A maior inovação do Fundef consiste na mudança da estrutura de financiamento do **Ensino Fundamental** no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos estados e municípios à educação. Com a Emenda Constitucional 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental.

necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, Lei 10.172, 2001, p.8).

Em 25 de junho de 2014, o PNE foi sancionado e terá vigência de dez anos. Seu texto original sofreu algumas alterações em 2014; porém, são mantidas as metas de atingir a universalização do ensino e superação de desigualdades, além da erradicação do analfabetismo. Entre elas, pode-se citar:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto, PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação, MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;



III - Conselho Nacional de Educação, CNE;  
IV - Fórum Nacional de Educação.

Por sua vez, a LDB de 1996, em sua primeira publicação, tinha, no art. 3º os seguintes princípios:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII - valorização do profissional da educação escolar;  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino;  
IX - garantia de padrão de qualidade;  
X - valorização da experiência extraescolar;  
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nos art. 23 e 28, uma das únicas referências ao atendimento específico à população rural não deixa claros quaisquer intenções ou direcionamento, apenas deixa a cargo dos sistemas de ensino a promoção ou adaptação das escolas e da classificação seriada ou não, no que diz respeito à organização escolar, do calendário e aos conteúdos adaptados às regiões, ao clima ou à natureza dos trabalhos rurais.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;  
II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;  
III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Tanto o MEC, quanto a LDB ou o PNE não formalizam um programa ou política de nucleação com orientações específicas que norteiem os processos de agrupamentos e fechamentos de escolas, mas fica claro que, mediante estes instrumentos, os governos estaduais e municipais devem garantir o acesso à educação, amparados pelos programas

federais que auxiliam e financiam parte do custo do processo de desenvolvimento da educação. Pode-se dizer que se não formalizam uma política específica de nucleações, de certa forma criam as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Um dos programas fundamentais para a política de nucleações foi o PNATE, criado em 2004 e que tinha como objetivo financiar o transporte de escolares do Ensino Fundamental do meio rural, a fim de evitar a evasão escolar. Talvez este tenha sido o programa mais claro do governo federal, por meio do MEC e de seu FNDE, em relação à política de nucleações. Em 2009 foi ampliado, garantindo também o acesso de estudantes da Educação Infantil, e garante também o acesso a recursos diretamente na escola, com o PDDE, que não só garante recursos ao transporte como também ao programa de merenda escolar.

Outro programa criado em 2007, Caminhos da Escola, cria fundos e condicionantes para a renovação das frotas escolares, não apenas de ônibus como de embarcações. Mesmo que não seja uma política que possa sanar todas as desigualdades históricas no Ensino Fundamental, principalmente aquela destinada ao meio rural brasileiro, pelo menos estas medidas têm proporcionado significativas melhoras no que se propõe que é justamente o acesso do ensino nos níveis infantil, fundamental e médio.

Se o acesso à educação, por meio de um programa de transporte cada vez mais definido e delineado; se a parte estrutural das escolas ainda não tem desenvolvimento semelhante, não é porque não existe, porém, ainda são insuficientes os recursos ou o emprego dos recursos destinados à infraestrutura escolar. Por meio do Pronacampo e do PAR, propõe entre outras coisas a melhoria de infraestrutura das escolas. O problema é que a cota de recursos também serve à gestão educacional, formação de profissionais de educação, às práticas pedagógicas e à avaliação e, por fim, à infraestrutura e recursos pedagógicos.

Há, atualmente, o Proinfância, que incentiva e financia além de oferecer assistência técnica a construção de creches e aquisição de equipamentos. Outro programa governamental, que não faz parte dos desenvolvidos pelo MEC, mas que tem auxiliado tanto os governos estaduais quanto os municipais na garantia de acessibilidade e mobilidade às escolas é o recursos do PAC.

A intervenção em escolas isoladas e multisseriadas, reunindo estudantes e professores em um único prédio, melhor estruturado e com melhores condições pedagógicas, é uma alternativa viável aos governos municipais, que contam com incentivos e investimentos do governo federal para efetivá-las. Mesmo que pareça uma solução mágica, existem problemas. Um dos problemas observados neste processo é a perda de um local de importância para as pequenas comunidades rurais e que tem um forte caráter de

formação identitária. Além disso, o risco de a nucleação não ser feita no sentido campo/campo, mas campo/cidade, aumenta ainda mais o choque cultural e reduz a identidade comunitária.

Hage (2010) fala na redução das escolas multisseriadas em todo o Brasil e na redução do número de matrículas nas zonas rurais; baseia suas declarações em dados extraídos do Censo Escolar de 2002, 2006 e 2009, realizados pelo INEP.

Analisando a situação das escolas nucleadas dos distritos pesquisados, foi possível verificar a afirmação de Hage (2010), porém também foi percebido um fato interessante: as escolas da sede do distrito, no caso as três escolas municipais de Ensino Fundamental e a escola estadual de Ensino Médio são consideradas pela SMED, como escolas urbanas. Portanto, mesmo que estas escolas estejam em um meio de características predominantemente rural, o contingente de alunos das escolas fechadas foi contabilizado, após o fechamento das escolas, como sendo urbano.

A realidade observada nesta pesquisa confirma, em parte, as duas situações tanto da melhora de forma geral da qualidade de ensino em prédios melhor estruturados, mesmo longe das condições ideais, dos acessos melhorados por meio de programas como o PAC e PAI, quanto à perda de um espaço de referência e formação de identidades comunitárias, que conduzem, mesmo que de forma lenta, a um enfraquecimento das pequenas comunidades.

Na região estudada, as escolas isoladas, de classes multisseriadas, estão presentes na região estudada há décadas. Sua forma escolar foi adaptada com maior consistência após a ocupação da região estudada pelos imigrantes italianos, a partir das escolas étnicas italianas ou aulas italianas,<sup>31</sup> próximo ao início do século XX. Atualmente, a situação tanto das escolas multisseriadas quanto das escolas-núcleo, ou polo, tem sido diferente do que se tem visto diariamente em jornais televisivos e impressos de veiculação nacional, embora já estejam acostumadas, as escolas e a sociedade, com a precariedade de condições de infraestrutura, não só delas como das próprias comunidades. Mesmo assim, as lembranças de dias parecidos com estes ainda estão presentes na memória de

---

<sup>31</sup> As aulas italianas segundo Luchese (2007) eram aulas, e em alguns casos escolas, organizadas pelos colonos imigrantes para equilibrar o problema da instrução pública que era precária no meio rural e não podia ser regulada pelas mesmas normas que a maioria das escolas da província, pois os filhos dos imigrantes falavam dialetos diferentes tornando difícil ensinar em português. Além disso, encontrar professores que falassem a língua dos alunos e o português e ainda estivessem dispostos a enfrentar as condições precárias de vida, no início da colonização italiana, no Estado do Rio Grande do Sul, era um grande problema para o governo provincial, que foi conivente com a abertura dessas escolas.

professores e ex-alunos de antigas escolas fechadas, em decorrência dos processos de nucleação.

É importante citar as razões apresentadas pela Prefeitura Municipal em 2006 sobre o fechamento de escolas rurais multisseriadas até 1994 e as que foram nucleadas de 1994 até 2006. As justificativas encontram-se no parecer emitido pelo CME, referente ao Processo 205, de 2004, emitido em 2006. Segundo o Parecer 55 escolas, foram fechadas de 1986 a 2000 e as justificativas são as seguintes:

- as escolas desativadas até o ano de 1994, não se caracterizavam como processo de nucleação;

- essas escolas foram desativadas pelo número reduzido de alunos e pela proximidade existente entre elas, sendo possível organizar tempos, espaços e professores, ressignificando o atendimento prestado;

- neste período, até o ano de 1994, deve-se levar em conta, vários aspectos como: dificuldade de acesso, grande número de escolas no meio rural, estrutura física precária de alguns prédios, assessoramento pedagógico esporádico, entre outros;

- nas últimas décadas o êxodo rural aumentou significativamente, causando conseqüentemente a diminuição e/ou procura por matrículas no meio rural;

- a partir de 1996, a Secretaria Municipal de Educação realizou reuniões com as comunidades escolares, buscando alternativas conjuntas para atender os alunos com qualidade, garantia de acesso, permanência (continuidade de estudos), bem como respeito à identidade dos moradores em suas particularidades e especificidades;

- a administração popular sugeria os seguintes objetivos para as nucleações: preservar a identidade das comunidades rurais, apontando para uma nova organização dos tempos e espaços escolares; promover uma maior interação entre alunos e professores, possibilitando a convivência e a socialização de culturas, costumes, crenças das comunidades rurais; proporcionar o acesso dos alunos a uma escola de melhor infraestrutura (equipamentos, materiais didático-pedagógicos); redimensionar o quadro pessoal das escolas rurais, de forma a otimizar recursos humanos, para que esses possam atender mais alunos, numa educação voltada à realidade das comunidades rurais; garantir o acesso dos alunos, através do transporte escolar;

- na época das nucleações, foram considerados alguns aspectos, quais sejam: a melhoria da qualidade de ensino; ampla formação dos alunos da localidade; maior sociabilidade, independência na aprendizagem e formação de atitudes entre alunos; maior integração entre alunos; melhor organização administrativa e pessoal da escola, professores do município referendam sua opção como profissionais da rede, considerando o amparo legal, que lhes dê direito e deveres de acordo com a sua realidade; existência de alunos de diversas faixas etárias; à distância até a escola de origem e a precariedade das mesmas e das estradas; motivação dos pais; aperfeiçoamento do nível de atuação dos professores de 5ª a 8ª séries, considerando a existência de lei que os ampara; residência dos professores nestas localidades e continuidade do trabalho realizado;

-a reorganização curricular das escolas, o projeto de construção de uma escola nova para dar conta das necessidades, viabilizou a efetivação de uma agroescola (funcionamento em 1998), consolidou e atendeu as expectativas em torno das nucleações;

-foram nucleadas escolas do meio rural com até 10 (dez) alunos, que tivesse possibilidade de utilizar o transporte escolar e que, prioritariamente, fossem transferidos para escolas onde pudessem dar continuidade nos seus estudos;

É importante observar que um dos principais objetivos do processo de nucleação desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, era o de preservação da identidade das comunidades rurais. Para atingir este objetivo, a estratégia utilizada parece ter sido a de melhorar a estrutura das escolas existentes nas sedes dos distritos e melhorar a condição das estradas de maneira geral na região, investindo também no transporte rural. Desta maneira, seria evitado que os estudantes das escolas multisseriadas fizessem a nucleação no sentido campo/cidade.

A região estudada recebeu pavimentação asfáltica em sua principal rota de acesso, por meio do PAI, com recursos do BNDES. E as subprefeituras estão equipadas com máquinas para a manutenção das estradas. Além disso, uma verdadeira frota de ônibus circula todos os dias levando e trazendo alunos para as escolas; isto, além de manter a frequência às aulas, estimula a economia por meio da contratação de empresas e autônomos para o transporte estudantil, possibilitado também pelos programas já citados como o PNATE, PDDE, PRONA CAMPO e Caminhos da Escola.

O caso da região estudada pode não ser comparável com o que é visto na maior parte do País, porque ali nota-se que a legislação e a vontade política no incentivo à educação ajudam no desenvolvimento da região como um todo. Mesmo que ainda não seja a solução ideal, é um avanço considerável no aspecto estrutural das escolas; porém, mesmo assim parece que falta atingir patamares ainda melhores na qualidade da educação.

Os aspectos culturais e identitários são os mais atingidos pelo fechamento das pequenas escolas multisseriadas, que, além do papel educativo, desempenhavam um papel muito importante para as comunidades onde estavam inseridas, principalmente quando seus professores tinham ou têm vínculos fortes com a comunidade em questão. Para este aspecto, precisam ser tomadas novas ações.

#### **IV DA AULA ITALIANA À NUCLEAÇÃO: O SENTIMENTO E AS AÇÕES DAS COMUNIDADES DO INTERIOR EM RELAÇÃO À ESCOLA**

As escolas isoladas foram, por muito tempo, uma alternativa viável ao estudo dos habitantes das comunidades do interior de Caxias do Sul, talvez lhes tenha faltado, em alguns momentos, a atenção e os investimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento, mas, sem dúvida, a sua importância para as pequenas comunidades rurais foi bem além do aspecto do ensino e da educação, principalmente na época em que ocorreram as anexações dos distritos à cidade de Caxias do Sul. Naquele período, situado entre as décadas de 30 e 50, elas tiveram uma importância maior também para o governo municipal, que viu nelas uma chance de valorizar as comunidades, juntamente com outras ações, e garantir a anexação de uma grande área de terras, que tinha um potencial turístico e econômico considerável.

Neste capítulo é feita uma descrição do campo pesquisado, tentando traçar um paralelo das escolas isoladas em sua trajetória histórica de acolhida pelo município de Caxias do Sul, em sua rede municipal até a nucleação de estudantes e professores nas escolas-núcleo e o conseqüente encerramento de suas atividades.

##### **4.1 Inaugurando escolas-casa**

Na década de 40, a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul iniciou uma série de atos de inauguração de escolas isoladas no interior dos atuais distritos: Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva, assim como os de Criúva e Vila Seca, que manifestavam há muito tempo a vontade de se anexarem ao Município de Caxias. Era uma estratégia clara de mostrar aos moradores, mediante a adoção da escola pela rede municipal, que as pequenas comunidades eram valorizadas pelo município, buscando com isso fortalecer o apoio popular aos plebiscitos realizados, posteriormente, para a anexação destes distritos ao Município de Caxias do Sul, o que praticamente dobrou sua área.

O que parece ser uma ação apenas da Prefeitura Municipal pode ilustrar também uma tática das comunidades dos distritos, que, de alguma maneira, usaram sua situação econômica, fortalecida pela ampla produção de frutas e hortaliças, e sua insatisfação com o Município de São Francisco de Paula, ao qual pertenciam e do qual não gozavam a atenção e os investimentos, principalmente os de infraestrutura, educação e saúde.

Por um lado, o governo municipal da então vizinha Caxias do Sul, enxergando o potencial econômico da região, iniciou uma série de ações, como a abertura e pavimentação da principal via de acesso aos distritos e a adoção das escolas isoladas pela rede municipal

iniciada anos antes, no final da década de 30. Caxias do Sul se antecipava aos plebiscitos, agindo já como se fosse a responsável administrativamente pelo território e por sua população, garantindo com isso o apoio popular. Assim, por volta dos anos de 1940, diversas escolas eram “inauguradas”, com a presença do então prefeito, Euclides Triches, que mais tarde viria a ser o governador do estado.

Figura 10- Inauguração da escola Dom José Baréa, na Zona Vanassi, Fazenda Souza em 16 de junho de 1952.



Fonte: Fotografia desconhecido.

O desejo de ser reconhecida como uma comunidade e, por consequência, atrair a atenção das autoridades ou do governo local, passava obrigatoriamente pela escola. O empenho por melhores condições de vida no campo foram constantes para as pessoas que habitavam a região das antigas sesmarias, e que hoje forma os distritos de Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí e Vila Oliva. Mesmo antes da vinda dos primeiros italianos, os moradores queriam o reconhecimento das autoridades e melhores condições de vida, mas foi somente após a chegada dos italianos em Caxias do Sul, anos mais tarde, que acabaram por ocupar parte das terras destas sesmarias já no final do século XIX. Com isso, as ações em busca de melhores condições de vida, se intensificaram.

O costume dos italianos de edificar as capelas em cada localidade ou zona que ocupavam tinha, além do sentido católico, um forte sentido social, mas a atenção dos governantes locais para a região efetivamente se deu pelas vias das escolas comunitárias.

Ao anexar Fazenda Souza a Caxias do Sul, no ano de 1951, uma das primeiras providências do prefeito foi a pavimentação da principal avenida de Fazenda Souza, que é também a principal via que conduz à Santa Lúcia e Vila Oliva, além da reforma e inauguração de escolas. As figuras 10 e 11 ilustram o momento da visita do prefeito (ao centro da foto) Euclides Triches, para inaugurar a escola Dom José Baréa na Zona Vanassi, escola onde estudou uma das professoras da escola Clara Camarão de Carapiaí. (ALVES, 2010; AZEVEDO, 1994).

Embora não tenha sido objeto desta pesquisa, esta escola é bastante semelhante às demais escolas comunitárias da época. Na parede oposta à entrada, geralmente estava posicionada a mesa do professor, o crucifixo e a bandeira nacional. Na imagem, nota-se a ausência do relógio, o que pode significar uma preocupação menor com o rigor do tempo. As classes dos alunos voltadas à classe do professor e em cada uma das laterais a lousa, ou quadro negro, indicando uma possível divisão de conteúdos para cada série. A professora Elsa, que foi aluna da Escola Dom José Baréa e professora nas Escolas Maximiliano Boff e Clara Camarão descreve, junto com a professora Carmelita Dorigatti, sua substituta em 1984, como era fisicamente a escola.

*E: A escola era de madeira e ela tinha mais ou menos uns 8x10m, uma escola bem simples, janelas grandes, como não tinha luz naquela época, né? Aí tinha que ter as janelas bem grandes para clarear. O que mais eu poderia dizer a respeito da escola? [...] Ah, sim! As classes eram duas crianças que sentavam juntas, uma do lado da outra, tinha cadeira só para o professor, um quadro negro na parede, a gente trabalhava com giz e acho que era isso aí! Não tinha cozinha pra merenda, nada. Naquela época nem tinha. Mas tu não fazes ideia do que a gente passou!*

*C: Faziam merenda embaixo, tu te lembras de que tinha um alçapão?*

*E: Ah, é mesmo! Então tinha um alçapão e a gente descia por dentro da escola, tinha uma escada que se descia ali e lá se fazia a merenda, mas era fogão à lenha né?*

*C: Era fogão à lenha e [...] (Elsa Vanassi e Carmelita Dorigatti, ex-professoras aposentadas da escola Clara Camarão em Carapiaí. Entrevista concedida em novembro de 2013).*

A descrição feita pelas ex-professoras da escola de Carapiaí é parecida com outras descrições feitas por outros professores que lecionaram em escolas multisseriadas, antes do fechamento das escolas para a nucleação dos alunos.



Figura 11- - Fotografia de inauguração da Escola Dom José Baréa.



Fonte: Fotógrafo desconhecido.



1. Prefeito Euclides Triches e Primeira Dama;
2. Sra. Vanassi, doadora do terreno da escola;
3. Primeira professora da escola (Nome desconhecido);
4. Sr. Vanassi, pai da Sra. Elsa Vanassi ;
5. Padre (identidade desconhecida);
6. Elsa Vanassi.

Ao analisar estas fotografias, é preciso ter dois fatores em mente: o primeiro é o próprio fato do registro fotográfico da inauguração da escola, com a presença do prefeito da cidade em um distrito, à época, anexado, em 21 de novembro de 1951. Claramente, a ação de inaugurar escolas das zonas rurais dos distritos denotava o reconhecimento destas comunidades, principalmente a grande comunidade formada nos distritos. O segundo é a organização das pequenas comunidades e o esforço em construir a escola e fazê-la funcionar. No caso da escola Dom José Baréa, o terreno havia sido doado pela Sra. Vanassi, e a escola foi construída pela comunidade e só então o município e estado

assumiam a administração de ensino da escola. Isto representava a possibilidade de serem reconhecidos pelas autoridades e lhes possibilitava pleitear melhorias na infraestrutura do local.

Com o intuito de seguir a metodologia proposta por Buffa e Pinto (2002), e comparar ou confrontar o plano pedagógico e a arquitetura escolar, foram feitas buscas tanto na Smed, quanto nos documentos do AHMJSA, sobre a legislação municipal que regia as escolas primárias.

Nesta busca, destacaram-se dois documentos<sup>32</sup>: O Programa Oficial para o Ensino nas Escolas Rurais do Município de Caxias, 1936, publicado pelo Decreto 08, no dia 24 de abril de 1936; e o Programa de Ensino para Escolas Municipais, publicado pelo Decreto 43, em 22 de novembro de 1943.

Estes decretos, principalmente o primeiro, podem ter tido influência na própria ordenação do espaço escolar das escolas do interior do município, como também na edificação das escolas.

O contexto nacional da publicação destes documentos é o governo Vargas.<sup>33</sup> A nacionalização do ensino no País impunha restrições ao funcionamento de escolas particulares mantidas por estrangeiros, como a Aula Italiana. Em Caxias do Sul como no restante da RCI, não houve tanta resistência à nacionalização quanto na colônia alemã, que estava melhor organizada com sua rede de escolas étnicas particulares. Em Caxias do Sul e nas demais cidades da RCI, o desejo pela escola pública, talvez até pelo pouco tempo de desenvolvimento de um sistema de ensino particular na região, ajudou a praticamente extinguir a Aula Italiana em prol da escola pública.

A colônia (italiana) solicita, insistentemente, ao governo novas escolas; a instalação dos novos estabelecimentos de ensino é ali recebida com festejos populares; a origem latina das duas línguas torna fácil o trabalho dos professores públicos, nos centros menos nacionalizados (BERTASO; LIMA, 1950, p. 371 apud ROSSO, 2012).

---

<sup>32</sup> Decreto nº 08, de 24 de abril de 1936 e Decreto 43, de 22 de novembro de 1943. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

<sup>33</sup> No período entre os anos 30 e 45, no contexto mundial os acontecimentos de guerras e revoluções marcam o período. No Brasil, a crise de 1929 impulsiona o governo centralizador e autoritário de Vargas; a partir da Revolução de 1930, assume provisoriamente até 1933 quando vence as eleições. Vargas fecha a economia às exportações, devido à queda das importações, principalmente do café, que sofre queda acentuada de preços com o *Crash* da bolsa em 1929. O fechamento das importações representou o avanço da industrialização e também da inflação, já que pouca moeda estrangeira entrava no País. Uma das preocupações de Vargas era com o trabalho, a saúde e a educação, e assim cria o Ministério da Educação e Saúde em 1930. Fonte: FGV CPDOC.

A escola Clara Camarão, curiosamente, já que Fazenda Souza só é anexada em 1951, aparece listada nos quadros de Exames Finais da inspetoria municipal de Caxias do Sul, na Circular 18, de outubro de 1941, pelo 5º distrito de Caxias, que é o distrito de Vila Seca. De 1941 a 1943, as denominações “Aula Rural” e “Aula Municipal” são empregadas para designar as escolas que, em 1944, passam a se denominar Escolas Isoladas e recebem nomes oficiais; até 1943 eram chamadas pelo nome do professor como pode ser verificado nos quadros de exames finais abaixo. (BERTASO; LIMA, 1950, p.371, apud ROSSO, 2012).

Figura 12- Quadro de horários de exames finais nas escolas municipais.

3º DISTRITO - GALÓPOLIS				
DIA	HORARIO	PROFESSORA	LOCALIDADE	TRAVESSÃO
1	8 da manhã	Egide Teresa Santini	S.Paulo	B.Góes
1	2 da tarde	Araci Sbersi ..	...	Tirolez nº 17
2	8 da manhã	Araci Sbersi .	S.Braz	Tirolez
2	2 da tarde	Adiles Trentin ..	...	S.Rita
3	8 da manhã	Jessie da Cruz ...	M.S.Matern.	S.Teresa
3	2 da tarde	Santina Anesi ..	S.J.Evangel.	Tirolez
4	8 da manhã	Santina Anesi .	S.José	Tirolez
4	2 da tarde	Emilio Knaak ..	...	Sebastopol
4º DISTRITO - ANA RECH				
1	8 da manhã	Escola Gal.Daltro Fº	S.Arselmo	Cremona
1	2 da tarde	Maria C.B.Rodrigues.	S.Braz	Cremona
2	8 da manhã	Francisca Amorin ..	...	H.D'Avila
2	2 da tarde	Hulda F. da Silva .	...	H.D'Avila
3	8 da manhã	Teresa E. Barreto ..	...	Gablontz
3	2 da tarde	Rosalba Treiman ...	S.Ciro	Gablontz
5º DISTRITO - VILA SECA				
1	8 da manhã	Grupo Esc.Municipal-	F.Souza	...
2	8 da manhã	Odete A.Moreira ...	F.Souza	S.Roque
2	2 da tarde	Zaira Bacchi ..	Lona Piaf	C.Rá
3	8 da manhã	Amalia J.pparolli .	...	H.D'Avila
4	8 da manhã	Id. Pereira da Silva	...	Boca da Serra
4	2 da tarde	Ilse A. De Lazzer .	S.Gotardo	Boca da Serra

CAXIAS, 10 de outubro de 1941.-

--AL.--

*Firmino Bonnett*  
(FIRMINO BONNETT)  
Inspetor Escolar.-



No documento acima, está destacada a primeira ocorrência na escola de Carapiaí, no quadro de Exames Finais, das escolas municipais de Caxias do Sul. No quadro também é possível verificar mais duas escolas de Fazenda Souza, uma delas o grupo escolar municipal construído no distrito, em 1940, e a escola de São Roque, que fica no caminho para Zona Lise; porém não se sabe se é o prédio original de 1940, pois já é todo de alvenaria e aparentemente tem duas salas de aula.

Figura 13- Grupo Escolar Municipal de Fazenda Souza - inauguração.



Fonte: Studio Geremia. Acervo AHMJSA.

Figura 14- Escola Estadual de São Roque, no caminho para Zona Lise, abandonada na década de 90.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 15- Quadro de horários de Exames finais 1941(e) e 1944(d).

5º DISTRITO - VILA SECA			
da manhã	Grupo Esc.Municipal-	F.Souza	...
da manhã	Odete A.Moreira ...	F.Souza	S.Roque
da tarde	Zaira Bacchi ..	Lona Piaf	Carí
da manhã	Amalia S.pparoli .	...	H.D'Avila
da manhã	Id. Pereira da Silva	...	Boda da Serra
da tarde	Ilse A. De Lazzer .	S.Gotardo	Boca da Serra

CAXIAS, 10 de outubro de 1941.-

*Firmino Bonnett*  
(FIRMINO BONNETT)  
Inspetor Escolar.-

--AL.--

14	8 de manhã	E.I. "Lobo da Costa" . . .	Zaira Bacchi
14	2 de tarde	E.I. "Gonçalves Dias" . . .	Leonilde Fedralli
15	8 de manhã	E.I. "Gal. Daltro Filho" . . .	...

5º DISTRITO-VILA SECA

11	8 de manhã	G.E. "Mal. Deodoro" . . . .	Oludina C. de Silve
12	8 de manhã	E.I. "Visconde de Mauá" . . .	Dalmira C. Perondi
12	2 de tarde	E.I. "Paes Leme" . . . . .	Verônica Gencasola
13	8 de manhã	E.I. "Castro Alves" . . . . .	Odete A. Moreira
13	2 de tarde	E.I. "Clara Bemerão" . . . .	Genira Rosa Reis.

