

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Da Multisseriação à Nucleação:
a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS – Décadas de
1980 a 1990

Claudemir Pereira Madeira

CLAUDEMIR PEREIRA MADEIRA

Da Multisseriação à Nucleação:
a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS – Décadas de
1980 a 1990

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de Mestre em Educação - linha de pesquisa Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Giana Lange do Amaral

Pelotas, 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB-10/920

M181d Madeira, Claudemir Pereira

Da multisseriação à nucleação : a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS : décadas de 1980 a 1990 / Claudemir Pereira Madeira ; Orientador : Giana Lange do Amaral. – Pelotas, 2010.
133 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. História da educação. 2. História da instituição escolar.
3. Escola multisseriada. 4. Nucleação. 5. Educação rural. I. Amaral, Giana Lange do orient. II. Título.

CDD 370

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral (FaE/UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Heloisa Helena Duval de Azevedo (UAB/UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Vini Rabassa da Silva (PPGPS/UCPEL)

Prof^a. Dr^a. Elisa dos Santos Vanti (FaE/ UFPEL)

Dedicatória

*Dedico este trabalho à comunidade
de Rincão dos Correias.*

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Giana, por acreditar neste trabalho, pelo carinho, amizade e apoio nos momentos difíceis.

À Secretaria Municipal de Educação de Pedro Osório pela disponibilidade em fornecer dados e material de seu arquivo.

À Secretaria Municipal de Educação de Cerrito por disponibilizar acesso ao seu arquivo morto, que teve papel fundamental neste trabalho de pesquisa.

A todos os entrevistados, professoras e ex-alunos, pela preciosa participação através de seus depoimentos.

Às professoras Heloisa Helena Duval de Azevedo, Vini Rabassa da Silva e Elisa dos Santos Vanti pelas colaborações na qualificação do trabalho, enriquecendo, com outros olhares, o trabalho em história.

A todos os colegas e professores do curso pelo apoio recebido e o conhecimento compartilhado.

*“A única lição que a história oferece é a de não oferecer
lição nenhuma”.*

(FEBVRE, *apud* Lopes e Galvão, 2001, p.48)

Resumo

O presente estudo constitui-se em pesquisa histórica a respeito de uma instituição de ensino: A Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Alfredo Dias do município gaúcho de Cerrito. O foco da investigação é o surgimento e o fechamento da instituição, ou seja, do ano de 1961, data da fundação, como escola multisseriada, até o seu fechamento, em 1997, quando tem as suas atividades encerradas em função das políticas de nucleação das escolas rurais. O trabalho é realizado dentro da proposta teórica da História Cultural. O método empregado é a pesquisa documental, e são utilizados principalmente o arquivo morto da Secretaria Municipal de Educação e entrevistas com professoras e ex-alunos. O trabalho investiga e analisa as condições que proporcionaram a criação desta instituição e também a sua trajetória até a nucleação. Para entender este processo, faz-se uma abordagem da história dos municípios de Pedro Osório e Cerrito e da história da instituição, caracterizando a participação da comunidade local na construção e manutenção da escola em estudo. Com as informações trazidas por esta pesquisa, pôde-se inferir que o surgimento da Escola, em 1961, fez parte de uma política de expansão da educação primária do governo estadual de Leonel de Moura Brizola, sendo fundamental a atuação da comunidade de Rincão dos Correias, cuja determinação em proporcionar às crianças da localidade uma escola primária, foi decisiva na concretização deste antigo sonho. As entrevistas foram fundamentais neste estudo, pois ajudaram a preencher lacunas da pesquisa documental e enriquecer com preciosos detalhes a constituição e desenvolvimento desta instituição, como escola rural e multisseriada, precisou transpor muitos obstáculos durante todo o tempo em que esteve em funcionamento. Entende-se, portanto, que a educação rural sempre foi negligenciada pelas autoridades e pela legislação e todas as alternativas pensadas e as políticas implantadas no meio rural, sempre deixaram de fora o seu ator principal: o homem do campo, que precisa de conhecimentos suficientes para controlar os meios de produção, trabalhar com diferentes possibilidades e novas tecnologias que estão no setor, mas principalmente precisa ser respeitado como cidadão e sujeito de todo este processo histórico.

Palavras-chave: história da educação, história da instituição escolar, escolas multisseriadas, nucleação e educação rural.

Abstract

This study is in historical research on an educational institution: School Hall Elementary School in the city Alfredo Dias gaúcho Cerrito. The focus of research is the rise and closure of the institution, ie the year 1961, the date of foundation, such as multilevel school until its closure in 1997, when they have their activities stopped depending on the policies of nucleation of schools rural. The work is performed within the theoretical proposal of Cultural History. The method employed is to document research, and are primarily used the archive of the Municipal Education and interviews with teachers and alumni. The paper investigates and analyzes the conditions that led to the creation of this institution and also its trajectory to the nucleation. To understand this process, it is an approach to the history of the municipalities of Pedro Osorio and Cerrito and the institution's history, featuring the participation of the local community in building and maintaining the school studied. With the information brought by this research, we could infer that the rise of the School in 1961, was part of a policy of expanding primary education by the state government of Leonel de Moura Brizola, essential to work with the community of Rincon Correias, whose determination to provide the local children a primary school has been instrumental in achieving this long-cherished dream. The interviews were crucial in this study because it helped fill gaps in documentary research and enriched with precious details the establishment and development of this institution, as a rural school and multilevel, many obstacles had to transpose the entire time he was in itself funcionamento. Entende therefore, that rural education has always been neglected by the authorities and legislation and all alternatives considered and implemented policies in rural areas, where left out his main actor, the man of the field, you need sufficient knowledge to control means of production, working with different possibilities and new technologies that are in the industry, but mostly needs to be respected as a citizen and subject of all this historical process.

Keywords: history of education, history of the school, multigrade schools, nucleation and rural education.

Lista de Figuras

Figura 1	Mapa do Município de Pedro Osório	30
Figura 2	Mapa indicativo das regiões pertencentes à Cerrito e municípios limítrofes.....	39
Figura 3	Brizoleta construída em 1962 para funcionar como Ginásio Estadual Getúlio Vargas.....	43
Figura 4	Casal Alfredo e Idelvina Correa Dias	72
Figura 5	Desfile da Escola Nossa Senhora de Fátima na Semana da Pátria de 1975, na localidade de Vila Freire interior do município de Cerrito ...	73
Figura 6	Professora Jacira Torres com alunos frente ao antigo prédio da Escola Nossa Senhora de Fátima	74
Figura 7	Apresentação de alunos durante festa junina	76
Figura 8	Aluna frente ao novo prédio de alvenaria em 1992	83
Figura 9	Prédio abandonado da antiga Escola Alfredo Dias	95
Figura 10	Panorama da Escola-Polo Ulisses Guastucci na localidade de Alto Alegre	98

Lista de Abreviaturas e Siglas

ASCAR	Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural
BID	Banco Inter Americano de Desenvolvimento
CBAR	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Comissão de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PROMUNICIPIO	Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDEP	Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SESP	Secretaria da Educação e Saúde Pública
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 Referencial Teórico-Metodológico.....	21
2 As Origens Históricas de Pedro Osório e Cerrito	29
2.1 Emancipação de Pedro Osório	31
2.2 Emancipação de Cerrito	34
2.3 A Organização Educacional de Pedro Osório e Cerrito.....	40
3 A Educação Rural e as Escolas Multisseriadas	48
3.1 Brizola e as Brizoletas	63
3.1.1 O Projeto Educacional de Brizola: As Brizoletas	67
3.2 A Escola Alfredo Dias	71
3.3 As Políticas de Nucleação de Escolas	89
3.3.1 O Processo de Nucleação de Escolas em Cerrito.....	93
3.4 O Projeto Escola Ativa.....	99
Considerações Finais	109
Referências Bibliográficas	115
Apêndices	124
Anexos	126

Introdução

Este trabalho de dissertação constitui-se em uma pesquisa histórica a respeito da organização das escolas multisseriadas nas décadas de 1960 e 1970 e a posterior política de nucleação na década de 1990. Pretende-se, dessa forma, fazer emergir aspectos da história da Escola Alfredo Dias, criada em 1961, uma escola multisseriada de reconhecida importância para a comunidade local e que foi fechada em 1997 em função da política nacional de nucleação de escolas.

A delimitação temporal desse estudo tem sua justificativa pelo fato de a década de 1960 ser um período de efetiva expansão das escolas multisseriadas por diferentes regiões rurais do estado gaúcho, através do projeto das “Brizoletas” do então governador Leonel Brizola e a década de 1990 caracterizada pelas políticas de fechamento e nucleação das pequenas escolas rurais. Dessa forma, a história da Escola Alfredo Dias serve para elucidar e exemplificar aspectos das políticas voltadas para a educação rural brasileira.

Assim, o presente estudo dar-se-á no campo da história da educação rural, enfocando uma escola multisseriada, tendo como local o município gaúcho de Cerrito.

Como toda a pesquisa acadêmica esta almeja a produção e a socialização de conhecimento, neste caso sobre instituições educativas na modalidade multisseriada. Conhecer a história da Escola Alfredo Dias contribuirá, também, para que conheçamos melhor a história do município de Cerrito e os impactos da política de nucleação das escolas, em uma comunidade rural.

A opção por realizar essa pesquisa está relacionada à minha trajetória de vida e de docente, como professor urbano e rural da rede pública. Segundo Certeau (1995, p. 65):

Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa entendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével. No discurso onde enceno as questões globais, ela terá a forma da idiotismo: meu patoá representa minha relação com um lugar.

Nascido e criado no meio rural, filho de pai operário e mãe trabalhadora rural, católicos praticantes e atuantes, iniciei logo cedo o meu contato concreto com a vida comunitária: a organização dos grupos de oração, batizados, catequese, lazer e nas equipes de mutirão. Aos quatorze anos fui um dos fundadores, juntamente com meus irmãos, do primeiro grupo de jovens da comunidade Católica Nossa Senhora Aparecida da Vila Matarazzo, pertencente à Paróquia São José de Pedro Osório. O grupo de jovens teve origem a partir da Escola de 1º Grau Conde Francisco Matarazzo que ficava ao lado da Comunidade Católica embora, fosse ela uma escola pública, sem vínculos religiosos.

A partir da criação do grupo de jovens, cresceu meu envolvimento com a organização comunitária ampliando minha visão política da ação realizada. Conseguimos aproximar cada vez mais os vínculos entre a comunidade católica e a escola criando uma parceria fundamental para o crescimento de toda a ação comunitária: os professores assumiram a formação política dos jovens, discutindo noções de cooperativismo, cidadania, políticas públicas para a juventude, políticas culturais, esportivas, de lazer, etc.

Os professores que vinham de cidades como Pedro Osório, Pelotas e Arroio Grande e o Pároco da comunidade nos abasteciam com informações e subsídios teóricos para a discussão do grupo. E foi assim, de forma organizada, que conseguimos junto à prefeitura e à Empresa Mineradora, uma praça arborizada de lazer com brinquedos variados e uma quadra completa para a prática de esportes como o futsal, o vôlei e o basquete. Realizavam-se promoções o ano inteiro: o carnaval rural, a páscoa comunitária, a festa da padroeira, as olimpíadas rurais, o natal solidário, o cinema na Vila, etc. Foi uma experiência fantástica de luta, organização, solidariedade e crescimento pessoal e comunitário.

O interesse pelo trabalho comunitário me levou a ingressar em 1984, no Seminário São Francisco de Paula da Diocese de Pelotas, onde cursei o ensino médio, a Faculdade de Filosofia e parte da Faculdade de Teologia. Durante meus estudos fiz cursos e estágios nos mais diversos bairros da periferia de Pelotas. Em 1988, durante o período em que cursei Filosofia na Universidade Católica de Pelotas, residi no bairro navegantes, na casa de formação vinculada ao Seminário São Francisco de Paula. Foi um momento de profunda experiência comunitária, aprendizado, amizade e amadurecimento intelectual. Apaixonei-me cada vez mais

pela luta organizada, pelo trabalho solidário e pela ideia de que a união das pessoas é fundamental na construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Devido à minha história com o trabalho comunitário, com o Seminário e com a formação filosófica e de como isso tudo proporcionou mudanças na minha vida, assumi a responsabilidade de analisar a experiência vivida pela localidade rural Rincão dos Correias que, por meio de uma ação coletiva, fez um sonho tornar-se realidade: a construção da Escola Municipal de 1º grau Incompleto Alfredo Dias.

Meu interesse pela escola multisseriada nasceu a partir de uma experiência como acadêmico de Filosofia, em 1988, quando participei do Projeto Rondon vinculado à Universidade Católica de Pelotas. Nessa ocasião um grupo de estudantes viajava semanalmente pelo município de Canguçu fiscalizando a distribuição da merenda escolar na rede pública municipal. Neste momento, comecei a perceber a importância da escola na vida daquelas pequenas comunidades rurais. Constatei que apesar da precariedade material do espaço escolar, esse significava muito na vida daquelas pessoas.

Em 1990, logo que ingressei no curso de Teologia, comecei a fazer Estágio Pastoral, na Paróquia São João Batista da Reserva, Zona Rural de imigração alemã do município de São Lourenço do Sul. Trabalhando com a pastoral da Juventude junto às comunidades eclesiais de base, novamente passei a ter um contato direto com as pequenas escolas rurais e, mais uma vez, percebi a importância da instituição escolar na vida daquelas comunidades.

Em 2005, fui designado para trabalhar como professor de Filosofia numa escola de ensino médio, recém inaugurada, no interior do município de Cerrito, na localidade denominada Vila Freire, atual 3º distrito, onde passei a conhecer melhor a realidade social, política, cultural e educacional daquela comunidade. A partir de então, cursando Especialização em História da Educação, na UFPEL, fui constatando, com mais experiência e embasamento teórico que muito mais importante que a transmissão do saber, a escola multisseriada, no contexto social, político e cultural das pequenas comunidades rurais, possui um papel político fundamental. Ela é um locus privilegiado para a construção de uma cidadania concreta e de uma identidade cultural necessária ao homem do campo: na luta por qualidade de vida e na busca de sua realização pessoal e profissional.

Convivendo com colegas professores, pais, alunos, direção e comunidade, fui me interando do processo histórico da educação no interior do município. E foi assim, ouvindo relatos de professores, alunos e de pessoas comuns que ainda residem na mesma localidade da extinta Escola Alfredo Dias, que percebi a riqueza vivida por essa comunidade que fez do sonho uma luta e da luta uma conquista: a construção de uma escola acessível aos seus filhos.

Da mesma forma percebi a contrariedade dos mesmos com o processo de nucleação das escolas rurais, com a precariedade do transporte escolar e com o fechamento de escolas que representavam, ao que tudo indica, muito mais do que um lugar para se ensinar a ler e a escrever, mas um ponto de encontro para a formação e a organização comunitária.

O interesse inicial de estudo intensificou-se durante o curso de Mestrado através do contato mais direto com os autores que abordam a História Oral. Percebi aí a possibilidade de reconstruir, a partir dos constantes diálogos mantidos com a comunidade, a experiência vivida nesta escola. Dessa forma, cruzando as fontes orais, os documentos escritos e o referencial bibliográfico sobre a temática, foi possível inferir sobre a importância das pequenas escolas rurais no processo de formação da cidadania do homem rural. Fatores ligados à sua identidade, à sua cultura, à sua forma de pensar, de trabalhar e de se organizar, às suas necessidades, anseios, lutas e seu direito de participar ativamente das decisões políticas das administrações públicas.

Desta forma, desejo afirmar que não pretendo defender a escola multisseriada rural como a única alternativa eficaz na solução dos problemas educacionais do país, pelo menos não da forma precária como na maioria dos casos vinham funcionando. O que pretendo é destacar a importância da escola junto às comunidades, questionar as políticas de nucleação realizadas sem um prévio debate com a comunidade, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação ao transporte escolar e a quebra da relação escola-família-comunidade. Pode-se constatar que essa falta de vínculos estimula o distanciamento da escola das reais necessidades da população rural, da sua identidade e principalmente do seu papel de fomentadora da ação comunitária, do senso crítico e da formação do homem integral¹.

¹ Sobre o assunto ver Arroyo (1988); Damasceno (1990) e Ribes (1999); Saviani (1984).

Buscar-se-á abordar o projeto político da criação das Brizoletas no meio rural, a criação da Escola Alfredo Dias, a importância das escolas multisseriadas próxima à vida cotidiana da comunidade, a integração escola-comunidade, o impacto das políticas de nucleação na vida comunitária, e a proposta do MEC denominado Projeto Escola Ativa, que surge como uma alternativa às políticas de nucleação das escolas multisseriadas.

Para que possamos abordar o tema de pesquisa, é imprescindível conhecer aspectos da história dos municípios de Pedro Osório e Cerrito. O primeiro por ter implantado o projeto das brizoletas na década de 1960 e ter, juntamente com o governo do estado, expandido a oferta de educação primária em seu território, construindo o primeiro prédio da Escola Nossa Senhora de Fátima que mais tarde passou a denominar-se Escola Alfredo Dias. O segundo por ter se emancipado de Pedro Osório e implantado as políticas de nucleação do meio rural na década de 1990.

Desta forma, identificando algumas de suas peculiaridades, o que os caracteriza e os diferencia de outros municípios do estado e do país, será possível melhor compreender o contexto histórico em que está inserido o objeto de análise desta pesquisa.

Escolhi estudar a Escola Alfredo Dias, atualmente extinta, pelo processo de nucleação das escolas rurais do município de Pedro Osório iniciado em 1992, porque esta representou um marco importante de organização e luta popular em vista de um objetivo comum. A conquista de um espaço público que estivesse a serviço da educação e das demais necessidades da comunidade: saúde, lazer, assistência religiosa e local de discussão dos problemas comunitários (SILVA, 2007).

De um pequeno prédio de madeira, construído em 1962, pelo então governador Leonel Brizola, o empenho e a organização comunitária conseguiu a doação de um terreno maior, para ser construída uma nova sede de alvenaria, através de promoções e doações da comunidade. O objetivo era construir um local mais seguro, arejado, amplo e tranquilo que servisse à comunidade como um todo.

Após algum tempo, o objetivo foi alcançado, e esse espaço representou, acima de tudo, uma conquista importante no desenvolvimento do espírito de grupo, e de uma visão política alicerçada na união e na solidariedade, essenciais em qualquer sociedade, principalmente no meio rural que, em geral, vive à margem das

políticas públicas voltadas para as necessidades do homem do campo (SILVA, 1997).