CAXIAS, 16 de outubro de 1944.-

*F. Bonnett.*  
Inspetor Escolar.-

AL.-

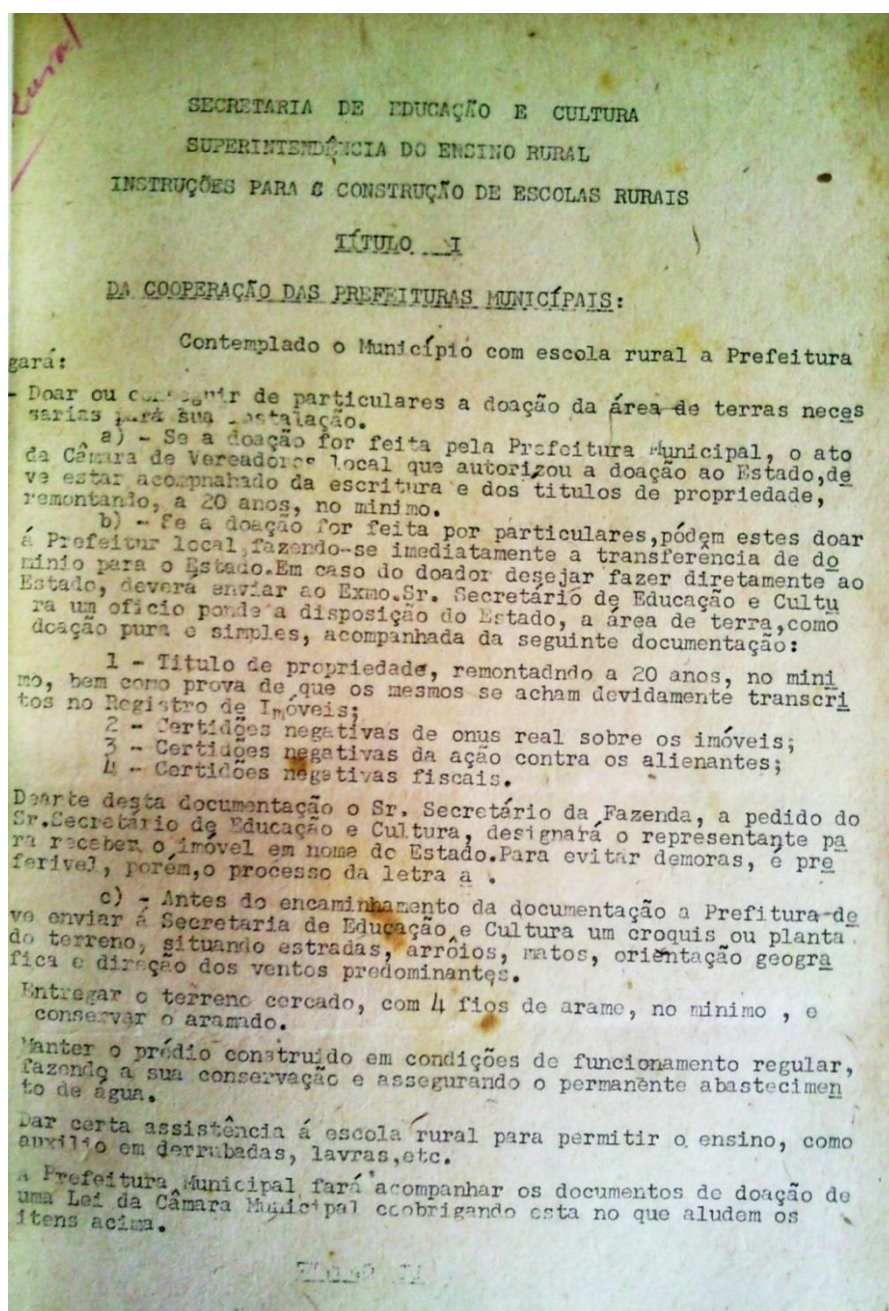
Fonte: Acervo AHMJSA

Abaixo os quadros de horários de inspeção e exames finais nas escolas municipais do 5º distrito de Caxias, em 1941; as "aulas rurais", tinham essa denominação relacionada ao nome do professor; em 1944 recebem nomes oficiais.



Dessa forma, foi realizada uma busca nos arquivos do AHMJSA pela existência de algum tipo de norma construtiva para escolas rurais entre os anos 1936 e 1957; num registro de correspondências foi encontrado um documento, sem data, de 1952, que se assemelha a um código de edificações e tem o seguinte título: “Instrução para a construção de escolas rurais”. A foto a seguir, figura 16, mostra a primeira folha do documento registrado no livro de correspondências de 1952 a 1957, na seção de Porto Alegre.

Figura 17- Instrução para a construção de Escolas Rurais.



Neste documento se estabelecem as condições para doação ao governo do estado da área e do prédio da escola rural, por parte da Prefeitura Municipal ou de particulares. Em seguida estabelece as condições de implantação da escola que, para ser considerada rural, deveria cumprir os seguintes requisitos: 1) haver população escolar permanente de pelo menos 40 alunos, em um raio de 3 km em zona pastoril e 2 km em zona agrícola; 2) Estar distante 300 m, pelo menos, de casas comerciais, cemitérios, canchas de jogos, etc.

Ainda para ser considerado apto à doação, o terreno deveria possuir, no mínimo, quatro hectares de área produtiva; estar cercado; ter acesso fácil à água de poço, vertente ou córrego; fazer frente à estrada principal, sendo a escola orientada de frente para esta estrada e de frente ao poente (Oeste). Além disso, estar situada a, no mínimo, 6 km de adensamentos populacionais ou da sede de municípios. Em caso de a população escolar ser superior a 50 escolares, deveria a prefeitura construir outra sala de aula por sua conta, porém respeitando a planta padrão (não encontrada no documento).

Este documento ainda trazia, no Título III, os detalhes de orçamentos, financiamentos e licitações. No Título IV, que trata exclusivamente da construção, tem no item 1 a referência à planta padrão, que deveria ser seguida com rigor sob pena de a escola não ser aceita e mantida pelo governo do estado, bem como as condições impostas quanto à localização e ao abastecimento de águas estabelecidas no Título I.

A escola deveria ficar sempre de 25 a 30 m do eixo da estrada e com frente para o poente. Os demais itens fazem referência à fiscalização da obra, inclusive determinando o envio de fotos da construção em cada etapa, pela Prefeitura Municipal ao governo estadual.

O Título V fala das técnicas construtivas, adotando fundações de pedra com elevação do piso da sala em 30 cm, no mínimo, acima do solo. Sobre as paredes de fechamento poderiam ser de alvenaria de 15 cm ou de madeira, sendo que deveriam ser duplas, externa e internamente, com as pranchas aplainadas usadas na vertical. Sobre as esquadrias, portas e janelas, não há referências a dimensões, apenas aos materiais; talvez as dimensões fossem determinadas na planta padrão, que não estava arquivada junto com o documento. Para a cobertura, apenas determina que não fossem empregadas telhas de zinco nem de "Eternit".<sup>34</sup>

Quanto aos sanitários, apenas determina que houvesse um para meninos e um para meninas, com os seguintes equipamentos:

1 W.C. (vaso sanitário) e um lavatório ou pia, no banheiro feminino.

1 W.C. 1 lavatório e um mictório, no banheiro masculino.

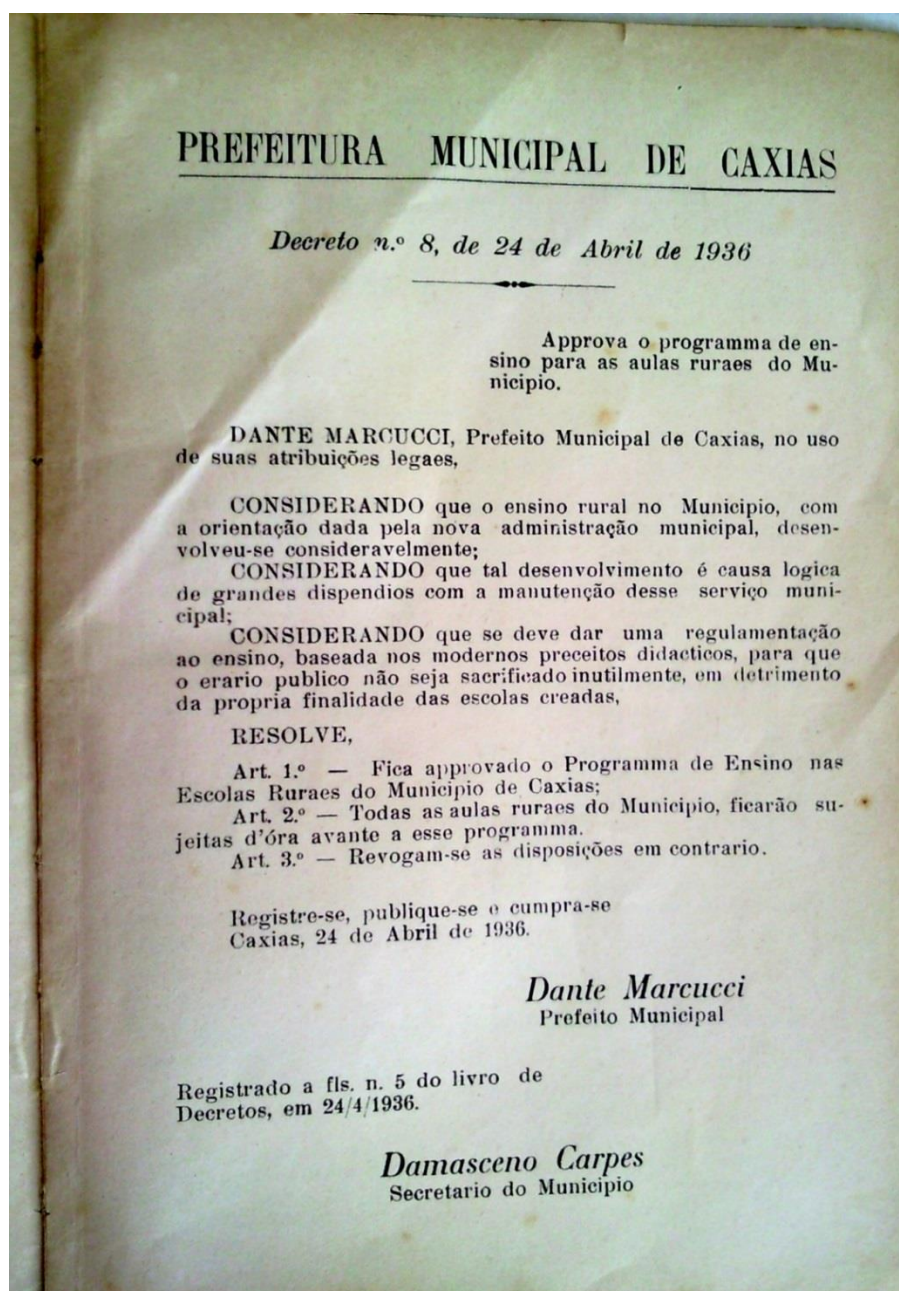
---

<sup>34</sup> Eternit é a marca de uma empresa produtora de produtos de fibrocimento, entre eles telhas para construção civil.

Não se menciona se deveria ou não estar anexado ao corpo da escola ou se poderia estar à parte.

Além desse documento, conforme mencionado, foram encontrados dois outros que tratam dos planos pedagógicos da época. Um deles de 1936 e outro de 1943, o primeiro intitulado: “Programma Official de ensino para escolas ruraes de Caxias” e o outro “Programa de Ensino para escolas municipais de Caxias do Sul”.

Figura 18- Programma Official de Ensino para escolas ruraes de Caxias, 1936.





Ambos os documentos não tratam de nenhum assunto relativo às construções ou ao espaço escolar; tratam especificamente dos programas de ensino das disciplinas. É importante conhecer o programa de ensino, porque nos dá uma melhor dimensão das necessidades de espaço e também ajuda a situar a pedagogia do município, em relação às diretrizes nacionais.

No *Programma Oficial de Ensino...* de 1936, na primeira página que introduz o programa de ensino nas quatro séries do Ensino Fundamental das escolas rurais, destaca-se a seguinte frase.

[...] Considerando que se deve dar uma regulamentação ao ensino, baseada nos **modernos preceitos didacticos**, para que o **erário público não seja sacrificado inutilmente**, em detrimento da própria finalidade das escolas creadas,[...] (CAXIAS, 1936, p. 3, grifo nosso).

As duas frases destacadas situam a ideia pedagógica, que em 1936 já era determinada pelo Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930 e que seguia os princípios do movimento da Escola Nova. A segunda frase é bastante importante, pois o erário público<sup>35</sup> indica a dimensão da centralização na criança, um dos princípios do movimento escolanovismo.

O programa na sequência, está dividido por série, de 1ª e 2ª classes do primeiro ao quarto ano.

Quadro 19- Disciplinas por ano ou série. Com base no *Programma Oficial* para o Ensino das escolas rurais de Caxias.

<b>Disciplinas</b>			
<b>1ª Classe</b> <i>1ª secção - 1º anno.</i>	<b>1ª Classe</b> <i>2ª Secção - 2º anno.</i>	<b>2ª Classe</b> <i>3ª Secção - 3º anno.</i>	<b>2ª Classe</b> <i>4ª Secção - 4º anno.</i>
- Linguagem; - Arithmetica; - Geometria; - Lições de Cousas; - Hygiene; - Geographia; - Instrucção Cívica; - Canto; - Religião.	- Linguagem; - Arithmetica; - Geometria; - Lições de Cousas; - Hygiene; - Geographia; - Instrucção Cívica; História; Instrucção Moral; Canto; Religião.	- Linguagem; - Arithmetica; - Geometria; - Lições de Cousas; - Hygiene; - Geographia; - Instrucção Cívica; - História. Intrucção Moral; Canto; Religião.	- Linguagem; - Arithmetica; - Geometria; - Lições de Cousas; - Hygiene; - Geographia; - Instrucção Cívica; História. Intrucção Moral; Canto; Religião.

Fonte: Acervo do AHMJSA.

<sup>35</sup> Erário público tem como significado denotativo o mesmo que tesouro público, que no contexto poderia significar a juventude brasileira, tão importante para o Escolanovismo como para o Estado Novo.

Embora as disciplinas não variassem muito de ano para ano, os conteúdos desenvolvidos em cada um eram diferentes. Para exemplificar, alguns recortes da disciplina “*lição de cousas*”, entre o 1º e 2º anos:

1ª Secção 1º ano: sentidos, dias da semana, mês, anos, estações do ano. A classe, a mesa, o banco, o papel, a pena, o giz, o lápis, a tinta e os animais: Porco, vaca, gato, cavalo, cachorro.

2ª Secção 2º ano: reinos da natureza, produtos animais, vegetais e minerais, corpo individual, vícios, asseio no lar, asseio no trabalho e asseio pessoal.

Entre cada série há variações de conteúdos, mas é interessante observar que, no primeiro ano, a disciplina de “*lição de cousas*” tem em seu princípio o conhecimento da cultura escolar bastante evidente.

No Programa de Ensino das Escolas Municipais de 1943, Decreto 43, há uma mudança de denominação de disciplinas para programas. Os programas estavam divididos em: Matemática, Linguagem, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Moral e Civismo, Desenho e Artes Aplicadas, Música.

O Programa de Linguagem estava dividido em: leitura, escrita, caligrafia, composição, gramática, ortografia e literatura e, assim como o “*Programma* de 1936”, o de 1943 também especificava diferentes conteúdos para os quatro anos ou séries.

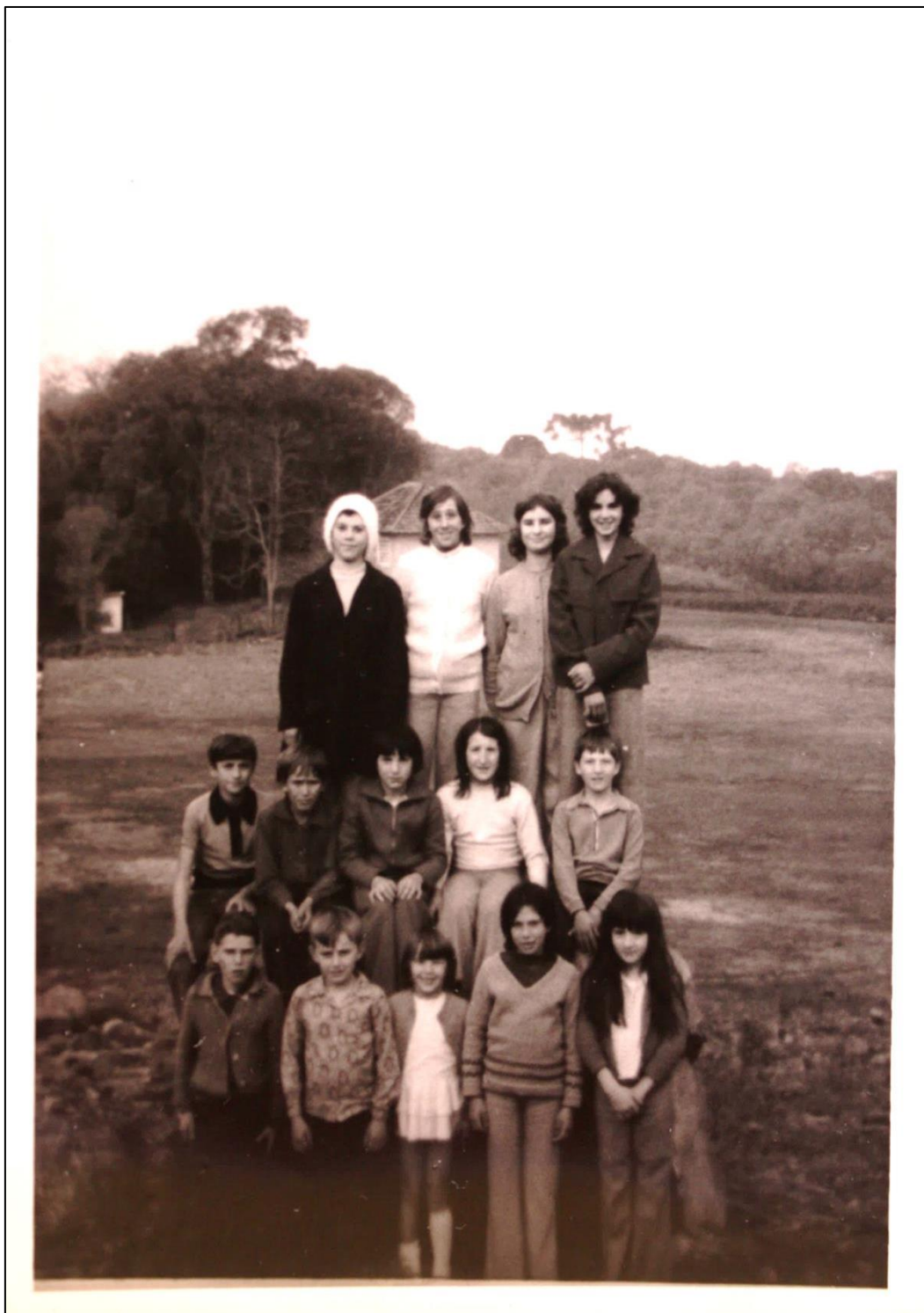
Em nenhum dos dois programas estava especificado que as turmas deveriam ser multisseriadas, porém não havia outra opção para a maioria das escolas isoladas que contavam com apenas uma sala, então isso ficava subentendido.

O programa de 1943 era mais abrangente, mas mesmo assim não necessitava de tanta variação no espaço da sala de aula, pois a maioria das atividades poderia ser feita na própria mesa do aluno. A referência aos princípios da Escola Nova era tão clara quanto os princípios de nacionalização do Estado Novo, presente nas disciplinas de Estudos Morais e Cívicos, História e Canto, ou Música.

O início das escolas isoladas ou do que chamamos escolas-casas, na região dos três distritos estudados, começa sua história oficial, no Município de Caxias do Sul, na década de 40 do século XX, quando a vontade de ter uma escola precisava ser ainda maior do que a própria necessidade dela, uma vez que todo o esforço em edificá-la deveria ser da comunidade, a fim de ganhar o direito de ser reconhecida como tal e receber meios oficiais de funcionamento para uma instituição de ensino, mesmo que incipiente, uma representação do estado no seio comunitário.

#### 4.2 As escolas: Clara Camarão, Clovis Bevilaqua, Guido D'Andréa, Maria Quitéria e Tunas Altas

Figura 20- Professora Carmelita (de pé à direita, com casaco escuro) com a Turma (próximo a 1975). A escola aparece no fundo.



Acervo pessoal de Carmelita Tonietto Dorigatti.

“Já não existe mais!” Essa frase dilacera as lembranças como um punhal e, cheios de temor, ficamos esperando que cada um dos lembradores não realize o projeto de buscar uma rua, uma casa, uma árvore guardadas na memória, pois sabemos que não irão encontrá-las nessa cidade onde, os preconceitos da funcionalidade demoliram paisagens de uma vida inteira. (BOSI, 1979, p.19).

Muitas escolas da região, já não existem mais, assim como a escola Clara Camarão, uma das primeiras escolas de Fazenda Souza; oficialmente pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Delas ainda temos as lembranças de quem as viveu: alunos, pais e professores.

Assim como esta escola, diversas outras foram fechadas e, posteriormente, demolidas; na maior parte delas, a alegação das comunidades é a mesma: houve a invasão e ocupação daquele espaço desabitado por “gente de fora”.

Em algumas das localidades, onde existiam escolas, como a Zona Boff onde existiu a Escola Municipal Ângelo Boff, hoje apenas as pedras de fundação da escola estão espalhadas pelo terreno. Em outros casos, as escolas permanecem quase como se ainda houvesse aulas todos os dias, e outras estão em estado bastante precário.

Figura 21- Escola Clara Camarão e Escola de Tunas Altas.



Fonte: Arquivo pessoal da Prof<sup>a</sup>. Carmelita e a de Tunas, do autor.

Figura 22- Escolas de: Bevilaqua, Invernada e Zona Lise.



Fonte: Acervo do autor.

De acordo com o que se vê nas fotografias e nos relatos das entrevistas, a infraestrutura das escolas era muito básica; a maioria delas tinha banheiros externos e não tinha luz elétrica ou água encanada. A arquitetura das escolas mais antigas, da década de 40, tinha telhados de quatro águas com telhas de barro, e as mais novas ou reformadas, telhados de duas águas e telhas de fibrocimento.

A luz elétrica, segundo relatos de professores, só foi instalada na região na década de 80; sua inexistência determinava a dimensão de elementos como janelas, que não deveriam ser pequenas, e também influenciava na posição da escola.



Segundo o documento “Instruções para a construção de escolas ruraes” (1952-1957), a fachada da escola deveria estar voltada para o poente, ou seja, ter orientação leste-oeste. Na fachada principal, geralmente havia uma varanda e a porta de entrada, e nas laterais se localizavam as janelas da sala de aulas, que deveriam ficar orientadas em sentido norte-sul para captar de forma mais eficiente a luz solar.

Figura 23- Localização da escola Clara Camarão: Azul (1940 a 1980) e Laranja (1980 a 1999). (Norte indicado pela seta vermelha).



Fonte: Google maps.

Figura 24- Fotografia panorâmica do centro da comunidade de Carapiaí, onde se localizaram as escolas.



Fonte: Acervo do autor.

A escola de Carapiaí foi reconstruída na década de 80 e reposicionada acima do salão e em frente à igreja da comunidade. Nesta reconstrução, a escola ficou menor e seus elementos, como janelas e portas, também. Na antiga escola, havia uma área coberta na parte de trás, que era usada nos dias de chuva para o recreio e a educação física, e não foi mantida na nova escola.

A implantação das duas escolas é diferente da nova (retângulo laranja, na imagem 23); fica de frente e paralela à estrada, com frente sul, e a antiga (retângulo laranja) ficava também de frente para a estrada, mas ligeiramente inclinada em relação à estrada, que neste ponto sofre também uma inclinação em relação ao norte magnético. A escola antiga tem sua fachada voltada ao poente, como determinado na “Instrução para construção de escolas...”, e a janela da sala de aulas, desta forma, contava sempre com a luz indireta do lado sul e direta do lado norte, que poderia ser facilmente protegida com beirais e cortinas, garantindo a luz natural necessária aos estudos.

Figura 25- Fotografia de um aniversário realizado no interior da escola. Em primeiro plano: Prof<sup>a</sup>. Carmelita, esposo e filha. Atrás alunos da escola com seus pais.



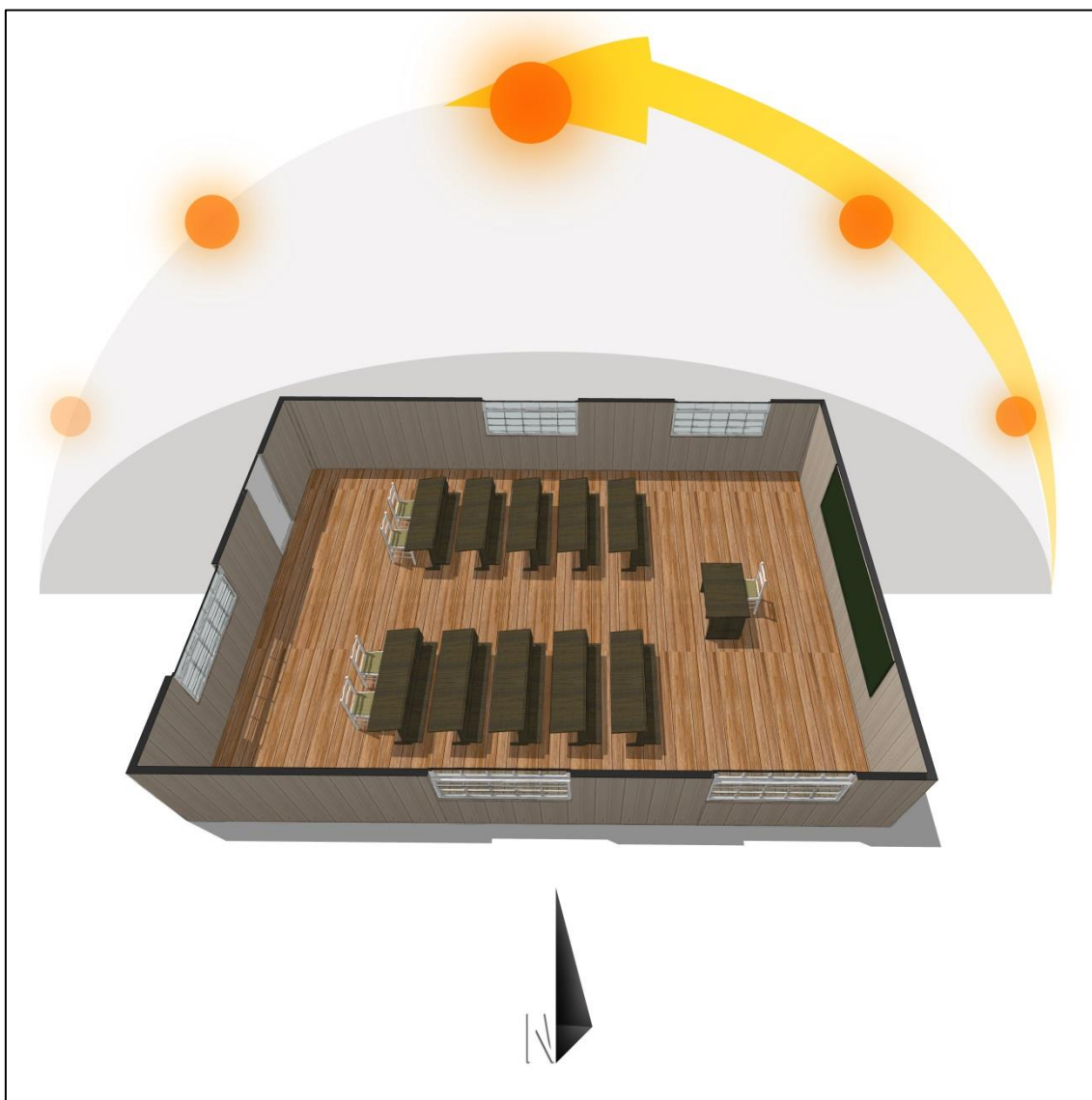
Fonte: Acervo pessoal de Carmelita Dorigatti

Figura 26- Simulação da sala da escola de Carapiaí.



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 27- Ilustração da escola em relação à posição solar.



Fonte: Elaboração do autor.