A abordagem histórica das primeiras instituições educacionais dos municípios de Pedro Osório e Cerrito é uma forma de reconhecimento e valorização da luta e do empenho do povo em busca de escolarização, contribuindo para a compreensão do contexto histórico do período pesquisado.

Pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo. Segundo Leite (2002, p. 14):

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

A História da Educação no Brasil ainda guarda muitos silêncios, entre eles, estudos sobre a educação rural, especialmente pesquisas que analisem a importância da escola próxima à comunidade rural, os impactos da política de nucleação e alternativas possíveis de serem implantadas. Os trabalhos que existem são poucos, considerando-se a quantidade de pesquisas que tratam historicamente sobre a educação nas zonas urbanas do país. Almeida (2001); Benfica (2006) e Leite (2002). Isso é reflexo de uma realidade maior que tende a nos aproximar muito mais do mundo urbano e, conseqüentemente, nos distancia das questões rurais.

Nossa cultura, pensamentos, hábitos e condutas estão mais identificados com os valores da urbanização, desta forma, acabamos tendo dificuldades em perceber que a realidade deste país nem sempre foi como hoje se apresenta. Temos a tendência de esquecer que, até pouco tempo atrás, o Brasil tinha a maior parte de sua população e de sua economia diretamente vinculados às áreas rurais. Esse distanciamento do mundo rural não ocorreu por acaso, ele foi sendo construído culturalmente, ao longo do tempo. Porém, mesmo com a passagem de um Brasil agrário e rural ao urbano industrial e às atividades voltadas para a prestação de serviços, muitos problemas ainda afetam a população rural. Dentre esses, a educação no meio rural permanece como uma questão a ser pensada e resolvida.

Assim, na busca pela escola, aqueles que ficam no campo ainda precisam se sujeitar a longas viagens para chegarem até ela, pois ao serem nucleadas e constituídas as escolas-polo², as escolas multisseriadas fecharam suas portas obrigando as famílias a buscarem outras instituições longe de suas casas e de suas comunidades. Portanto, o pouco conhecimento que, em geral, se tem sobre as dificuldades que as famílias do meio rural enfrentam, para enviarem seus filhos à escola, acompanhá-los no processo ensino aprendizagem e participarem ativa e democraticamente da escola, já justifica a importância de uma pesquisa que pretende refletir sobre a educação rural.

Acredito que a relevância do assunto está no fato de que neste momento, a política de nucleação passa por um amplo debate local e nacional. Isso, tendo em vista o projeto do governo federal intitulado Escola Ativa, iniciado em 1998, pelo MEC/Projeto Nordeste que possui uma proposta de escola estruturada levando em conta a aprendizagem e participação, estimulando hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, participação na gestão escolar da comunidade como um todo. Promovendo relações estreitas com a comunidade visando à formação integral do aluno, com atividades curriculares relacionadas à sua vida diária e o seu ambiente natural, cultural e social³.

Na questão local, propriamente dita, o que está em discussão é a operacionalização do transporte escolar que tem se mostrado de difícil execução. veículos sucateados, estradas em precárias condições de trafegabilidade, longos percursos percorridos pelos estudantes, o que obriga a criança sair cedo de casa e chegar muito tarde, ficando cansada e com baixo rendimento. Há também a situação dos jovens que necessitam largar suas atividades muito cedo para se preparar para a escola, a dificuldade dos pais em manter contato frequente com a escola e a perda dos vínculos comunitários e familiares. Em síntese, o transporte escolar tem se mostrado como um dos grandes desafios das administrações municipais, principalmente pela falta de recursos e compromisso das esferas mais elevadas do poder, em manter atualizado os seus repasses.

² O uso deste cognome é tomado como referência a um conceito da física, no qual polo é o local de onde divergem ou convergem às linhas de força de um campo magnético.

³ Sobre o assunto ver Brandão (1983); Freinet (2001); Freire (1967) e Nidelcoff (1981).

O primeiro passo em direção à constituição deste estudo foi inteirar-me com o que já havia sido escrito e pesquisado sobre os municípios de Pedro Osório e Cerrito: origens históricas, emancipação, organização educacional e fontes documentais.

Encontrei trabalhos nos quais aparecem históricos sobre a constituição dos dois municípios, sempre em seus dados mais gerais, não sendo específicos da temática educacional.

Caldas (1990) artista e professor, em seu livro **Pedro Osório, Sim Senhor** reconstitui a história do município de Pedro Osório em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e geográficos desde os seus primeiros habitantes até os anos de 1990; Bento (2005) político e autodidata, em seu livro **Raízes de Nossa História** reconstitui as raízes históricas da formação da Vila Cerrito até a criação do município em 1995.

Dessa forma, posso afirmar que este é o primeiro estudo que se dedicará a realizar uma pesquisa que aborda a história da organização educacional do município de Cerrito, no que se refere às escolas rurais na modalidade multisseriadas.

No entanto é necessário ficar atento aos limites da pesquisa. Segundo Jenkins (2004, p. 31):

[...] nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o “conteúdo” desses acontecimentos é praticamente ilimitado. Não é possível relatar mais do que uma fração do que já ocorreu, e o historiador nunca corresponde exatamente ao passado: o simples volume desse último inviabiliza a história total. A maior parte das informações sobre o passado nunca foi registrada, e a maior parte do que permaneceu é fugaz.

É importante ressaltar que esta é uma pesquisa que se fundamenta em referenciais teórico-metodológicos da História. É uma pesquisa histórica que tem por base a análise de uma instituição escolar. Segundo Werle (2002, p. 2):

A História das Instituições Escolares é uma tentativa de enunciar, de elaborar um discurso, uma interpretação a qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado, o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e a seu contexto. Pode-se talvez imaginar que a intenção seja de alcançar a instituição em si, como se houvesse uma essência institucional a ser descrita. Isso, entretanto, é um equívoco. A história das instituições escolares se apresenta na forma como a organizamos, como “objetos fenomenais”, isto é, objetos como são vistos pelo sujeito que os descreve, com suas interpretações e em decorrência das suas possibilidades de construção como pesquisador.

Neste sentido, o que se vai narrar não é a história da instituição, mas sim uma história da instituição, realizada em um determinado momento tendo por um olhar específico. Nesta mesma perspectiva, para Magalhães (2000, p. 23) “as instituições são a condição, o meio e o fim da educação. São espaços em que o ensino é oferecido. Desenvolvem-se estabelecendo linhas de ação em conformidade com os objetivos e com os públicos a que se destinam”. Segundo Magalhães (1996, p. 2):

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

Desta forma é importante se ter a consciência de que a interpretação das fontes, as teorias e metodologias adotadas para a compreensão do passado são momentos fundamentais no trabalho do historiador.

Tendo definido o tema da pesquisa, passei então à busca da matéria-prima para a sua realização: as fontes.

Com relação às fontes documentais para a realização do trabalho temos disponível o arquivo morto da Escola Municipal Alfredo Dias, as atas de reuniões, o plano de nucleação de escolas da zona rural, folhas de chamada, históricos escolares, cartões de vacinação, etc, sob a guarda da Secretaria Municipal de Educação de Cerrito – setor de documentação e arquivo. Estes documentos ainda não haviam sido utilizados para escrever aspectos da história dessa escola e dessa comunidade. Devo apontar que as condições de armazenamento e controle de utilização são muito precários, por falta de pessoal e um mínimo de condições materiais. A esses fatores somam-se as frequentes enchentes enfrentadas pelo município, o que tem acarretado uma perda constante deste importante acervo histórico.

Paralelamente à busca inicial pelos escritos de outros autores sobre a história de Pedro Osório e Cerrito e pelas fontes documentais acerca da Escola, realizei entrevistas (Anexo 1) com duas professoras que atuaram nesta instituição e que ainda se encontram em atividade profissional e com dois ex-alunos que viveram nesta localidade e acrescentaram à pesquisa preciosidades de suas experiências como agentes históricos de todo esse processo.

Desta forma cabe lembrar a afirmativa de Lopes e Galvão (2005, p. 44):

Quanto mais o pesquisador for capaz de associar as informações que aparecem (e parecem por que ele faz perguntas) nas diversas fontes com que trabalha com estudos já realizados sobre o tema, com teorias que estudou (...), mais condições tem ele de autenticar, com rigor, o conhecimento que constitui e aproximar-se da verdade.

Sendo assim, o principal objetivo deste trabalho é analisar alguns passos da escola multisseriada no município de Cerrito – da sua gênese até as políticas de fechamento e nucleação das escolas rurais e o impacto destas sobre a comunidade local, utilizando as fontes disponíveis no momento e abordando-as segundo referências teóricas específicas. Isso tendo como referência a história da Escola Alfredo Dias.

Visando atingir esses objetivos propostos pretendo:

- apontar as origens históricas dos municípios de Pedro Osório e Cerrito destacando a organização educacional dos mesmos;
- analisar a constituição do Projeto das Brizoletas e sua importância para o desenvolvimento do sistema educacional local;
- analisar a importância da escola multisseriada próxima ao cotidiano das pequenas comunidades, o impacto das políticas de nucleação e a proposta alternativa do Projeto Escola Ativa.
- caracterizar aspectos históricos da Escola Alfredo Dias do início de suas atividades no ano de 1961 até o encerramento de suas atividades em 1997.

Este trabalho será dividido em três partes: a primeira parte apresenta as referências teórico-metodológicas que sustentam o estudo; a segunda funciona como uma contextualização sobre as origens históricas dos dois municípios (Pedro Osório e Cerrito) que nascem unidos e se separam ao longo do tempo e a organização educacional destes desde sua origem até os dias atuais enfocando a história da Escola Alfredo Dias. A terceira parte traz a história da escola multisseriada no contexto nacional e local, aspectos biográficos de Leonel de Moura Brizola e o seu projeto denominado de “Brizoletas”, as políticas de nucleação e a possibilidade de uma nova alternativa: O projeto Escola Ativa do MEC. Este capítulo traz elementos para serem abordados como possibilidades de se pensar uma nova escola para o meio rural.

1 Referências Teórico-Metodológicas

Em primeiro lugar gostaria de lembrar novamente que esta pesquisa foi realizada por um ex-aluno e professor do meio rural. Embora licenciado em Filosofia e lecionando na rede pública estadual por vários anos, na disciplina de História, não sou um historiador. Pretendo, apoiado nos conhecimentos histórico-filosóficos, na minha experiência profissional, no empenho, esforço e interesse pessoal, compensar limitações pela falta de formação específica de um graduado em história.

Neste sentido, foi fundamental na minha trajetória de historiador aprendiz, as disciplinas cursadas no Mestrado, tendo como linha de pesquisa a História da Educação. O auxílio dos colegas e professores e, principalmente, as discussões propiciadas em sala de aula que me permitiram adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos que serão os norteadores e a base desta investigação histórica. Desta forma, cabe esclarecer que embora busque me aproximar de um tema também tratado por antropólogos, pedagogos, sociólogos e cientistas políticos, me posiciono, aqui como historiador utilizando o suporte teórico-metodológico específico da História. E na pesquisa histórica são muitos os caminhos possíveis e formas de abordagem.

O caminho trilhado por essa pesquisa segue os passos da História Cultural que no Brasil, nos últimos anos, vem influenciando os estudos de História da Educação. A partir dela buscam-se novos problemas, fontes e objetos de pesquisa, privilegiando como objetos de investigação a “população anônima”, seu modo de viver, agir, pensar, sentir, seu cotidiano, problematizando o social.

A História Cultural trouxe um novo rumo à história, buscando um distanciamento da história oficial, que se detinha no estudo dos grandes acontecimentos e dos grandes personagens, que são essenciais para compreender a história, mas não são os únicos meios⁴.

⁴ A utilização da História Cultural em estudos de História da Educação a autores que discutem o tema. Dentre eles: Amaral (2001); Catroga (2001); Faria Filho (2000); Tambara (2000) e Werle (2002).

Importante destacar, como já havia afirmado, que esses temas da micro história são novos no Brasil. Houve uma transferência do estudo das grandes estruturas para as relações individuais, sem deixar de contextualizá-las com o todo. Assim, o historiador deve levar em conta os limites entre as estruturas que regem a ação do indivíduo e as possibilidades dele agir no interior destas. Conforme afirma Chartier (1992, p. 19):

A visão de deslocou, portanto, das regras impostas e seus usos imaginativos, das condutas obrigadas às decisões permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, sua força econômica, seu acesso a informação. Habituada a reconhecer hierarquias e a construir entidades coletivas, a história se proporcionou novos objetos, estudados em pequenas escalas.

A micro história, que surge nesse novo estilo de se analisar e conceber a história, faz o papel de enxergar aquilo que a historiografia deixou para trás, exercendo uma análise mais criteriosa e num contexto mais amplo. A História Cultural facilita a compreensão, pois aproxima e relaciona o passado com o presente. Essa relação nos leva a analisar o que passou com os olhos de hoje, Le Goff (1995) chamou isso de “influência deformante do presente na leitura do passado” e que se deve tomar cuidado para buscar entender o pensamento e a mentalidade de determinada cultura em determinada época. No entanto, para o historiador da cultura, o passado só chega aos dias atuais por meio das representações. Afirmando com Pesavento (2004) “a rigor, o historiador (da cultura) lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, que só se torna possível acessar através de registro e de sinais do passado que chegam até ele”.

Paralelamente, ao impulso da História Cultural, ocorreu um renascimento do estudo da política e incorporou-se à História o estudo do contemporâneo. Segundo Ferreira (2002, p. 320):

O aprofundamento das discussões sobre as relações entre passado e presente na história, e o rompimento com a idéia que identifica objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriu novos caminhos para o estudo da história no século XX.

A pesquisa sobre o tempo presente é impulsionada, tendo como características fundamentais e distintivas a delimitação do campo constitutivo atual e o recorte temporal contemporâneo. O que diferencia a história do tempo presente

das temáticas históricas longitudinais é a proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos.

Os historiadores que se pode considerar do presente histórico são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. Neste sentido, as memórias sobre os acontecimentos e processos são referências fundamentais para a construção do conhecimento histórico por eles produzidos.

A presente investigação histórica foi construída com o respaldo dos seguintes estudos: sobre história do tempo presente Chartier (1994), Frank (1999) e Ferreira (2002); na área da teoria e metodologia da História da Educação, os autores utilizados foram Le Goff (1995), Magalhães (1996, 2000), Saviani (1998), Tambara (2000), Lopes e Galvão (2005) e Amaral (2005); quanto a aspectos da educação brasileira, gaúcha e cerritense foram utilizados: Faria Filho (2000), Veiga (2007), Tambara (1983, 2000), Aranha (2006), Caldas (1990) e Bento (2005); para tratar da educação no meio rural Brandão (1983, 1990 e 1997), Therrien e Damasceno (1993), Certeau (1995 e 1994) e Leite (2002), sobre Brizoletas Quadros (2003 e 2005).

Os procedimentos técnicos para a coleta de dados desta dissertação foram as pesquisas em arquivos, bibliográficas e entrevistas. Portanto, foram utilizadas fontes escrita e orais.

Como fontes escritas foram privilegiadas revistas, jornais, livros e documentos. O jornal local analisado é A Opinião, rastreado ao longo das décadas de 1980 e 1990, na busca de dados sobre a política de fechamento de pequenas escolas do meio rural e a criação de escolas-polo, centralizada em um único espaço. Os documentos escritos que foram consultados são as atas de reuniões, as grades curriculares, as orientações da Secretaria Municipal de Educação e os relatórios anuais da escola.

As fontes orais resultam de depoimentos informais, que não seguem um questionário padronizado, mas um roteiro elaborado com questões semiestruturadas, tendo como ponto inicial a relação escola-comunidade, interação, ação coletiva e políticas de nucleação.

Sobre fontes orais Thompson (1992, p. 21) ressalta:

Toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradição oral (...). O desafio da história oral relaciona-se, em parte, com essa finalidade social essencial da história. Nunca se deve subestimar o poder do compartilhamento da experiência humana.

Dessa forma é possível afirmar que o uso das fontes orais foi essencial na reconstrução dessa história que analisou o impacto social na vida de uma pequena comunidade rural, das políticas de nucleação do seu espaço mais nobre: A ESCOLA.

Para o trabalho com História Oral, os referenciais foram Delgado (2006); Ferreira e Amado (1998) e Thompson (1992). Na análise de periódicos a referencia foi Nóvoa (1997) e Bastos (2002).

Conforme já citado, para a realização desta dissertação de mestrado, as fontes utilizadas foram às escritas e orais.

O processo organizacional começou pela busca, identificação, apreensão, separação e aproximação de cada fonte. A princípio, todo e qualquer material relacionado à Escola Alfredo Dias foi sendo recolhido. Muitos desses já estavam organizados no arquivo morto da Secretaria Municipal de Educação do município de Cerrito. A estes foram acrescentados outros dados documentais, como os impressos que se constituem em fontes fundamentais para o estudo possibilitando a leitura das manifestações contemporâneas aos acontecimentos. (Amaral, 2001 p. 47)

Os periódicos impressos explorados foram o Jornal A Gazeta Cerritense, o Jornal A Opinião de Pedro Osório, a revista do Ensino e a revista Nova Escola. Isso, tendo sempre presente que o impresso não é neutro, possui seus limites ideológicos, seu interesse editorial e comercial. Segundo Amaral (2001, p. 48):

O impresso não é neutro e imparcial diante dos acontecimentos, informações e concepções, (...). No entanto ao materializar aspectos ideológicos que conferem a identidade de determinados grupos sociais, o impresso utilizado como fonte de pesquisa, pode desencadear novas idéias que ampliam o sentido dos fatos estudados.

Ainda segundo Bastos (2002, p. 153), os cuidados necessários no trabalho com impressos cabe ao pesquisador fazer uma desmontagem do texto da imprensa, a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças de forma e de conteúdo das falas que produz.

Para que se possa intercruzar os dados documentais, buscaram-se as fontes no arquivo morto das Secretarias Municipais de Educação de Pedro Osório e Cerrito. Assim foram pesquisados alguns livros atas, cartões de vacinações, grades curriculares, fichas de matrícula e relatórios anuais de prestação de contas da Escola.