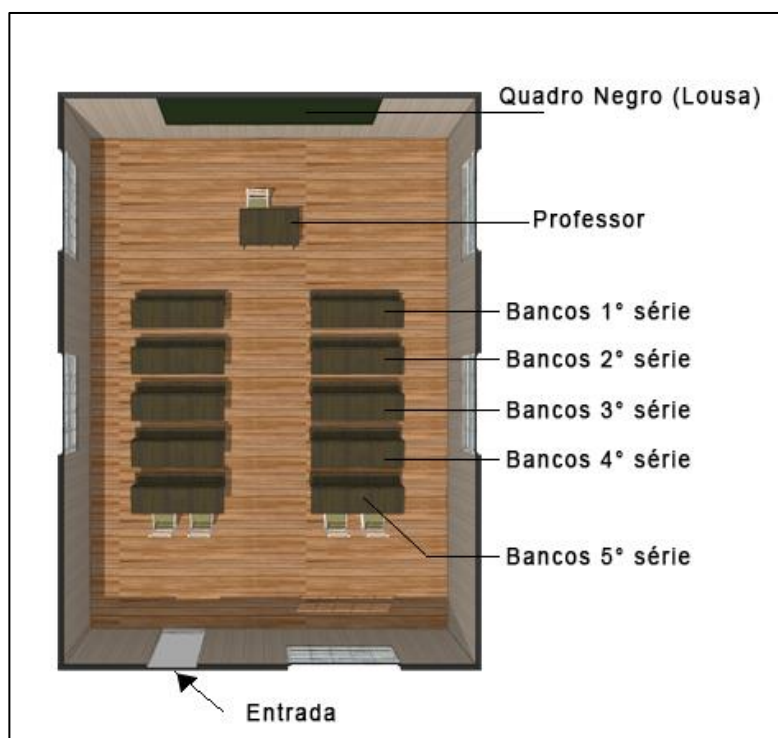
As figuras 25 e 26 foram feitas partindo dos relatos das professoras da escola até 1984 e das análises das fotografias de acervos pessoais dessas professoras. A figura 25 mostra o interior da escola e a organização das classes onde sentavam lado a lado dois alunos da mesma série. As mesas duplas, com o passar do tempo, foram substituídas por mesas individuais. Nas na década de 40 e 50 do século passado, porém, eram comuns estas mesas de dois alunos com tampo inclinado e banco acoplado à sua estrutura.

A maior parte das escolas isoladas tinha apenas o espaço da sala de aulas; a maioria delas tinha banheiros externos e não possuía cozinha; em alguns desses espaços eram improvisados no porão, e noutras colocavam o fogão à lenha no interior da sala de



aulas. A organização das séries se fazia pelo agrupamento de alunos de mesmo nível, nas fileiras de classes, de forma semelhante ao que acontecia nas escolas de ensino mútuo, quase cem anos antes.

Figura 28- Organização do espaço interno de uma escola casa.



Fonte: Elaboração do autor.

Claramente, a organização do espaço interno das escolas é um legado dos métodos anteriores, presentes nas escolas de primeiras letras, com maior identificação de elementos do ensino simultâneo. Elementos como os bancos que, além de servirem para sentar e escrever, tinham a função de classificar os alunos, distribuindo-os nas classes.<sup>36</sup> O professor podia deslocar-se entre as filas ou chamar cada aluno individualmente. Novos elementos como a lousa eram uma novidade inserida na escola pelo método simultâneo, assim como o maior emprego do livro.

Abaixo segue um trecho da entrevista com uma das professoras da escola Clara Camarão, a respeito da rotina diária em sala de aula.

*Nós, em geral, a gente começava com uma oração. Como eu planejava a aula, eu já colocava a série, qual a página do livro, ia dando pra eles irem procurando nos livros e dava jeito de atender uma turma, outra turma, ia dando as atividades e sempre a gente ia trabalhando em equipe. Eram quatro turminhas, mas cada uma no seu cantinho formando sua equipe, em geral eram de 6 a 8 crianças por*

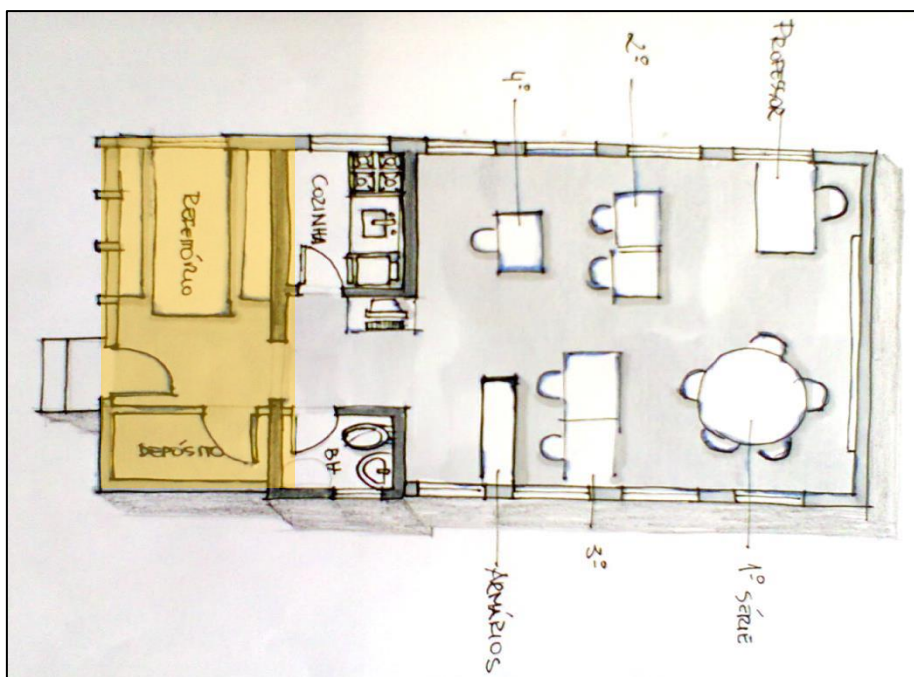
<sup>36</sup> O emprego da palavra *classe* aqui é de classificação em filas nos bancos escolares.

*série, às vezes menos, às vezes mais e dividia atividades. (Carmelita T. Dorigatti, ex-professora da escola de Carapiá. Entrevista concedida em novembro de 2013).*

As escolas que eram contemporâneas a, Clara Camarão, como as de Tunas Altas ou de Invernada, situadas em Vila Oliva, e ainda as extintas Ângelo Boff e Maximiliano Pasqualli, situadas em Fazenda Souza, e diversas outras eram semelhantes. Já as mais novas construídas, ou reconstruídas, perto dos anos 80 incorporavam o banheiro e a cozinha ao corpo da escola, isso era possível pelo acesso à água encanada nas localidades e mais tarde pela luz elétrica.

Com o passar do tempo, mais perto dos anos 90, as escolas, antes isoladas e agora multisseriadas, sofreram poucas melhorias em sua infraestrutura. Quando isso era necessário, devido a um aumento muito grande da clientela, ampliavam-se as escolas fazendo delas escolas-núcleo, com mais salas e estrutura administrativa, como poucas escolas na cidade. Em casos normais, apenas a cozinha e o banheiro eram anexados à escola, as que ainda existem na região contam hoje com a sala da coordenadora pedagógica,<sup>37</sup> mas nem sempre esta sala é exclusiva para este fim, como é o caso da escola da Zona Lise, a Dr. Guido D'Andréa.

Figura 29- Planta esquemática da escola de Zona Lise.



Fonte: Elaboração do autor.

<sup>37</sup> A partir de 2005, todas as escolas municipais passaram a contar com a função de Coordenação pedagógica, exercida por um professor indicado pela equipe diretiva da escola. No caso das escolas do meio rural, há uma coordenação pedagógica itinerante, que exerce a função em mais de uma escola, com deslocamentos em horários e dias específicos.

Figura 30- Escola Guido D'Andréa. Em destaque área de acesso fechada para dar lugar a cozinha e refeitório.



Fonte: Acervo do Autor

Nas figuras 29 e 30, é possível ver em destaque a área externa que foi ampliada, fechada com placas cimentícias, para abrigar o refeitório. Uma parte da antiga sala de aula deu lugar à cozinha e a um pequeno banheiro. Na figura 31, vê-se a sala de aula da escola, e identifica-se, no quadro, a divisão de conteúdos por série e a classificação no posicionamento das classes.

Figura - Interior da Escola



Fonte: Elaboração do autor.



Nesta escola, de Zona Lise, não existe uma sala específica para a coordenadora pedagógica, que usa o refeitório nos horários vagos. Já na escola de Bevilaqua, também foi necessária uma reforma para ampliação do banheiro e da sala da coordenadora; neste caso foi construído um anexo, no fundo da escola, onde foi posicionado o banheiro e a cozinha. Nessa escola não foi feito o refeitório, e a sala da coordenadora é maior e exclusiva para atendimento e funções administrativas. Internamente, houve necessidade de divisão, visto que, no ano de 2013, houve matrícula de Educação Infantil. É possível visualizar essa alteração na planta esquemática da figura 32.

Figura 31- Quadro de imagens da Escola Clóvis Bevilaqua.



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 32- Escola Clóvis Bevilaqua: 1.sala de aula; 2. sala da pedagoga, com cozinha e banheiro ao fundo; 3. salas de aula; 4. sala de apoio.



Fonte: Elaboração do autor.

### 4.3 As escolas grandes

Duas das escolas são nomeadas de *escolas grandes*, no âmbito desta pesquisa, pois sua estrutura contrasta com a das pequenas escolas multisseriadas, as *escolas-casa*. Os prédios onde elas se localizam foram construídos entre as décadas de 40 e 60, e atualmente são alugadas pelo município das ordens religiosas que as construíram e que mantiveram escolas particulares confessionais até o final dos anos 90, quando o processo de nucleação teve início no município. Embora um possível início tenha acontecido em Santa Lúcia, foi exatamente pelo distrito que não tinha nenhuma grande escola em funcionamento, o de Vila Oliva, que realmente se iniciou o processo de nucleação a partir da construção de uma escola. Foi um modelo para as escolas-núcleo.

Escola Santa Maria Goretti: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. João Schiavo

A escola Santa Maria Goretti, construída em 1958 pelas Irmãs Murialdinas de São José, iniciou suas atividades com o ensino ginásial e mais tarde, em 1965, oferecem formação Normal a professores, e que mais tarde se tornaria o curso de Magistério.

Sua arquitetura é bastante austera, sem muitos ornamentos na parte externa e na interna; o prédio tem planta em formato de U com pátio central onde está a cancha ou quadra aberta da escola; numa das alas funciona o Centro Social Pe. João Schiavo, administrado pelas Irmãs Murialdinas.

Em frente ao pátio, há um santuário/cemitério onde está enterrado o padre fundador da ordem de Leonardo Murialdo no Brasil, o Pe. João Schiavo. Isso denota que existe ainda no local uma forte identificação religiosa, por conta da atividade das Irmãs, mas durante o dia a maior movimentação é realmente de escolares.

Quem avista o prédio da rua principal, logo percebe que é um dos mais altos do distrito; no entanto, é uma construção bastante simples e geométrica, marcada pela forma retangular sólida e ritmada pelas linhas de janelas que estão acentuadas por soleiras lineares na parte superior e inferior. A proximidade entre as janelas reforça ainda mais a ideia de linha reta na fachada, denotando ordenamento e direção.

As linhas horizontais ganham reforço pelo beiral reto e protuberante, que finaliza o prédio por meio de um elemento simples que reforça a ideia de geometrização e ordenamento da fachada.



Figura 33- Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. João Schiavo. Fachada a partir da rua de acesso.



Fonte: Acervo do autor.

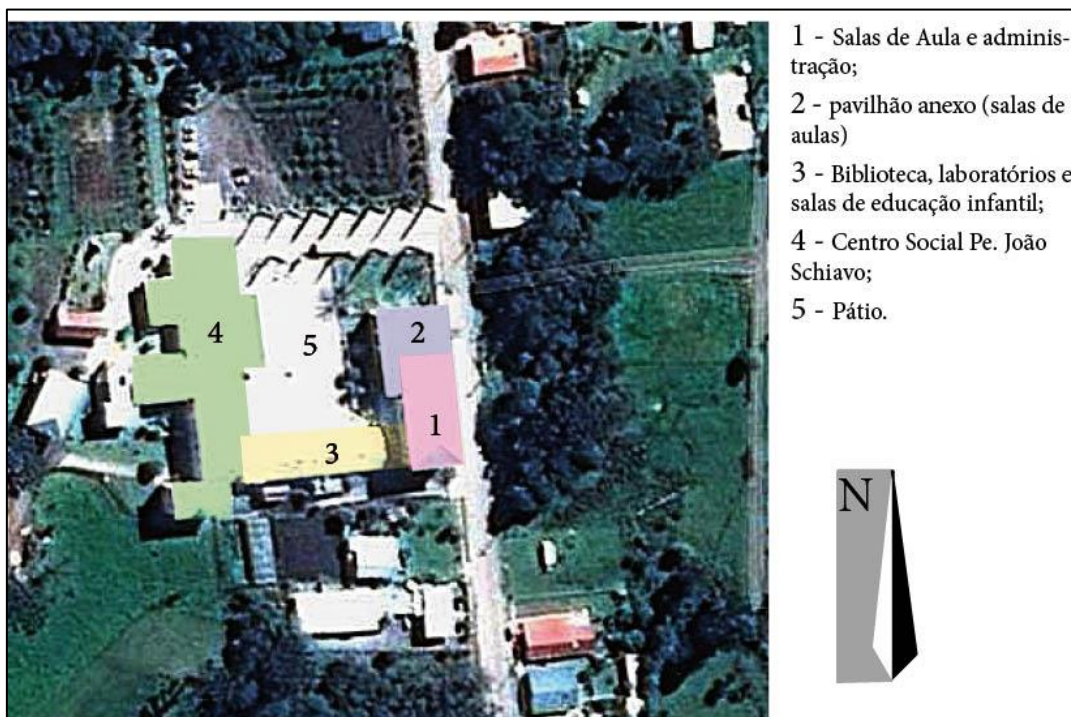
Figura 34- Pátio interno da escola Pe. João Schiavo, vista a partir do santuário.



Fonte: Acervo do autor

Vista pelo pátio interno, e mesmo a partir da rua, é possível perceber que provavelmente tenha sofrido aumentos ao longo do tempo, pois a parte mais antiga aparentemente é o bloco de salas de aula e administração, visto na figura 35. Nele, as janelas altas e estreitas, mas de caixilharia e vidros pequenos, é bastante diferente dos outros blocos, denotando preocupação com a iluminação e ventilação das salas.

Figura 35- Posição dos pavilhões e funções.



Fonte: Google maps.

Figura 36- Fotografia do pátio da escola visando o Centro Social.



Fonte: Acervo do autor.



É interessante observar a assimetria na fachada do prédio principal da escola, o que talvez não tenha sido proposital, pois é bem possível que o bloco anexo a ele, no rumo norte, tenha sido construído bem depois. Mesmo que o prédio principal, mais evidente, devido a sua maior altura, tenha poucos detalhes como a soleira linear, o anexo frontal não apresenta um detalhe semelhante e, além disso, as janelas são diferentes e têm detalhes em blocos vazados.

Figura 37- Fachada da escola Pe. João Schiavo vista de norte para o sul. Detalhe do pavilhão anexo.



Fonte: Acervo do autor

O prédio ocupa quase que uma quadra inteira e, em seu contexto, é visto como um prédio monumental e organizado, pois os detalhes remetem a ordem e direcionamento. A entrada é marcada por um pórtico simplificado, com escadaria e frontão na forma de uma laje de cobertura, sem a presença de colunas, mas com o uso de uma grande porta que marca a entrada.

É possível notar que o prédio ganha mais monumentalidade devido à implantação ser mais alta do que a rua, com o uso do chamado porão, que já não se repete no volume do anexo, causando um desalinhamento entre as linhas de janelas. Acima do pórtico de entrada, há outra porta na mesma linha da que está abaixo, e que possivelmente seria usada para acesso à laje ou cobertura; nesta sala, se localiza a coordenação pedagógica.

Ao acessar o prédio pela entrada principal, há outro portão para o acesso de escolares no pavilhão anexo, e já se vê a escadaria de acesso às salas de aula e, mais à frente, o corredor transversal que conduz a cada sala. A direção está logo à direita da entrada.

Uma segunda porta acima da laje do pórtico, vista na figura 38 e 39, pelo lado interno, ajuda a demarcar verticalmente a entrada e a circulação; a escadaria, que se situa logo atrás dela, reforça ainda mais a ideia de pórtico, que ganha um ar monumental,

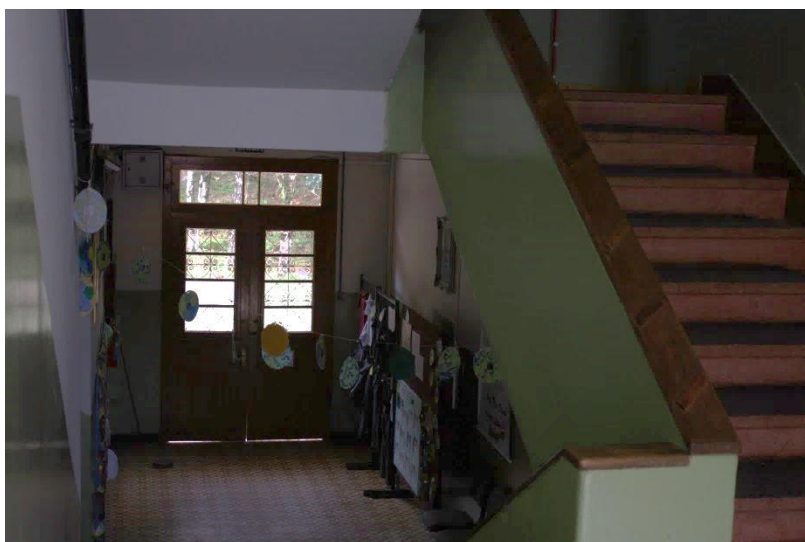
lembrando os clássicos pórticos greco-romanos, devido à pequena escadaria que embasa a porta de entrada.

Figura 38- Entrada da Escola Pe. João Schiavo.



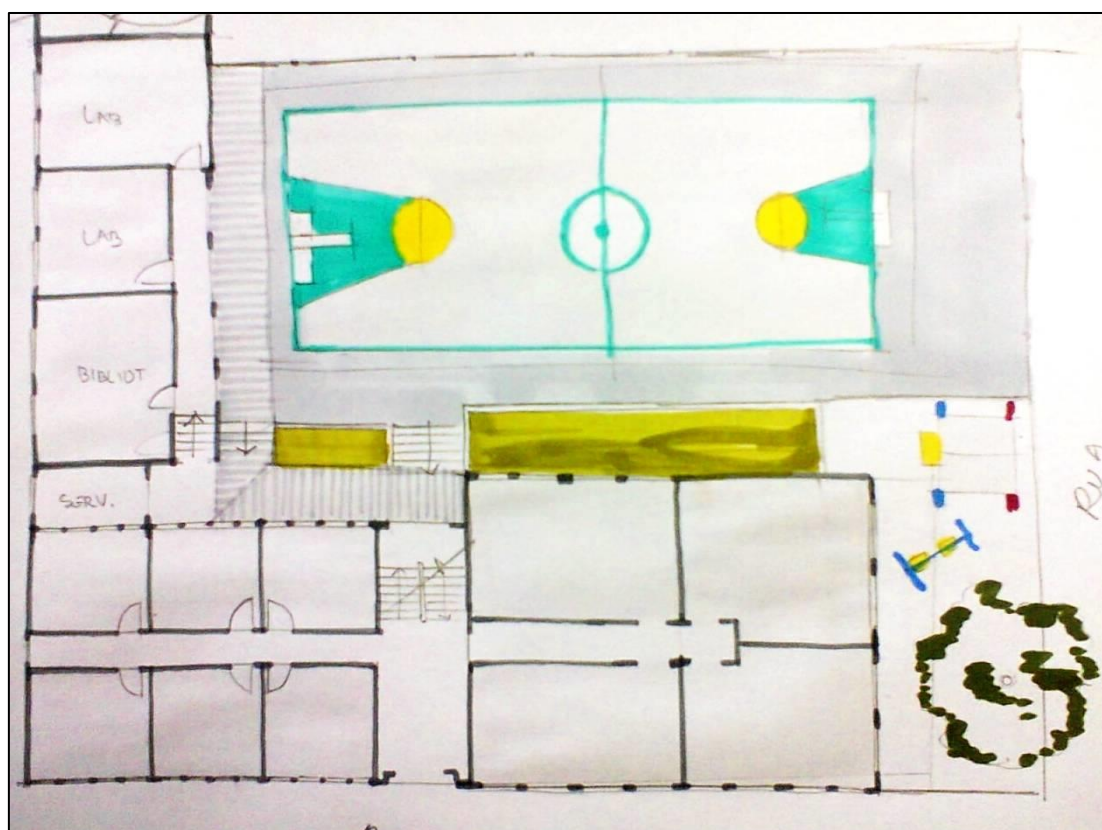
Fonte: Acervo do autor.

Figura 39- Porta de entrada vista a partir da escada interna.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 40- Planta esquemática da escola Pe. João Schiavo.



Fonte: Elaboração do autor.

A escola Pe. João Schiavo está instalada em um local distante da estrada principal, cercado por vegetação densa à esquerda, e nos fundos das salas de aula e do lado oposto ao pátio interno. Isso favorece o ambiente de estudo. Sua fachada oculta o interior da escola com um bloco sólido, austero e ordenado pelo rigor geométrico, onde estão dispostas a administração e coordenação junto à circulação vertical, e as salas de aula estão dispostas ao longo de um corredor transversal, em três níveis, no bloco mais antigo e com um nível no pavilhão anexo. No nível inferior do pavilhão anexo, há um espaço coberto usado como quadra de esportes para os dias de chuva e serve também para a recepção dos alunos no início das aulas.

No volume transversal, que fica de frente para a quadra descoberta, ficam no primeiro pavimento: o refeitório, os sanitários e as salas de Educação Infantil. Na parte superior deste bloco, ficam a biblioteca e os laboratórios de ciências e de informática. No final desse bloco há uma divisão física que limita a escola e o Centro Social das Irmãs Murialdinas. Este limite se repete na parte inferior, mediante uma cerca, representada na planta esquemática como uma linha de pontos e traços, que divide, no nível térreo, a quadra e uma rua interna do Centro Social e também limita a escola com a rua lateral, onde está localizado um parque infantil.

As salas de aulas têm pé-direito<sup>38</sup> bastante alto; as janelas bastante altas ajudam a iluminar o interior da sala. No corredor acima da linha da porta, a mais ou menos dois metros e trinta de altura, há janelas de bandeira móvel,<sup>39</sup> para melhorar a circulação de ar no ambiente. A cor predominante nas salas é a verde-clara, que segundo Farina (2009), é uma cor que transmite tranquilidade e remete a valores como adolescência, saúde, natureza e segurança. Isso talvez seja herança dos princípios higienistas na educação.

Em muitas salas se notam trabalhos dos alunos pendurados, assim como mapas, letras do alfabeto e decorações temáticas feitas pelos alunos, conforme a fig. 42. Esta “decoreção” mais espontânea da sala, feita pelos alunos e professores auxilia na melhora ou personalização do ambiente, tornando-o menos formal e estéril, para algo mais agradável aos alunos.

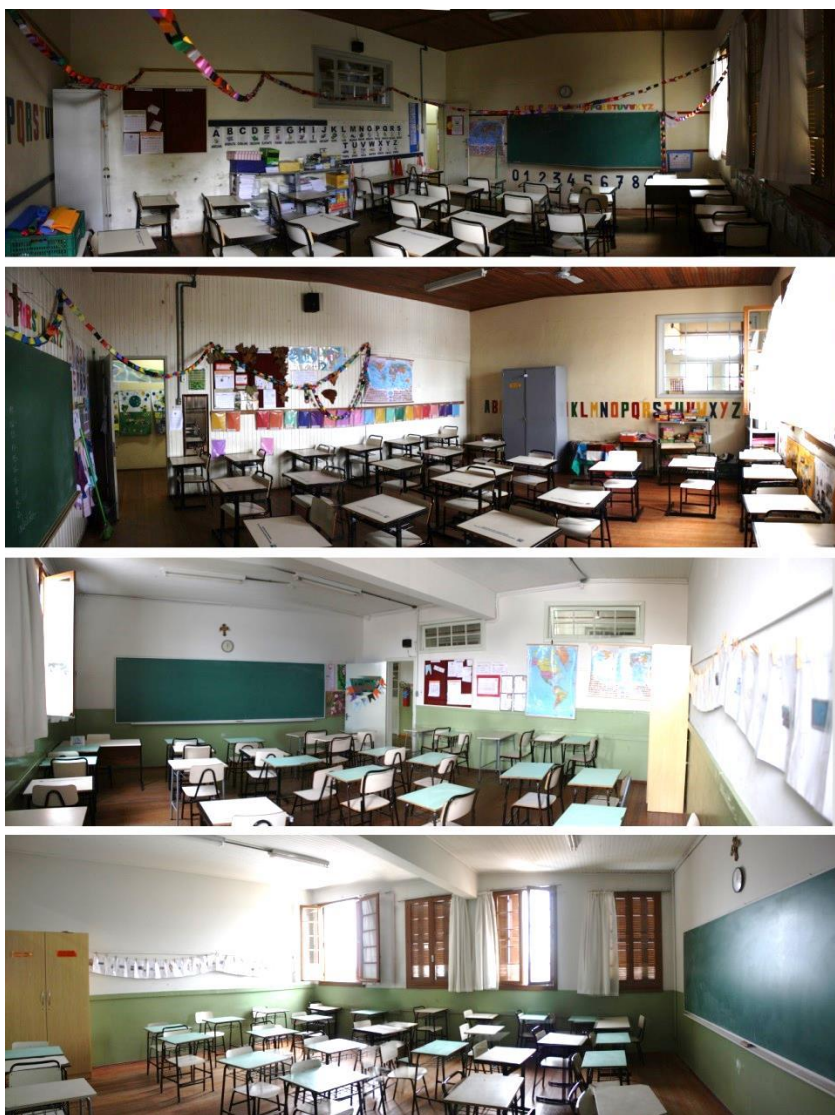
---

<sup>38</sup> Altura medida do piso do pavimento até o piso do pavimento superior.

<sup>39</sup> Tipo de janela onde a caixilharia pode ser movimentada, permitindo a circulação de ar.



Figura 41- Interior das salas de aulas da escola Pe. João Schiavo.



Fonte: Elaboração do autor.

### A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia do Piaí

A escola de Santa Lúcia do Piaí também era uma escola particular confessional e é uma das mais antigas escolas particulares da região; segundo informações da direção da escola, no ano de 2014 a escola completaria oitenta anos, remetendo sua fundação à década de 30. A escola se localiza no terreno aos fundos da igreja de Santa Lúcia, e é acessada por uma rua entre a igreja e o pavilhão, ou salão comunitário. Ela ocupa, junto com a igreja e o pavilhão, a quadra toda em frente à praça da sede do distrito.

Figura 42- Igreja e pavilhão em Santa Lúcia do Piaí.



Fonte: Acervo do autor.

Na figura 45, é possível ver a rua de acesso lateral que é paralela à escola, e é utilizada por ônibus para transporte público e por veículos particulares. Nesta imagem, percebe-se a edificação de um pavimento, construída com tijolos à vista, e colada a ela está um pavilhão de esportes, onde fica a quadra coberta e, na sequência, mais à esquerda da imagem, está o prédio mais antigo, o mais alto dos três, com de telhas de barro, onde se localizam as salas de aula e da administração da escola. É possível ver um toldo azul na porta de acesso ao pavilhão de esportes, que é utilizado para acesso dos alunos à escola.

Figura 43- Fotografia da Igreja e salão paroquial com a rua interna que dá acesso à escola.



Fonte: Acervo do autor.



Figura 44- Fachada da Escola Santa Lúcia, vista a partir do pátio dos fundos da igreja.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 45- Implantação da escola Santa Lúcia.



Fonte Google maps.

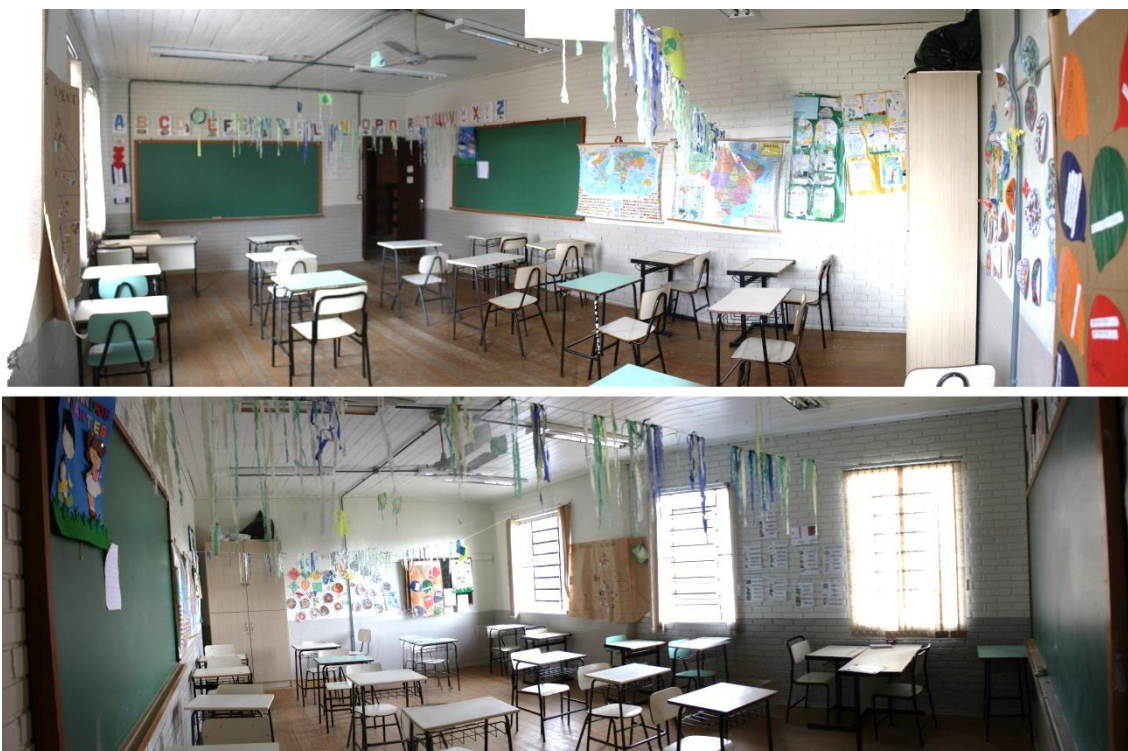
Na vista superior, é possível perceber que a tipologia de implantação da escola deixa o prédio principal e secundários todos alinhados em relação à rua, dando visibilidade a quem está na rua; porém, no caso da escola de Santa Lúcia, a situação é diferente, pois o

prédio fica dentro do quarteirão formado pela igreja, pelo salão comunitário e pela escola, remetendo diretamente à ideia da organização social comunitária das linhas e zonas do interior do distrito.

Pela figura 44 se nota que a escola passa praticamente despercebida a quem está defronte à igreja, ou mesmo circulando pela praça. Ao adentrar a rua, que fica entre a igreja e o salão, a fachada da escola, bastante simples e ausente de ornamentos, lembra uma barreira e funciona como uma, principalmente, no aspecto visual; de certa forma ela protege as atividades desenvolvidas no interior da escola.

As salas de aula da escola Santa Lúcia seguem o padrão esperado, de sala retangular como as da escola de Fazenda Souza, mas nelas também se pode identificar elementos didáticos, como figuras e mapas e trabalhos dos alunos auxiliando na formação de um ambiente mais acolhedor a todos.

Figura 46- Sala de aula da escola Santa Lúcia.



Fonte: Acervo do autor.

Na época em que foram visitadas as escolas, a decoração era temática da Copa do Mundo ou das festas de São João, que são uma tradição em todas as pequenas comunidades dos três distritos, mas segundo professores e a direção, a decoração das salas ocorre periodicamente, tornando o espaço escolar mais significativo, um verdadeiro “lugar” onde se educa e ensina.



### A Escola Estadual de Ensino Médio Avelino Antônio Boff

A escola Avelino Antônio Boff é a única escola estadual e de Ensino Médio da região e recebe a maior parte dos estudantes que completam o Ensino Médio nas escolas de Vila Oliva, Santa Lúcia e Fazenda Souza. É a menor das quatro escolas dos três distritos, mas atende uma média de 350 estudantes por ano, tendo, assim como as outras, um acréscimo de alunos no período de colheitas, quando alunos de outras localidades transferem-se para a escola.

Sua infraestrutura também é a menor das quatro escolas analisadas, ela é formada por um bloco único de dois pavimentos localizado logo na entrada da sede do distrito de Fazenda Souza, de frente para a Estrada Fazenda Souza, local estratégico em relação ao transporte, mas não ideal em relação às atividades de estudo.

Figura 47- Escola Avelino Antônio Boff: 1 e 2- Fachada; 3 e 5- Localização (vista a partir da escola Pe. J. Schiavo); 4 - Vista dos fundos. Elaboração própria.



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 48- Fachada Avelino Antônio Boff em detalhe.



Fonte: Acervo do autor.

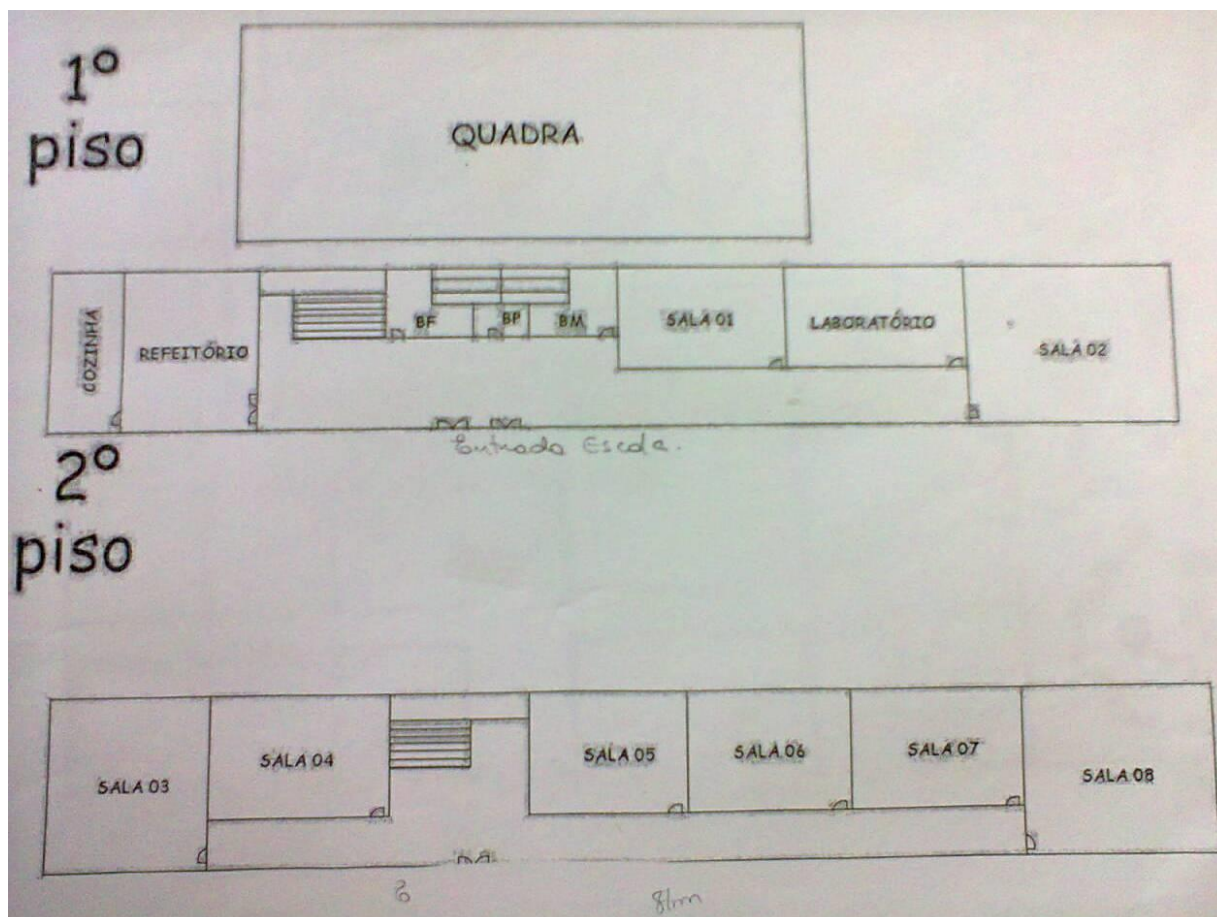
A escola está implantada em um nível mais baixo do que a estrada: mesmo assim, é o primeiro prédio que se avista ao chegar à Fazenda Souza, pois no entorno há poucos prédios, e a maior parte são residências de um pavimento. A fachada principal da escola está voltada para o norte, o que garante boa iluminação direta e indireta.

Um volume cinza marca a fachada do prédio, indicando o compartimento dos reservatórios e da circulação vertical-escada-que é único que passa acima do telhado de duas águas. É a única quebra no ritmo de janelas na fachada longilínea e retangular, porém não tem uma função de pórtico ou frontão, uma vez que a entrada do prédio está localizada mais no centro do mesmo. Ainda assim, este volume tira um pouco da monotonia causada pela ideia de continuidade, que a repetição de elementos pré-fabricados produz.

Uma característica marcante dos prédios escolares, construídos pelo governo do estado, a partir dos anos 90, é justamente o uso de tijolos à vista, elementos de concreto aparente e usos de elementos pré-fabricados, como janelas e portas, esquadrias de metal, sempre empregadas em cores primárias e vivas como amarelo, vermelho ou azul. Essa tipologia marcou os prédios de escolas estaduais e, ao ver um prédio como este, a maior

parte das pessoas o identifica como uma escola. Obviamente, símbolos e o nome na fachada o denotam como prédio público; geralmente associado à escola.

Figura 49- Esquema de distribuição de salas da escola Avelino Antônio Boff.



Fonte acervo da Escola Avelino A. Boff.

Na imagem esquemática da planta da escola, cedida pela direção, é possível perceber que no primeiro pavimento é utilizado para funções administrativas e de convivência: Direção (sala 01), laboratório de Ciências, Biblioteca (sala 02), refeitório e cozinha, além dos banheiros próximos a escadaria e a entrada do prédio.

O segundo pavimento possui seis salas de aula, duas à esquerda da escadaria e quatro à direita; as salas das extremidades do prédio são maiores em seu formato quadrado, já as demais são menores, mais estreitas com formato retangular, devido ao corredor.

É uma construção bastante simples e econômica, sem uso de ornamentos, ainda assim a função escolar fica bastante clara para quem visualiza a escola, a partir do exterior.



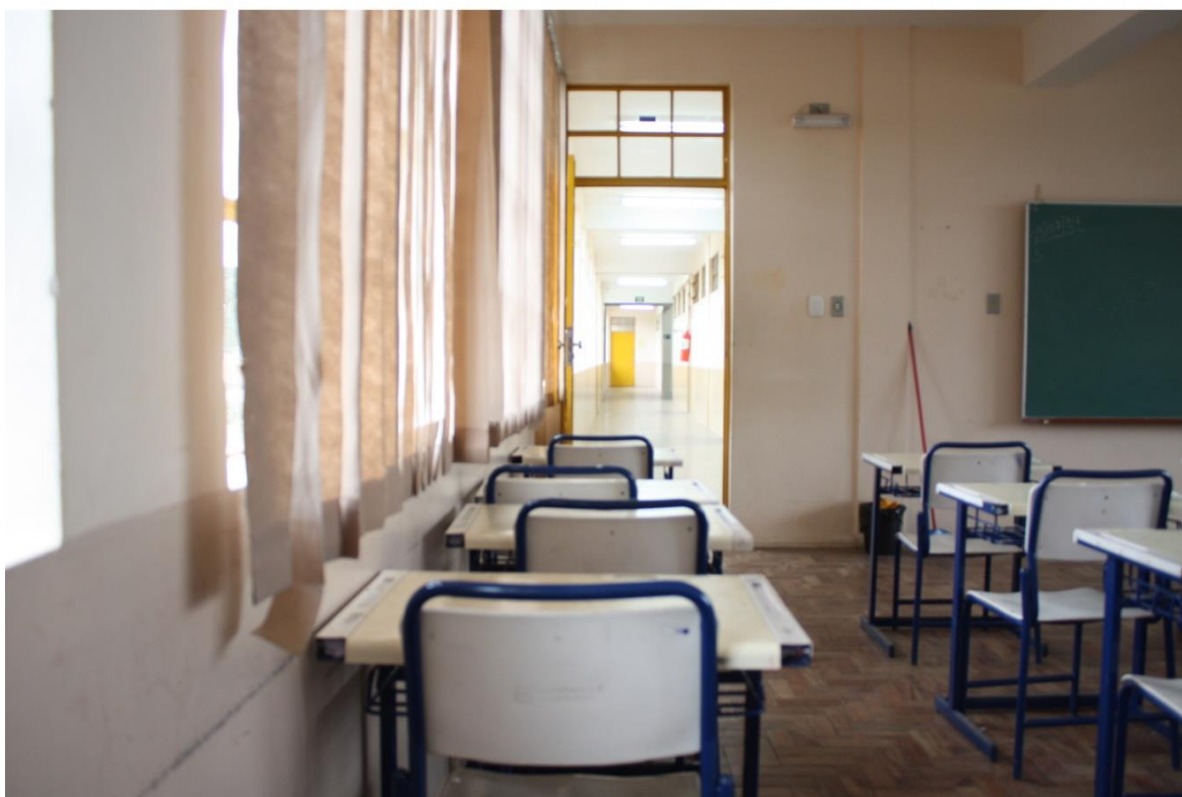
Figura 50- Corredor e escada da escola Avelino A. Boff.



Fonte: Acervo do autor.

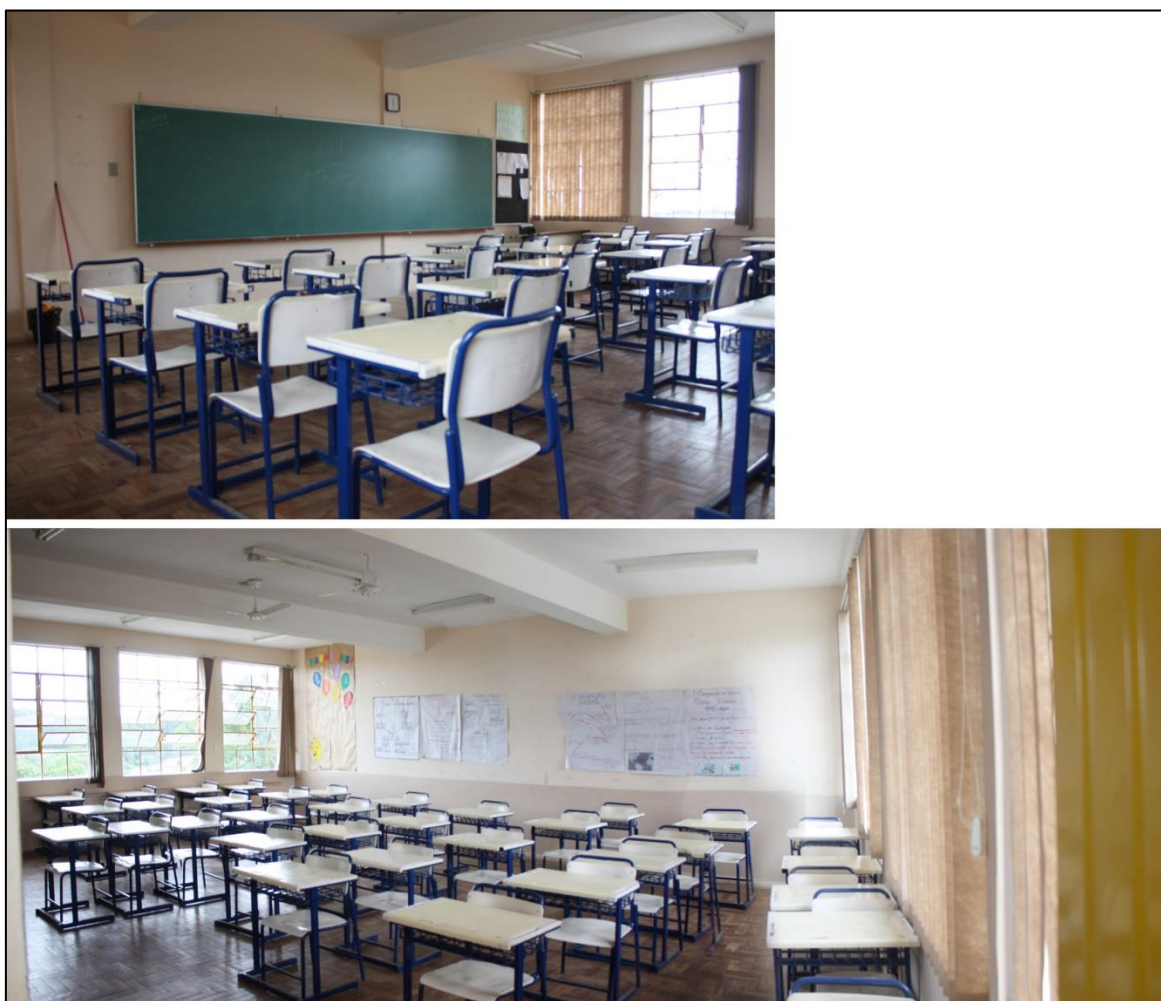
A iluminação interna nos corredores é garantida pela quantidade de janelas que praticamente rasgam horizontalmente o pavimento, nada fica oculto nos corredores, é possível enxergar tudo.

Figura 51- Interior da sala de aulas avistando o corredor. Autoria própria.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 52- Salas de aula da escola Avelino Antônio Boff.



Fonte: Acervo do autor.

As salas de aulas são bem-iluminadas, principalmente as salas das extremidades, que têm janelas de ambos os lados. As salas menores têm suas janelas voltadas ao Sul que fornece luz indireta na maior parte do tempo e não causa ofuscamento da visão por excesso de luz. As cores da sala são neutras, em tons terrosos como bege-claro e marrom-claro. Nesta escola, a ornamentação e exposição de trabalhos de alunos não é frequente, o que deixa um ar mais ordenado e limpo, mas menos acolhedor; é possível que o público, em geral formado por adolescentes, não seja tão receptivo a exposições de trabalhos.





Figura 54- Implantação da escola Erny de Zorzi. Reprodução de foto aérea exposta na escola.



Fonte: Acervo da escola.

Figura 55- Escola Serapião Mariante.



Fonte: Acervo do autor.

A escola foi construída, segundo relatos em entrevistas, para ser uma escola de concepção construtivista,<sup>40</sup> porém não se tem esta impressão do exterior. Embora o prédio tenha uma tipologia formal bastante diferente dos demais, ainda assim lembra muito as escolas tradicionais que conhecemos.

Figura 56- Panorama externo visto do portão de entrada da escola.



Fonte: Acervo do autor.

Esta concepção construtivista deveria prever espaços mais dinâmicos e que pudessem, através da experimentação (esquemas), assimilação, acomodação e equilíbrio, conduzir ao conhecimento espacial; no entanto, o prédio externamente tem uma fachada bastante tradicional, geométrica, marcada pelo ritmo de janelas, quebrado apenas por um volume mais protuberante pintado em branco, que internamente abriga a sala da direção e secretaria, e pelo portão de acesso pintado com uma bandeira do Brasil, desde o início do ano, devido à Copa do Mundo.

A quadra de esportes em frente à escola e a falta de um jardim ou de estruturas desvelam imediatamente a fachada, mas o restante do prédio não pode ser explorado, pois parece estar encravado no fundo do terreno, pois de cada lado do terreno há uma pequena faixa de circulação que é fechada por cerca, não permitindo que se explore todas as suas dimensões.

O que realmente há de diferente nesta escola, lado externo, é o telhado. Devido à forma interna do átrio, permitiu ao arquiteto uma forma mais interessante de solução com o telhado, mas que dificilmente é percebida por quem passa defronte ao prédio.

---

<sup>40</sup> Coloca-se este termo, pois aparece em mais de uma entrevista e, pesquisando sobre arquitetura de escolas construtivistas, ainda não existe um conceito tão bem formado; quanto o das escolas tradicionais, existem experiências diferentes e prédios onde a atividade pode levar ao conhecimento por meio de espaços mais dinâmicos e menos estanques, como o das escolas tradicionais de celas ou salas de aula.



Figura 57- Detalhe da Fachada do prédio.



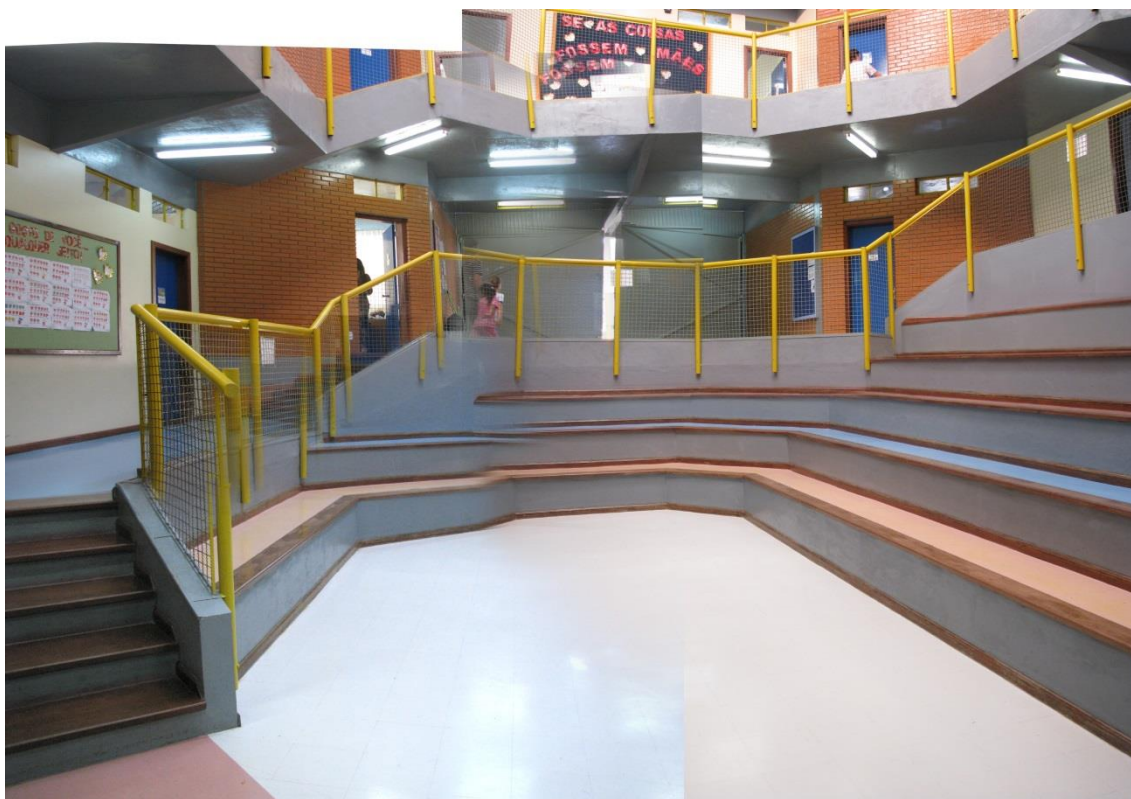
Fonte: Acervo do autor.

Se externamente o prédio não é tão diferente dos prédios tradicionais, a surpresa está em seu interior, que se abre em um grande átrio como se fosse um de palco e plateia gregos, mas construído de forma geométrica e lúdica ao empregar cores em cada degrau. O centro do prédio é bastante amplo, por ser ter circulações verticais e corredores em torno do perímetro do átrio. A iluminação do interior é feita pela cobertura, que recebeu telhas translúcidas em uma cumeeira alta no centro do telhado.

Segundo a professora Jocelina, a estrutura de corredor em átrio não tem tanta diferença em relação às escolas que adotam o uso de corredores, mas esteticamente é mais agradável e, por outro lado, ocasiona alguns problemas de acessibilidade e preocupação com os alunos.

*[...] Essa escola sim, eu acho que de todas as escolas que eu vou essa aqui, eu acho... Não sei se é, mas eu a acho muito, acho bonita, linda, muito... A estrutura legal, diferente, né? [...] Não sei, fisicamente aqui nós nunca tivemos alunos... Que agora, com a inclusão sabe? Pra isso sim, muita... É bonito, legal, mas dá muita dificuldade pra...[...] porque não foi... projetada pra esse tipo. Acho que naquela época eles não tinham essa preocupação... Para colocar um cadeirante. Tem outra menina agora que, também, é muita escola, muita... Se fosse fazer de novo a escola não, totalmente diferente, não nesse estilo, pensando nas crianças que têm dificuldades. [...] Espiral, né? [...] Não, assim, como escola sabe, só acho que a estética, alguma coisa, mas não como a escola muda alguma coisa, não... (Professora Jocelina, ex-professora na escola Maria Quitéria de Invernada e atualmente professora na escola Erny de Zorzi. Entrevista concedida em Fevereiro de 2014).*

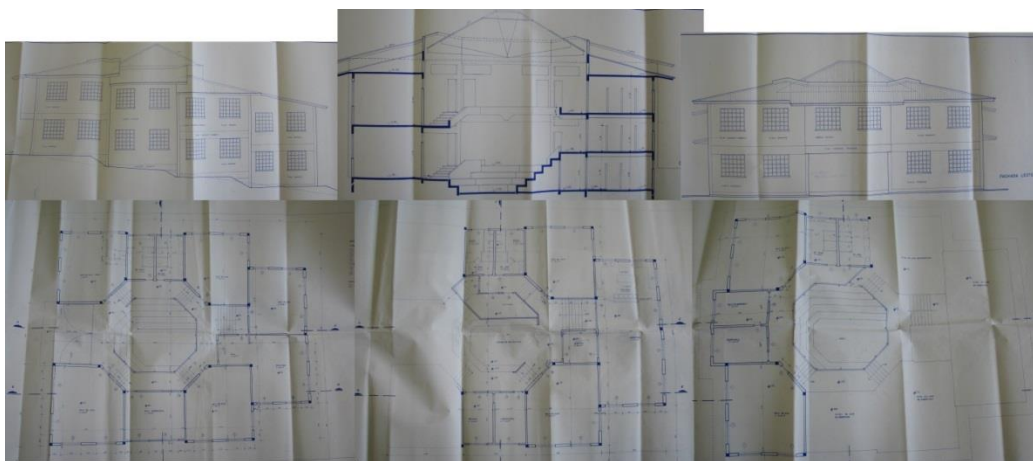
Figura 58- Átrio da escola Erny de Zorzi.



Fonte: Acervo do autor.

Talvez, o espaço do átrio tenha sido previsto para apresentações da escola, que ocorrem com menor frequência, se comparado com o uso diário; isso desperta preocupação e apreensão dos educadores, em virtude de pequenos acidentes e mesmo em relação à acessibilidade dos escolares. O átrio permite a conversão dos convencionais corredores em espaços de convívio.

Figura 59- Projeto da escola Erny Zorzi.



Fonte: Acervo da escola, com elaboração do autor.

Neste ponto, claramente, o consumo diário do espaço é diferente do uso ou da função imaginados para ele, principalmente porque, sendo a escola um espaço social que se dinamiza em função do tempo e dos anseios da sociedade, pode muito bem receber usuários não previstos pelo projetista, como no caso de pessoas portadoras de necessidades especiais ou, ainda, do próprio consumo que as crianças farão do espaço, já que, em grupos, as dinâmicas são muito amplas.