É sabido que a matéria-prima para a construção da narrativa histórica são as fontes, sem fontes não há historiografia. Porém, é muito importante ter precauções ao lidar com essas fontes. Não podemos ter a ingenuidade de acreditar na sua objetividade. O documento não pode ser tomado em si mesmo, mas sim no processo de análise, deve ser criticado e relativizado. Segundo Le Goff (1996, p. 545) todo documento é monumento e neste sentido:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva, recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

É necessário ter a convicção que em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. Segundo Lopes e Galvão (2005, p. 77) no limite podemos, entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas: “por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado apostando no rigor metodológico, permanece sempre fluídos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir”.

A decisão de se utilizar dois tipos de fontes deve-se ao fato de que as fontes documentais escritas existentes deixam algumas lacunas e não expressam a essência do objetivo da pesquisa que é reconstruir o valor dado à escola pela comunidade rural, analisar as políticas voltadas para a educação rural ao longo do período estudado e o impacto sofrido pela população com a implantação das políticas de nucleação. Questões essas que serão preenchidas e enriquecidas pelas entrevistas e análises das bibliografias existentes.

Com certeza, um trabalho de pesquisa torna-se mais rico e confiável quanto maior for o número e tipos de fontes a que se recorre assim como o rigor que se tenha exercido no trabalho de confronto entre elas. Segundo Lopes e Galvão (2005, p. 93), “quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais

possibilidades se têm de melhor explorá-los e compreendê-los e produzir conhecimentos sobre o tema da pesquisa”.

No caso específico desta pesquisa, que se propõem a analisar aspectos da experiência comunitária vivenciada a partir da escola, a utilização de entrevistas esclarece a importância da Escola na vida dessa comunidade rural. Segundo Thompson (1992) a utilização de entrevistas como fonte de historiadores profissionais vem de muito longe e é perfeitamente compatível com padrões acadêmicos. As entrevistas são depoimentos informais que não seguem um questionário padronizado, mas um roteiro elaborado com questões semiestruturadas (Apêndice 1), tendo como ponto inicial a relação escola-comunidade, interação, visão de grupo e ação coletiva. Neste propósito foram realizadas entrevistas com as seguintes professoras e ex-alunos: professora Maria Tereza da Rosa Torres que trabalhou na Escola Alfredo Dias no período de 1986 a 1991; a professora Cláudia Fernanda Damasceno Neumann que trabalhava na escola no ano de encerramento de suas atividades e atualmente exerce a função de Diretora da escola-polo Dr. Jaime Faria de Vila Freire; a Sr^a. Neivaci Torres Fernandes que estudou nesta escola, entre 1971 e 1974, ainda quando esta se denominava Nossa Senhora de Fátima e o Sr. Cleber Corrêa de Oliveira aluno no período entre 1976 e 1980, atualmente conselheiro tutelar no município de Cerrito. Os depoimentos foram gravados, transcritos, apresentados e assinados por todos, juntamente com a autorização para a sua posterior utilização nesta dissertação.

Neste cruzamento entre fontes escritas (arquivo morto da escola) e orais (entrevistas com ex-alunos e ex-professoras) torna-se fundamental a busca de bibliografias sobre aspectos da educação brasileira. Para tanto toma-se por base Faria Filho (2000), Veiga (2007) e Aranha (2006).

Segundo Veiga (2007, p. 131):

Forte centralidade e um rígido controle do estado predominaram tanto na experiência educacional portuguesa do século XVIII quanto, mais tarde, na experiência brasileira. Depois da independência, a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil.

Em relação à educação em solo gaúcho, o que se pretende é abordar aspectos da educação rural no estado em vista de uma melhor compreensão da estrutura educacional no período histórico pesquisado. O Rio Grande do Sul

apresenta características de ocupação e exploração da terra diferenciada dos demais estados brasileiros, pois aqui coexistem a grande e a pequena propriedade rural. Segundo Tambara (1983):

A história do povoamento do sul do país oferece explicações para compreendermos tais peculiaridades. As condições de chegada e de estabelecimento de portugueses, alemães e italianos, entre outros grupos étnicos, não foram às mesmas e isso provocou uma forma de exploração diferenciada do solo.

A educação rural no Rio Grande do Sul é valorizada principalmente nos anos de 1950, pois se apresenta como uma alternativa para impedir a migração do campo para as cidades. A escolarização no meio rural adquire novos significados, passa a ser importante por oportunizar o acesso a conhecimentos elementares e indispensáveis a qualquer pessoa que vivesse em cidades. Assim o aprendizado da leitura e da escrita, bem como o domínio das operações matemáticas fundamentais, de certa forma, garantiria maiores possibilidades fora do mundo rural. Segundo Leite (2002, p. 14):

As vertentes ideológicas urbanizastes e desenvolvimentistas foram as grandes responsáveis pelas transformações ocorridas no sistema escolar rural, ocasionando a perda de sua identidade sócio-cultural e consequentemente o seu enfraquecimento como elemento agregador da práxis campesina.

Sendo a educação rural foco principal desta pesquisa, destacamos ainda as contribuições do antropólogo carioca Brandão (1983, 1990, 1997) sobre a cultura camponesa e a escola rural; Terrien e Damasceno (1993) sobre educação e escola no campo; Leite (2002) e seu estudo sobre urbanização e políticas educacionais – uma análise de várias legislações sobre a educação no meio rural, entre outros autores que poderão contribuir na construção desta dissertação.

Quanto ao contexto local, torna-se fundamental as contribuições das obras de Caldas (1990), Freitas (2005) e do ex-prefeito de Pedro Osório Genes Leão Bento em seu livro Raízes de Nossa Terra (2005), um documentário histórico sobre as origens do povoado de Vila Freire, Cerrito e Pedro Osório. Em relação ao desenvolvimento da educação rural no município de Cerrito temos que destacar a política Educacional do governo estadual de Leonel de Moura Brizola e suas Brizoletas. As Brizoletas são pesquisadas nas obras de Quadros (2003, 2005).

Por fim, será dado destaque ao Projeto Escola Ativa, do governo federal. Segundo Piza (2001, p. 10), coordenador da Escola Ativa, esse Projeto pretende:

Oferecer para as escolas multiseriadas, uma proposta metodológica que combine, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes.

É importante ressaltar que o presente estudo de dissertação se contrapõe ao projeto de nucleação das escolas multisseriadas do meio rural, buscando a valorização da cultura local e do engajamento dos alunos e da comunidade em geral no processo educacional. Dessa forma acredito que o Projeto da Escola Ativa vem ao encontro da proposta desta pesquisa, contribuindo significativamente na análise e tese por esta defendida.

Por fim, torna-se necessário esclarecer sobre a utilização de mapas e fotografias na apresentação do trabalho: os mapas foram fornecidos pelas prefeituras municipais de Cerrito e Pedro Osório, as fotografias têm origens diversas, passadas pelas pessoas entrevistadas. Ambos serão utilizados, neste caso, apenas como ilustração, e não como objeto de investigação. Os mapas e as fotos não foram colocados com o propósito de serem analisados. Segundo, Leite (2000, p. 147):

Nos trabalhos de Ciências Humanas, é freqüente a utilização da fotografia como ilustração do texto, representando apenas a vitrine, através da qual o leitor pode tomar um contato imediato e simplificado com o texto [...] O conteúdo aparente da fotografia determina sua legenda. As brechas do texto que a margem preenche com informações ou representações não são verbalizadas.

Desta forma, os mapas foram utilizados apenas orientação geográfica e as fotografias como ilustração dos fatos e acontecimentos.

2 As Origens Históricas de Pedro Osório e Cerrito

Para que possamos abordar o tema de pesquisa, é imprescindível conhecer aspectos da história dos municípios de Pedro Osório e Cerrito. O primeiro por ter implantado o projeto das brizoleiras na década de 1960 e ter, juntamente com o governo do estado, expandido a oferta de educação primária em seu território, construindo o primeiro prédio da Escola Alfredo Dias. O segundo por ter se emancipado de Pedro Osório e implantado as políticas de nucleação do meio rural na década de 1990.

Desta forma, identificando suas peculiaridades, o que os caracteriza e os diferencia de outros municípios do estado e do país, será possível melhor compreender o contexto histórico em que está inserido o objeto de análise desta pesquisa.

A célula mater do atual município de Pedro Osório foi a Vila de Cerrito Velho. Devido a seu grande progresso, foi elevado a município pela lei nº 154 de 05 de agosto de 1848, não chegando a ser instalado e sendo, finalmente tornada sem efeito a referida lei, no ano de 1857. Enquanto paralisava o desenvolvimento de Cerrito Velho, crescia de maneira considerável a sesmaria de Manoel José Gomes, situada à margem esquerda do rio Piratini. Em virtude disto, para aí começaram a emigrar os moradores de Cerrito Velho. Ainda no século XIX, em 12 de dezembro de 1884, é inaugurada a estação de Cerrito, que mais tarde tornou-se o nome da vila que começava a florescer. Paralelamente ao Cerrito, desenvolvia-se à margem direita do Rio Piratini, o núcleo de Santa Cruz ou Maria Gomes, núcleo esse que se denominou com o passar dos anos Vila Paraíso, Ivo Ribeiro e Olimpo. Finalmente no ano de 1959, Cerrito e Olimpo, de comum acordo, emanciparam-se dos municípios mãe Canguçu e Arroio Grande, respectivamente, formando, de acordo com a lei nº 3.735 de Abril de 1959, o novo e atual município de Pedro Osório, conforme o mapa a seguir. O território do município tinha os seguintes limites: ao Norte - Canguçu; ao Leste - Pelotas; ao Oeste - Piratini e Herval e ao Sul - Arroio Grande.

O mapa ilustrado foi fornecido pela prefeitura municipal de Pedro Osório e corresponde à década de 1990, período em que os municípios de Morro Redondo e Capão do Leão já haviam se emancipado de Pelotas.

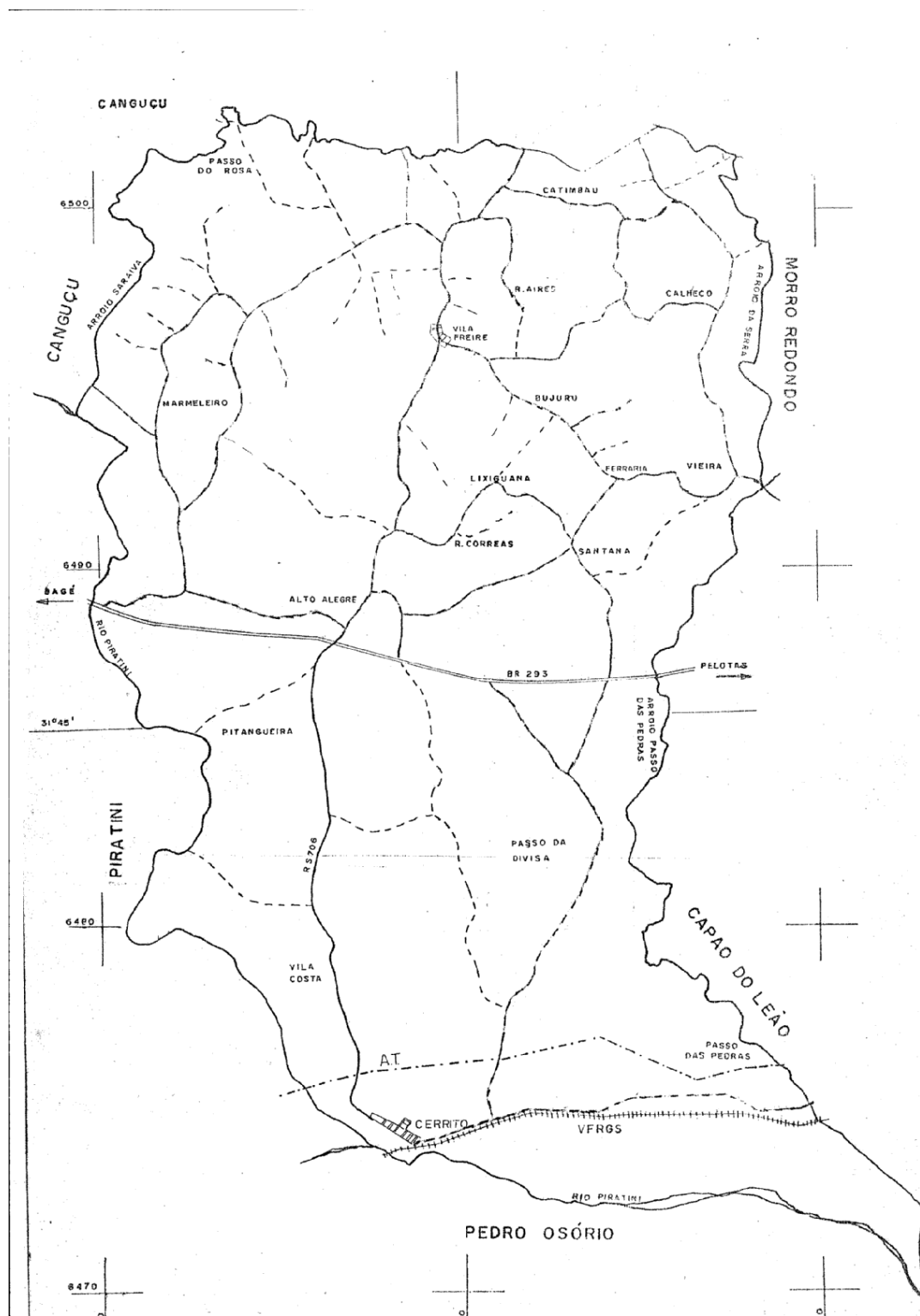


Figura1: mapa do município de Pedro Osório.
Fonte: Acervo Prefeitura Municipal de Pedro Osório.

2.1 Emancipação de Pedro Osório

Nos anos de 1950, aconteceram muitos movimentos em busca de emancipação política em diversas localidades gaúchas. Segundo Caldas (1990, p. 56) o movimento emancipacionista de Pedro Osório, não foi uma iniciativa pioneira. É o que se podia deduzir desta notícia publicada na imprensa de Pelotas, em 08 de abril de 1920:

Novo município. Sabemos que se cogita a criação de um novo município. A Estação Cerrito, cuja prosperidade se vem avolumando dia a dia, procura agora, para sua maior expansão, libertar-se da tutela do município de Canguçu. Várias razões levam os habitantes daquela zona a promover, junto ao Sr Dr. Borges de Medeiros (Governador do Estado), a criação do Município de Cerrito, cuja sede será Vila do mesmo nome. Entre as razões avultam o desenvolvimento gigantesco da localidade e a distância que a separa da sede atual do município cangussuense. Breve, um memorial nesse sentido será apresentado à Presidência do Estado (DIÁRIO POPULAR, 08 de abril de 1920).

Nesse período, o antagonismo político existente no estado, que logo redundaria em outra revolução, a de 1923, talvez seja uma das causas que impediram a concretização dos anseios cerritenses de então. Mas, trinta e três anos depois, em 1953, a ideia de criar um novo município às margens do Rio Piratini viria à tona novamente. A questão tinha como seu principal propagador o Dr. Jacques da Rosa Machado, que iniciou contatos em Cerrito e mais tarde conquistou a adesão das lideranças de Olimpo. As razões para a autonomia das duas vilas eram evidentes: o seu abandono à própria sorte, com pouco ou nenhum apoio das administrações de Arroio Grande e Canguçu; a certeza de um futuro mais promissor e a vontade popular de ter uma administração mais próxima e atuante.

Segundo Bento (2005, p. 117):

Em Cerrito predominava politicamente a UDN (União Democrática Nacional) e em Olimpo predominava o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e esta não era a única divergência entre as localidades, mas também o provável nome a ser colocado no novo município era motivo de discórdia. Este movimento emancipatório de 1953 esbarrou nas divergências e fracassou.

Em 1956, outro movimento emancipatório teve início, desta vez contando com o apoio do Jornal “A Gazeta Cerritense” fundada em 1º de setembro de 1956 editado por Antônio Miguel Albaini e Emilio Abascal Villamil, presidente geral das comissões emancipacionistas. A Gazeta Cerritense tornou-se a principal tribuna do movimento emancipacionista, conclamando a população a participar desse

movimento. Em suas páginas discutiam-se as propostas, avaliavam-se os avanços, sonhava-se, enfim, com a emancipação.

Na edição nº 8 do dia 16 de Abril de 1958, a Gazeta Cerritense destacava o artigo da professora Terezinha de Jesus Vaz com o título “A Importância da Emancipação no campo Educacional”: no qual assinala as vantagens para a educação com a criação do novo município:

Minhas idéias sobre a emancipação deste município baseam-se unicamente, na melhoria educacional que traria ao mesmo, idéias estas isentas, completamente, de pensamento político. (...) Embora não sendo moradora desta Vila, acho-me no dever como diretora deste estabelecimento de ensino, lembrar aos Srs. pais a necessidade cada vez maior e mais premente da existência de um mais amplo círculo educacional, devido ao grande número de crianças que dele carecem o que seria rápida e facilmente alcançado com êxito desse movimento. Quantas crianças terminando o curso primário desejariam continuar sua educação e, no entanto são disso privadas pela triste questão monetária, pois não havendo aqui, um ginásio, como mandar dois ou três filhos estudarem nas cidades mais próximas, estando o custo de vida e educação tão elevados? Meu acentuado interesse nesse movimento visa, tão somente, um futuro melhor, um ambiente social mais amplo, um comércio e indústria mais desenvolvidos, fatores estes que vão influir e beneficiar a educação das crianças de hoje, que serão os homens de amanhã (GAZETA CERRITENSE, 16 de abril de 1958, p. 4).

Devido ao grande distanciamento em relação à sede administrativa dos municípios de origem, Arroio Grande distante 50km de Vila Olimpo e Canguçu 80km de Vila Cerrito e a carência de representatividade política dificultava a vida dos 18.477 habitantes dessa região que almejava se emancipar: Cerrito, Vila Freire, Olimpo e Santa Izabel. Os serviços de saúde, transporte rodoviário, setores públicos, etc, eram precários ou inexistentes o que significava um entrave ao desenvolvimento da região.

Na área educacional se pleiteava a criação de um ginásio acessível a todos os estudantes, pois muitos deles, não possuíam recursos para custear seus estudos em outros lugares como Canguçu, Pelotas ou Arroio Grande. Porém, essas mesmas questões vão surgir no momento da criação do movimento emancipacionista de Cerrito, em 1991. Ressalta-se que atualmente ainda segue a precariedade na área da saúde, emprego e principalmente no acesso dos jovens à educação técnica e superior.