O fato de não ter corredores torna as atividades realizadas no interior da escola completamente visíveis, apenas o que acontece em sala de aula é um pouco mais protegido do olhar vigilante. Mesmo assim, cada sala de aula tem janelas, pequenas e apenas translúcidas, mas que permitem ouvir e, de certa forma, visualizar o que acontece dentro dela, revelando-se uma estrutura panóptica, como a descrita por Foucault, na entrevista “O olho do poder”.

Eram poucos os textos, os projetos referentes às prisões em que o “troço” de Bentham não se encontrasse. Ou seja, o “panopticon”. O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (FOUCAULT, 1979, p. 211).

A partir da sala da direção e da secretaria, nada escapa ao olhar, seja a quadra, as atividades realizadas no prédio da antiga escola, que estão ambas no espaço externo, assim como o que acontece nos corredores periféricos ao longo do átrio hexagonal do prédio. É necessário que se saia da sala para o corredor, o que não requer muito esforço, para visualizar o que acontece nos espaços de convivência ou mesmo nos espaços restritos, como a biblioteca, refeitório, os laboratórios e até mesmo as salas de aula. A visualização não é completa, mas é possível verificar se estão acontecendo atividades e de que tipo.

Este controle, muitas vezes, nem é percebido pelos professores ou alunos de forma consciente, mas inconscientemente todos o percebem e são influenciados em seu comportamento. Assim, também, se forma uma autoconsciência ou autocontrole em relação ao uso do espaço, ou seu consumo. Foucault compara este comportamento por aquele almejado tanto por Rousseau, de uma forma lírica, e de Bentham, de forma obsessiva pelo controle. Segundo Foucault, nos textos da Revolução Francesa, podem ser encontrados objetivos humanitários a partir do projeto de Bentham.

Quando a Revolução se questiona sobre uma nova justiça, qual deve ser sua instância de julgamento? A opinião. Seu problema não era fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem pudessem agir mal, de tanto que se sentiriam mergulhadas, imersas em um campo de visibilidade total em que a opinião dos outros, o olhar dos outros, o discurso dos outros os impediria de fazer o mal ou o nocivo. (FOUCAULT, 1979, p. 4).

Dessa forma, a vigilância constante feita, segundo Foucault, por “camaradas” e, não por simples vigilantes, faz toda a diferença no ambiente da escola, não que a simples vigilância não ocorra, mas geralmente ocorre como uma forma mútua, que funciona como um mecanismo de internalização de costumes aceitos socialmente como no processo civilizador descrito e analisado por Elias (1994).

Esta forma de educar só pode ser feita quando se tem o poder da vigilância, ou da transparência dos espaços, determinada pelo projeto arquitetônico, que realmente torna o espaço desta escola completamente diferente das demais *escolas grandes* estudadas. Mesmo que exista esta vigilância, em todas elas o espaço escolar desenvolvido a partir de um núcleo transparente, iluminado, e que permite vigilância constante é muito diferente daquele exercido em espaços fechados e inacessíveis à visão.

Figura 60- Visualização interna da escola Erny de Zorzi.



Fonte: Acervo do autor.

Sobre o processo de nucleação que reuniu professores e alunos de várias pequenas comunidades em um mesmo local, foi possível saber, mediante os depoimentos, que a primeira experiência a respeito de nucleações se iniciou na escola de Santa Lúcia, entre professores e direção, motivados por palestras e reuniões feitas por intermédio da Smed. Contudo, foi em Vila Oliva onde efetivou-se o processo de nucleação no município, pela primeira vez, para a construção da nova escola e do fechamento das pequenas escolas-casa.

Ainda que tenha tido, como forte incentivo a construção de um novo e moderno prédio escolar, além da ampliação do transporte público para os escolares, houve

resistência por parte de professores e das comunidades que recebiam perder seu espaço escolar e ver sua comunidade se enfraquecer perante todo o distrito.

Os depoimentos de pessoas envolvidas: professores, diretores e funcionários da Smed deixam um pouco mais claro o que aconteceu e os desdobramentos que se seguiam, a partir das reuniões iniciais realizadas para desencadear o processo de nucleação.

*Olha, nucleação mesmo acho que a primeira escola nucleada que teve na época foi em Vila Oliva. Começou com um projeto da continuidade da escola, porque na verdade tinha nas escolas multisseriadas só até a 4ª série na época; a maioria dos alunos não continuava os estudos, porque daí tem que ir pra Caxias, ou vinham das comunidades pra aqui (aqui é a sede, tem mais 11 comunidades ao redor); então aqui tinha escola do estado até a 6ª série. Alguns, ainda os pais traziam, não tinha transporte escolar, traziam todo o dia e levavam, pra fazer o que, a 5ª e a 6ª série aqui, mas não o Ensino Fundamental [...] Mas a nucleação, a gente tinha bem certo o limite que queria e as condições mínimas eu acho, pra ensinar e as condições mínimas que um aluno deve ter pra aprender, né? E os pais tinham essa garantia de ter uma escola onde os alunos fossem, não aquela coisa, todo o ano, terminava a 4ª série, não sabia se ia pra Caxias, não sabiam se ficavam em casa. Muitos pais estudaram só enquanto tinha aquela escolinha multisseriada; a maioria dos pais aqui do interior, porque eles mesmos não tiveram a oportunidade de ter outras condições e eles não queriam isso também para os filhos deles. Então, foi dessa forma que a gente pensou na nucleação. (Jocélia, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erni de Zorzi, ex-professora de escola multisseriada em Vila Oliva, entrevista concedida em fevereiro de 2014).*

Sobre a origem do processo de nucleação, em entrevista, uma das incentivadoras do projeto, a atual vice-diretora da escola de Santa Lúcia, fala de como se deu o processo político da nucleação em Vila Oliva.

*[...] Antes disso, enquanto militante e defendendo a nucleação... Veja bem, quando eu decidi sair de Santa Lúcia eu tinha sete meninos como alunos, só sete meninos, e eu olhava e dizia: “Não, mas esse número é muito pequeno para mim, eu não quero mais isso.” Eu sempre defendi que a gente tem que nuclear esses alunos, tem que socializar, isso, não é? Eu não via como... Claro que tem o lado bom, mas é muito pouco. Eu acho que a socialização, a convivência é o que te amplia mesmo. E naquele ano eu pedi remoção pra [...] uma escola maior. Tanto é que eu também queria levar meu filho pra essa escola. E a escola daqui hoje, esse prédio, era uma escola estadual e o município ficava então só com as escolas pequenininhas do entorno. Então a gente tinha que tentar construir a proposta... Então o Nespolo era o secretário de Educação, optou por fazer aquele nosso projeto, executá-lo lá na escola de Vila Oliva, lá estava saindo uma escola nova. Então lá foi feito um projeto arquitetônico que contemplava a ideia de nucleação e a configuração do projeto enquanto concepção pedagógica e filosófica foi também implantada lá. E a gente ficou meio frustrada na época, eu lembro que eu chorei muito porque era o nosso projeto, enfim, claro que não só nosso, mas a gente era um pouco mãe do projeto que acabou sendo incorporado lá. (Neiva Andrezza, ex-assessora política, ex-professora e atual vice-diretora da escola de Santa Lúcia, Entrevista concedida em Fevereiro de 2014).*

A ex-coordenadora pedagógica das escolas do meio rural falou sobre sua posição em relação à nucleação e às escolas multisseriadas ainda existentes, e também os fatos motivadores da nucleação em Vila Oliva:

*Que eu não sei por que... Isso é uma interrogação que eu me faço, e eu não concordo. Né? Eu, me posicionando assim, eu acho que se o processo de nucleação veio pra beneficiar, eu sei que a comunidade de Zona Lise nunca quis, mas aí eu pensei “Mas que poder eles têm de não querer?” Por outro lado, muitas famílias pensavam assim: “Nossa! Mas eles sempre estudaram numa escola pequena, agora eles vão pra uma escola grande, o que, que vai acontecer com os nossos filhos?” Teve esse medo também, teve esse medo, tá. Teve, eu não vou dizer que não, tanto que vem ao*



*encontro daquilo que eu te falava antes: a gente recebe aqui na escola, pela minha experiência, alunos e alunos. Às vezes tu recebe alunos que tu diz assim: “Nossa! Estão vindo dessa escola? Como essa escola trabalhou bem! Ou mal...”, tu entende? Então assim ó, eu acho que Vila Oliva foi bem diferente porque tinha... Propagou-se na comunidade, no distrito, uma escola-modelo, uma escola diferente, uma escola moderna, uma escola com salas pra tudo que era coisa, uma sala com uma única biblioteca. (Alvinha, ex-coordenadora pedagógica das escolas do meio rural, e professora na escola Pe. João Schiavo. Entrevista concedida em março de 2014).*

Gilmar Viganó, professor na escola Erny de Zorzi e ex-professor nas escolas de Tunas Altas e Tunas Baixas, fala sobre o que vivenciou durante o processo de nucleação.

*Foram feitas diversas reuniões, a gente se reuniu aqui. [...] É que na época foi prometida muita coisa, que depois nem foi cumprido. Então prometeram, por exemplo, para os pais prometeram que os pais podiam usar o transporte pra vir pra escola quando tinha algum problema, até fizeram uma ilusão. Quer dizer, quando entrou o transporte, o transporte para... Só para os alunos. [...] Então já foi uma coisa que... E para os professores também, foi dito que, que nem eu que tinha dois turnos eu ia ficar na escola as duas nomeações, as 40 horas, de manhã e de tarde, daí eu tinha dois turnos de tarde aqui na escola. De manhã com alunos e de tarde, corrigir os trabalhos, foi até feito um projeto e tal. Logo em seguida, trocou a administração, trocou tudo, aí disseram que não, “não o que a outra administração falou nós não temos nada que ver”, e não tinha nada registrado né, foi só no papo. Aí que eu tive que, eu fui um ano em Fazenda Souza de tarde, aí eu consegui em Santa Lúcia, então fiquei em Santa Lúcia até hoje.. Mas, com o passar do tempo, antes até da nucleação, já foi esclarecido tudo, foi entrado tudo num consenso. A nucleação foi feita com o apoio de todos os professores. [...] Sim, todos cientes, a gente se reuniu até amadurecer a ideia e aí que saiu o prédio, com a nucleação que saiu o prédio. O prédio levou um “ligeiraço” pra terminar, porque nós começamos a dar aula no, em tudo que era “bequinho” por aí. A nucleação aconteceu, o prédio não estava pronto, mas a nucleação aconteceu.[...] Daqui, mais que teve foi a professora ali da escola do Bem-te-vi, ela resistia um pouco. Até que foi uma época lá que eles queriam fechar a escola, ela entrou com o Ministério Público, foi ao Ministério Público e ela continuou dando aula. Foi isso, depois voltou ao normal, mas no primeiro momento não concordou. (Gilmar Viganó, ex-professor das escolas de Tunas Altas e Tunas Baixas e atualmente professor nas escolas Erny de Zorzi e Santa Lúcia. Entrevista concedida em Fevereiro de 2014).*

Gilmar Viganó fala ainda sobre o processo de transição das escolas multisseriadas para a escola-núcleo, após o fechamento das escolas multisseriadas e durante o primeiro ano de nucleação, quando a escola Erny de Zorzi ainda não estava pronta.

*No primeiro ano foi meio tumultuado porque eles estavam mais soltos na vila, né? Como tinham as duas salas no pavilhão, uma na capela mortuária, a gente conseguiu uma escolinha lá do campo lá em cima, trouxe para trás da igreja, trouxe a escola inteira em cima do caminhão, colocou lá atrás da igreja, aí eu dividi e fizemos duas salas, naquela escola, com aquela sala. Na canônica do padre, ali tinha uma sala também. Eu dei aula em 96 na canônica do padre, na sala do padre. [...] É. E aqui na frente foi feito uma sala em todo prédio velho ainda, mas então, eles estavam todos soltos. Num primeiro momento ali, o sinal batia para o recreio tinha que vir pra cá, uns ficavam lá, era mais, mais difícil segurar eles (os alunos). Depois, quando fechou ali, daí ficou melhor né. (Gilmar Viganó, ex-professor das escolas de Tunas Altas e Tunas Baixas e atualmente professor nas escolas Erny de Zorzi e Santa Lúcia. Entrevista concedida em Fevereiro de 2014).*

Sobre o que representa hoje para si as escolas multisseriadas e a nucleação, Gilmar Viganó comenta o seguinte:

*Não que não, hoje, claro que se tornou melhor, mas na época teve um pouco de resistência. Eu acho que ainda é melhor a nucleação. Claro, que é como eu te disse, a comunidade vai perdendo a identidade, vai perder um pouco da identidade dela [...] Aqui tem uma dificuldade. Porque a comunidade daqui, parece que a escola não é deles. Em muitos momentos eles não têm uma relação firme assim com a escola, com todo mundo. Parece que a escola é obrigada a pegar os filhos e cuidar*

*dos filhos e pronto.[...] Não. Aqui não é resistência, eu vejo os dois lados. Eu vejo em Santa Lúcia, Santa Lúcia a comunidade pega junto. Eu chamo os pais lá, eles estão de acordo em fazer tudo. Por exemplo, teve uma festa, a Festa da Família que se faz lá, eles fazem toda a festa, aqui não, aqui a escola tem que se virar. [...] Ah, eu acho que, eu acho que é melhor a nucleação. É melhor, porque até o entrosamento entre eles, troca de experiências, é bom. Isso, porque se eles ficam lá (na escola isolada), eles ficam naquele mundinho lá. Aqui não, aqui eles já estão se situando melhor na convivência com o público e têm mais condições de sair, de ter outros meios. [...] Não, é melhor, é melhor trabalhar aqui. Só que até dia de hoje, a escola perdeu, a comunidade perdeu a identidade dela, né? A comunidade perdeu a escola, mas para o professor ficou melhor, até para o aluno ficou melhor. Ele embarca no transporte dele, vem pra cá, vai embora, é entregue em casa, né? Antigamente, quando a escolinha era no interior, tinha que vim a pé, tinha uns lá que faziam uns [...] Que eu me lembro de quando eu ia pra Santa Terezinha, tinha uma menina e um menino lá, eles eram irmãos, e eu ia de moto e dava carona pra eles. Eles tinham, antes de pegar a moto, andavam uns 2 km. E depois mais uns dois até chegar à escola comigo. Então se era pra eles fazer a pé esse trajeto, dava 4 km. E quando chove? Quando é tempo bom vai, né? E hoje não, hoje eles pegam eles em casa, levam pra casa, vão buscar, tudo especializado, tem merendeira, tem tudo. Tu não se incomoda mais, tem a secretária, tu vai lá... (Gilmar Viganó, ex-professor das escolas de Tunas Altas e Tunas Baixas e atualmente professor nas escolas Erny de Zorzi e Santa Lúcia. Entrevista concedida em Fevereiro de 2014).*

Uma das características mais marcantes da maioria das escolas multisseriadas da região era o vínculo entre professor e comunidade, reforçado no dia a dia e usado para vencer os desafios impostos a esse tipo de escola na história de sua existência. Este também parece ser um desafio a ser vencido pelas escolas *grandes* depois da nucleação que é a falta de vínculo das comunidades com a escola, e às vezes dos próprios professores com a escola.

*Bom, eu vou te dizer que o meu começo, quando eu comecei a dar aula, eu comecei em classe multisseriada e eu me desesperei inicialmente, porque eu me, eu tinha que me imaginar dando aula pra, sendo cinco professores, quatro professores, né? Mas assim ó, eu, o que eu trago de maior lembrança das multisseriadas, porque eu trabalhei sete anos na Secretaria de Educação, acompanhando o trabalho do meio rural, então eu visitava todas as escolinhas multisseriadas, de Criúva, de Vila Oliva, de Vila Seca, de Santa Lúcia, de Galópolis, do Primeiro Distrito. O que eu notava de mais bonito? O vínculo. O vínculo da relação professor/aluno. Aquela, assim ó, aquela transferência da casa pra escola, porque tu percebia assim, claramente, que aquele professor que estava ali, ele era muito familiar, até pela multiplicidade de funções que ele tinha. Porque ele tinha que ser o professor, ele tinha que ser o diretor, ele tinha que ser o secretário, o merendeiro, ele era tudo. E eu acho que isso, de certa maneira, sem se dar conta, tu cria com vínculo muito grande do que um professor que entra, dá a sua aula e vai embora. Um professor que está na escola grande, e que ele deu a sua aulinha, e que daí vem o professor de Educação Física, ali não. Ali tu brincava junto no recreio, ali tu elaborava toda uma atividade, sem falar na questão do conhecimento, porque tu não vai, tu, tu estava ali, que era uma forma que a gente abordava, tu está trabalhando um texto específico, mas os alunos não estão fechando os ouvidos pra esse texto, todos estão aprendendo a mesma coisa. (Alvinha, ex-coordenadora pedagógica das escolas do meio rural, e professora na escola Pe. João Schiavo. Entrevista concedida em Março de 2014).*

Há uma série de questões que envolvem a nucleação de escolas, que são muito maiores do que apenas a questão física da infraestrutura da escola ou do que a questão pedagógica do ensinar e do aprender, todo um papel social da escola que mesmo que não estivesse nos planos de muitos professores, diretores, pedagogos e do corpo docente



escolar, esta função é inerente à escola, pois em torno dela existe esta expectativa, mesmo que muitas vezes não seja externada pelas comunidades ou pela sociedade em geral.

#### 4.4 O espaço como um *próprio*: as estratégias e as táticas em torno de uma escola “usada” e “consumida” por uma comunidade

A escola como um *próprio* é “um espaço de jogo para as *maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar*”. Assim Certeau (1999, p. 93) define o *próprio* e inspira o estabelecimento a ter uma relação com o papel histórico das escolas isoladas do interior de Caxias do Sul e, principalmente, as da região dos distritos estudados, que foram construídas e doadas ao estado e à municipalidade com um duplo objetivo: (a) fazer parte da sociedade caxiense por meio de uma instituição oficial da municipalidade; (b) e, ao mesmo tempo, servir à sua função primária de educar os membros da comunidade, para viverem nesta sociedade. Dessa forma, elas ainda desempenhariam um terceiro papel, o de alavancar melhorias nas condições de vida dessas pequenas comunidades.

Certeau (1999), ao elaborar a ideia sobre “usos e consumos”, pergunta-se sobre o que fazem o espectador com o programa que assiste depois de assisti-lo, ou o usuário do espaço urbano e o leitor do jornal. O autor afirma que a imposição de objetos, palavras e representações funciona como um léxico ou um acervo, um vocabulário do qual cada um se serve diariamente.

A respeito das práticas com o que é imposto, Certeau refere que são operações que podem ser comparadas a “ações militares” furtivas ou “golpes” que o usuário de um determinado espaço, que não é seu, pratica de forma sutil. Sobre o consumo, o autor afirma que é também uma produção, diferente daquela que gerou o produto e bem mais sutil, mas igualmente transformadora do que é imposto em outra coisa.

Deste ponto de vista, a questão das práticas cotidianas é uma valorização, é uma tentativa de interpretação dessa antropofagia praticada pelo consumidor, que no próprio ato do consumo utiliza para fins próprios uma norma que lhe é objetivamente imposta. [...] eu diria que esta perspectiva visa restaurar três elementos, que me parecem fundamentais nas práticas cotidianas, ou um triplo aspecto em relação a essas práticas, a saber: um caráter estético, um caráter ético e um caráter polêmico. (CERTEAU, 1985, p.6).

Assim, na visão de Certeau, o primeiro caráter, o *estético*, refere-se à maneira de fazer, ao estilo que para ele é a maneira ou o modo específico de pôr em prática um sistema linguístico imposto a todos, como os planos pedagógicos municipais ou as normas ou planos nacionais de Educação, somente para exemplificar algo mais relacionado ao cotidiano da escola, mas sem dúvida, há muito mais sistemas impostos, que podem ser objeto de análise.

O segundo aspecto, ou *caráter ético*, pode ser visto como a recusa da ordem ou lei imposta, o que para Certeau significa abrir um espaço no sistema, que não está fundado sobre o existente, mas pela vontade de criar algo novo.

Por último, o *caráter polêmico* a que se refere Certeau pode ser encarado como uma malícia ou inteligência em empregar o léxico do sistema em caráter próprio, principalmente quando se é a parte fraca perante o sistema linguístico. O caráter polêmico que Certeau descreve está ligado à sobrevivência, à defesa da vida em um conflito permanente de forças desiguais. Este aspecto está ligado às táticas, ou às ações mais sutis feitas dentro de um sistema de “jogo” que permitem ao praticante ter alguma vantagem dentro do terreno do outro. Nas palavras do autor, “eu diria que esse aspecto polêmico constitui sempre uma arte de pessoas fracas tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante uma posição mais forte.” (CERTEAU, 1985, p.8).

É preciso entender que para Certeau não existem práticas individuais, as práticas só podem ser analisadas enquanto operações que, muitas vezes, são milenares e se repetem em diversos campos, sendo, portanto, encaradas como coletivas. Na questão da análise das práticas uma questão fundamental para Certeau é a descrição das práticas, que pode ser uma tarefa difícil já que as sutilezas das ações ou dos golpes nem sempre são percebidos e são difíceis de descrever.

No âmbito da pesquisa foi possível observar que as escolas multisseriadas representam um próprio da comunidade, do professor, dos alunos, da prefeitura e isso acontece algumas vezes ao longo de sua história. Este território, pequeno e sem muitos recursos, às vezes desprezado por essas características, foi espaço de jogo para esses personagens da recente história da escola em Caxias do Sul.

Na luta pelas melhorias de condições de vida as comunidades dos três distritos viram na escola a possibilidade real de reconhecimento e de pleitearem o direito de pertencer à cidade de Caxias do Sul, já que o poder público da municipalidade à qual pertenciam não lhes dava este reconhecimento ou, em outra via, era a auto percepção, que produzia o sentimento de segregação e não valorização.

Econômica e geograficamente os distritos pertencentes a São Francisco de Paula eram bastante interessantes à cidade de Caxias do Sul que também viu nessas escolas a possibilidade de, reconhecendo-as e acolhendo-as em seu sistema de ensino, trazer a opinião pública das comunidades para seu lado. Além disso, estava o interesse nas divisas financeiras geradas pela alta produtividade dos referidos distritos, a exemplo de Santa Lúcia do Piaí, grande colaborador para colocar Caxias do Sul como o maior produtor de hortifrutigranjeiros de estado do Rio Grande do Sul.

Ambos usaram os mecanismos e leis estaduais, a fim de operarem a anexação dos distritos à cidade por meio não apenas de plebiscitos, mas também de ações planejadas como abertura e pavimentação de avenidas e a construção de uma série de escolas do município no seio das comunidades rurais.

Todos inicialmente saíam ganhando, porém com o tempo, as escolas e as comunidades não recebem, ou demoram a receber, as melhorias estruturais que almejavam e, por algum tempo, escolas e comunidades se acomodam.

No dia-a-dia, ou como diria Certeau em seu cotidiano, várias vezes o professor faz operações para resistir ao sistema de ensino ou as pressões das comunidades, parecendo sempre ser o elo mais fraco desta cadeia, mas suas ações quase sempre resultam na sua própria sobrevivência.

A maior parte dos professores que se deparava pela primeira vez em uma sala multisseriada diz passar por um sentimento de desespero e de não saber o que fazer numa situação que parece caótica e atrasada, mas com o tempo dizem “pegar o jeito” e acabam gostando da vivência da multisseriação.

*[...] eu nunca imaginava que ia sair do estágio e já me chamarem (para dar aulas), e daí eu lembro que me... Que faltavam muitas profes. Imagina, tinha que morar, vir de Caxias e morar aqui na Vila Oliva, era ruim de transporte, coisa. Daí quando fui nomeada, nomeada não, me chamaram pra fazer o contrato, eu queria só 20, só 20 horas (semanais). Já quando eu fui lá pra pegar toda a papelada me deram duas escolas. Eu fiquei apavorada, sabe? Meu Deus do céu! Porque no estágio era uma coisa, eu tinha uma turminha só, e ali tinha todas as séries junto, sabe? Eu entrei assim, sabe? [...] e não foi (tão ruim), sabe? Eu adorei. Aqui na Maria Quitéria eu tinha cinco alunos e era, era três da 1ª série, um da 3ª e um da 4ª série. Então foi... E lá na outra, na Olavo Bilac, lá tinha 16 alunos. Mas eu, aqui eu sempre gostei, da Maria Quitéria. (Professora Jocelina, ex-professora da escola de Invernada e atualmente é professora na Escola Erni Zorzi em Vila Oliva, entrevista em Março. de 2014)*

No caso desta professora, que estudou em escola multisseriada até a quarta série e seguiu seus estudos formando-se no magistério, mesmo assim, a primeira experiência de aula numa multisseriada exigiu uma adaptação e ações ou operações específicas para lidar com a situação.

No dia-a-dia da escola o professor é, talvez, o maior usuário e consumidor do tempo e do espaço. Juntamente com seus alunos ele desenvolve funções e ações diferentes a cada ciclo de tempo em determinado espaço, mesmo que este espaço pareça sempre o mesmo ele está em constante variação, justamente pela ação desenvolvida sobre ele.

*Daí fazia, era 09h30min eu começava a arrumar e as crianças todas trabalhando, nada de querer, sabe? E na hora de lavar, cada um lavava o seu prato, enxugava, e botava no lugar. Era bem organizado, sabe? Todo mundo ajudava. Vamos fazer faxina, do pequeno ao grande, cada um escolhia “ah, vamos limpar o banheiro”, os maiores iam limpar o banheiro, jogavam água, dentro e fora, e os outros iam... Era ainda chão de madeira, lustravam, tinham chinelo de pano, tudo... Eles...*

*Eles, adoravam. Tu via que eles, estavam contentes. Outro dia eles perguntavam “profe, vamos de novo”. Sabe? Queriam fazer faxina sempre, era sempre à sala organizada. (ibidem, março 2014)*

Uma ação teoricamente que nada teria a ver com a dimensão conceitual do conteúdo, sempre mais valorizada em detrimento das dimensões atitudinais e procedimentais, mas que precisava ser realizado para manter limpo e organizado o espaço da escola. Esta ação é utilizada pelo professor como uma tarefa educativa. Através da atitude da professora, cada um desempenha seu papel, como num jogo, desenvolvendo suas ações de acordo com aquilo que é determinado pela professora em seu próprio, o papel de líder, que ela emprega com a finalidade de limpar e organizar a escola com a ajuda fundamental de seus alunos, mas essa ajuda mesmo sendo imposta por ela é aceita por todos, devido à maneira com que ela o faz, ou o “golpe” que utiliza.

Essa atividade realizada no espaço escolar o transforma num espaço educativo e neste período, provavelmente, o tempo passe mais depressa do que o simples esperar. O costume imposto pela professora em determinado momento acaba sendo internalizado como algo natural, portanto educativo, e passa a ser replicado pelos estudantes em outras situações de suas vidas cotidianas, assim como relatam as ex-estudantes da escola Clara Camarão.

*D: Eu levei comigo assim ó! Como nós fazíamos aqui na escola e eu era acostumada em casa. Em Fazenda Souza tinha as tias da limpeza e a gente tinha que ficar esperando o ônibus, lembra Jaque? Agente tinha que esperar o ônibus e nós éramos três amigas, né? Primas, daí a gente ia ajudar elas, mas por livre e espontânea vontade, sabe?*

*J: Não que fosse uma regra da escola.*

*D: É não, isso não era. A gente ia e ajudava elas e elas ficavam tão faceiras, davam aquelas caixinhas de bombom pra gente. Só porque a gente tinha que esperar... Vir os alunos de Ana Rech, pra nós vir pra escola todos juntos, porque daí vinha um ônibus escolar, né! [...] Daí, neste tempo, pra não ficar ali sem fazer nada a gente ia ajudar elas. Mas por livre e espontânea vontade, nada de... (Jaqueline e Débora, Ex-alunas da Escola Clara Camarão na década de 1990, entrevista em Março de 2014).*

Embora o relato seja do costume desenvolvido na escola do Carapiá e realizado na escola João Schiavo o que se nota é a prática não era individual, feita por apenas um professor isoladamente, era sim uma prática coletiva, um léxico e uma cultura da escola multisseriada que os alunos transportaram para o seu cotidiano.