Em outro artigo, do dia 15 de setembro de 1958, com o título “Algumas vantagens da emancipação” assinado por Antônio Luiz Silveira da Costa se destacam as seguintes ideias:

O plano emancipacionista vem constituir-se só em vantagens para as populações do futuro município de Pedro Osório. As populações de Olimpo, Cerrito, Santa Isabel, Freire e Matarazzo serão beneficiadas por qualquer setor que encaremos: Educacional, Comercial e Industrial.

Educacional em razão dos melhoramentos que virão a existir nos atuais educandários como pela possível criação de um Ginásio acessível aos alunos cujos pais não os podem mandar a outros pontos como Pelotas, Canguçu, Arroio Grande, etc.

Estes escritos que eram publicados à época nos jornais locais a respeito da situação das duas comunidades, podem ser abordados tendo por base o conceito de representação, categoria central da História Cultural. Segundo Pesavento (2004, p. 39):

As representações construídas sobre o mundo não só se colocou no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência por elas. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real.

Assim, poderíamos alcançar o passado dessas comunidades por meio das suas representações através da análise desses discursos pelos quais os homens expressam os seus valores, o seu mundo.

Neste caso, como primeira medida concreta organizou-se em 1957, duas comissões para coordenar as ações em cada vila. Segundo Bento (2005, p. 119):

Em 30 de abril de 1958, os documentos necessários ao processo emancipatório foram entregues ao então Presidente da Assembléia do Estado, Deputado Aldamiro Moura. Pela lei Estadual nº 3450, de 14 de agosto de 1958, foi determinado à realização de um plebiscito para apurar a vontade popular sobre a emancipação. A data do plebiscito foi 30 de novembro de 1958, o sim venceu com larga diferença. Apenas em Vila Santa Isabel a maioria da população optou por continuar ligado a Arroio Grande.

Após quatro meses, havendo sido cumprido todos os trâmites burocráticos necessários à criação do município, o Diário Oficial trouxe em suas páginas o sacramento definitivo: o Decreto-lei nº 3.735, de 3 de abril de 1959 que criou o município de Pedro Osório, decreto esse assinado pelo então governador Leonel Brizola.

2.2 Emancipação de Cerrito

O ideal de emancipar para crescer, vivenciado pelas comunidades de Cerrito e Olimpo, na década de 1950, quando pretendiam libertar-se dos municípios de Canguçu e Arroio Grande, respectivamente, e que deu origem ao município de Pedro Osório, em 1959, voltou a florescer nos anos de 1990, desta vez em Cerrito. Igualmente marcado pelas arestas deixadas no processo emancipatório de 1959 e por fortes rivalidades históricas. Segundo Freitas (2005, p. 10):

Cerrito e Olimpo: duas vilas separadas por pontes que cruzam o Piratini dos nossos banhos, dos nossos risos e dos nossos prantos que cultuaram a morte. Nunca foram, a bem da verdade, grandes amigas. Havia rivalidades, às vezes baratas. E não era para ser assim. Pois os trens eram os mesmos que faziam a felicidade de ambos os lados; o Rio Piratini era integralmente de todos os banhistas. Os vigários, de trajes marrons e barbudos, eram os mesmos, vindos de Vacaria, Nova Prata ou Guaporé.

A falta de uma estrutura capaz de atender às necessidades da comunidade, bem como de uma atenção constante por parte dos administradores, despertou em Cerrito o anseio de criação de uma administração autônoma, independente de Pedro Osório. Havia um forte descontentamento popular com a visão centralizadora dos administradores que privilegiava o desenvolvimento da área central de Pedro Osório em detrimento da zona norte, onde se localizava Cerrito. Cerrito não possuía linha de ônibus para Pelotas, com exceção do expresso embaixador que fazia uma vez por dia o trajeto Pelotas-Piratini via Pedro Osório. As pessoas que não dispunham de carro, precisavam deslocar-se de longas distâncias para ir até a rodoviária de Pedro Osório, enfrentando o frio, a chuva, e ainda pior, com a enchente de 1992, que derrubou a ponte rodoviária, era preciso fazer um trajeto perigoso pela ponte ferroviária. Em Cerrito, não havia agências bancárias, correio, delegacia de polícia ou Brigada Militar e a grande maioria dos serviços públicos situavam-se em Pedro Osório. Voltando ao passado percebem-se os mesmos argumentos utilizados pelos emancipacionistas de 1959. Segundo Bento (2005, p. 117):

Cerrito pertencia a Canguçu e Olimpo a Arroio Grande, e os moradores de ambas as localidades sentiam-se abandonados, sem as condições necessárias para um funcionamento adequado dos serviços a serem prestados. Sentiam-se, em suma, relegados a um plano inferior e pretendiam reverter tal situação, sendo os próprios gestores de suas comunidades.

No primeiro movimento emancipatório de 1953 houve muitas divergências políticas⁵ e até mesmo o provável nome a ser colocado no novo município era motivo de discórdia. Cerrito defendia o seu próprio nome, por razões históricas e Olimpo discordava. O movimento esbarrou nas divergências e fracassou. Segundo Bento (2005, p. 118):

No movimento emancipatório de 1956, novamente aconteceram discussões a propósito do nome do novo município, chegando-se a duas possibilidades: Cerro Olimpo e Vera Cruz, mas nenhuma foi acatada. Os emancipacionistas de Cerrito abriram mão do nome, em troca da prefeitura ser instalada em Cerrito, o que veio a ser descumprido. Surgiu, então, um consenso para o nome, através da pessoa ilustre do Coronel Pedro Osório.

Na primeira Ata da Emancipação, que resumia os principais pontos acertados e aprovados por todos os membros, se constata o acordo de instalação da prefeitura em Vila Cerrito: ATA nº 1:

Às vinte horas e trinta minutos do dia vinte de novembro de mil novecentos e cinquenta e sete, na secretaria do Clube Piratini, em Vila Olimpo, reuniram-se em sessão conjunta as comissões Emancipacionistas de Vila Olimpo e Vila Cerrito, legalmente eleitas em reunião pública pelas populações respectivas, conforme atas lavradas na ocasião. De comum acordo ficou assentado o seguinte compromisso de honra que os componentes das comissões Emancipacionistas de Vila Olimpo e Vila Cerrito, tudo farão para o seu cabal cumprimento. Dar-se ao novo município a denominação de Pedro Osório, numa justa homenagem a esse grande homem público, cujo trabalho em prol do engrandecimento do Estado e quicá do país é de todos conhecido. A Sede do novo município compreenderá as atuais Vila Cerrito e Vila Olimpo, unificadas sob o nome de Pedro Osório, como se depreende do exposto no primeiro tópico. A sede da municipalidade, isto é, o edifício da prefeitura municipal, será localizado na atual Vila Cerrito. Esse tópico é justificado em virtude da comissão Emancipacionista dessa localidade, haver aberto mão do nome Cerrito, arraizado na tradição do povo por mais de um século de uso. As outras repartições serão localizadas onde a conveniência ou determinação superior decidirem. Dar o nome Cerrito, ao atual distrito de Vila Freire. Solicitar o testemunho de 20 pessoas idôneas em Cerrito e Olimpo, as quais também assinarão esta.

Nas eleições gerais de 08 de novembro de 1959, é eleito Jayme Pons⁶ como o primeiro prefeito municipal. Candidato pela UDN vencera ao representante do PTB, e em 1960 transfere a sede da prefeitura da Zona Norte (Vila Cerrito) para a Zona Sul (Vila Olimpo), quebrando um compromisso estabelecido na “Ata nº 1 da

⁵ Como já foi afirmado, em Cerrito predominava politicamente a UDN (União Democrática Nacional) e em Olimpo o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro).

⁶ Jayme Pons embora estivesse ligado a UDN (União Democrática Nacional) partido com força política em Cerrito, residia e possuía comércio em Olimpo, o que pode ter motivado a transferência da sede da prefeitura, descumprindo o acordo emancipacionista.

Emancipação” causando um grande descontentamento do povo de Cerrito e fomentando as históricas rivalidades.

Em 1978 foi criado um movimento emancipacionista que na época remeteu processo à Assembléia legislativa, mas por falta de representatividade política, perdeu-se a oportunidade de ser levado adiante o desejo dos Cerritenses. Em 1991, tem início o segundo movimento popular em busca da emancipação de Cerrito. Foi criada uma comissão Emancipacionista presidida por Ary Reinhardt e composto pelos seguintes membros: Genes Leão Bento, Dary Puccinelli e Pedro Paulo Simon. Em 15 de março de 1991 o Jornal A Opinião de Pedro Osório – destaca a seguinte notícia:

Cerrito quer sua emancipação – Alegando que não são contra ninguém, mas a favor de seu desenvolvimento, é que um grupo de pessoas do Cerrito, após consultar vários moradores da localidade, resolveu levar o assunto emancipação à frente (...). A área que pretende se emancipar de Pedro Osório, um assunto de quase 30 anos, abrange a zona norte da cidade, mais o interior representado pelo 2º e 3º distritos do município (A OPINIÃO, 15 de março de 1991, p. 5).

Salienta-se que esse jornal, fundado em outubro de 1984, pelo estudante de jornalismo Clay Ricardo Bento era único veículo impresso de comunicação existente no município de Pedro Osório. O jornal, com sede em Cerrito, torna-se como no passado⁷ um defensor das idéias emancipacionistas.

Na edição de 29 de março de 1991 o jornal A Opinião, destaca a seguinte nota da comissão Emancipacionista de Cerrito, afirmando que:

Há mais de 30 anos que um sentimento pulsa no peito dos moradores de Cerrito. A sua independência política e administrativa. A sua emancipação de Pedro Osório. A sua vida própria.
 E é esse sentimento, que brotou no pensamento de um grupo de moradores da localidade, que está impulsionando o movimento emancipacionista que ora está iniciando.
 Não somos contra ninguém. Nem a Zona Sul, nem a administração municipal. Nem a quem fez a história de Pedro Osório até aqui, a qual muito ajudamos a construir.
 Somos, isso sim, a favor do nosso progresso, do nosso desenvolvimento, da nossa independência política e administrativa.
 Queremos crescer. E sabemos que com a estrutura que aí está, por um problema conjuntural, sempre seremos relegados a um plano secundário, a sobras, as migalhas.
 Queremos ter instalado no Cerrito, todas as repartições públicas que por direito são nossas. E que nos foram tiradas.
 Queremos gerir os nossos próprios recursos – que não são poucos – e aplicá-los em benefício de nossa própria comunidade. Chega de apenas,

⁷ Tal como em 1958, em que a emancipação de Pedro Osório foi defendida fervorosamente pelo jornal “A Gazeta Cerritense”.

pagarmos impostos e não recebermos o que nos é de direito, o que nos é imprescindível.

Vamos dividir para somar. Vamos separar para crescer, pois com nossa emancipação, essa região vai receber bem mais verbas federais e estaduais, o que vai propiciar o crescimento das duas margens do Rio Piratini.

Temos excelentes condições para tornarmos o Cerrito, um novo município do Rio Grande do Sul. Temos um aglomerado urbano com toda a estrutura de saneamento, temos prédios em condições para a instalação – imediata – de órgãos públicos, municipais e estaduais, temos escolas de 1º e 2º grau, temos hospital, temos ginásio de esporte, temos as nossas entidades religiosas, sociais, e esportistas. Além de tudo isso, temos garra e amor para desenvolver o Cerrito.

Vamos transformar a realidade que aí está. Vamos emancipar Cerrito, pois “quem sabe faz a hora, não espera acontecer” (A OPINIÃO, 29 de março de 1991, p. 4).

Evidencia-se, desta forma, que os 30 anos citados, nos remete ao ano da criação de Pedro Osório. Portanto esse município já nasce dividido, não somente pelas águas do Rio Piratini, mas principalmente pelas fortes rivalidades históricas acirradas pelo descumprimento do acordo da comissão emancipacionista de Pedro Osório onde previa-se a instalação da sede da prefeitura em Vila Cerrito.

Em 1991 todos os procedimentos exigidos à comissão emancipacionista foram elaborados, a documentação foi entregue ao então presidente da Assembléia Legislativa do Estado, deputado César Schirmer, pelos representantes da comissão emancipacionista. A autorização para a realização do plebiscito ocorreu em 20 de setembro, após a Assembléia Legislativa derrubar o veto do governador Alceu Collares que discordava dos critérios para novas emancipações. Com isso, o plebiscito foi marcado para o dia 10 de novembro de 1991, e publicado no Diário Oficial do Estado. Entretanto, o objetivo de emancipar não foi alcançado. Na edição nº 258 do Jornal A Opinião, de 15 de novembro de 1991 consta o resultado final do plebiscito popular, notícia intitulada “Cerrito não se Emancipa”:

A grande maioria da população de Cerrito, Alto Alegre, Vila Freire e outras localidades, rejeitaram a idéia de emancipação da área e fica pertencendo ao município de Pedro Osório, conforme foi apurado no plebiscito realizado no dia 10 de novembro. Votaram na idéia de não separação 62% do eleitorado e apenas 36% manifestaram o desejo da separação.

A comissão emancipacionista em nota publicada na imprensa assinada pelo seu presidente Sr. Ary Reinhardt salientou que foi difícil a Campanha, pois trabalhamos contra a máquina administrativa da prefeitura que havia se comprometido em não se posicionar, que iria se manter neutra e de uma hora para

outra se posicionou contra, sem explicar sua nova decisão. Portanto, neste momento, mais uma vez o objetivo da emancipação não foi alcançado.

No entanto, os emancipacionistas não se deram por vencidos e, em 1995, o tema emancipação de Cerrito voltou a ser debatido. Desta vez, o movimento surgiu mais forte, as questões pertinentes à emancipação foram mais discutidas, foram mais esclarecidas. A comissão foi presidida pelo prof. Adair José Domingues e integrada por outros representantes da comunidade. Desta vez, a emancipação teve apoio do ex-prefeito de Pedro Osório Adão Orlando Alves, que na ocasião anterior era contrário ao desmembramento do município.

Tal como em 1991, a Comissão de Emancipação reuniu todos os documentos necessários para comprovar que Cerrito dispunha de condições mais do que favoráveis para ser um novo município. Segundo Bento (2005, p. 194):

Além do trâmite burocrático, a emancipação era o assunto predominante nas conversas de rua. A consulta Plebiscitária Popular foi determinada pela lei Estadual nº 10.472/95, de 19 de julho de 1995. A data da realização foi em 22 de outubro de 1995, coordenado pelo juiz Nedi Landi Fabres e pelo promotor de justiça, Carlos Augusto Cazarré. O resultado, que não obteve recursos contrários, foi o seguinte: Eleitores Inscritos: 5.404 eleitores; votantes 3.651, sendo 2.021 votos favoráveis e 1.592 votos contrários, 10 votos brancos e 28 nulos. A comemoração do resultado foi muito marcante, a esperança de uma comunidade melhor, de um futuro promissor, a sensação de liberdade e valorização e principalmente a vitória sobre as antigas rivalidades e dissabores enfim se concretizou.

A oficialização da decisão popular se dá no dia 28 de dezembro de 1995, que reconhece Cerrito como um dos municípios gaúchos através da lei nº 10.656 editada no Diário Oficial do Estado:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
FAÇO SABER, em cumprimento ao disposto no art. 82, inciso IV, da constituição do Estado, que a Assembléia Legislativa aprovou e sancionou e promulgo a seguinte lei: Art. 1º - É criado o município de Cerrito, com área que se emancipa do município de Pedro Osório. Parágrafo único – O território do novo município é assim delimitado:
Ao Norte – começa na foz do Arroio Saraiva, no Rio Piratini; segue pelo Arroio Saraiva, a montante, até sua afluência com o Arroio Mimbau, pelo qual sobe até a nascente deste, de onde por linha seca, no sentido leste, alcança a nascente do Arroio Potariva (ex – pessegueiro); desce por esse último até sua confluência com o Arroio Itaetá, ou Arroio da Serra;
Ao Leste – da confluência do Arroio Potariva com o Arroio Itaetá, desce por esse último, que neste percurso é conhecido como Arroio Passo das Pedras, até sua foz no Rio Piratini, no local denominado Passo do Ricardo;
Ao Sul – do ponto acima referido, sobe pelo rio Piratini, segue pelo Rio Piratini, a montante acima até a foz do Arroio Saraiva;
A Oeste – da foz do Arroio Basílio, no Rio Piratini, segue pelo Rio Piratini, a montante acima até a foz do Arroio Saraiva.

Art. 2º - A sede do novo Município será a localidade de Cerrito.
Art. 3º - O município será instalado em primeiro de janeiro de 1997.
Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário. PALÁCIO PIRATINI, em
Porto Alegre, em 28 de dezembro de 1995.
Antonio Brito
Governador do Estado

O município de Cerrito está localizado na região Sul do estado do Rio Grande do Sul, na micro-região homogênea 317, correspondente à Lagoa dos Patos, bem como a região fisiográfica da encosta do Sudeste. Possui área territorial de 520km², três distritos, uma população estimada em 6.928 habitantes, tendo como principal atividade econômica a fabricação de tijolos e a produção leiteira e agrícola dos inúmeros minifúndios que ocupam a maior parte do Território municipal; formado principalmente por uma população rural. Possuindo as seguintes confrontações: Ao Norte – Canguçu; ao Leste – Capão do Leão e Morro Redondo; a Oeste – Piratini e ao Sul – Pedro Osório. O município de Pedro Osório tem sua sede a uma distância de 3km da sede do município de Cerrito, separados apenas pelas margens do rio Piratini, como se pode observar na imagem a seguir:



Figura 2: mapa indicativo das regiões pertencentes à Cerrito e municípios limítrofes.
Fonte: Acervo Prefeitura Municipal de Cerrito.

2.3 A Organização Educacional de Pedro Osório e Cerrito

A abordagem histórica das primeiras instituições educacionais dos municípios de Pedro Osório e Cerrito é uma forma de reconhecimento e valorização da luta e do empenho do povo em busca de escolarização, contribuindo para a compreensão do contexto histórico do período pesquisado. Da mesma forma, torna-se necessário para se manter viva a história da educação do município e da região, podendo servir de embasamento para futuras pesquisas. Segundo Magalhães (1996, p. 69):

A instituição educativa constitui, no plano histórico, como no plano pedagógico, uma totalidade em construção e organização, investindo-se numa identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversa natureza, dados os fins, os atores, os conteúdos, inseridas num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e às circunstâncias.