Outro exemplo de “golpe” era a inclusão na escola de alunos que ainda não estavam em idade escolar, para que assimilassem mais cedo à cultura escolar e facilitasse o trabalho posterior, algo que não era incomum nas escolas urbanas nos chamados jardins de infância e mesmo hoje na Educação Infantil, mas que não era tão comum na escola multisseriada, embora acontecesse com alguma frequência e é relatado por alguns professores de outras escolas multisseriadas.

*A única coisa boa que eles acham é que tem o Pré, então a criança pode vir antes e já começa a se ambientar com a escola porque a gente recebia crianças que, muitas vezes, não sabiam nem pegar o lápis na mão. [...] A gente tinha aqueles meses para alfabetizar, mas a gente pegava o primeiro mês e era exercício de coordenação motora. [...] Pra criança ter noção de associar, mas pegava mais coisas da comunidade na hora de fazer os desenhos. [...] Podia ter seis anos e nove meses, tinha que fazer sete anos quando era março ou abril. Eu peguei com seis anos e meio, peguei com menos, depende da criança, que eu achava que se desenvolvia. [...] Não, com matrícula, eu dizia pros pais “eu vou pegar, se ela se alfabetizar, alfabetizou. Se não se alfabetizar não tem problema”. Porque a criança é assim, se a coleguinha dela vai para a aula e ela não pode ir porque tem um pouco menos de idade ela já fica sentida, aí eu já agrupava. Uma fez sete anos em agosto, outra em outubro, não podia porque tinha que ter o mais tardar até 30 de julho para completar os anos, mas deu certo, passaram e foram à diante, a Jaqueline foi uma. [...] Mas mesmo pegando, às vezes os pais falavam “leva minha filha, só me incomoda em casa e contigo ela fica obediente”, então eu pegava. Peguei a Lívia, quando eu percebi ela estava alfabetizada junto com o irmão, ela tinha seis anos e ele sete, eu fazia exercícios, coisas diferentes para ela e quando eu percebi ela estava alfabetizada. (Carmelita Dorigatti, ex-professora na escola Clara Camarão, entrevista realizada em novembro de 2013).*

A própria aluna lembrou-se do fato e comenta em entrevista. Embora a professora lembre com exatidão do acontecido, trocou o nome da aluna, que não era Jaqueline, mas sim Débora, que eram primas e amigas, por este fato a troca de nomes se explica.

*Eu na verdade tinha um irmão mais velho que estudava e eu sempre queria ir pra escola... Queria ir junto e como era no interior a professora deixava, porque eu era quietinha, né? Eu ficava lá no cantinho... E daí eu fui um ano antes junto com ele, uns dias da semana, não todos. Fazia tipo o prezinho, sabe? Porque como eu nasci... Tipo em outubro.. Eu fiquei... Como se fosse um ano atrasada, porque naquele tempo era até maio ou junho que completasse a idade pra ti entrar na primeira série... E eu daí passei, né? Então... Da minha idade pra completar, daí eu ia com o meu irmão fazer o prezinho e eu gostei... (Débora Fávero, Ex-aluna da escola Clara Camarão, entrevista em março de 2014).*

A transição de uma escola casa para uma escola instituição, ou nas palavras de Bachelard (1975), “o pequeno e o grande – a escola/lar frente à escola/quartel” é também um conflito de forças onde há fracos e fortes e cada um utiliza as forças que tem neste jogo de forças.

Assim foi nas escolas de Carapiaí e Zona Lise, em Fazenda Souza, e Bem-te-vi em Vila Oliva, Bevilaqua em Ana Rech. Em nenhuma delas o processo de nucleação foi algo natural e tranquilo, mas se caracterizou pela disputa do espaço da escola. Os professores neste caso poderiam ser considerados a parte fraca, pois não tinham o apoio político e a legislação a seu favor, mas usaram as forças que tinham e as próprias forças do sistema em seu favor, ou seja, a posição das comunidades as quais representavam.

*Sempre teve quem se posicionou contrário à nucleação. Inclusive professores, mas assim ó, Vila Oliva dentro do que eu me lembro de assim, foi uma comunidade que aceitou muito bem a nucleação, porque a construção de uma escola nova fez com que se pensasse “nossa, aquele distrito está saindo do anonimato e passa a ter uma, um prédio, uma escola diferente”. Mas, assim ó, o receio de fechar a sua, a sua escolinha não foi tão fácil quanto se pensa não. Não foi, não foi porque aquela escola era um vínculo da comunidade, tá. Funcionava a igreja, funcionava, tinha uma festa na comunidade era lá, mas assim, por outro lado, eu não vou te dizer que foi problema fechar, nas que eu acompanhei, tá, que foi o primeiro projeto de nucleação. Eu sei que depois aqui em Fazenda Souza deu problema pra fechar, Carapiaí foi uma comunidade... (prof. Alvinha, ex-coordenadora pedagógica das escolas do meio rural, e professora na escola Pe. João Schiavo. Entrevista em Março de 2014).*

De igual forma, o jogo de forças se fazia dos dois lados com uso dos recursos que cada um tinha. De um lado o professor que gozava de certo prestígio na comunidade e utilizava isso em seu favor e de outro a Secretaria Municipal de Educação, valendo-se dos inúmeros recursos que tinham.

*Exato, isso foi muito comentado naquele tempo quando fechou a escola e eu lembro muito bem. [...] A comunidade de lá (Carapiaí) não queria fechar a escola. Mas aí começou a passar transporte e o município achava que era muito distante, mas a comunidade resistiu muito. Eles fecharam no ano em que eu engravidei, aí eu entrei em licença e eles fecharam. (Maristela Girardi Bascheira, Ex-professora de Carapiaí na época do fechamento da escola. Entrevista em Fevereiro de 2014).*

Nestas disputas de forças aparece exatamente o caráter estético, na maneira que cada “lado” opera seus léxicos em prol do que julgava ser necessário para sua própria sobrevivência ou benefício. O caráter ético dos próprios professores em não aceitarem a imposição do fechamento da escola, mas também dos assessores da Secretaria Municipal de Educação em não aceitar essa posição dos próprios professores e da comunidade.

*[...] Eu, me posicionando assim, eu acho que se o processo de nucleação veio pra beneficiar, eu sei que a comunidade de Zona Lize nunca quis, mas aí eu pensei “mas que poder eles têm de não querer?”.[...] (prof. Alvinha A Ex-professora e ex-coordenadora das escolas do meio rural no período de nucleações no final dos anos 1990. Entrevista em Março de 2014).*

*Não sei se não era a Maristela... Porque a professora morava ali naquela comunidade, aquela escola já era dela, ela era a dona da escola, de toda aquela vida educativa da região. E aí, no momento, ela também se sentiu meio que arrancada dali, então tinha um trabalho de identidade ali a ser feito. Eu me lembro de muita resistência. Eu participei de várias outras e sempre tinha prós e contras. Raramente, num primeiro momento, os pais nos apoiavam, porque eles estavam perdendo de perto da casa deles os seus filhos, que era do 1º ao 4º ano, então tinha uma sensação de perda e até assim “era a referência a nossa escolinha, agora a escolinha está ali fechada, abandonada”. Acho que tem uma sensação de perda mesmo, não digo de controle, mas tu perdeu, aquela autoridade que tu tinha sobre aquela instituição que estava ali. Teve alguns momentos assim, nunca foi muito fácil, mas eu lembro que a gente saía, na época tinha o padre Mário, eu ia como que “reitora da ideia de nucleação”, ia mais a profe da comunidade e mais um grupo, então a gente ia de noite lá, fazia a reunião na comunidade, colocávamos os benefícios que iria ter e todos concordavam com os benefícios e não tinha nenhuma preocupação. Tudo era trabalhado, né?(Neiva Andreazza, Ex-assessora política e atual vice-diretora da Escola de Santa Lúcia, Entrevista em Fev. de 2014).*

Por último o lado polêmico em empregar recursos do sistema de maneiras sutis que garantia, ao menos temporariamente, a posição de cada um.

*Teve uma que elas foram (SMED) e a comunidade não aceitou. E reuniu dois, três. Não, nós queremos não só com os pais, mas com toda a comunidade do Carapiaí. Aí vieram outras, e por incrível que pareça os papéis sumiram (documentos, atas). Mas fizemos outras reuniões umas três ou quatro pra fechar até quando eu voltei foi feita outra. Aí, na última já estava tudo decidido... Eles não fecharam no ano em que eles queriam fechar, mas no outro, eu entrei em licença, a eles fecharam. Eles meio que obrigaram a comunidade a fechar. (Maristela Girardi Bascheira, Ex-professora de Carapiaí na época do fechamento da escola. Entrevista em Fevereiro de 2014).*

É possível, a partir dos relatos, perceber sutilezas no modo de agir de ambos os lados envolvidos com os processos de nucleação ocorrido nos três distritos, de um lado aqueles que ansiavam pela implantação da nucleação, ressaltavam os pontos positivos e



minimizavam ou ocultavam pontos negativos, chegando a colocar algumas vantagens atrativas como a possibilidade do uso do transporte escolar pela comunidade ou o aumento de carga horária e que mais tarde não se efetivou. De outro lado os professores que não desejavam o fechamento das escolas onde trabalhavam e a nucleação buscavam mobilizar a comunidade em seu favor e quando isto não era suficiente, apelavam a recursos extremos como o Ministério Público como foi o caso, relatado pelo professor Gilmar Viganó, da professora da escola de Bem te vi. Este não foi um caso isolado, as escolas, Clara Camarão, Dr. Guido D'Andrea e Bevilaqua, passaram por processos parecidos, em todos os casos houve resistência e uso de estratégias e táticas para atingir o objetivo, fosse de permanecer com a escola aberta, fosse fecha-la.

No caso da escola Clara Camarão a estratégia de fechamento da secretaria foi a de esperar por um momento oportuno, onde a professora, responsável pela tática de manter a comunidade, e não apenas os pais dos alunos, unida no propósito de manter a escola aberta não estivesse presente, em licença maternidade. Dessa forma, com um numero reduzido de alunos e apenas com a presença dos pais, sem a referência da professora, a comunidade acabou cedendo à pressão da secretaria e a escola foi fechada.

Para as comunidades de Carapiaí e Bem te vi, que perderam sua referencia social, a escola, os destinos acabaram sendo diferentes, aparentemente a identidade dos moradores da comunidade de Carapiaí parece, mesmo tendo sido afetada em seus processos, não ter sofrido tanto quanto a comunidade de Bem te vi, que se dizimou ao longo dos anos. Obviamente que não só pela perda da escola, mas com certeza a partir dela, que esta comunidade praticamente acabou, houve fatores como a atividade econômica e até mesmo a relação comunitária e até mesmo de parentesco das pessoas de Bem te vi, que eram diferentes da de Carapiaí. A certeza sobre a diferença entre o processo de perda identitária e do enfraquecimento da comunidade de Bem te vi em relação à manutenção da comunidade de Carapiaí e até mesmo das comunidades de Bevilaqua e Zona Lise, precisariam de um maior aprofundamento e mais tempo de pesquisa para que fosse possível apontar todos os fatores ou causas e também as reais consequências da perda das escolas.

Estas maneiras de agir e de operar com o que o sistema impõe, desde a construção das escolas, na década de 40 do século XX, até seu fechamento no final do século e a transição para uma escola maior são sutilezas cotidianas que só um olhar mais demorado é capaz de revelar e que de certa forma ilustra as maneiras de agir da sociedade em relação à escola, de sua importância para as pequenas comunidades e das comunidades maiores.

## CONCLUSÃO

Ao iniciar esta jornada de pesquisa sobre as escolas multisseriadas e os processos de nucleação na cidade de Caxias do Sul, este pesquisador não fazia ideia da complexidade social que envolve a realidade das escolas do meio rural. Inicialmente a ideia era de pesquisar os espaços escolares de dois tipos distintos de escola buscando compreender as possibilidades da arquitetura como participante ativo da cultura escolar, mas ao longo da pesquisa as inúmeras conexões entre os diversos aspectos que estão envolvidos com a escola foram se tornando visíveis e se mostraram tanto influenciados quanto influenciadores destas arquiteturas.

Chegando neste ponto da pesquisa fica a certeza de que há um número muito maior de questionamentos que poderiam e que deveriam ser feitos do que aqueles que inicialmente motivaram esta pesquisa, e que agora ao final do percurso ficaram mais claros. Sem dúvida observar o contraste entre os processos identitários de comunidades que mantiveram as escolas e as que perderam seria um destes aprofundamentos necessários que poderia permitir conclusões mais precisas sobre a importância ou o real papel social da escola para estas comunidades e o que significou sua perda. Embora a pesquisa tenha tido o potencial de revelar que esta importância social da escola existe e sua remoção de uma comunidade pode levá-la a extinção, como no caso de Bem te vi.

Aprofundar mais os conhecimentos sobre as políticas públicas para a educação rural a nível nacional e municipal seria fundamental para perceber e medir o impacto, positivos e negativos, de sua implantação. E quem sabe poder sugerir um caminho inverso onde se pudesse da prática cotidiana, retirar exemplos ou práticas que pudessem fazer parte da própria legislação, mesmo que a nível apenas municipal.

Porém, há um momento em que é preciso concluir a jornada e quem sabe tomar fôlego para a próxima tentando digerir o que foi apreendido ao longo do caminho traçado que tomou um pouco mais de dois anos de pesquisa sobre o tema.

Ficou claro que a questão de usos e consumos em relação ao espaço das salas de aulas demanda tempo e envolvimento maior do que o que foi dispensado para a observação das dinâmicas em sala de aula, pois como alerta o próprio Certeau (1985, p.10) “ao nível das práticas cotidianas praticamos o politeísmo. Há uma multiplicidade de deuses e deusas mudas” e identificá-los e analisá-los um a um demanda este tempo, mas, sobretudo requer um conhecimento ao menos dos mecanismos que possam gerar essas práticas ou se passará por elas sem vê-las.

De toda a forma, ainda que sempre pareça que faltam peças para fechar o quebra-cabeça, algumas dessas práticas e resistências ficaram bastante evidentes já que a

situação de confronto por si acentuava algumas práticas, tanto do lado daqueles que queriam a permanência da “sua” Escola Casa quanto daqueles que acreditavam que o tempo deste tipo de escola já chegou ao fim.

Um exemplo que saltou aos olhos, através das entrevistas realizadas e também das observações, foram às maneiras de resistir dos professores e de impor, no caso dos representantes da secretaria, o fechamento das escolas e a nucleação dos alunos e do professor.

A estratégia usada pela Secretaria e seus representantes para o convencimento da comunidade tinha como um elemento chave o auxílio do professor, mas nem sempre este professor estava disposto a ceder a sua escola ou “o seu próprio” em prol de um território novo e onde teria de “jogar” sobre as regras do outro. Ambos, secretaria ou municipalidade e professores dependiam dos fatores ou da “mão” que cada um deles receberia do outro para desenvolver suas jogadas no decreto final do encerramento da história da Escola Casa.

O estudo realizado sobre as escolas de Carapiaí, Bevilaqua, Zona Lise e Bem-te-vi foi tornou visível, através dos relatos de envolvidos ou de pessoas próximas, que diferentes maneiras de jogar foram empregadas, mas somente duas tiveram êxito e se mantêm ainda hoje num terreno onde a inclinação pela nucleação parece mais lógica.

Quanto ao espaço interno da sala de aula as práticas são mais difíceis de observar, primeiro porque é difícil encontrar uma maneira onde o observador não interfira no processo ou não invada o espaço, privacidade ou direito dos envolvidos. As entrevistas foram à maneira menos invasiva de observar os comportamentos e as operações realizadas por professores e alunos, mas nem sempre elucidaram todas as questões ou se aproximaram das hipóteses já que as memórias dos envolvidos são reconstruções ou como pensa Paul Ricoeur (1994 *apud* Pesavento 2005, p.35) “as construções narrativas da História são refigurações de uma experiência temporal.”

Algo interessante de ter notado foi como alguns professores aproveitavam a “mão”, ou seja, a vontade das crianças de estar na escola mesmo estando fora da idade prevista para isto, eles, estes professores “pegavam” os alunos para que mais cedo “pegassem o jeito” ao menos de segurar o lápis, e acostumarem-se à cultura escolar. Algo que hoje está institucionalizado com a Educação Infantil.

Outro fato interessante ter observado foi o vínculo criado entre professor e comunidade, algo difícil de acontecer nas Escolas Grandes na atualidade, pois são inúmeros os fatores que contribuem para a criação destes vínculos e a escola institucionalizada é uma espécie de barreira neste sentido. Nas escolas em funcionamento, Bevilaqua e Guido D’Andréa em Zona Lise, fica bem clara a diferença, por maior que seja o

esforço das professoras em participar e integrar-se à comunidade não é tão fácil quanto para a professora Maria de Lourdes, professora em Bevilaqua, que é moradora da comunidade e é ativa no clube de mães, festas populares católicas e conhece muitas das famílias dos seus alunos.

No depoimento de uma das professoras e ex-coordenadora pedagógica das escolas do meio rural da SMED, quando questionada sobre a principal memória que tinha sobre as escolas multisseriadas sua resposta foi “o vínculo”, o vínculo que os professores conseguem estabelecer com os alunos e com a comunidade, naquilo que chamou de uma transferência da casa para a escola.

O envolvimento com os alunos e com a comunidade era também uma ferramenta, arma ou operador usado pelos professores destas comunidades tanto para a garantia do seu “próprio” quanto para as atividades múltiplas realizadas em sala de aulas. Existem sempre resistências com as quais este professor tem que lidar, como as da comunidade não acreditar que a escola multisseriada seja a ideal para seus filhos, ou dos próprios alunos em realizar tarefas como a limpeza da sala de aulas. Para todas essas formas de resistência estes professores precisam encontrar uma maneira de inverter a posição contrária para que possam realizar seu trabalho.

Sobre o processo de identidades e pertencas dos moradores das comunidades antes e depois do fechamento das escolas multisseriadas surpreendeu o fato de os alunos de Carapiaí, que estudam no Ensino Médio da Escola Estadual Avelino Antônio Boff, terem demonstrado uma grande identificação com a comunidade de Carapiaí. Mas há neles também uma forte identificação com a sede do distrito ao qual pertencem.

Neste ponto, acreditamos que seria interessante aprofundar mais a pesquisa também com os alunos de outras comunidades, pois é difícil precisar como é que acontece este processo de identificação, já que Carapiaí ainda se mantém uma comunidade etnicamente homogênea, onde as famílias ainda são praticamente as mesmas que fundaram a escola em 1940. O mesmo já não acontece em Zona Lise, por exemplo, onde os moradores da década de 1940 e 50 venderam suas terras pra serrarias, mas mesmo lá a identificação com o meio rural e com a sede do distrito parece ser grande, pois pelo menos as crianças dizem preferir a tranquilidade do campo à vida na cidade.

Um ponto favorável ao processo de nucleação da forma que ocorreu nestes distritos é o fato de que as escolas multisseriadas fechadas foram nucleadas para as Escolas Grandes das sedes dos distritos, configurando uma nucleação Campo-campo, o que sem nenhuma dúvida contribui para a manutenção desta identidade.

Porém, a identidade e o envolvimento da comunidade, pais e familiares dos alunos, com as Escolas Grandes, visivelmente, não é a mesma que existia quando a escola era

menor. Parece haver uma transferência de responsabilidade para a escola formalizada, enquanto havia um maior compromisso com o zelo e a manutenção da escola multisseriada.

Certamente as condições para dar aulas em uma escola melhor estruturada, meios de transporte e comunicações melhorados e ampliados no campo são fatores positivos e almejados desde que as escolas isoladas foram construídas na região, porém parece ser consenso de que algumas coisas boas dessas antigas escolas, que ainda se encontram presentes nas escolas multisseriadas em funcionamento, como a própria qualidade de ensino, o respeito pelo professor e o envolvimento da comunidade, são dificuldades a serem superadas pelas Escolas Grandes. Além de dificuldades históricas como a distorção idade/séries ou a construção do conhecimento que parece enfrentar barreiras culturais, não só nas escolas do meio rural, mas na cidade como um todo.

Talvez as escolas multisseriadas existentes possam significar à municipalidade uma chance de reforçar vínculos comunitários e de ter um elo mais favorável à transição da casa para o local público, que não vem sendo aproveitada. Para isso, há também inúmeras barreiras, sociais, econômicas e culturais a serem vencidas, mas após conhecer a realidade destas pequenas escolas e das escolas grandes o que passamos a acreditar é que a essência desta escola não deve deixar de existir, mas sim ser preservada e na medida do possível estimulada nas escolas grandes.

Depois de um obvio encantamento, repentino e inesperado, pelo tema e pelo local objeto de estudo das pesquisas ter tido a chance de observar, apoiado nas teorias de Michel de Certeau, como se desenvolveram relações sociais que permeiam o ambiente escolar e as formas com que essas relações afetam não só uma determinada arquitetura, mas as práticas cotidianas desenvolvidas tanto em seu interior quanto no seu entorno assim como a própria cultura escolar.

Ter buscado este entendimento foi uma experiência sem sombra de dúvidas mais interessante do que apenas ter buscado algo sobre a arquitetura dos prédios escolares do meio rural e desta forma acredita-se que este olhar possa vir a contribuir aqueles que busquem ir além do chamado “programa de necessidades<sup>41</sup>” ao projetar prédios escolares ou não. Por outro lado, acredita-se ter deixado aberto um caminho para aqueles que buscam enxergar novas possibilidades para as escolas, sejam elas do meio rural ou urbano, pois esse olhar sobre a cultura escolar das escolas multisseriadas pode revelar práticas

---

<sup>41</sup> Programa de necessidades é uma ferramenta de projetos usada para elencar o que é importante contemplar em um projeto de arquitetura. Está associada à fase de estudo do projeto onde se busca conhecer a problemática a ser resolvida e de que forma se irá proceder para resolvê-la. A mecânica destes processos e a pressa em passar a fase de desenvolvimento geralmente deixam ocultas as questões cotidianas mais difíceis de verificar e que tem impactos diretos naquilo que se considera como “sucesso” ou “fracasso” de um projeto de arquitetura.

simples ou táticas que aumentem o vínculo do professor com seus alunos e com a comunidade escolar.

A final desta dissertação sobre o caminho Da Escola Rural Multisseriada A Escola Nucleada: Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul/1990-2012), acreditaram, ter contribuído com o campo da história da educação, sobretudo, de parte da história da educação desenvolvida no interior do município de Caxias do Sul, que não tem a mesma visibilidade do processo desenvolvido no meio urbano, mas que de certa forma legou a cidade uma parte importante não apenas de seu território como de sua economia.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam gerar olhares diferentes sobre o meio rural, suas escolas e as relações sociais desenvolvidas entre o campo e a cidade encontrando também uma forma de diálogo com este texto.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. “Apresentação”. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 01-08
- ALVES, Luiz Antônio. Três sesmarias do século XVIII em Caxias do Sul. In: GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto R. F. do (Org.). **Caxias centenária**. Caxias do Sul: educs, 2010.
- AMIGUINHO, Abilio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? Santa Maria, v. 33, n. 1 p. 11-32, jan./abr. 2008.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R.; D’ESPINEY, R. Escolas e processos de desenvolvimento local: o exemplo do projecto das escolas isoladas. In: D’ESPINEY, R. (Org.). **Escolas isoladas em movimento**. Setúbal: ICE, 1994. p. 10-33.
- ARROYO, Miguel Gonçalves; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação Básica do Campo. 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n:2, p. 46. Disponível em: <http://www.educampoparaense.org/biblioteca/livros.php>. Acesso em: 10/abr./2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Thales de. **Os italianos no Rio Grande do Sul: cadernos de pesquisa**. Caxias do Sul: educs, 1994.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; o novo espírito científico; A poética do espaço**. Trad. de Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BENCOSTA, Marcus L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERGOSA, Roseli Maria; LUCHESE, T. Â.: Escola complementar: primeira escola pública para formação de professores primários na cidade de Caxias do Sul – 1930-1961. Caxias do Sul, **Conjectura**, v. 15, n. 3, set./dez. 2010. p. 121-140
- BIAZZO, P. P. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. In ENGRUP, 2008 São Paulo. **Anais...**, São Paulo: FFLCH/USP, 2008, p 132-150.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola: Cultura camponesa e educação rural**. 2. ed. Campinas. Papirus, 1984.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: edusc, 2004.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Uma cartografia da pesquisa em história da educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)**. Pelotas: Seiva, 2004.
- BOTO, Carlota dos Reis. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Demerval Saviani, organizador – Vitória: edufes, 2010.



BUFA, Ester; PINTO, G. Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1873-1971**. São Carlos: Edufscar/Inep-Comped, 2002 v.1.

\_\_\_\_\_. **A Educação Infantil e o espaço escolar: três instituições criadas no final do século XX**. In: **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Edufes, 2011.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas**. HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, ago. 2010, p. 174-191.

CARNEIRO, Lígia Gomes. **Trabalhando o couro: Do seringote ao calçado “made in Brazil”**. Porto Alegre: L&PM:Ciergs, 1986.

CARR, Edward Hallet. **Que é História**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1961.

CERTEAU, Michel de. **Teoria e métodos no estudo das práticas cotidianas**. In: COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO (Anais...)(Org.) SZMRECSANYI, Maria Ivone. São Paulo, 1985 – FAU/USP –pp. 3 a 19

\_\_\_\_\_, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_, Michel de. **A cultura no plural**. Trad. de Enid Abreu, Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_, Michel de. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHORNOBAI, Gisele Q. L. Respirando a fragrância da piedade cristã: considerações sobre o espaço escolar católico: a Escola Normal de Sant’Ana (1947-1960). In: BENCOSTA, Marcus L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 192-220.

CORTELETTI, R. **Patrimônio arqueológico de Caxias do Sul**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. v. 1.

DA VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre; BEZERRA, Bernadete. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro. Zahar, 1994. v I.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FOUCAULT, Michel de. **Microfísica do Poder**. 19. ed. São Paulo: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_, Michel de. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

FONSECA, Sonia Maria: **A hegemonia jesuítica (1549-1759)**. Histedbr. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_jesuítico\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html)>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

GARDELIN, Mario; COSTA, Rovílio. **Colônia Caxias**: origens. Caxias do Sul: educs, 1993.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: UFPA 29; Reunião Anual ANPED, GT13, 2006.

\_\_\_\_\_, Salomão Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, Leônidas (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (org.) Leôncio Soares... [et. al.], Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_, Salomão Mufarrej. **Escolas multisseriadas**. Dicionário-Verbetes. Disponível em : <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=279>>. Acesso em 05 de maio 2014.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 347-370. V.3.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LUCHESE, T. Â.: Ensinando a ler, escrever e calcular ou das escolas comunitárias étnicas italianas no RS. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007, São Leopoldo. Anais... Pelotas: Seiva, 2007. v. 1. <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/128TercianeLuchese.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2014.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Autores Associados, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Classes multisseriadas** (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>>. Acesso em 26 de abril 2014.

MOCELLIM, Alan. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, pp.105-125, 2011

NASCIMENTO, Roberto R. F. do. Caxias 2010: 132 anos de urbanização. In: GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto R. F. do (Org.). **Caxias Centenária** Caxias do Sul: educs, 2010.

PESAVENTO, Sandra M. Jatahy. História & história cultural. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos: A educação pública antes da Independência. Unesp, Acervo digital. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>>. Acesso em: 22 de maio 2014.