Os registros disponíveis sobre o ensino nos antigos povoados de Cerrito Velho (Vila Freire), Estação Cerrito (atual cidade de Cerrito) e Maria Gomes (atual cidade de Pedro Osório), são poucos. Segundo Caldas (1990, p. 98):

Em Cerrito, a atividade educacional teria iniciado por volta de 1823, logo após a elevação da capela de Nossa Senhora do Rosário do Cerrito a Curato. Antigamente, ao lado dos serviços religiosos, os padres faziam às vezes de professores, ensinando as crianças existentes em sua área de atuação.

Naquele tempo não havia escolas propriamente ditas, sendo as aulas (Português, Álgebra, Latim, Teologia e Ciências) ministradas nas capelas ou sedes de estâncias aos filhos de famílias mais privilegiadas.

Segundo Bento (2005, p. 74) uma das primeiras educadoras de Cerrito foi a senhora Manuela Vaz Bento:

[...] que começou a lecionar em Cerrito Velho no ano de 1896, sendo que no ano de 1899 lecionava na Escola Nossa Senhora do Rosário, naquela localidade, onde permaneceu até a década de 20. A escola contava com um número expressivo de alunos de 80 a 90 crianças e adolescentes em diferentes séries.

Para Caldas (1990, p.100) “às margens do Rio Piratini o processo educacional foi mais tardio, já que as primeiras aulas teriam iniciado por volta de 1866, na Estância Paraíso. A primeira educadora chamava-se Zenóbia Soares”.

Nessa época, a educação escolar era restrita, pois poucas eram as escolas e muito distantes, normalmente em centros mais desenvolvidos, cabendo aos educadores residentes no interior, comparecer às casas de família onde eram solicitados, a fim de instruir as crianças em suas próprias casas. Os pais arcavam com todas as despesas, chamadas na época de “pagamento de cama e mesa”, que era devido por cada filho que estava recebendo orientação, sendo comum também que os vizinhos encaminhassem seus filhos à casa onde estava o professor, para que estudassem conjuntamente. Dos mais importantes professores residentes na Vila Freire, estão Galdino Domingues e seu sucessor Vicente de Tolla que era procedente da Itália e também contribuía nas tarefas da Igreja. Segundo Bento (2005, p. 30):

Na década de 1930, o prefeito de Canguçu nomeou professores para atender diversas zonas de Cerrito Velho e de Estação Cerrito, tais como Aurora Dias Colvara, para Bujurú; Albino dos Santos Moraes, para o Marmeleiro; Alcides Viterbo Nunes, para a Estação Cerrito; Otacílio Dias da Trindade, para a Coxilha do Marmeleiro; Otílio da Silva Vieira, para o Passo do Vieira. Estes foram nomeados em 1931. Em 1932, foram nomeados Rosa Leal Gomes, para a Estação Cerrito; Sotero Rocha, para o Calheco; e Maria José Prestes, para a Coxilha dos Bandeiras; Antonieta Vaz para Cerrito Velho; e João Capistrano Colvara, para o Catimbau.

Em 1922, na localidade do Passo do Santana, foi fundada a Congregação de Confissão Luterana São João por oito famílias vindas da colônia São Pedro de Pelotas, hoje pertencente ao município de Morro Redondo. Os fundadores da comunidade logo se preocuparam com a instrução de seus filhos. Segundo a tradição luterana ao lado de cada Igreja teria que existir uma escola cristã⁸. O prédio construído para a escola inicialmente também servia para a realização dos cultos. Hoje essa é a Escola Municipal Reinaldo Karnopp, ainda em funcionamento e que, foi entregue à administração municipal de Cerrito (WILLE, 2000).

Em 1931 teve início na Vila Estação Piratini (atual cidade de Pedro Osório) a obra de construção do Colégio São José ao lado da antiga Igreja Católica. Quando Dom Benedito Zorzi veio para instalar a capela, se fez acompanhar de algumas

⁸ Para maiores informações sobre a importância da instrução escolar para os Luteranos ver Defreyne (2004).

irmãs religiosas para auxiliar nas atividades paroquiais, bem como trabalhar como educadoras. A escola passou a funcionar no dia 1º de março de 1936, com o nome de Escola Paroquial São José e no decorrer dos anos passou a se chamar Escola Sagrado Coração de Jesus, propriedade da Congregação das Irmãs de Notre Dame⁹. O prédio que ficava ao lado da Igreja Matriz São José foi transferido em 1939, para perto do Rio Piratini, onde se encontra em atividade até hoje.

Em 1933 é fundado o grupo Escolar da Estação Cerrito, sendo inaugurado em 1934, tendo começado as aulas em 1935.

Em 1937 foi inaugurado em Vila Freire, pelo prefeito de Canguçu Jaime Faria, o Grupo Escolar Jaime Faria.

Em 1939 foi inaugurada em Vila Estação Piratini, a Escola Particular Getúlio Vargas pela professora Jacira Félix de Sousa, que educou centenas de crianças e adolescentes. Com a enchente de 1959, a escola foi fechada. Outra escola particular nesta mesma Vila foi inaugurada em 1942, por iniciativa da professora Albertina Nassr, a Escola Santo Antônio também oficialmente registrada junto à 5ª coordenadoria regional de educação (BENTO, 2005).

Em 1942, funcionava a Escola Ferroviária¹⁰ criada por iniciativa da Rede Ferroviária Federal para atender aos filhos de seus funcionários. Neste mesmo ano, foi criado através do Decreto nº 516/42, o Grupo Escolar de Vila Olimpo, que funcionava na rua Pascoal Marquese e que, posteriormente transferiu-se para a rua Julio de Castilhos, onde foi construído uma “brizoleta”, cujo prédio ainda se encontra preservado.

Em 1947, sob o governo do subprefeito de Canguçu Honório Tavares, foi construída a Escola Santa Rita de Cássia, no Rincão da Pitangueira, sendo que em 1958, por estar com menos de trinta alunos, exigência da legislação deste período, o município não forneceu mais professores e a escola passou para a iniciativa privada voltando mais tarde para a administração de Pedro Osório, funcionando até 1985.

Em 1950, funcionava em Vila Olimpo a Escola Particular Olavo Bilac, dirigida pela professora Noeli Barbosa, que funcionou até o início da década de 1970.

Na década de 1950 se instalou no interior do município de Arroio Grande a Mineradora Matarazzo especializada na extração de calcário, próprio para a fabricação de cimento. Logo de sua instalação foi construída uma escola, doada ao

⁹ Sobre Educação Católica ver Moura (2002); Amaral (2001) e Saviani (1983).

¹⁰ Sobre História das instituições educacionais ligadas à rede Ferroviária ver Corsetti, 2002.

estado, para atender aos filhos de seus operários: A Escola Conde Francisco Matarazzo¹¹ que esteve em funcionamento até o ano de 2008.

Desta forma, no ano de criação do município de Pedro Osório em 1959, existia em seu território em torno de dez escolas que funcionavam em prédios próprios e outras na zona rural, em casas de particulares, para atender a uma população estimada em 17 mil habitantes¹². Do total de dez escolas existentes. Quatro eram estaduais, cinco particulares e uma pertencente à Rede Ferroviária Federal, todas funcionando apenas com o curso primário.

Em 1960, no prédio do Grupo Escolar Estação Cerrito, passou a funcionar o Colégio Comercial Três de Abril custeado pela municipalidade.

Em 1962, em Vila Cerrito foi inaugurada a Escola Estadual Maria Isabel de Souza, sendo oficialmente autorizada pelo Decreto nº 13.551/62 como escola de 1º grau. Neste mesmo ano, foi inaugurado em Vila Olimpo pelo secretário Estadual de Educação, Justino Quintana, o Ginásio Getúlio Vargas, através do Decreto 12.383/62 (CALDAS, 1990). Dentro do projeto das brizoletas, prédio que se encontra ainda bem conservado como podemos ver na imagem a seguir.



Figura 3: Brizoleta construída em 1962 para funcionar como Ginásio Estadual Getúlio Vargas, atual escola de ensino médio de Pedro Osório. Fonte: Acervo Secretaria Municipal de Educação de Pedro Osório

¹¹ Francisco Antonio Maria Matarazzo (1854-1937), também chamado Francisco Matarazzo, foi um conde e empresário italo-brasileiro, criador do maior complexo industrial da América Latina do início do séc. XX.

¹² Segundo dados da Gazeta Cerritense Ano 2 nº 11, de 1º de julho de 1958 – a população do novo município era de 18.477 habitantes, no entanto, o distrito de Santa Isabel optou por permanecer vinculado ao município de Arroio Grande, o que torna necessário a revisão desse cálculo, ficando uma estimativa de 17 mil habitantes.

Segundo dados da Secretaria de Municipal de Educação, a partir da década de 1960 com o respaldo do governo estadual foram construídas em torno de quarenta e cinco escolas multisseriadas. Em sua maioria localizavam-se na zona rural, e foram sendo fechadas ao longo dos anos pelo crescente êxodo rural e pelas políticas de nucleação dos anos 1990.

Em 1969 o Colégio Comercial Três de Abril de Vila Cerrito passou a ser administrado pelo Estado, com a denominação de Escola Estadual de 2º Grau Padre Anchieta que funcionou até 1989, quando foi anexado a Escola Maria Isabel de Souza. Passou, a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Bernabé de Souza, conforme portaria de unificação nº 02598, atual Instituto Estadual de Educação José Bernabé de Souza.

Segundo Caldas (1990), no início dos anos de 1990 o município de Pedro Osório, possuía uma rede educacional distribuída da seguinte forma: existiam 2.745 alunos matriculados nas escolas locais, sendo 28 municipais (964 alunos); quatro estaduais (1.442 alunos) e duas particulares (339 alunos). Destas trinta e quatro escolas, sete estavam localizadas na zona urbana e vinte e sete na zona rural. Segue a listagem das escolas em funcionamento neste período:

- **Escolas municipais da zona rural:** Alfredo Ramalho (Passo do Vieira); Alfredo Dias (Rincão dos Correias); Dom Pedro II (Vila Freire); Emerenciano dos Santos (Marmeleiro); Dr. Jayme Farias (Vila Freire); Felipe dos Santos (Marmeleiro); José Bonifácio (Ponte do Império); Nossa Senhora das Graças (Palma); Machado de Assis (Coxilha dos Bandeiras); Nossa Senhora de Lourdes (Alto da Divisa); Olavo Bilac (Passo do Machado); Olga Martins dos Santos (Lixiguana); Padre Réus (Palma – Matarazzo); Pedro da Vara (Calheco); Princesa Isabel (Passo dos Bois); Silvana Paiva Ferro (Alto Alegre); Santa Maria Goretti (Bujuru); Santo André (Catimbau); Santo Antonio (Rincão dos Aires); São Francisco de Assis (Alto do Portinho); São José (Marmeleiro); São Luis (Bujuru); Tiradentes (Vila Costa); Vera Cruz (Alto Alegre) e Eulália Vieira (Passo dos Bois).
- **Escolas municipais da zona urbana:** Dr. Jacques da Rosa Machado; São Miguel e Getúlio Vargas.
- **Escolas Estaduais:** Getúlio Vargas; Odilo Marques Gonçalves; Conde Francisco Matarazzo (4º distrito) e José Bernabé de Souza.

- **Escolas particulares:** Sagrado Coração de Jesus e Reinaldo Karnopp (Passo do Santana).

Toda esta estrutura para atender a uma população, segundo dados do IBGE (1991), de 14.761 habitantes, sendo 10.589 na área urbana e 4.172 no meio rural.

De acordo com dados da Comissão emancipacionista em 1995, Cerrito possuía uma população de 8 mil habitantes, divididos entre cidade e interior, este último composto de 1.512 propriedades, sendo 1300 com até 50 hectares, minifúndios de subsistência.

A educação estava organizada a partir da seguinte estrutura: (Anexo 2)

- **Escolas municipais:** Escola Infantil Castelinho do Saber (Sede); Dr. Jacques da Rosa Machado (Sede); São Miguel (Sede); Alfredo Ramalho (Passo do Vieira); Alfredo Dias (Rincão dos Correias); Eulália Vieira (Passo dos Bois); Dr. Jayme Farias (Vila Freire); Felipe dos Santos (Marmeleiro); Machado de Assis (Coxilha dos Bandeiras); Olavo Bilac (Passo do Machado); Olga Martins dos Santos (Lixiguana); Pedro da Vara (Calheco); Silvana Paiva Ferro (Alto Alegre); Santa Maria Goretti (Bujuru); Santo André (Catimbau); Santo Antonio (Rincão dos Aires); São Francisco de Assis (Alto do Portinho); Tiradentes (Vila Costa); Salgado Filho (Passo da Divisa); Dinorá Mendonça Martins (Bujuru); Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Bernabé de Souza (Se de) e Escola Particular Reinaldo Karnopp (Passo do Santana).

A rede municipal atendia a um total de 880 alunos e contava com 84 professores em atividade em sala de aula. A rede estadual no 1º grau possuía 467 alunos e no 2º grau, 486 alunos, com um total de 77 professores em efetivo trabalho em sala de aula (Relatório Comissão Emancipacionista de 1995).

Como já foi apontado nesse estudo, pode-se perceber a singularidade da região, visto que, em termos políticos as comunidades de Pedro Osório e Cerrito em um primeiro momento são divididas e administradas por dois municípios diferentes: Arroio Grande e Canguçu com sede administrativa a mais de 80km de distância o que dificultava investimentos significativos em todas as áreas, em especial na área educacional. Após uma incessante luta por investimentos públicos, em 1959 acontece a emancipação e a criação do município de Pedro Osório, que nasce da união das duas comunidades formadas as margens Sul e Norte do Rio Piratini. Com a emancipação e a parceria Estado-Município, na década de 1960 a oferta da

educação primária dá avanços significativos com a construção e ampliação de escolas no meio urbano e rural. No entanto, as décadas de 1970 e 1980 são marcadas por um grande êxodo rural¹³, resultado da influência do incentivo dado pelo governo para a implantação de grande número de indústrias nos centros urbanos, da procura do trabalhador pelo trabalho assalariado, do gradativo abandono do homem do campo que, pela falta de incentivo e desvalorização do seu produto, vende suas terras e vai para a cidade em busca de novas atividades, na esperança de melhorar de vida. Assim, conforme os dados levantados, neste período teve início o processo de fechamento de muitas escolas multisseriadas, que na década de 1960 somavam em torno de quarenta e cinco e na década de 1990 são reduzidas para vinte e cinco escolas ofertadas no meio rural do município de Pedro Osório.

Apesar de, em um primeiro momento, as comunidades de Cerrito e Pedro Osório terem se unido em vista do objetivo de se emancipar para em conjunto melhorar a vida da população, na prática continuou a divisão. Vila Cerrito permaneceu insatisfeita com as políticas adotadas e os baixos investimentos realizados em seu território, principalmente no meio rural formado em sua maioria por pequenos agricultores empobrecidos e sem recursos próprios para desenvolver seus negócios baseados nas lavouras, leiteiras e criação de animais. A falta de uma visão coletiva e solidária levou à comunidade a uma nova emancipação com a criação do município de Cerrito em 1995. Ao que tudo indica a idéia era que com a conquista da autonomia político-administrativa houvesse um considerável progresso da região e a qualidade de vida da população daria um salto significativo em todas as áreas: saúde, educação, agricultura e infra-estrutura urbana e rural. Porém, o que pode se perceber, é que os dois municípios continuam enfrentando muitas dificuldades sócio-econômicas, dependendo exclusivamente de recursos federais para oferecer serviços essenciais ao bem estar da população.

Em termos educacionais o que garante o funcionamento de toda a estrutura ofertada são as verbas do FUNDEF. Sem esse investimento federal a educação do município entraria em colapso total. Pensar em uma educação próxima à realidade de cada comunidade, talvez seja uma alternativa fundamental na construção de uma

¹³ Êxodo rural é o termo pelo qual se designa o abandono do campo por seus habitantes em busca de melhores condições de vida. No Brasil, com a industrialização na década de 1950 houve uma grande onda de migração para os grandes centros urbanos. Ver Furtado (1982).

cidadania ativa, solidaria e criativa capaz de desenvolver consciência de grupo, visão de conjunto e espírito empreendedor fatores essenciais para o desenvolvimento sócio-político-econômico e cultural desta região.

3 A Educação Rural e as Escolas Multisseriadas

Para a abordagem sobre a constituição das escolas multisseriadas se torna necessário elaborar um breve panorama da história da educação brasileira.

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado de diversos jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de ler e escrever. Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões espalhadas pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

Neste período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente à catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação dos novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. A ação sobre os indígenas resumiu-se em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573.

Pela atuação constante até o século XVIII, não só entre os nativos, mas, sobretudo na sociedade colonial, podemos dizer que os jesuítas imprimiram de modo marcante o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e consequentemente introduziram a tradição religiosa do ensino que perdurou até a República.

Na primeira metade do século XVIII ainda continuava a influência dos jesuítas, com seus colégios espalhados pelo mundo, embora as críticas a eles se tornassem mais fortes. Denunciava-se o dogmatismo da Escolástica decadente, mas, nos debates apaixonados, as questões econômicas e políticas se

sobrepunham aos limites estritamente pedagógicos. Os jesuítas foram expulsos de diversos países – de Portugal e, portanto, do Brasil, em 1759¹⁴.

O Marquês de Pombal foi o grande gestor da introdução das ideias iluministas em Portugal, que agiu com rigor na reforma do ensino. Ao expulsar os jesuítas, instituiu naquele mesmo ano a educação leiga, com responsabilidade total do estado; instituiu as aulas régias¹⁵. Começou estruturando os chamados Estudos Menores, que correspondiam ao ensino fundamental e médio (primeiras letras e ensino de humanidades).

Em 1772, Pombal instituiu o subsídio literário, imposto destinado a financiar as reformas projetadas, o que valia também para o Brasil. Dessa forma, os professores eram selecionados e pagos pelo Estado, tornando-se funcionários públicos. No Brasil, a reforma Pombalina, foi levada a efeito só a partir de 1772, quando teria sido implantado o ensino público oficial. A Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorrera na metrópole. O subsídio literário instituído para gerar recursos, nem sempre foi aplicado na manutenção das aulas.