RIBEIRO, L. B. M. Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul. In: RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio; POZENATO, José Clemente (Org.). **Cultura, imigração e memória: percursos e horizontes**. Caxias do Sul: educs, 2004. p. 147-164.V.1.

SAVIANI, Dermeval. História da educação e política educacional. In: SAVIANI, Demerval (Org.) et al. **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. **Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação**. Bahia: Currículo sem fronteiras. 2011. p. 156-169. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf>>. Acesso em 01 de fev. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Ed. da unesp, 1998.

SCHUELER, A. de; MAGALDI, A. DE M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, p. 32–55, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 23 de abr. 2014.

SOBRAZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: **Cidade e Campo: Relações e contradições entre o urbano e rural**. SPOSITO; WHITACKER (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2010. p 53-65.

VEIGA, Cynthia Greive. **Lições da pedra: a sala de aula e a produção do aluno**. In: **Tempos e espaços de formação**. VIELLA, Maria A. L.(Org.) Chapecó: Argos, 2003. p. 49-103.

## Legislação

RIO GRANDE DO SUL, Caxias do Sul. **Prefeitura**. 2013. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br>>. Acesso em: jul. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.394/96**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Projeto de Lei 8.035, 2010.

BRASIL. Lei **10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001

BRASIL. Lei **10.880**, de 9 de Junho de 2004. **Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE**. Brasília,

BRASIL. Lei **378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/l0378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm)>

-

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>>.

<<http://cpdoc.fgv.br/produ%C3%A7%C3%A3o/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao>>.

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=430510&search=%7Ccaxias-do-sul>>.

<[https://www.caxias.rs.gov.br/\\_uploads/planejamento/plano\\_diretor\\_lei.pdf](https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/planejamento/plano_diretor_lei.pdf)>.

## APÊNDICES

### A - Termo de consentimento de entrevistas

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da pesquisa de mestrado acadêmico em "história da educação", a presente entrevista pretende conhecer os espaços e tempos escolares das escolas rurais multisseriadas e das escolas núcleo, bem como conhecer os desdobramentos que a transição de um tipo de escola para o outro estimula, como a relação de pertencimento, a percepção de comunidade e os processos identitários. Esta pesquisa tem relevância fundamental para o embasamento de uma dissertação que será desenvolvida para a graduação no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação na entrevista não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da entrevista o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A atividade está sob a responsabilidade do pesquisador discente da Universidade de Caxias do Sul, que se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter sobre entrevista, através do telefone 54 99771560.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da entrevista e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, identidade nº \_\_\_\_\_ concordo em participar da referida entrevista e prestar meu depoimento, cujos resultados serão registrados e analisados, além de discutidos coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

( ) pela não identificação de meu nome e uso do codinome: \_\_\_\_\_

( ) pela identificação do meu nome.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador, entrevistador(a)

Caxias do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## B - Termo de consentimento de entrevista para os alunos

<p><b>TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO</b></p> <p>No âmbito da pesquisa de mestrado acadêmico em “história da educação”, a presente entrevista pretende conhecer os espaços e tempos escolares das escolas rurais multisseriadas e das escolas núcleo, bem como conhecer os desdobramentos que a transição de um tipo de escola para o outro estimula, como a relação de pertencimento, a percepção de comunidade e os processos identitários. Esta pesquisa tem relevância fundamental para o embasamento de uma dissertação que será desenvolvida para a graduação no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul.</p> <p>Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.</p> <p>A participação na entrevista não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da entrevista o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.</p> <p>A atividade está sob a responsabilidade do pesquisador discente da Universidade de Caxias do Sul, que se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter sobre entrevista, através do telefone 54 99771560.</p> <p>Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da entrevista e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, identidade nº _____ na condição de pai ou responsável por _____ concordo com a sua participação em referida entrevista através de seu depoimento, cujos resultados serão registrados e analisados, além de discutidos coletivamente.</p> <p>Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:</p> <p>( ) pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____</p> <p>( ) pela identificação do meu nome.</p>	
<p>_____</p> <p>Participante da pesquisa</p>	<p>_____</p> <p>Pesquisador, entrevistador(a)</p>
<p>Caxias do Sul, _____ de _____ de 2014.</p>	





## C - Termo de autorização ao uso de imagens

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

\_\_\_\_\_ (nome),  
 \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (estado civil),  
 \_\_\_\_\_ (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº  
 \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF. sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua  
 \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de  
 \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** o uso de minha imagem ou de meu filho (a) em

forma de fotografias em atividade escolar, para ser utilizada especificamente na dissertação **DA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA À ESCOLA NUCLEADA: Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul/1990-2012)** de autoria do pesquisador Marcos Vinicius Benedete Netto, aluno de mestrado da Universidade de Caxias do sul, inscrita no CPF nº 618.448.290.49 e portador da cédula de identidade nº 3060226499, sejam essas destinadas ao estudo de espaços e tempos nas escolas multisseriadas e escolas núcleo de Fazenda Souza e Vila Oliva em razão de sua graduação no mestrado em educação, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) impressa; (II) documento eletrônico (PDF).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem de meu(s) filho (a) ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Nome do responsável legal:

Nome do Estudante:

## D - Questionário aplicado aos alunos e ex-alunos

Entrevista n°: \_\_\_\_\_

(Alunos e ex-alunos) Boa tarde/noite!

Sou aluno do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e estou fazendo uma pesquisa sobre os espaços escolares nas escolas multisseriadas e nas escolas nucleadas. Gostaria de poder contar com sua colaboração participando desta entrevista?

Obrigada!

Entrevistadores: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Local da entrevista: \_\_\_\_\_

**PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – SOCIOGRAFIA DO ENTREVISTADO**

1 Nome: \_\_\_\_\_

2 Onde nasceu? \_\_\_\_\_

12 Qual sua religião? \_\_\_\_\_

3 Bairro atual de moradia: \_\_\_\_\_

4 Sexo:

- a.  Masculino
- b.  Feminino

5 Idade:

- a.  Entre 15 e 19 anos
- b.  Entre 20 e 24 anos
- c.  Entre 25 e 29 anos
- d.  Entre 30 e 34 anos
- e.  Entre 35 e 39 anos
- f.  Entre 40 e 49 anos
- g.  Entre 50 e 59 anos
- h.  Mais de 60 anos

6 Com quem você mora? Tem filhos? Quantos? \_\_\_\_\_

7 Quantas pessoas moram na sua casa?

- a.  Duas pessoas
- b.  De 3 a 5 pessoas
- c.  De 6 a 8 pessoas
- d.  Mais de 8 pessoas

8 Você trabalha?

- a.  Sim. Onde? \_\_\_\_\_
- b.  Não - Pular para a Pergunta 8.

9 Você estudou em escola rural?

Sim

10 Você estudou até que ano/série? \_\_\_\_\_

11 Qual seu estado civil?

- a.  Solteiro(a)
- b.  Casado(a)
- c.  Separado(a)
- d.  Divorciado(a)
- e.  Outro. Qual? \_\_\_\_\_

---

**PARTE II – Relação com a Escola (Descrição-Representação).**

- 13- Você foi aluno de escola multisseriadas, escola rural? Consegue lembrar em que ano iniciou e por quanto tempo estudou lá?
- 14- Você gostava de estudar nessa escola? Como era a sua rotina nessa época?
- 15- Você consegue descrever a sua escola, fisicamente? Consegue descrever como eram as aulas e a rotina da escola?
- 16- Como era a relação com os colegas e com a professor(a)?
- 17- Como você via ou como vê hoje a escola rural (multisseriadas) e a escola seriada (tradicional) da cidade ou da vila?

---

**PARTE III – Transição entre escolas (identidade e pertencimento).**

- 18- Que diferenças você percebia entre a escola rural e a escola da vila, ou as da cidade?
- 19- Quando você foi estudar na escola “grande” e por quê?
- 20- A sua escola anterior foi fechada? Se sim o que isso significou para você?
- 21- Como foi à mudança de escola para você? Você consegue se lembrar de algo marcante nessa transição?
- 22- Você teve alguma dificuldade ou facilidade de adaptação na nova escola? Sentia falta de algo da escola anterior?
- 23- como era a sua relação com os novos colegas, professores e direção?
- 23- Pode fazer uma descrição (física) da nova escola? E as aulas, como era a rotina?
- 24 – Existe alguma memória ou fato que tenha lhe marcado neste período de transição de uma escola para a outra?

---

**PARTE IV – OLHAR SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR**

- 26- O que você pensa sobre as escolas multisseriadas, qual o papel delas para a(s) comunidade(s) rural?
- 27- O que você acha dos processos de nucleação atualmente, foram positivos ou negativos e por quê?

---

**PARTE V – EXPERIÊNCIA EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA**

- 28- Qual sua opinião sobre a experiência de ter participado desta entrevista?

## E - Questionário aplicado aos professores, funcionários e diretores de escolas

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

(professores/Direção) Boa\tarde\noite!

Sou aluno do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e estou fazendo uma pesquisa sobre os espaços escolares nas escolas multisseriadas e nas escolas nucleadas. Gostaria de poder contar com sua colaboração participando desta entrevista?

Obrigada!

Entrevistadores: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Local da entrevista: \_\_\_\_\_

**PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – SOCIOGRAFIA DO ENTREVISTADO**

1 Nome: \_\_\_\_\_

2 Onde nasceu? \_\_\_\_\_

12 Qual sua religião? \_\_\_\_\_

3 Bairro atual de moradia: \_\_\_\_\_

4 Sexo:

c.  Masculinod.  Feminino

5 Idade:

i.  Entre 15 e 19 anosj.  Entre 20 e 24 anosk.  Entre 25 e 29 anosl.  Entre 30 e 34 anosm.  Entre 35 e 39 anosn.  Entre 40 e 49 anoso.  Entre 50 e 59 anosp.  Mais de 60 anos

6 Com quem você mora? Tem filhos? Quantos? \_\_\_\_\_

7 Quantas pessoas moram na sua casa?

e.  Duas pessoasf.  De 3 a 5 pessoasg.  De 6 a 8 pessoash.  Mais de 8 pessoas

8 Você trabalha?

c.  Sim. Onde? \_\_\_\_\_d.  Não - Pular para a Pergunta 8.

9 Você estudou em escola rural?

Sim

10 Você estudou até que ano/série? \_\_\_\_\_

11 Qual seu estado civil?

f.  Solteiro(a)g.  Casado(a)h.  Separado(a)i.  Divorciado(a)j.  Outro. Qual? \_\_\_\_\_

---

**PARTE II – Relação com a Escola (Descrição-Representação).**

- 13- Qual a sua formação e qual é ou foi o seu envolvimento com a Educação?
- 14- Você teve alguma participação em planejamento ou em secretaria de educação em Caxias do Sul, em que ano isso aconteceu?
- 15- Qual a sua relação com a zona rural e mais especificamente com as escolas do meio rural?
- 16- O que você consegue lembrar sobre as políticas de educação na cidade na década de 90? Consegue traçar um paralelo entre os períodos anteriores e o atual?
- 17- Você lembra como foi que começou o processo de nucleações de escolas em Caxias? E como ele aconteceu?
- 18- Você consegue enxergar a relação deste processo (Nucleação) com a LDB, Fundef, MEB ou outro programa governamental?
- 19- Você pode descrever alguma experiência que tenha tido do contato com comunidades que passaram por nucleações ou fechamento de escolas?
- 20 – Você lembra como foi o processo nas escolas de Fazenda Souza e da zona de Carapiaí?

---

**PARTE III – Desenvolvimento de Aulas (estratégias e Táticas).**

- 21- Quais as estratégias adotadas para convencer as comunidades a aderirem a nucleação?
- 22- O que era feito com os prédios das escolas multisseriadas após o fechamento das escolas?
- 23- Como eram os espaços das escolas polo ou núcleo antes e depois da nucleação?
- 24- Você lembra qual foi ou como foi o impacto do fechamento dessa(s) escola(s) para a comunidade? O que mudou sem a escola nessa comunidade?
- 25 – Existe alguma memória ou fato que tenha lhe marcado neste período de trabalho nas escolas rurais multisseriadas?

---

**PARTE IV – OLHAR SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR**

- 26- O que você pensa sobre as escolas multisseriadas, qual o papel delas para a(s) comunidade(s) rural?
- 27- O que você acha dos processos de nucleação atualmente, foram positivos ou negativos e por quê?

---

**PARTE V – EXPERIÊNCIA EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA**

- 28- Qual sua opinião sobre a experiência de ter participado desta entrevista?

## F - Questionário aplicado aos professores, funcionários e diretores de escolas

Entrevista n°: \_\_\_\_\_

(ex-professores multisseriadas) Boa\tarde\noite!

Sou aluno do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e estou fazendo uma pesquisa sobre os espaços escolares nas escolas multisseriadas e nas escolas nucleadas. Gostaria de poder contar com sua colaboração participando desta entrevista?

Obrigada!

Entrevistadores: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Local da entrevista: \_\_\_\_\_

**PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – SOCIOGRAFIA DO ENTREVISTADO**

1 Nome: \_\_\_\_\_ o. ( ) Outro. Qual?

2 Onde nasceu? \_\_\_\_\_

3 Bairro atual de moradia: \_\_\_\_\_

12 Qual sua religião?

4 Sexo:

e. ( ) Masculino

f. ( ) Feminino

5 Idade:

q. ( ) Entre 15 e 19 anos

r. ( ) Entre 20 e 24 anos

s. ( ) Entre 25 e 29 anos

t. ( ) Entre 30 e 34 anos

u. ( ) Entre 35 e 39 anos

v. ( ) Entre 40 e 49 anos

w. ( ) Entre 50 e 59 anos

x. ( ) Mais de 60 anos

6 Com quem você mora? Tem filhos? Quantos?

7 Quantas pessoas moram na sua casa?

i. ( ) Duas pessoas

j. ( ) De 3 a 5 pessoas

k. ( ) De 6 a 8 pessoas

l. ( ) Mais de 8 pessoas

8 Você trabalha?

e. ( ) Sim. Onde?

f. ( ) Não - Pular para a Pergunta 8.

9 Você estudou em escola rural?

10 Você estudou até que ano/série?

11 Qual seu estado civil?

k. ( ) Solteiro(a)

l. ( ) Casado(a)

m. ( ) Separado(a)

n. ( ) Divorciado(a)

---

**PARTE II – Relação com a Escola (Descrição-Representação).**

- 13- Você foi docente ou trabalhou de alguma forma em uma escola rural multisseriadas? Lembra em que ano e por quanto tempo trabalhou nessa(s) escolas?
- 14- Qual a sua relação com a zona rural e mais especificamente com o distrito de Fazenda Souza?
- 15- Onde você morava no período em que trabalhou nessa(s) escola(s)? Era difícil o trajeto/deslocamento até a escola?
- 16- Você foi aluno(a) de uma escola multisseriada? Como foi a sua trajetória escolar e a formação para o magistério? Como foi que começou a trabalhar em educação?
- 17- Teve alguma experiência anterior em escolas “tradicionais” ?
- 18- Você pode descrever como era fisicamente a escola(s) em que trabalhou? Consegue se lembrar de sua relação com a comunidade enquanto trabalhava nesta(s) escola(s)?
- 19 – O que significou para você ter trabalhado nesta(s) escola(s)?

---

**PARTE III – Desenvolvimento de Aulas (estratégias e Táticas).**

- 20- Você pode descrever como eram as suas aulas na escola(s) multisseriadas(s) onde trabalhou? Pode comentar como era a rotina diária na(s) escola(s)? Como era a relação com a direção, secretaria, regulamentos, etc...?
- 21- Como era a dinâmica de aulas nas turmas multisseriadas? Como fazia para atender a necessidade das várias series/anos?
- 22- Você trabalhou na(s) escola(s) próximo ao seu fechamento ou teve contato com a(s) escola(s) nesse período? Lembra de ter tido alguma reunião com os alunos, comunidade ou representantes da municipalidade para discutir o assunto do fechamento da escola(s)?
- 23- Você lembra qual foi ou como foi o impacto do fechamento dessa(s) escola(s) para a comunidade? O que mudou sem a escola nessa comunidade?
- 24 – A partir do fechamento dessa escola como ficou a sua situação como professor(a)? Você chegou a trabalhar em uma escola que tenha recebido nucleações? Quais foram às dificuldades e facilidades encontradas nesse novo ambiente?
- 25 – Existe alguma memória ou fato que tenha lhe marcado neste período de trabalho nas escolas rurais multisseriadas?

---

**PARTE IV – OLHAR SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR**

O que você pensa sobre as escolas multisseriadas, qual o papel delas para a(s) comunidade(s) rural?



O que você acha que tinha na escola multisseriadas e que falta nas escolas nucleadas?

Você acredita que seria melhor que cada comunidade tivesse sua própria escola ou é melhor que todas as crianças sejam recolhidas pelo transporte escolar e levadas as escolas centrais?

---

**PARTE V – EXPERIÊNCIA EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA**

Qual sua opinião sobre a experiência de ter participado desta entrevista?

## G - Ofício de solicitação de consulta a documentos e realização de entrevistas

Caxias do sul, 10 de Março de 2014

Ilma. Sra.  
Gislaine Roncarelli de Sales  
Coordenadora das escolas do meio rural  
Secretaria Municipal de Educação  
Rua Borges de Medeiros, 260- Centro  
Caxias do Sul, RS

**Assunto: Permissão para consulta de documentação e entrevistas ao corpo docente de escolas rurais.**

Senhora coordenadora, gostaria de solicitar a permissão junto a Secretaria de Educação do Município de Caxias do sul para consultar a documentação referente aos espaços escolares e obter cópias das plantas baixas ou projetos das escolas e também de fotografar os espaços escolares citados abaixo, sem a presença de alunos ou docentes. Os projetos, plantas e fotografias serão empregados para fins exclusivos de uma pesquisa de mestrado que desenvolvo no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, UCS.

Relação de escolas e professoras:

Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Guido D'Andrea..... Profa. Adriana  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Clovis Beviláqua.....Profa. Samara

Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. João Schiavo  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Erni Zorzi  
Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia

Arq. Marcos Vinicius Benedete Netto  
CPF: 618448290-49  
Mestrando do Curso de Educação.





**Jornal do Município - 31/07/2006 - página 10**

22.	E.M. de 1º Grau Incompleto Alberto Torres	1997
23.	E.M. de 1º Grau Incompleto Bernardo Guimarães	1997
24.	E.M. de 1º Grau Incompleto Hermes da Fonseca	1997
25.	E.M. de 1º Grau Incompleto Monges Carnatolenses	1997
26.	E.M. de 1º Grau Incompleto Padre Cristóvão de Mendoza	1997
27.	E.M. de 1º Grau Incompleto Pinheiro Machado	1997
28.	E.M. de 1º Grau Incompleto Piratini	1997
29.	E.M. de 1º Grau Incompleto Ruben Primo Moroni	1997
30.	E.M. de 1º Grau Incompleto Visconde de Cairú	1997
31.	E.M. de 1º Grau Incompleto Visconde de São Leopoldo	1997
32.	E.M. de 1º Grau Incompleto Luiza Ronca	1998
33.	E.M. de 1º Grau Incompleto Pedro Álvares Cabral	1998
34.	E.M. de 1º Grau Incompleto Profª Rosana Prezzi Battisti	1998
35.	E.M. de 1º Grau Incompleto São Luiz	1998
36.	E.M. de 1º Grau Incompleto Angelo Boff	1998
37.	E.M. de 1º Grau Incompleto Maximiliano Pasquali	1998
38.	E.M. de Ensino Fundamental Dionísio Lorandi	1999
39.	E.M. de Ensino Fundamental Domingos Casagrande	1999
40.	E.M. de Ensino Fundamental Padre João Batista Reus	1999
41.	E.M. de Ensino Fundamental Princesa Isabel	1999
42.	E.M. de Ensino Fundamental Profª Maria Patrocinista Fabris	1999
43.	E.M. de Ensino Fundamental Rafael Pinto Bandeira	1999
44.	E.M. de Ensino Fundamental Clara Camargo	1999
45.	E.M. de Ensino Fundamental Tomé de Souza	1999
46.	E.M. de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros	2000
47.	E.M. de Ensino Fundamental Cristóvão Colombo	2000
48.	E.M. de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco	2000
49.	E.M. de Ensino Fundamental Conde Afonso Celso	2000
50.	E.M. de Ensino Fundamental Humaitá	2000
51.	E.M. de Ensino Fundamental João Henrique Pestalozzi	2000
52.	E.M. de Ensino Fundamental Treze de Maio	2000
53.	E.M. de Ensino Fundamental Ademar Faccioli	2000
54.	E.M. de Ensino Fundamental Artemin Karan	2000
55.	E.M. de Ensino Fundamental Fernando Ferrari	2000

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.  
Caxias do Sul, em 11 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.

José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.906, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor CEZAR HENRIQUE ARAÚJO ZABALLA como titular, e o Senhor LUCIANO COMERLATO como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes das entidades de deficientes físicos e sensoriais de Caxias do Sul.  
Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.

José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.907, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor JOSÉ LUIS PLEIN como titular, e o Senhor DENILSO VENCATO como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes da 4ª Coordenadoria Regional de Educação - 4ª CRE.  
Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.

José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.908, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor RUI DA CUNHA CASTIGLIA como titular, e o Senhor OZY MACHADO VILLANOVA JÚNIOR como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes do Serviço Social da Indústria - SISI.  
Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.

José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.909, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor JAIR BASTOS DE SOUZA como titular, e a Senhora DENISE CEMIN DANI como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes indicados pelo Prefeito Municipal.  
Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.

José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL.

José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.910, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia a Senhora LEDA AMÉLIA TAVARES MARRAMARCO como titular, e a Senhora ROSMARI ÂNGELA DALLA VECCHIA como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer - SMEL.

Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.  
José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.911, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia a Senhora NECI MARIA GASPERIN como titular, e a Senhora ADRIANA ELISABETE SCHIAVO como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes da Secretaria Municipal da Educação - SMED.

Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.  
José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.912, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia a Senhora THAIS FERREIRA PORTO como titular, e o Senhor LUIZ AFONSO RAMIREZ como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes do Serviço Social do Comércio - SESC.

Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.  
José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.913, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Prof. MAURO AMANCIO DA SILVA como titular, e o Prof. CARLOS ALBERTO FAGGION como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes do corpo docente do curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul - UCS.

Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.  
José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.914, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor JOSÉ CARLOS BRUSTOLIN como titular, e o Senhor ROGERIO CABERLON como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes dos clubes esportivos, recreativos e sociais de Caxias do Sul.

Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.  
José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.915, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor CELSO SILVA SCHAIDHAUER como titular, e o Senhor LEONARDO ROSA como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes das ligas esportivas de Caxias do Sul.

Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.  
José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.916, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor MARCIO HOFMANN DOS PASSOS como titular, e a Senhora SILVANA REGINA ECHER como suplente, para o Conselho Municipal do Desporto, representantes dos sindicatos dos trabalhadores de Caxias do Sul.

Caxias do Sul, em 17 de agosto de 2006; 131º ano da Colonização e 116º da Emancipação Política.  
José Ivo Sartori,  
PREFEITO MUNICIPAL  
José Carlos Vanin,  
SECRETÁRIO-GERAL.

DECRETO Nº 12.917, DE 17 DE AGOSTO DE 2006.

Nomeia membro titular e suplente para o Conselho Municipal do Desporto (CMD).  
O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, usando das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 5.089, de 14 de abril de 1999, e a Lei Orgânica do Município, nomeia o Senhor LUIZ ANTONIO PARISE FEDOZZI como titular, e o Senhor JOSÉ ADNIL ANTUNES DE VARGAS como suplente, para o

**Exploração sexual de crianças e adolescentes é crime, denuncie ao Conselho Tutelar.**

**B – parecer CME – Autoriza fechamento de escolas**

**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CAXIAS DO SUL – RS**

**PARECER CME Nº 001/2006  
PROCESSO CME Nº 205 de 2004.**

*Declara cessadas as atividades, a partir do ano de 2006, das Escolas do meio rural abaixo relacionadas, pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, desativadas há mais de cinco anos.*

A Secretaria Municipal de Educação encaminha à apreciação deste Conselho processo que solicita emissão de Ato Declaratório de Cessação de Funcionamento das escolas relacionadas no ofício nº 801/2004, as quais encontram-se desativadas.

2) O processo está instruído com os seguintes documentos:

2.1) Ofício SMED nº 801/2004 de 23 de dezembro de 2004, solicitando a emissão de Ato Declaratório de Cessação de Funcionamento das Escolas a seguir relacionadas: E.M.de 1º Grau Incompleto Franklin Roosevelt – 1986; E.M.de 1º Grau Incompleto Aluízio de Azevedo – 1986; E.M.de 1º Grau Incompleto Miguel Couto – 1989; E.M.de 1º Grau Incompleto Almirante Saldanha da Gama – 1989; E.M. de 1º Grau Abramo Eberle – 1990; E.M.de 1º Grau Incompleto Matteo Gianella – 1994; E.M.de 1º Grau Incompleto Aristides Germani – 1995; E.M. de 1º Grau Alceu Wamosy – 1996; E.M.de 1º Grau Incompleto Vicente de Carvalho – 1996; E.M.de 1º Grau Incompleto Armindo De Carli – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Dolores Alcaraz Caldas – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Evaristo de Antoni – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto República da Colômbia – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Tiradentes – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Alfredo Horn – 1997; E.M. de Ensino Fundamental Ana Nery – 1999; E.M.de 1º Grau Incompleto Epitácio Pessoa – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Dr. Rômulo Carbone – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Rosa da Fonseca – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Tobias Barreto – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Antonio José Minella – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Alberto Torres – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Bernardo Guimarães – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Hermes da Fonseca – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Monges Camaldolenses – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Pe. Cristóvão de Mendoza – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Pinheiro Machado – 1997; E.M.de 1º

Grau Incompleto Piratini – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Ruben Primo Moroni – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Visconde de Cairú – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Visconde de São Leopoldo – 1997; E.M.de 1º Grau Incompleto Luisa Ronca – 1998; E.M.de 1º Grau Incompleto Pedro Álvares Cabral – 1998; E.M.de 1º Grau Incompleto Profª Rosana Prezzi Battisti – 1998; E.M.de 1º Grau Incompleto São Luiz – 1998; E.M.de 1º Grau Incompleto Ângelo Boff – 1998; E.M.de 1º Grau Incompleto Maximiliano Pasquali – 1998; E.M. de Ensino Fundamental Dionísio Lorandi – 1999; E.M. de Ensino Fundamental Domingos Casagrande – 1999; E.M. de Ensino Fundamental Pe. João Batista Réus – 1999; E.M. de Ensino Fundamental Princesa Isabel – 1999; E.M. de Ensino Fundamental Profª Maria Paternoster Fabris – 1999; E.M. de Ensino Fundamental Rafael Pinto Bandeira – 1999; E.M. de Ensino Fundamental Clara Camarão – 1999; E.M. de Ensino Fundamental Tomé de Souza – 1999; E.M. de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros – 2000; E.M. de Ensino Fundamental Cristóvão Colombo – 2000; E.M. de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco – 2000; E.M. de Ensino Fundamental Conde Afonso Celso – 2000; E.M. de Ensino Fundamental Humaitá – 2000; E.M. de Ensino Fundamental João Henrique Pestalozzi – 2000; E.M. de Ensino Fundamental Treze de Maio – 2000; E.M. de Ensino Fundamental Ademar Faccioli – 2000; E.M. de Ensino Fundamental Artemin Karan – 2000 e E.M. de Ensino Fundamental Fernando Ferrari – 2000.