De acordo com a historiografia, o marquês de Pombal não conseguiu de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil, o que teria provocado o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro, embora, por outro lado, pode se constatar a expansão das ideias iluministas no Brasil, exercida pelas lojas maçônicas e academias literárias. No entanto, persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos, uma vez que a atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes, além da tarefa dos missionários sobre os índios. Uma sociedade exclusivamente agrária em que o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resultou daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as

¹⁴ Sobre o assunto ver Saviani (1983 e 1996).

¹⁵ Régias por que pertenciam ao rei, ao Estado e não à Igreja.

ciências e a atividade manual. Durante esse longo período do Brasil Colônia, aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta¹⁶.

Quando a família Real chegou ao Brasil, ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada, as mudanças tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-lo como um todo, existia as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento.

Além das adaptações administrativas necessárias, houve o incremento das atividades culturais, antes inexistentes ou simplesmente proibidas. Essas iniciativas estavam de acordo com o movimento iluminista que já amadurecera na Europa.

Eram muitas as contradições sociais e políticas cuja economia consolidava o modelo agrário-comercial e fazia as primeiras tentativas de industrialização. Debatiam-se os seguimentos renovadores – que aspiravam aos ideais liberais e positivistas da burguesia europeia – e as forças retrógradas da tradição agrária escravocrata.

O poder da reação manteve o privilégio de classe ao valorizar o ensino superior em detrimento dos demais níveis, sobretudo o elementar e o técnico.

Com a queda da monarquia em 1889, começou a primeira república, que durou até 1930. Pela constituição de 1891 foi instaurado o governo representativo federal e presidencial.

Desde o final do Império aumentava o interesse pela educação, com significativa ampliação do debate, por meio de conferências pedagógicas, criação de bibliotecas, museus, além da difusão de livros e artigos de jornal sobre pedagogia.

Uma característica da atuação do Estado tivera início no final do século XIX, tomando força nas primeiras décadas do século XX, ao se esboçar o modelo de escolarização baseada na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os grupos escolares¹⁷. Evidentemente isso significava desvio substancial na aplicação das minguadas verbas para o ensino, mas essas edificações visavam a atestar o interesse do governo pelo ensino público.

¹⁶ Sobre a educação brasileira no período colonial ver Paiva (2000); Hilsdorf (2003) e Romanelli (1998).

¹⁷ Sobre a instalação dos grupos escolares no Brasil ver Souza (1998 e 2004) e Vidal (2006).

Ao mesmo tempo, os novos espaços organizados representavam o esforço de implantar a ordem e a disciplina. Segundo Faria Filho (2000, p. 22)

Se novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir o respeito aos ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana, novos tempos escolares também se impunham. Num meio onde a escola até então era instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas isoladas insistirem em terem seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência do professor, dos(as) aluno(as) e levando em conta os costumes locais -, era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados.

Além disso, cresceu o interesse pela formação de professores. Devido à descentralização do ensino fundamental, a criação de escolas normais dependia da iniciativa pioneira de alguns estados. O projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, oferecendo o ensino para todos, no entanto, se tratava ainda de uma escola dualista em que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional.

A educação na Primeira República sofreu transformações, muitas em decorrência das necessidades da configuração social e econômica do país. De acordo com Nagle (2001), o período da República Velha no Brasil ficou marcado, em termos de educação, por dois movimentos: o otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação. Via-se na educação, em especial na universalização do ensino primário, o elemento alavancador da constituição de um novo processo civilizatório. Segundo Nagle (2001, p. 17) neste período:

Estruturaram-se uma série de organizações destinadas a superar as deficiências na área, com ênfase na superação do analfabetismo. Destacam-se movimentos sociais como Cruzadas contra o Analfabetismo, Liga de defesa Nacional, Liga de Defesa Nacionalista de São Paulo, Ação Social Nacionalista e Associação Brasileira de Educação - ABE - fundada em 1924 no Rio de Janeiro. Com a sua fundação, os grandes debates sobre escolarização se deslocam do Congresso Nacional e se expandem por mais amplos ambientes, especialmente nos meios educacionais.

No que se refere ao meio rural, o processo se manteve descontínuo e desordenado, como sempre fora. Segundo Leite (2002, p. 28)

Mesmo a república – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se

cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20.

Em relação ao período do Estado Novo (1935-1945), considera-se importante ressaltar alguns aspectos: a nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes e na instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa, a ampliação da oferta educacional também nas zonas rurais, com a criação de grupos escolares, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao fluxo populacional que as cidades comportavam com possibilidade de emprego, saúde, saneamento básico, educação; a introdução dos princípios da Escola Nova que contribuiu para a expansão da oferta educacional, a mudança de um ensino baseado na memorização de conhecimentos para um ensino fundamentado na inter-relação pessoal e valorização do aluno como indivíduo.

No entanto segundo Leite (2002, p. 29):

As proposições e o movimento revolucionário de 1930 – fortemente centradas na visão liberal - trouxeram a sociedade brasileira uma nova forma interpretativa do processo produtivo e econômico que desembocava em situações concretas de bem estar, direitos, participação, etc. confirmadas na constituição de 1934, Taís prerrogativas viriam a ser substituídas pela interpretação nacionalista de Vargas, cuja prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base (...). A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado.

De certa forma o Estado Novo manteve a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano - destinado especialmente as classes populares.

No Rio Grande do Sul na condição de interventor federal, em decorrência da instalação do Estado Novo, em 1937, assumiu o governo do estado o General Daltro Filho. Com ele assumiu a Secretaria da Educação e Saúde Pública – Sesp/RS – José Pereira Coelho de Souza, que desempenhou um importante papel no campo educacional. Tambara (1998) lembra-nos que no transcorrer do mandato de Coelho de Souza junto a Sesp/RS houve um intenso movimento de reforma do sistema

educativo no estado e a implantação do processo de nacionalização do ensino que abriu um campo de possibilidades para a intervenção estatal, fazendo o estado assumir o problema da escola no Rio Grande do Sul.

Assim a escolarização das crianças da zona rural que não tinham acesso às escolas da cidade passou a ser preocupação real do Estado quando a “integridade nacional” foi ameaçada pelas escolas criadas por imigrantes, que trabalhavam nas áreas rurais, em núcleos coloniais, e que preocupados com a instrução dos seus filhos, mantinham suas próprias escolas, ensinando-lhes em sua própria língua. Para Paiva (1987), originários de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e a educação escolar desempenhava importante papel para a ascensão social, o imigrante criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução.

Visando resolver esta “ameaça”, o governo passou a criar escolas dentro das grandes fazendas ou nas suas proximidades com a intenção de escolarizar os filhos dos colonos, atendendo ao pedido dos “coronéis” que usavam as escolas em benefício próprio, uma vez que ajudava na fixação de colonos em suas terras.

Desta forma, as escolas eram criadas em locais em que havia fazendeiros ou políticos que as desejassem, de modo paliativo, por que na opinião das elites, o homem do campo não necessitava de escolaridade nos mesmos níveis que o da cidade e, portanto, as escolas rurais deveriam apenas ensinar o curso primário, ou seja, ler, escrever e calcular.

Para Basso (1992) a atitude dos fazendeiros em relação às escolas era ambígua: às vezes, ajudavam a manter a frequência das crianças na escola (atraindo mão-de-obra), outras vezes forçavam a ausência pela utilização do trabalho das mesmas na lavoura, no período de colheitas. Esta utilização do trabalho infantil sofria ainda uma ou outra variação de acordo com a necessidade econômica de sobrevivência. Portanto, as preocupações com a educação rural no início do século XX – além de tentar reverter os índices de analfabetismo – foram marcados pela necessidade ideológica de nacionalização do ensino, principalmente no sul do país.

Uma das características dessas escolas rurais é a organização da turma em classes multisseriadas. Devido às grandes distâncias entre as propriedades e do baixo número de crianças em cada série, é comum encontrar as que estão em fase de alfabetização estudando com quem já sabe ler e escrever – e todos sob a orientação de um só professor.

Geralmente, a diversidade de faixas etárias, de maturidade e de níveis de conhecimento é apontada como razões para o alto índice de fracasso escolar dos que moram no campo. A professora percebe-se diante do conflito e da necessidade real de atender a todas as crianças, seja individualmente ou no grupo e, no entanto, sente-se envolvida demais pelos padrões de organização e a imposição de trabalhar com um rol de conteúdos mínimos de cada série. Segundo Basso (1992, p. 37):

[...] no âmbito da organização escolar, a seleção de pessoal e sua distribuição entre um quadro de técnico-especialistas e docentes, a fixação da grade curricular e carga horária mínima para as disciplinas, o programa de ensino pré-estabelecido, o regimento escolar como instrumento disciplinar, o calendário escolar determinando o ano letivo, o planejamento geral..., colocam em funcionamento o que se denomina burocracia.

Na classe multisseriada, em função de sua organização burocrática – as quatro filas, os quatro planejamentos de curso que precisam ser cumpridos em cada série..., - mesmo um número reduzido de alunos não consegue ser atendido em suas características e necessidades. Segundo Basso (1992, p. 39):

[...] a burocracia, como forma de dominação determina um tipo de organização na qual as condições de trabalho se acham pré determinadas e pela qual a coletividade trabalhadora é impulsionada a produzir, a não decidir e a se deixar administrar.

As experiências demonstram que a convivência das crianças em várias idades, longe de prejudicar o desenvolvimento das mesmas, torna-se enriquecedor pelo contato e assimetria dos conhecimentos de cada uma. Para a pesquisadora argentina Claudia Molinari¹⁸, é preciso imaginar as diferentes situações e a melhor maneira de aproveitar a diversidade em cada uma delas.

É comum ver as crianças não só brincando juntas, mas também executando outras tarefas como o lanche, a limpeza e o trabalho na horta sem qualquer diferenciação, sejam por série, ou por idade. Segundo Molinari (2006):

Alguns professores acham que estão sendo justos quando reservam, por exemplo, meia hora ou outra fração qualquer de tempo para cada agrupamento. Porém nem assim eles conseguem dar um bom atendimento, já que cada um pede um tipo de intervenção. Outros ainda têm a iniciativa de propor tarefas coletivas. Sem dúvida, essa é uma maneira interessante do que desenvolver atividade separada, mas também fica mais fácil cair na armadilha de achar que todos estão envolvidos,

¹⁸ Claudia Molinari é professora de Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, na Argentina, é uma das coordenadoras do projeto de formação de professores do ensino fundamental na Província de Buenos Aires.

quando na verdade, a mesma proposta pode ser adequada para uns, muito fácil para alguns e difícil demais para outros. Com isso, os alunos deixam de enfrentar situações específicas que estejam de acordo com seus saberes e com os desafios que precisam enfrentar para progredir. A interação entre alunos de diferentes níveis deve transformar-se em vantagem pedagógica, cruzando atividade individual e coletiva a partir de um projeto comum.

Na década de 1930 o debate sobre a educação rural se impulsiona significativamente, gerando iniciativas mais contundentes de combate ao êxodo rural, que cresce assustadoramente em função da industrialização e do declínio na produção agrícola. Surge por exemplo, a sociedade dos amigos de Alberto Torres¹⁹ que, a partir de 1932, incentiva a criação de clubes agrícolas escolares, no sentido de estimular a organização da escola primária, como um núcleo de atuação ruralista, com o objetivo de prevenir o surto das migrações.

Em 1935, durante o 1º Congresso de Educação Rural realizado em Salvador, esta sociedade propõe a formação do magistério para a zona rural com a criação dos cursos normais rurais. A criação destes cursos visava atender as necessidades identificadas na falta de preparo dos professores para dar aula no meio rural. Para Maia (1982), a grande missão do professor rural seria a de demonstrar as excelências da vida do campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana.

Um dos intelectuais da época, que mais impulsionou a criação das escolas Normais Rurais foi Sud Mennucci²⁰ que via nesta, possibilidades concretas de se desenvolver o conhecimento no meio rural. Segundo Mennucci apud Monarcha (2007, p. 25):

As Normais Rurais se organizarão sob um tríplice ponto de vista: o pedagógico, o higiênico, ou talvez melhor o sanitário, e o agrícola. Isso quer dizer que terão professores propriamente ditos, professores-médicos e professores-agrônomo. Todos nessa casa desde a cabeça diretora até o mais humilde servente devem ter “mentalidade agrícola”, isto é, de quem sabe que o campo é a esperança atual única do Brasil e de mesmo que o nosso país, através do ferro-esponja e do petróleo, venha a ser uma grande potência industrial, nunca se libertará dos trabalhos agrários e que deles, o seu povo precisará sempre, por que só a terra cria produtos. A indústria, por muito que o faça apenas o modifica.

¹⁹ Alberto Torres, sociólogo e autor da obra “A organização nacional e problema nacional brasileiro” escrita em 1914. Foi redescoberto nos anos 1920 e 1930 pela linguagem de intelectuais doutrinados, integralistas e católicos. A sociedade era uma entidade de propósitos nacionalista criado no Rio de Janeiro por intelectuais ligados a várias correntes doutrinárias.

²⁰ Considerado o pai do ruralismo brasileiro. Desde o início dos anos 1930 Sud Mennucci tornou-se um dos vultos paradigmáticos da “cruzada escola rural”, ou melhor, da ideologia ruralista, cuja primeira a florescência remonta a Alberto Torres. Sobre o assunto ver Monarcha (2007).

A criação de uma escola normal rural concretizou-se no sertão nordestino e não em solo paulista como pretendia Mennucci. Em 1934, foi criada no Ceará, por Joaquim Moreira de Sousa, a primeira escola rural no Brasil. Logo outras são criadas em diversos estados, cujos planos de organização são frequentemente submetidos à apreciação de Sud Mennucci.

Em 1937, surge a Sociedade Brasileira da Educação Rural que, acompanhando um movimento que se expandia na Europa após a primeira guerra mundial, buscava estudar, difundir e valorizar o folclore e as artes do povo da área rural, com vista a retenção do êxodo e o fenômeno da urbanização que descaracterizava os costumes e tradições dos migrantes (MONARCHA, 2007).

Em janeiro de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, através do decreto lei nº 580, com o objetivo de promover estudos e centralizar informações a cerca da educação nacional. A Conferência Nacional de Educação de 1941, convocada pelo governo em função dos estudos realizados pelo INEP, mostrando a precariedade do ensino de 1º grau, informa que fatores como a baixa qualificação dos professores, quase todos leigos, precariedade das instalações escolares, falta de material e equipamentos necessários, além de determinantes econômicos e sociais da estrutura agrária concorrem para a precariedade do ensino rural.

Em 1942 a escolarização rural foi debatida no VIII Congresso Brasileiro de Educação. Partindo de premissas básicas como o elevado número de analfabetos do meio rural, a redução da produção agrícola provocada por movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da Nação, o que segundo Leite (2002) não definiu claramente os obstáculos da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do status não só da sociedade como do próprio Estado.

Mesmo sem alterações profundas na educação rural, as discussões da década de 1930 adiantaram as posições que surgiram em meados da década de 1940. A II Guerra Mundial forçou o país a preocupar-se com o nível sanitário e educacional das populações rurais, pelo menos em certas regiões produtoras de materiais estratégicos. Quando foram assinados convênios com os Estados Unidos, os acordos MEC-USAID, que o ambiente rural criou a CBAR (Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural.

A partir de 1946 desenvolveu-se em nível nacional, através do INEP, um plano de expansão de escolas, para a qual se destinaram 70% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, foram assinados convênios com os Estados para a construção de prédios escolares.

A ideia da educação rural ganhou força, no entanto, nos anos de 1950, devido à expansão contrastante das cidades, sobretudo das de grande porte, alimentada numa primeira fase, pelo êxodo rural e pelas poderosas correntes migratórias que começavam em ritmo crescente a buscar esses centros urbanos. Para Paiva (1987) o problema que realmente começa a preocupar é o da migração do campo para as cidades e a educação, mais uma vez é percebida como solução para um problema não educativo: a educação rural deveria fixar o homem no campo.

Para Leite (2002), neste mesmo período, a escolarização no meio rural adquire novos significados, passa a ser importante por oportunizar o acesso a conhecimentos elementares e indispensáveis a qualquer pessoa que vivesse em cidades. Assim, o aprendizado da leitura e escrita, bem como o domínio das operações matemáticas fundamentais, de certa forma, garantiria maiores possibilidades fora do mundo rural.

O debate mundial, na época, girava em torno do conceito de educação de base ou educação fundamental, introduzido pela UNESCO. Como todos os movimentos de ampla repercussão, trazia em seu bojo impulsos generosos e intenções comerciais, idealismo e praticidade. Alguns teóricos perceberam que a alfabetização não se daria de forma satisfatória nas áreas subdesenvolvidas, se não fosse acompanhada de um ensino de técnicas de vida, formas de plantio e práticas sanitárias, sistemas de trabalho e novas formas de pensar.

Essas reflexões teóricas iam ao encontro de preocupações muito concretas de elevação do poder de compra das populações subdesenvolvidas e de uma ampliação do mercado capaz de absorver a produção industrial dos países avançados.

O Ministério da Agricultura lentamente vai sendo preparado para assumir as tarefas educacionais não só através de sua Divisão de Ensino Agrícola como pela reformulação do serviço de Informação Agrícola. De tudo isso se achava até então, ausente o Ministério da Educação. Segundo Leite (2002, p. 32)

Foram realizados encontros, debates e palestras, a fim de problematizar as condições básicas de vida das populações carentes, principalmente as da zona rural. A questão crucial dos debates limitou-se ao âmbito da educação, a qual ficou determinada como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país.

A criação das Missões Rurais nasce a partir do convênio entre o Ministério da Agricultura brasileiro e o Inter-American Education Inc. (EUA). Ambos colocavam recursos humanos e financeiros no programa de extensão rural. Deste convênio surge a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), mais tarde denominada EMATER²¹ (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural). Assim, partem missões rurais para o interior. Com uma postura assistencialista, oferecem-se cursos de formação para o professor, inculcando-lhe a missão de demonstrar as virtudes do campo, convencendo o homem a permanecer isolado dos benefícios da vida urbana (LEITE, 2002).

Durante todo esse período descrito, foram poucos os investimentos aplicados na oferta de uma educação de qualidade para a população rural. Apesar de alguns avanços conquistados, na década de 1960 o ensino primário rural continua sem atingir as metas propostas durante os anos anteriores. Registrava-se ainda um grande número de crianças em idade escolar que residiam na área rural e não tinham acesso à escolaridade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024, em dezembro de 1961, foi conferido aos Estados a ampliação do corpo disciplinar escolar, mediante a ação dos Conselhos Estaduais de Educação, sem perder de vista o currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal e pelo próprio MEC. Também foi conferida a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para as crianças com idade de 7 anos²². Segundo Leite (2002, p. 39):

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação pedagógica, administrativa e financeira, entrou num processo de deterioração submetendo-se aos interesses urbanos.

²¹ Sobre a origem da EMATER ver Calazans (1993).

²² Ver Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4.024/61.

O abandono da educação rural nos anos 1960 e 1970 resultaram ainda de medidas administrativas que continuaram a desprestigiá-la. Ao invés de receber incentivos, o professorado rural foi considerado como meros ocupantes de uma categoria em extinção. A perspectiva era a absorção da escola rural, simples resíduo, na escola única urbana, esta sim considerada moderna, avançada, progressista. Os vencimentos dos professores rurais caem a níveis de subsalários. A designação para a docência no campo é estágio probatório, sacrifício, penitência. Daí o esvaziamento das escolas normais rurais e o esmorecimento dos cursos de treinamento, para filhos de agricultores. A existência de professores leigos, realidade inevitável, passou a ser vergonha inconfessada. Quanto ao jovem do meio rural só lhe resta o ginásio no centro urbano de padrão uniforme (ROMANELLI, 1998).

A década de 1960 no Brasil foi marcada, sobretudo, pela ascensão do Regime Militar que amplia a abertura do país ao capital estrangeiro como forma de subsidiar o crescimento da economia nacional. Em 1964 o MEC já havia entrado em acordo com a USAID²³ e sua influência vai abranger todos os setores da educação brasileira, inclusive o rural. O modelo econômico desenvolvimentista, idealizado pelo Governo Militar, pressupunha a modernização urgente dos setores da produção nacional. Frente a esse quadro, a escola não poderia se furtar a cumprir seu papel na estratégia militar: capacitar à mão-de-obra exigida por essa nova fase de expansão do capitalismo.

A preocupação com a profissionalização torna-se o marco da década que antecede a segunda Lei de Diretrizes e Bases a Lei 5.692 de 1971, a qual prevê a profissionalização de nível técnico. Segundo Leite (2002, p. 46):

A lei 5.692, a partir de seus objetivos – gerais e de caráter conservador, dada sua ênfase liberal –, não trouxe, de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional (...) a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de “instrumentos de produção”.

O projeto militar de desenvolvimento contemplava as ações para o campo, sobretudo com vistas a sua modernização. Projetos para a ocupação de áreas improdutivas foram gestados e subsídios foram destinados para o cultivo dessas

²³ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - principal instrumento do Governo norte-americano utilizado para defender seus interesses no exterior - especialmente nos países em desenvolvimento.

terras. A educação de modo geral serve também à propagação de ideologias militares, como controle e repressão.

Com a lei 5692/71, os tradicionais grupos escolares, que constituíam uma rede de ensino que atingiam as longínquas cidades gaúchas, foram transformados nas escolas básicas e, nesses estabelecimentos de ensino, passou a ser ministradas a educação fundamental, com oito anos de escolaridade, que deveria ser contínua, articulada, obrigatória e gratuita.

Segundo Romanelli (1998) algumas iniciativas, frente às dificuldades de escolarização no meio rural, foram tomadas pelo MEC, através do Departamento de Ensino Fundamental que em seu documento de política de ação de 1979, previa como objetivos para o ensino de 1º grau no meio rural:

- Expandir a escolarização nas zonas rurais, de acordo com as potencialidades e especificidades de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos as quatro séries da Educação Fundamental;
- Melhorar a produtividade deste nível de ensino para a redução dos índices de evasão e repetência escolar de forma integrada com outros setores da atividade econômica e social.

Contudo, o que se continua a verificar, é que, apesar das “boas intenções” dos governos, tudo o que se fez para superar as dificuldades da escola rural não tem sido suficiente. A existência de escolas com classes multisseriadas é uma realidade que não pode ser ignorada, ou aprofundamos sua compreensão ou continuaremos com a educação de mais de 60 anos atrás, onde predominaram as carências e as precariedades das escolas rurais.

Historicamente percebe-se a importância das escolas multisseriadas, ou seja, escola com apenas uma sala de aula reunindo alunos de várias séries no mesmo espaço, no contexto da educação no Rio Grande do Sul, com um papel determinante e quase que exclusivo na alfabetização do meio rural gaúcho. Para Martini (2002) essas escolas podem ser consideradas como o maior órgão alfabetizador da história educacional do Brasil.

Quando ainda vigorava a existência das escolas multisseriadas rurais as comunidades no interior do estado estavam organizadas em torno da igreja, escola, campo de futebol e salão de festas, tendo a escola como um meio de referencial intelectual e o professor desempenhando o papel de representante do Estado e de referência do saber. A relevância da escola multisseriada para as comunidades

rurais pode ser verificada, num simples bate papo com os moradores mais antigos de uma localidade rural. Percebe-se a importância do professor e o valor dado à escola como meio de instrução da comunidade.

As diretrizes políticas do Rio Grande do Sul²⁴ refletem de alguma forma, o contexto vivido em nível nacional. O discurso de valorização da educação rural é típico dos anos quarenta e cinquenta, inicialmente identificado com a preocupação de nacionalização do ensino e depois apresentado, como uma tentativa de manter os camponeses em seu meio, através de um processo que pretende recuperá-los e inseri-los nas ideias de modernidade e progresso no campo²⁵.

Segundo Almeida (2001, p. 74):

Na verdade o contexto do ensino rural no país é marcado por muitas contradições, o Estado parece valorizá-los através de inúmeras leis e discursos, mas o contato com a realidade é distinto daquilo que é idealizado oficialmente pelos poderes públicos.

Em 1954, a superintendência do Ensino Rural elabora o Plano do Ensino Rural²⁶, dispondo sobre as regulamentações e orientações para o desenvolvimento do ensino nessas regiões do Rio Grande do Sul. Classifica os níveis de ensino-primário e médio, os tipos de Instituições, a vida escolar, a avaliação, a distribuição dos prédios escolares, objetivos e finalidades do ensino rural. A escola deveria estar ajustada às realidades do meio em que pertence. Segundo Almeida (2001, p. 75), em relação ao plano de ensino Rural:

É evidente a intenção de aproximar a realidade rural às concepções de progresso e civilização, típicos valores urbanos que se afirmam na sociedade brasileira. A ideia é que se estabelecesse um equilíbrio entre o sentimento afetivo do campo com a terra e, aos poucos, ir incorporando os novos valores sociais, econômicos e culturais trazidos pelo mundo urbano. A partir daí, percebe-se uma tendência da legislação em desvalorizar a cultura local, sugerindo, nas entrelinhas, que os hábitos e costumes típicos da população rural sejam substituídos por outras referências.

Por fim, cabe destacar que este plano de educação rural foi algo significativo para o ensino no Estado, tendo em vista que foram contempladas pela lei diversas situações que, de uma forma ou de outra, ajudaram o ensino rural a se desenvolver

²⁴ Sobre características políticas do Rio Grande do Sul ver Almeida (2001); Moure (1994) e Tambara (1983).

²⁵ Sobre êxodo rural no Rio Grande do Sul no início do século XX ver Pinto (1935).

²⁶ Decreto nº 4.850, de 29 de janeiro de 1954 – a elaboração deste documento é uma das medidas políticas sobre o ensino rural de maior alcance e significado no Rio Grande do Sul.

com iniciativas políticas que merecem destaque. As iniciativas do governador Ildo Meneguetti que, em 1957, investe na construção de uma quantidade considerável de escolas rurais e do Governador Leonel de Moura Brizola que a partir de 1959 faz um plano ambicioso espalhando escolas por todo o Rio Grande do Sul, tema que será abordado a seguir no decorrer desta dissertação.

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas por um grande êxodo rural. Assim, as escolas multisseriadas que antes recebiam grande número de alunos, ressentem-se de uma constante diminuição de sua clientela. Em face dessa situação, o governo do Rio Grande do Sul, exercido pelo então governador Alceu Collares, em 1992, apresentou o projeto de nucleação de escolas, com o objetivo de assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas em escolas-núcleos, a princípio, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático-pedagógicas e de serviços de apoio a estudantes. Pode se dizer, que por ironia do destino o mesmo ideário político-partidário (PDT) que mais espalhou escolas multisseriadas no Rio Grande do Sul foi o mesmo que, pelas mãos de Alceu Collares, decretou o seu fechamento. Segundo Piza (2001, p. 01)

Historicamente, as classes multisseriadas são consideradas como ensino de segunda categoria e o que pior, sem alternativa de melhora. Partindo deste ponto de vista, muitos educadores e gestores optaram por esquecê-las esperando que desaparecessem, talvez como um processo natural, de um processo de desenvolvimento econômico que destacou para a cidade, nas últimas décadas enorme contingente da população rural.

Considerado como um mal sem remédio tentou-se a alternativa de nucleação, tendo como consequência natural a necessidade de deslocamento dos alunos, o que tem se mostrado teoricamente positivo, mas de operacionalização difícil e que implica altos custos. No município de Cerrito, as viaturas do transporte escolar já estão em atividade há uns 20 anos, fazendo em média um trajeto de 300km por dia no transporte dos estudantes o que tem se transformado em um grande transtorno à administração municipal em relação à sua manutenção e operacionalização.

3.1 Brizola e as Brizoletas

Em termos de política nacional, com o fim da ditadura Vargas, em 1945, o Brasil passou a viver um período de redemocratização. Conforme Martins (1997, p. 128) após a Segunda Guerra Mundial :

A América Latina viveu um período de crescimento econômico e de relativa prosperidade. Essa nova situação abriu a possibilidade de participação política das massas. A democracia passou a ser o regime político da maioria dos países latino-americanos. O peso eleitoral das massas obrigou as elites a procurarem novas soluções para garantir a sua dominação. No Brasil foram criados e legalizados vários partidos políticos, voltando à cena política o antigo PC (Partido Comunista), que fora cruelmente reprimido durante o Estado Novo.

Depois de oito anos fechado, o Congresso voltou a funcionar e sua tarefa foi criar uma nova constituição, promulgada em 1946 que estabelecia o regime republicano, presidencialista e federativo. Para Martins (1997, p. 130) em termos gerais, era uma constituição liberal, pois assegurava aos cidadãos a liberdade de opinião, organização e propriedade. Dava maior autonomia ao poder judiciário e aos municípios.

Neste período que vai de 1945 a 1964 o país passa por organização das forças populares. Surgem vários sindicatos de classe, ligas camponesas, sindicatos rurais, união de estudantes (UNE) que pela capacidade de organização e mobilização ganharam força política para exigir melhores condições de vida e trabalho. Segundo Martins (1997, p. 141):

Em setembro de 1955, mais de 1 milhão de trabalhadores fizeram greve contra a alta do custo de vida. No Recife, os estudantes quebraram ônibus em protesto ao aumento das passagens (...). Em 1960 a CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - declarou que só a divisão dos latifúndios e sua distribuição entre os camponeses sem terra melhorariam as condições de vida no campo. Estava colocada a força da Igreja em favor da reforma agrária.

Na década de 1950, o Rio Grande do Sul passa por um processo de afirmação do trabalhismo com a eleição, em 1958, de um de seus líderes que representava uma das correntes mais radicais do PTB²⁷ rio-grandense: Leonel Brizola. segundo Moure (1994, p. 153):

²⁷Partido Trabalhista Brasileiro criado em 1945 com a reforma Partidária patrocinada por Getúlio Vargas quando deixou o poder após o Estado Novo

De todos os governadores do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola (empossado em 31 de janeiro e com término de mandato no mesmo dia e mês do ano de 1963) foi o mais polêmico e radical: desapropriou terras na fazenda Sarandi e no banhado do Colégio, visando a uma reforma agrária com distribuição de lotes aos sem-terra. Ao mesmo tempo, estimulou a implementação de indústrias privadas e estatais nos setores siderúrgicos e metalúrgicos. Paralelamente a este tipo de ação Brizola ampliou consideravelmente a oferta de serviços, com a construção de escolas públicas, iniciou a construção da estrada da produção e encampou os serviços de eletricidade e telefonia, criando a CEEE e a CRT.

Para compreender o trabalhismo é necessário inseri-lo no contexto de experiência populista ocorrido no Brasil, e na América Latina, em meados do séc.XX. A prática do trabalhismo brasileiro, ao menos em sua formação, apresentou-se como uma faceta de populismo. Poucos líderes populistas eram trabalhistas, mas a maioria dos trabalhistas eram populistas²⁸.

Entre o final do séc. XIX e os anos 1950, a América Latina foi palco de importantes mudanças em sua estrutura social. Em alguns países como México, Brasil e Argentina, a maior parte da população passou a viver nos centros urbanos, resultado de um fenômeno conhecido como êxodo rural. Os migrantes procuravam as cidades em busca de melhores condições de vida. Isso fez surgir na periferia das cidades uma quantidade enorme de favelas e vilas. Carentes de tudo, seus moradores aspiravam a melhores condições de alimentação, saúde, educação, transporte e emprego.

O crescimento das cidades, porém, não trouxe como consequência uma melhor distribuição de renda. Os trabalhadores continuaram a receber píssimos salários e suas condições de vida eram precárias. Isso gerava descontentamento. Ao mesmo tempo, a classe média, pequenos empresários, funcionários públicos, profissionais liberais, militares, estudantes, intelectuais — também estava insatisfeita com o domínio político das oligarquias rurais²⁹.

Além disso, havia outro motivo para o descontentamento. Desde a independência política conquistada no séc. XIX, a economia dos países latino-americanos se caracterizava pela dependência em relação aos países mais desenvolvidos. Primeiro essa dependência se deu em relação aos capitais e as empresas de origem inglesa. Depois foram os norte-americanos que passaram a dominar.

²⁸ Sobre o assunto ver Ianni (1975); Tavares (1982) e Weffort (1978).

²⁹ Pequeno grupo de pessoas que controlam o poder político durante muito tempo sem dividir com outros grupos sociais o exercício do governo.

Essa situação de dependência provocava insatisfação entre os empresários que queriam desenvolver seus negócios de forma independente. Também gerava descontentamento entre a classe média e os trabalhadores. Esse estado de espírito mais ou menos generalizado estimulou a formação de tendências nacionalistas, que propunham o desenvolvimento autônomo, a nacionalização de empresas estrangeiras e o respeito pela integridade nacional de cada país.

Nessas condições, surgiram movimentos políticos denominados populistas em quase toda a América Latina. Esses movimentos tinham sempre um grande apoio da população urbana e, às vezes, também da população rural. Eles se apresentavam como nacionalistas — isto é, contra o domínio norte-americano — e antioligarquicos. Eram contra os partidos políticos tradicionais e prometiam mudar o país em favor do “povo”.

Para eles, a população não estava dividida em grupos sociais, ou melhor, essas divisões não eram importantes. O que importava mesmo era mobilizar o “povo” sob a liderança de um indivíduo especial, um líder considerado capaz de resolver todos os problemas da nação. Esse líder dispensava intermediários entre ele e o “povo” e tinha com os grupos sociais mais pobres uma relação direta e paternal. A esse fenômeno deu-se o nome de populismo. Segundo Moure (1994, p. 150):

O populismo foi uma prática política em que o paternalismo e o clientelismo político dos coronéis do campo se assenhorearam das relações de dominação política nos meios urbanos emergentes. O que ocorreu foi a substituição da dominação tradicional por novas formas de controle político, que incorporavam instrumentos demagógicos, paternalista e o uso dos meios de comunicação de massa.

No Rio Grande do Sul, o trabalhismo desejava ver suas ideias em prática e confia a Leonel Brizola a sua primeira grande responsabilidade: as obras públicas. Em 1952 é designado a ser Secretário de Obras Públicas pelo governador Ernesto Dornelles, e lança o primeiro plano de obras do Estado, dando ênfase à construção de escolas. Façanha lotérica para um menino pobre, formado em Engenharia e que pode falar de igual para igual com os doutores. Porto Alegre lhe nega, por mínima diferença a prefeitura, mas a entrega, com votação estrondosa na eleição seguinte. Leonel vira Brizola e a cidade entra em nova era.

Segundo Souza (1985), em 1956, Brizola assumiu a prefeitura de Porto Alegre aos 33 anos e teve marcante atuação na capital dos gaúchos, naquela época a terceira maior cidade do país. Atualizou os impostos e investiu em obras viárias, saneamento básico, canalização de água nas vilas populares e escolas.

Derrotado na eleição de 1951, para a prefeitura de Porto Alegre, Leonel Brizola voltou quatro anos depois e derrotou, por larga margem de votos, a Frente Democrática, liderada por Euclides Triches. Fez 65% dos votos.

Como prefeito, Leonel Brizola, planejou as necessidades e priorizou as áreas mais carentes e, como populista que era, estabeleceu um diálogo direto com o povo. Sabia falar para a população e era um tradutor dos acontecimentos políticos, do domínio econômico, dos abusos do poder central e da espoliação que aumentava a miséria dos brasileiros. Um forte instrumento nesse sentido era um programa semanal na rádio Farroupilha, que mantinha às sextas-feiras, iniciando às 20 horas e não tinha hora para terminar, transmitido do Diretório Metropolitano do PTB, localizado no centro de Porto Alegre (SOUZA, 1985).

Em 1958, aos 36 anos, Leonel Brizola elegeu-se governador do Rio Grande do Sul, vencendo o candidato do PSD³⁰ Walter Perachi Barcellos, resultado de sua administração na prefeitura de Porto Alegre e na Secretaria de Obras Públicas e da empolgação dos gaúchos com o líder populista.

Brizola recebeu um estado enfraquecido economicamente, com estradas precárias, com um sistema financeiro atrasado, altos índices de analfabetismo, com crianças sem escola e muita miséria no campo. Juscelino Kubitschek marginalizou a economia gaúcha, que recebia menos da união em aplicações financeiras do que arrecadava com tributos. Empenhado na construção de Brasília, o presidente da República não atendia as reivindicações do Rio Grande do Sul, e João Goulart, o vice-presidente, não conseguia modificar esta determinação.

Educação e desenvolvimento econômico foram as metas do governo Brizola. Traçou um plano de engenharia política que modificou definitivamente o perfil do Rio Grande do Sul. Aprovou na Assembléia Legislativa, proposta retificativa do Orçamento que permitiu as realizações do primeiro ano de governo (1959).