## 2.2) Justificativa que apresenta os motivos da cessação das escolas:

– *“as escolas desativadas até o ano de 1994, não se caracterizavam como processo de nucleação;*

- *essas escolas foram desativadas pelo número reduzido de alunos e pela proximidade existente entre elas, sendo possível organizar tempos, espaços e professores, ressignificando o atendimento prestado;*

- *neste período, até o ano de 1994, deve-se levar em conta, vários aspectos como: dificuldade de acesso, grande número de escolas no meio rural, estrutura física precária de alguns prédios, assessoramento pedagógico esporádico, entre outros;*

- *nas últimas décadas o êxodo rural aumentou significativamente, causando conseqüentemente a diminuição e/ou procura por matrículas no meio rural;*

- *a partir de 1996, a Secretaria Municipal de Educação realizou reuniões com as comunidades escolares, buscando alternativas conjuntas para atender os alunos com qualidade, garantia de acesso, permanência (continuidade de estudos), bem como respeito a identidade dos moradores em suas particularidades e especificidades;*

- *a administração popular sugeria os seguintes objetivos para as nucleações: preservar a identidade das comunidades rurais, apontando para uma nova*

*organização dos tempos e espaços escolares; promover uma maior interação entre alunos e professores, possibilitando a convivência e a socialização de culturas, costumes, crenças das comunidades rurais; proporcionar o acesso dos alunos a uma escola de melhor infra-estrutura (equipamentos, materiais didático-pedagógicos); redimensionar o quadro pessoal das escolas rurais, de forma a otimizar recursos humanos, para que esses possam atender mais alunos, numa educação voltada à realidade das comunidades rurais; garantir o acesso dos alunos, através do transporte escolar;*

*- na época das nucleações, foram considerados alguns aspectos, quais sejam: a melhoria da qualidade de ensino; ampla formação dos alunos da localidade; maior sociabilidade, independência na aprendizagem e formação de atitudes entre alunos; maior integração entre alunos; melhor organização administrativa e pessoal da escola, professores do município referendam sua opção como profissionais da rede, considerando o amparo legal, que lhes dê direito e deveres de acordo com a sua realidade; existência de alunos de diversas faixas etárias; a distância até a escola de origem e a precariedade das mesmas e das estradas; motivação dos pais; aperfeiçoamento do nível de atuação dos professores de 5ª a 8ª séries, considerando a existência de lei que os ampara; residência dos professores nestas localidades e continuidade do trabalho realizado;*

*- a reorganização curricular das escolas, o projeto de construção de uma escola nova para dar conta das necessidades, viabilizou a efetivação de uma agroescola (funcionamento em 1998), consolidou e atendeu as expectativas em torno das nucleações;*

*- foram nucleadas escolas do meio rural com até 10 (dez) alunos, que tivesse possibilidade de utilizar o transporte escolar e que, prioritariamente, fossem transferidos para escolas onde pudessem dar continuidade nos seus estudos”;*

**2.2.1.** descrição das escolas multisseriadas de cada distrito, as quais foram nucleadas em 1997;

**2.2.2.** indicação da destinação dos alunos remanescentes com respectivas escolas;

**2.2.3.** afirmação de que as cópias dos atos legais, escrituração escolar e atas de resultados finais das escolas, encontram-se arquivados na Secretaria Municipal da Educação, ou no Arquivo Histórico, em boas condições, acondicionados em pastas e caixas de arquivo passivo, conforme relatório do setor de históricos e estatística, anexo ao presente Parecer.

## **ANÁLISE DA MATÉRIA**



Os motivos apresentados justificam a medida proposta, podendo este Conselho atender ao pedido de cessação das atividades das Escolas relacionadas no Of.SMED nº 801/2004 da Rede Municipal de Ensino do meio rural.

A organização e o arquivamento da documentação de cada escola e dos seus respectivos alunos deve assegurar a preservação dos documentos, a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade de sua vida escolar, bem como, da vida profissional dos professores e funcionários.

Na análise da justificativa e dos encaminhamentos dos alunos nas referidas nucleações observou-se que todos foram contemplados com escolas públicas e pertencentes aos distritos mais próximos.

## CONCLUSÃO

Isso posto, este Conselho, de acordo com o Parecer CME nº 31/2002, item 6.1, de 19 de dezembro de 2002, conclui:

**a)** declara cessadas as atividades, a partir do ano de 2006, das Escolas abaixo relacionadas com respectivo ano de desativação, pertencentes a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, situadas no meio rural:

01. E.M.de 1º Grau Incompleto Franklin Roosevelt – 1986
02. E.M.de 1º Grau Incompleto Aluizio de Azevedo – 1986
03. E.M.de 1º Grau Incompleto Miguel Couto – 1989
04. E.M.de 1º Grau Incompleto Almirante Saldanha da Gama – 1989
05. E.M. de 1º Grau Abramo Eberle – 1990
06. E.M.de 1º Grau Incompleto Matteo Gianella – 1994
07. E.M.de 1º Grau Incompleto Aristides Germani – 1995
08. E.M. de 1º Grau Alceu Wamosy – 1996
09. E.M.de 1º Grau Incompleto Vicente de Carvalho – 1996
10. E.M.de 1º Grau Incompleto Armindo De Carli – 1997
11. E.M.de 1º Grau Incompleto Dolores Alcaraz Caldas – 1997
12. E.M.de 1º Grau Incompleto Evaristo de Antoni – 1997
13. E.M.de 1º Grau Incompleto República da Colômbia – 1997
14. E.M.de 1º Grau Incompleto Tiradentes – 1997
15. E.M.de 1º Grau Incompleto Alfredo Horn – 1997
16. E.M. de Ensino Fundamental Ana Nery – 1999
17. E.M.de 1º Grau Incompleto Eptácio Pessoa – 1997
18. E.M.de 1º Grau Incompleto Dr. Rômulo Carbone – 1997
19. E.M.de 1º Grau Incompleto Rosa da Fonseca – 1997
20. E.M.de 1º Grau Incompleto Tobias Barreto – 1997
21. E.M.de 1º Grau Incompleto Antonio José Minella – 1997
22. E.M.de 1º Grau Incompleto Alberto Torres – 1997
23. E.M.de 1º Grau Incompleto Bernardo Guimarães – 1997
24. E.M.de 1º Grau Incompleto Hermes da Fonseca – 1997



25. E.M.de 1º Grau Incompleto Monges Camaldolenses – 1997
26. E.M.de 1º Grau Incompleto Pe. Cristóvão de Mendoza – 1997
27. E.M.de 1º Grau Incompleto Pinheiro Machado – 1997
28. E.M.de 1º Grau Incompleto Piratini – 1997
29. E.M.de 1º Grau Incompleto Ruben Primo Moroni – 1997
30. E.M.de 1º Grau Incompleto Visconde de Cairú – 1997
31. E.M.de 1º Grau Incompleto Visconde de São Leopoldo – 1997
32. E.M.de 1º Grau Incompleto Luisa Ronca – 1998
33. E.M.de 1º Grau Incompleto Pedro Álvares Cabral – 1998
34. E.M.de 1º Grau Incompleto Profª Rosana Prezzi Battisti – 1998
35. E.M.de 1º Grau Incompleto São Luiz – 1998
36. E.M.de 1º Grau Incompleto Ângelo Boff – 1998
37. E.M.de 1º Grau Incompleto Maximiliano Pasquali – 1998
38. E.M. de Ensino Fundamental Dionísio Lorandi – 1999
39. E.M. de Ensino Fundamental Domingos Casagrande – 1999
40. E.M. de Ensino Fundamental Pe. João Batista Réus – 1999
41. E.M. de Ensino Fundamental Princesa Isabel – 1999
42. E.M. de Ensino Fundamental Profª Maria Paternoster Fabris – 1999
43. E.M. de Ensino Fundamental Rafael Pinto Bandeira – 1999
44. E.M. de Ensino Fundamental Clara Camarão – 1999
45. E.M. de Ensino Fundamental Tomé de Souza – 1999
46. E.M. de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros – 2000
47. E.M. de Ensino Fundamental Cristóvão Colombo – 2000
48. E.M. de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco – 2000
49. E.M. de Ensino Fundamental Conde Afonso Celso – 2000
50. E.M. de Ensino Fundamental Humaitá – 2000
51. E.M. de Ensino Fundamental João Henrique Pestalozzi – 2000
52. E.M. de Ensino Fundamental Treze de Maio – 2000
53. E.M. de Ensino Fundamental Ademar Faccioli – 2000
54. E.M. de Ensino Fundamental Artemin Karan – 2000
55. E.M. de Ensino Fundamental Fernando Ferrari - 2000

**b)** manifesta-se favoravelmente à extinção das referidas escolas, devendo a mantenedora emitir o competente Ato de Extinção;

**c)** recomenda à mantenedora, a preservação de todos os documentos arquivados, a fim de dar condições de localização, tramitação de dados ou informações e expedição de documentos da escola, dos alunos remanescentes, dos professores, funcionários e das escolas como um todo.

Em 02 de maio de 2006.

**COMISSÃO:**

Helenita Nunes Moreira  
Maria Helena Galina

Gláucia Helena Gomes  
Jaqueline Bernardi  
Marilene Horst

Aprovado por unanimidade pelo Plenário, em sessão de 02 de maio de  
2006.

**Helenita Nunes Moreira**  
**Presidente do CME**

**C - Lei ordinária 5.173. (criação da escola Erny de Zorzi)**

25/9/2014

Cadastro de Lei Ordinária

**Câmara Municipal de Caxias do Sul  
Legislação - Lei ordinária.**

LEI Nº 5.173  
de 26 de agosto de 1999.

Altera a denominação da Escola Municipal de 1.º Grau Professor Serapião Mariante para Escola Municipal de Ensino Fundamental Emy de Zorzi.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei.

Art. 1º A Escola Municipal de 1º Grau Professor Serapião Mariante, localizada no Distrito de Vila Oliva, passa a denominar-se ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNY DE ZORZI.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, em 26 DE AGOSTO DE 1999.

Gilberto José Spier Vargas  
PREFEITO MUNICIPAL

## D - Lei 96 autoriza a ajuda de custo ao transporte de escolares no município



Câmara Municipal de Vereadores  
Caxias do Sul

LEI Nº 96  
de 12 de dezembro de 1989.

Promulga SUBSTITUTIVO a Projeto de Lei que autoriza a concessão de ajuda de custo para o transporte aos alunos da rede de ensino municipal, residentes na zona rural ou locais de difícil acesso, nos locais que especifica e dá outras providências.

Não tendo o Senhor Prefeito Municipal sancionado o SUBSTITUTIVO ao Projeto de Lei nº 016/89, contido no Processo Legislativo nº LIX/89, o PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE CAXIAS DO SUL, cumprindo as determinações postas no artigo 15, inciso V, da Lei Orgânica do Município, e em consonância com o disposto no artigo 44, § 2º, da mesma Lei, PROMULGA o seguinte texto legal, revogadas as disposições em contrário:

"Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a conceder ajuda de custo para o transporte escolar aos alunos da rede de ensino municipal, residentes nas seguintes localidades:

- a) - Fazenda Souza - na zona Pasquali (E. Maximiliano Pasquali) e zona Lisi (E. Dr. Guido D'Andréa);
- b) - 1º Distrito - no Cerro da Glória (E. Artein Karan, Papa Leão XIII), São Martinho (Rafael P. Bandeira) e Loreto (E. Caetano Costamilan);
- c) - Galópolis - na localidade de Barros Pimentel (Mal. Floriano Peixoto) e Sebastopol (E. Hermes da Fonseca, E. Vinete e Um de Abril);
- d) - Galópolis - na localidade de S. Vitor (E. Maria P. Fabris) e S. João da 4ª Léguas (E. Dez de Novembro);
- e) - Vila Oliva - os alunos da E. Eduardo Prado, na Grota e Comunidade do Sta. Cruz na E. M. Nilo Peçanha;
- f) - Vila Oliva - os alunos da E. Olavo Bilac, na Serra do Juá para a E. Maria

MOB. CMV - 2



**Câmara Municipal de Vereadores**

Caxias do Sul.....2

**Quitéria;**

- g) - Criúva - os alunos da E.Rosa L.A. Ávila, no Fundo do Agudo para a E.Afrânio Peixoto, em Santa Catarina;
- h) - Criúva - os alunos da E.Almeida Saldanha da Gama (Zona Balardin) e E.Miguel Couto (Rincão das Flores) para a E. Rosa da Fonseca, nos Ilhéus;
- i) - Criúva - os alunos da E.Rômulo Carbone para a E.André V.Negreiros;
- j) - Santa Lúcia - os alunos da E.Cristóvão de Mendoza (zona Silvestre), E. - Cristóvão de Mendoza anexo (S.Paulo) e E.E. Cecília Meireles para a E.Bernardo Guimarães;
- l) - Ana Rech - os alunos da E.Aristides Germani para a E. Matteo Gianella;
- m) - Ana Rech - os alunos da E.Hercília Petry e Irmã Guerini da Parada Cristal e Travessão Henrique D'Avila;
- n) - De diversos bairros da cidade - os alunos portadores de deficiência física, auditiva, visual e os excepcionais, objeto da Lei nº 91, de 29 de março de 1989, Promulgada pela Câmara Municipal de Vereadores.

Parágrafo Único - O auxílio observará o princípio da economicidade, pelo qual as citadas localidades não comportam a implantação de unidade regular de ensino.

Artigo 2º - Somente fará jus à ajuda de - custo para o transporte o aluno da rede municipal de ensino, sujeito a deslocamento obrigatório - para unidade escolar do Município, situada fora da área de influência e abrangência da localidade de seu domicílio e moradia.

Artigo 3º - A ajuda de custo, na forma preconizada, constitui-se em solução alternativa à implantação e manutenção de unidades de ensino, na zona rural ou em localidades periféricas da cidade e no interior dos distritos, de inexpressiva densidade populacional, em idade escolar.

Artigo 4º - A ajuda de custo de que trata a presente Lei terá como limite o reembolso integral da efetiva despesa de transporte escolar. Ho



Câmara Municipal de Vereadores

Caxias do Sul .... 3

aluno, nas hipóteses tratadas nesta Lei.

Artigo 5º - Ao atendimento dos encargos decorrentes da presente Lei, no exercício em curso, fica o Poder Executivo autorizado a abrir competentes créditos adicionais suplementares até o montante das despesas do programa.

§ 1º - As despesas correrão à conta da Manutenção do Ensino de 1º Grau na dotação: 08421882.026 - 3.1.3.2 Outros Serviços e Encargos, e os recursos utilizados serão os previstos no art. 43, da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

§ 2º - Os orçamentos, em exercícios futuros, consignarão dotação suficiente para o atendimento dos encargos previstos na presente Lei.

Artigo 6º - A Lei de diretrizes orçamentárias compreenderá entre as metas e prioridades o apoio financeiro aos educandos, relativo ao transporte escolar de alunos da rede municipal de ensino, residentes na zona rural, no interior dos distritos e na periferia da cidade, em locais de difícil acesso e com inexpressiva densidade populacional, em idade escolar.

Artigo 7º - A presente Lei será regulamentada, no que couber.

Artigo 8º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de junho de 1989.

Artigo 9º - Revogam-se as disposições em contrário.

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE CAXIAS DO SUL, em 12 de dezembro de 1989.

VEREADOR MARINO KURY  
Presidente



## E - Ata de resultados finais da escola Dr. Guido D'Andréa em 1960

892  
Eunira

Térmo de Abertura

Conforme as ordens que recebi da Diretoria da Instrução Pública Municipal, no dia 13 de março de 1960 abri a Escola da Zona Lisi, situada no 4º distrito de Casios do Sul, no mencionado dia dei funcionamento nesta unidade de ensino com a presença de 24 alunos.

Portanto continuam os trabalhos escolares neste estabelecimento, por mim regidos com todo o carinho e satisfação.

19 de março de 1960  
Eunira Maria Turella

Ata De Encerramento Do Ano Escolar De 1960

Aos 13 dias do mês de dezembro de mil e novecentos e sessenta, às 16 horas, realizou-se o encerramento do ano letivo na Escola Municipal "Zona Lisi," sob a regência da professora Eunira Maria Turella com a presença da comissão examinadora abaixo assinada, alunos, famílias da localidade. Após a verificação das provas dos alunos a que se submeteram 19 alunos dos 18 matriculados, foi constatado o seguinte resultado

N.º	Alunos	Ling.	Mat.	Estudos Gerais	Média	Observações
	1º ano a					APD
1	Lorena Vargas	100	95	100	98	Aprovada
2	Pedro Lisi	100	95	100	98	Aprovado
3	Paulina Correa	98	80	100	92	Aprovada
4	Valdir Lisi	90	95	80	88	Aprovado
5	Maria Lisi	100	80	80	86	Aprovada
6	Miguel Correa	10	20	60	30	Reprovado

## F - Atas de resultados finais do ano de 1998 da escola Clara Camarão

1º ano

MUNICÍPIO: CAXIAS DO SUL DISTRITO: Fazenda Souza ESTADO: RS		ATA DE RESULTADOS FINAIS - 1º GRAU	
Aos 18 dias do mês de dezembro de 1998 concluiu-se a apuração final do rendimento escolar, nos termos da LEI 5692/71, alterada pela LEI 7044/82.			
SÉRIE: 1ª ANO: 1998 TURMA: Única		NÚCLEO COMUM-RESOLUÇÃO 6/86 CFE E ARTIGO 7º DA LEI 5692/71	
TURNO: Manhã DIAS LETIVOS: 200			
CARGA HORÁRIA: 800 HORAS			
MÍNIMO PARA APROVAÇÃO: 50			
Nº	NOME DO ALUNO	RESULTADO FINAL	
01	Aline da Silva Moreira		Aprovada
02	Johnatan Reis dos Santos	Transferido	
03	Julian Perboni Copetti		Aprovado
04	Luciano Vargas Catusso	Transferido	
05	Luis Carlos Rodrigues	Transferido	
06	Michel Lorandi Vargas		Aprovado
07	Rosana Aparecida Rodrigues	Transferida	

2º ano

MUNICÍPIO: CAXIAS DO SUL DISTRITO: Fazenda Souza ESTADO: RS		ATA DE RESULTADOS FINAIS - 1º GRAU								
Aos 18 dias do mês de dezembro de 1998 concluiu-se a apuração final do rendimento escolar, nos termos da LEI 5692/71, alterada pela LEI 7044/82.										
SÉRIE: 2ª ANO: 1998 TURMA: Única		NÚCLEO COMUM-RESOLUÇÃO 6/86 CFE E ARTIGO 7º DA LEI 5692/71								
TURNO: Manhã DIAS LETIVOS: 200										
CARGA HORÁRIA: 800 HORAS										
MÍNIMO PARA APROVAÇÃO: 50										
Nº	NOME DO ALUNO	P O R T U G U Ê S	M A T E M Á T I C A	E S T U D O S	S O C I A I S	C I Ê N C I Á S	E N S I N O	R E L I G I O S O	R E S U L T A D O	F I N A L
01	Eder Luiz Favero	73	68		82	79		85		A
02	Fabiana Pumpmacker	TRANS	FERIDA							
03	Fernando Vargas Hofman	TRANS	FERIDA							
04	Lucas Luiz Feil	76	79	79		83		87		A
05	William Sutil Moreira	TRANS	FERIDO							



3º ano.

ENDEREÇO: Zona Cara - Piaí  
MUNICÍPIO: CAXIAS DO SUL DISTRITO: Fazenda Souza ESTADO: RS

**ATA DE RESULTADOS FINAIS - 1º GRAU**

Aos 18 dias do mês de dezembro de 1998 concluiu-se a apuração final do rendimento escolar, nos termos da LEI 5692/71, alterada pela LEI 7044/82.

SÉRIE: 3º ANO: 1998 TURMA: Única

TURNO: Manhã DIAS LETIVOS: 200

CARGA HORÁRIA: 800 HORAS

MÍNIMO PARA APROVAÇÃO: 50

NÚCLEO COMUM-RESOLUÇÃO 6/86 CFE E ARTIGO 7º DA LEI 5692/71

Nº	NOME DO ALUNO	P O R T U G U Ê S	M A T E M Á T I C A	E S T U D O S	S O C I A I S	C I Ê N C I A S	E N S I N O	R E L I G I O S O	R E S U L T A D O	F I N A L
01	Simone Dorigatti	71	67	73	70	84			A	

4º ano

ENDEREÇO: Zona Cara - Piaí  
MUNICÍPIO: CAXIAS DO SUL DISTRITO: Fazenda Souza ESTADO: RS

**ATA DE RESULTADOS FINAIS - 1º GRAU**

Aos 18 dias do mês de dezembro de 1998 concluiu-se a apuração final do rendimento escolar, nos termos da LEI 5692/71, alterada pela LEI 7044/82.

SÉRIE: 4º ANO: 1998 TURMA: Única

TURNO: Manhã DIAS LETIVOS: 200

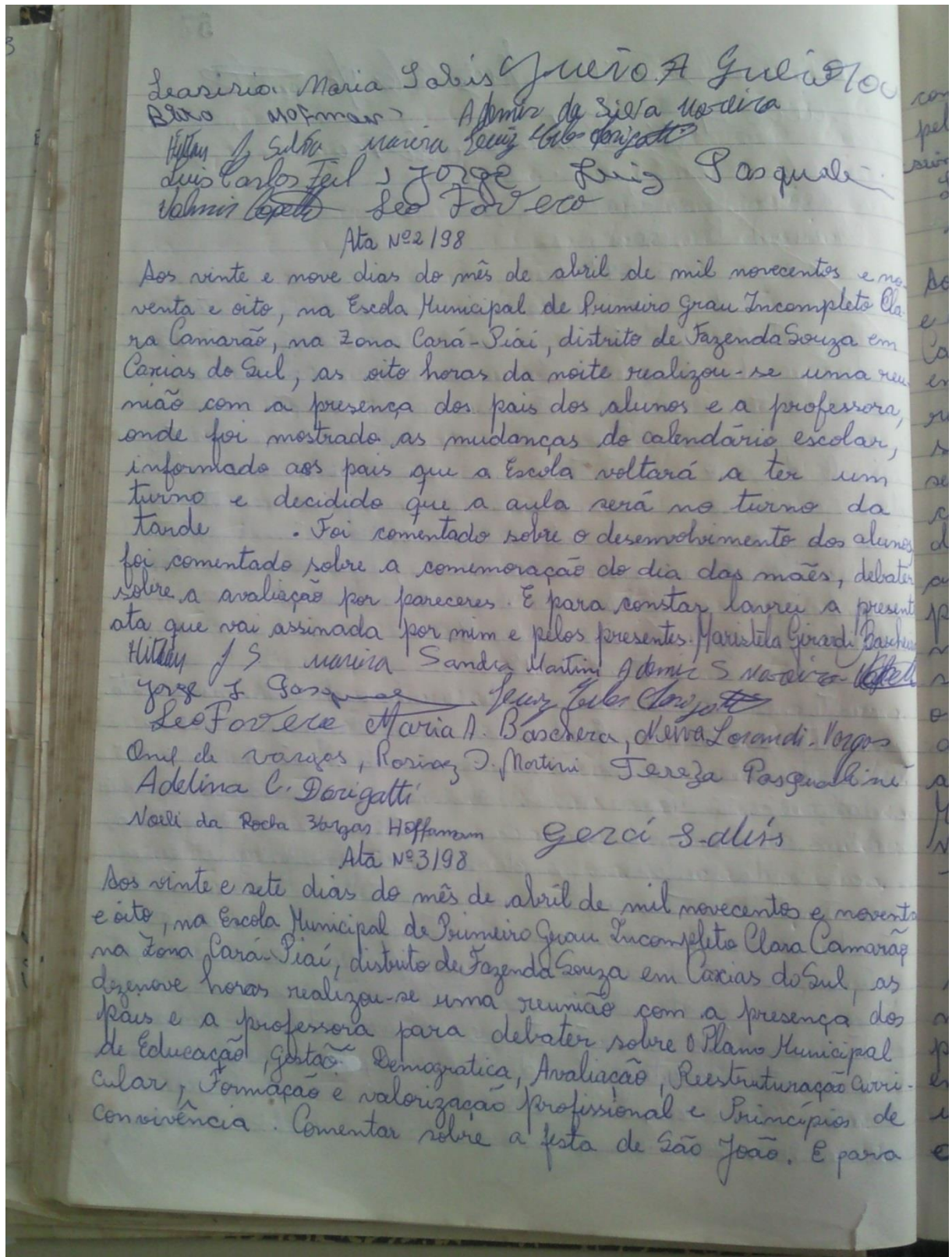
CARGA HORÁRIA: 800 HORAS

MÍNIMO PARA APROVAÇÃO: 50

NÚCLEO COMUM-RESOLUÇÃO 6/86 CFE E ARTIGO 7º DA LEI 5692/71

Nº	NOME DO ALUNO	P O R T U G U Ê S	M A T E M Á T I C A	E S T U D O S	S O C I A I S	C I Ê N C I A S	E N S I N O	R E L I G I O S O	R E S U L T A D O	F I N A L
01	Cátia Vargas Hofmann	69	62	74	67	89			A	
02	Daiane da Rosa	74	70	79	74	86			A	
03	Eduardo Luiz Pasqualini	78	74	80	83	90			A	
04	Hamilton Diogo Hennig	69	71	74	74	85			A	
05	Jean Carlos Baschera	83	90	88	83	92			A	
06	Josieli Dorigatti	77	86	76	78	89			A	
07	Josimar Sobis	74	76	80	77	89			A	
08	Kelli Martini	91	89	87	89	94			A	

G - Atas de reuniões entre comunidade e Smed para discussão do fechamento da escola e nucleação para a escola Santa Maria Goretti realizadas entre 1998 e 1999









H - Termo de abertura da escola em 1965 quando a professora Elsa assume a escola no lugar da primeira professora, Sra. Cenira dos Reis

que vai por todos assinada.  
 Lascias do Sul, 15 de dezembro de 1964

Hildegundo R. dos Reis  
 Benites Rodrigues Lima  
 Oscar Vargas  
 Ivan dos Reis  
 Ferno de Oliveira  
 Marlene Olimira Reis  
 Leonilda Vargas  
 Vicência Capellini  
 Maria Estilva da Silva  
 Admira Costilhas da Silva  
 Maria Sela Vargas  
 Gerson Catarino da Silva  
 Romelio Parigatti  
 Carmela Martini  
 Tamy Parigatti  
 Watalina Rosti  
 Cleuzia Parigatti  
 Hrodino de Oliveira Reis  
 Lourdes de Oliveira  
 Cenira dos Reis Lima

Termo de Abertura  
 Ao raiar do dia quatro do mês de março, do ano de mil novecentos e sessenta e cinco, às treze e trinta horas da tarde, dei o meu passo para o magistério, assumindo a Escola Municipal "Clara Chamargô" situada no Tracessão Caraí Tiaí 7º distrito do Município de Lascias do Sul, com a presença de dezesseis (16)

alunos matriculados e a Senhora professora  
Cenira dos Reis Lima. Prometo, no exer-  
cício da minha profissão, ser sempre fiel  
aos deveres funcionais, de honra e ma-  
gistério e de tudo fazer quanto permitam  
as minhas forças pela educação nacional  
e grandeza do Brasil.

Fazenda Souza, 4 de março de 1965.  
Professora: Elza Vanassi.

25/3/1965.  
Lourdes Stungini - ASCAR.  
Sinau ~~caixa~~ ~~caixa~~ " "

Ata da Reunião do Círculo Pais e Mes-  
tre.

Nos dois dias do mês de abril de mil nove-  
centos e sessenta e cinco, na sala de aula  
da Escola Municipal "Clara Camarão" foi realizada  
a reunião do Círculo Pais e Mestre. Nessa oca-  
sião foram entregues os boletins dos alunos  
aos senhores Pais. E para constar laurei a  
presente ata que vai pelos pais assinada.

Fazenda Souza, 2 de abril de 1965.

Carrolla Vidor

Anaralino de Oliveira  
Olinto Vargas  
Ignês Emma Dorizatti  
Francinete Dorizatti  
Margarita Helena Borges da Silva  
Hildebrando R. dos Reis  
João Dorizatti  
Valdeimar Dorizatti



## I - Ata 1/1976 quando a prof. Carmelita Tonietto assume a escola