³⁰ PSD - Partido Social Democrata, criado por Getúlio Vargas após o fim do Estado Novo em 1945, defendia o incentivo à agropecuária, sobretudo a realizada nas grandes propriedades e às fábricas que industrializavam os produtos agropecuários. Além disso o estado deveria aceitar investimentos estrangeiros.

3.1.1 O Projeto Educacional de Brizola: As Brizoletas

A proposta da candidatura de Brizola a deputado estadual, em 1946, já anunciava a educação como sua maior preocupação, numa época em que milhares de crianças não encontravam vagas nas escolas ou não havia estabelecimento de ensino perto de onde moravam.

Eleito prefeito de Porto Alegre, Leonel Brizola, em dois anos, acabou com a falta crônica de vagas. Com a participação da comunidade, que se encarregava de conseguir adesões de outras autoridades e empresários, brotam escolas em pátios de quartéis e em trechos ociosos de ruas, algumas daquelas até hoje em funcionamento.

A partir da experiência inovadora da construção de 137 escolas na capital, Leonel Brizola, eleito governador, deu continuidade à sua política de construção de escolas. Segundo Quadros (2005, p. 15):

Quando candidato ao governo do Estado do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola destacava como um dos pontos fundamentais de sua campanha as propostas vinculadas à educação e atribuía a elas um papel preponderante na sua vitória eleitoral: “foi o meu plano de educação de erradicação do analfabetismo e da criação de escolas em todo o estado, uma das principais razões da minha vitória eleitoral. Mobilizei o professorado, os pais e a mulher rio-grandense e, de um modo geral, as classes humildes, para participarem dessa cruzada redentora” (Brizola em entrevista ao jornal O Nacional, 3/2/1959. p. 2).

Conforme já foi assinalado, ao assumir o governo do Estado, em 31 de janeiro de 1959, Brizola elegeu a Secretaria de Educação como uma das mais importantes de seu governo e passaram a ser construídas escolas que ficaram conhecidas como Brizoletas.

A paixão de Brizola pela educação tinha um motivo que o levava a superar qualquer obstáculo de tempo ou espaço. Segundo o próprio Brizola:

A educação é o único caminho para emancipar o homem. Desenvolvimento sem educação é criação de riqueza apenas para alguns privilegiados. É fazer os ricos mais ricos e poderosos, e os pobres dependentes (...) é necessário que o povo participe dos lucros sociais do desenvolvimento (...) a educação deve ser considerada como uma espécie de pré-requisito do desenvolvimento, pois que só ela prepara o homem para usufruir os benefícios do progresso, serve de arma para reclamar, conscientemente, esses benefícios (Revista Caros Amigos, nº 88, julh o/2004).

O lema da Campanha de Brizola para o governo do Estado era “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Eleito, reestruturou a Secretaria da Educação e Cultura e criou três subsecretarias: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Técnico. Elaborou o plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário, com duas metas: a escolarização de todas as crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, e a erradicação do analfabetismo. Mergulhado na pobreza, o Rio Grande do Sul, em 1958, amargava índices negativos na educação: O Estado tinha 1.795 escolas e 300.000 alunos. (Souza, 1985).

O critério adotado foi o de levar escola à população residente no interior. Brizola entendia que o plano educacional somente daria resultado combatendo a falta de vagas escolares. Segundo Quadros (2005, p. 15):

Para implantar o programa de escolarização o governo usou cinco expedientes principais: o serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário —Sedep; a Comissão Estadual de Prédios Escolares — Cepe; a contratação de professores; a concessão de bolsas de estudo e a compra de vagas de escolas particulares em troca da cedência de professores estaduais. Além dos recursos orçamentários, a fonte de financiamento destas obras e atividades foi a instituição da taxa de educação, um adicional de 20% sobre todos os impostos estaduais; recursos do II Plano de Obras do Estado; recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário — FNEP — e recursos do fundo social da Usaid.

Foi colocado em prática o Plano das Duas Mil, meta governamental de construir duas mil escolas em dois anos. A Comissão Estadual de Prédios Escolares — Cepe, criada pelo decreto nº 10.416, de 25 de março de 1959 — funcionava em cooperação com a SEC e a Secretária de Obras Públicas. O órgão fiscalizava e coordenava as obras das unidades escolares.

As escolas tinham características próprias. Eram construídas em madeira e, no geral, tinham uma ou duas salas de aula e se popularizaram como as escolinhas do Brizola, ou as Brizoletas. A opção pelos prédios de madeira, no interior, foi pela disponibilidade de madeira no Estado, menor custo, mão-de-obra disponível em carpintaria ou marcenaria e dificuldade de transporte para o interior dos materiais necessários para a construção de prédios de alvenaria. Os prédios escolares eram construídos às margens das estradas ou voltados para a rua, em vales e picadas, eram edifícios simples e modestos.

Segundo Quadros (2003) o governo concedeu bolsas de estudo para o curso primário a partir do 3º ano, com autorização no decreto nº 10.598 de 14 de julho de 1959. Dados do governo do Estado, em 1959, mostram que foram concedidas 11.710 bolsas; em 1960, 15.035 e em 1961, 12.856. O repasse de recursos públicos para as escolas privadas também foi utilizado, amparado no decreto nº 10.400, de 18 de março de 1959. Foi o governo que mais colaborou e subvencionou o ensino particular no Estado, conforme declaração de Brizola à Revista do Ensino (v. 12, n. 87, set, 1962, p. 5):

Dentro da execução do programa uma escola secundária em cada município, este governo foi o que mais colaborou e subvencionou o ensino particular no Estado e em matéria de ensino primário — estado, município e particulares — passamos a dispor de 1.150.000 matrículas. Potencialmente, devemos estar escolarizando, neste ano de 1962, todas as crianças do Rio Grande do Sul.

Em 7 de março de 1961 na Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quando Brizola instituiu 1961 como o “Ano da Escolarização”, o Estado foi apresentado como um território “coberto de escolas”.

Conforme já foi dito as iniciativas do governo tinham o apoio da população. Para a construção das escolas o governo liberava os recursos (material de construção), as prefeituras doavam os terrenos e transporte, forneciam mão-de-obra semi-especializada (carpinteiros, pedreiros, etc), e a comunidade se mobilizava em mutirões, o que permitia a construção de centenas de escolas em pequeno espaço de tempo e em diversas localidades simultaneamente. Desta forma, o plano educacional alcançou todas as regiões do Estado, como o pampa, onde a baixa densidade populacional dificultava as atividades de ensino. Segundo Quadros (2005), Brizola tomava como referência para o programa educacional o seu exemplo pessoal, de um sujeito que nascera pobre no interior do Estado, fora para a capital em busca de melhores oportunidades e vencera na vida graças ao acesso à oportunidades educacionais e ao trabalho. “Ele acreditava que se toda a população tivesse oportunidades semelhantes, se nenhuma criança ficasse sem escola, o seu caso que era exceção, poderia se tornar regra” .

Conforme Quadros (2005) entre 1959 e 1962, o governo de Leonel Brizola construiu 5.902 escolas primárias, 278 escolas técnicas urbanas e rurais e 131 ginásios, colégios e escolas normais, totalizando 6.302 novos estabelecimentos de ensino. Foram abertas 688.209 novas matrículas e admitidos 42.153 novos

professores. A proporção de analfabetismo (34%) era muito inferior ao restante do país (70%)

Naquela época, no meio rural, com frequência, as condições e as possibilidades de acesso à escola eram no geral, mais difíceis que no meio urbano. Os poucos prédios escolares, as grandes distâncias e a participação das crianças nas atividades agrícolas eram empecilhos concretos à frequência normal à escola. O desenvolvimento desse projeto representou uma possibilidade efetiva de acesso a oportunidades educacionais e à participação e valorização da ação pedagógica.

No município de Pedro Osório, neste período a oferta de educação primária dá um salto considerável com a construção de inúmeros prédios escolares no campo e na cidade, incluindo a obra da Escola Alfredo Dias. Analisar este contexto contribuirá para se compreender o processo de constituição da escola pesquisada, de sua origem até o seu fechamento pelas políticas de nucleação das escolas rurais na década de 1990.

Quadros (2003, p. 64) ao abordar sobre a política educacional do governo Brizola afirma que:

[...] a ação educacional do estado assumiu um caráter eminentemente político, por que se baseava no princípio de que a intervenção estatal se constitui numa ação necessária e imprescindível para civilizar o povo para colaborar com o progresso do próprio estado. Portanto, deviam se constituir na referência para a comunidade. Era por meio delas, das brizoleiras, que o povo seria educado, civilizado e preparado para promover o progresso e o desenvolvimento do Estado. Essa visão pressupõe que a tarefa do Estado é preparar o povo, civilizá-lo, para integrá-lo à moderna sociedade industrial. Como decorrência dessa ação, o povo civilizado pela escola alcançaria um alto nível de desenvolvimento, condição para a soberania e para a autonomia em relação a todas as formas de imperialismo.

Como pode-se perceber todo esse projeto de expansão da educação primária faz parte do ideário do trabalhismo e do populismo. Para Moure (1994) em parte, no caso do Rio Grande do Sul, o populismo foi gerado pelo positivismo. Esta filosofia vê o Estado não como um gerenciador dos negócios da classe dominante, mas como um organismo a atender a um universo social mais abrangente. O capital e o trabalho devem se harmonizar para a realização dos objetivos da coletividade e o chefe político deve sua liderança às características de sua personalidade.

3.2 A Escola Alfredo Dias

Durante muitos anos não havia escola na localidade de Rincão dos Correias, distante 20km da sede do município de Cerrito. A atividade educacional propriamente dita, teve início no final dos anos de 1950, quando chega à comunidade a Sr^a. Maura Dias, casada com um dos filhos do casal Alfredo e Edelvira Correa Dias. Vinda da cidade de Bagé, onde concluiu o curso ginasial, Dona Maura ou professora Maura³¹, como era conhecida, começa a alfabetizar crianças, jovens e adultos, na casa do sogro, onde fixa residência.

Portanto, a escola tem início funcionando de forma autônoma em casa de particulares, para onde se deslocavam todos aqueles que desejavam se alfabetizar e aprofundar seus estudos. A escola mais próxima da comunidade de Rincão dos Correias situava-se a uma distância de 10km e denominava-se Escola Rural Vista Alegre, fundada em 27 de março de 1950, pelo Estado em parceria com a Prefeitura de Canguçu pelo Decreto nº. 1.190/50, na localidade de Alto Alegre. Essa escola foi municipalizada em 1998 através do parecer nº 339/98, passando a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Guastucci, funcionando até hoje como escola-polo desta região.

No Rincão dos Correias, a partir da iniciativa da professora Maura, a comunidade despertou para a questão educacional e começou a sentir a necessidade de construir um prédio próprio, específico para as atividades escolares. Segundo a prof^a. Claucia Neumann³²: “As famílias tinham interesse na construção de um centro em que as crianças pudessem estudar. Por isso, juntaram crianças de toda a localidade e começaram a dar aulas fundando aí uma escola”.

Ao que tudo indica com o interesse e a organização comunitária foi possível mobilizar todas as famílias em vista deste objetivo. O primeiro passo foi conseguir junto ao casal Alfredo e Edelvira Correa Dias a doação de 2 hectares³³ de terra em uma área centralizada e acessível à maioria das crianças para construir o prédio da Escola. Devido à importância do casal no surgimento da escola, destacamos sua imagem a seguir:

³¹ Ela era professora leiga, sem formação pedagógica. Ensinava um pouco daquilo que aprendeu no curso ginasial, de forma voluntária, aos filhos dos pequenos agricultores desta localidade.

³² Professora municipal de Cerrito em atividade na Escola Alfredo Dias no ano do fechamento da escola.

³³ Unidade de medida agrária, equivalente a 100 ares (100m²).



Figura 4: Casal Alfredo e Idelvira Correa Dias, que doou o terreno para a construção da escola. Após sua morte seu Alfredo é homenageado pela comunidade e a escola passou a ter o seu nome.
Fonte: Acervo particular Família Dias.

O sonho se torna realidade em 1960, quando uma parceria entre Estado, município e comunidade constrói o primeiro prédio da escola, que surge dentro do projeto do governo gaúcho, denominado de Brizoleta. O prédio era uma “mini-saia”: a base de alvenaria e a parte superior de madeira. Ao abordar sobre as origens do projeto de Brizola, Quadros (2003, p. 54) afirma:

O Sedep foi o órgão criado e encarregado de gerenciar o Programa de Expansão Descentralizada do Ensino Primário. O programa, que apresentava características de uma experiência de descentralização da educação e tinha como lema expandir descentralizando, baseava-se na celebração de convênios envolvendo o Estado e os municípios. Por meio desses os municípios informavam ao Governo do Estado quais eram as suas necessidades em termos de prédios escolares e de salas de aula, e o Estado fornecia-lhes os meios técnicos e financeiros para a execução das obras [...] as escolas tinham algumas características próprias: eram construídas em madeira e, no geral, tinham uma ou duas salas de aula. Foram elas que se popularizaram como as brizoletas ou como as escolinhas do Brizola.

Com o apoio da comunidade a escola foi criada em 24 de março de 1960 e oficializada pelo decreto estadual nº 1.452/77. Foi registrada com o nome de Nossa Senhora de Fátima, por ser esta a Santa mais devotada do lugar. Como podemos

constatar no desfile da escola na semana da pátria de 1975, na localidade de Vila Freire.



Figura 5: Desfile da Escola Nossa de Fátima na Semana da Pátria de 1975, na localidade de Vila Freire, interior do município de Cerrito.
Fonte: Acervo particular Família Torres.

Foi construída apenas uma sala de aula dentro dos padrões das brizoleiras: com 60m² de área construída e capacidade para 20 alunos, com uma porta e duas janelas em cores rosa e branca. Não havia banheiros, água encanada, luz elétrica, secretaria, laboratórios, refeitório, etc. Esta única sala de aula guardava todos os pertences da escola: mesas, cadeiras, material didático, quadro-negro e a merenda, fornecida pela prefeitura municipal.

Neste período, devido às dificuldades em se registrar imagens fotográficas, conseguimos apenas esta fotografia da professora Jacira Torres e suas alunas em frente ao primeiro prédio durante uma festa da escola.



Figura 6: Professora Jacira Torres com alunas frente ao antigo prédio da Escola Nossa Senhora de Fátima em 1974.

Fonte: Acervo particular Família Torres

Inicialmente foi contratada pela prefeitura para trabalhar na então escola Nossa Senhora de Fátima, a professora Maura Dias que seguiu suas atividades pedagógicas na mesma localidade em que iniciou trabalhando de forma voluntária, porém, designada e custeada pela municipalidade. A escola funcionava pelo turno da manhã das 8 às 12 horas na modalidade multisseriada, atendendo a uma clientela de vinte alunos da 1^a a 5^a série do curso primário³⁴.

Portanto, a professora era da localidade, convivia no seio da comunidade sendo por todos respeitada e admirada. Além de professora, também era dela a tarefa de merendeira, faxineira, diretora e secretária da escola. Cabia à professora fazer a matrícula das crianças, divulgar a lei de obrigatoriedade de matrícula dos

³⁴ Organização de acordo com a Lei 4.024/61 que dividia o ensino básico em primário, ginásio e colegial.

menores de 7 a 14 anos (Anexo 3), registrar a frequência, avaliações, notas, avanços, controle da vacina BCG (Anexo 4), fazer reuniões com os pais, preencher e entregar os boletins, organizar o CPM, elaborar relatórios anuais sobre o rendimento do alunado (Anexo 5), fornecer histórico escolar, acompanhar a prova de leitura dos alunos de 1ª série, aplicada pela Supervisão Pedagógica da SME (Anexo 6), elaborar planejamento anual do trabalho pedagógico e das atividades escolares, criar e cuidar da manutenção das hortas (Anexo 7), zelar pelo patrimônio público, representar a instituição em todas as solenidades cívicas e participar de reuniões na Secretária Municipal de Educação. Como afirma Brandão (1990, p. 115):

No passado, os professores eram a “melhor gente do lugar”. Profundamente apegados à sua comunidade, transferiram essa dedicação para a escola a que devotavam toda uma vida. Portanto, a escola, os alunos, o ensino e sua prática docente eram vistos de um ângulo mais pessoal, marcado por sua vinculação emocional ao meio.

Em seu depoimento a Sr^a. Neivaci Torres Fernandes que estudou nesta instituição entre 1972 e 1976, destaca a participação da comunidade nas promoções da escola:

Mesmo antes de começar a estudar, me lembro do meu pai fazer parte do CPM da escola. Meus irmãos já estudavam e os meus pais estavam sempre envolvidos na organização de festas, churrascos e promoções. Minha mãe fazia muito bolo decorado para vender ou leiloar. Lembro-me que se faziam muitos leilões para arrecadar fundos para a Escola. Eram realizadas reuniões dançantes aos domingos à tarde, o que hoje é chamado de domingueira. O professor tinha muito respaldo da comunidade e os pais confiavam nele, ele tinha autonomia na sala de aula, era uma autoridade e tinha o respaldo dos pais e desta forma era muito respeitado pelos alunos.

Na análise de entrevistas de História Oral, Portelli (2005) chama a atenção para a necessidade de se tomar os fatos (o que realmente aconteceu) e suas representações simultaneamente:

Representações e “fatos” não existem em esferas isoladas. As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos. Os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem. Talvez essa interação seja o campo específico da história oral, que é contabilizada como história com fatos reconstruídos, mas também aprende, em sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com a alteridade dos narradores, a entender representações.

A comunidade sabia da importância da escola no seu meio e por isso dava todo o suporte necessário ao seu funcionamento. Logo após o início das atividades escolares, foram construídas, pelas lideranças locais, privadas, cacimba, o alambrado do terreno e uma horta para as atividades agrícolas. Constituiu-se o CPM (Circulo de Pais e Mestres) que era organizado com presidente e diretoria legalmente constituída e registrada. Com o apoio de toda a comunidade eram realizadas frequentes promoções para angariar fundos para o caixa escolar que servia de suporte financeiro às necessidades da escola.

Reforçando a fala de Neivaci Fernandes apresentamos a imagem da festa junina em 1974, na Escola Nossa Senhora de Fátima.



Figura 7: Apresentação de alunos no interior do prédio da Escola Nossa Senhora de Fátima em 1974, durante uma Festa Junina.

Fonte: Acervo particular Família Torres.

Em 1972, no auge do seu funcionamento, a escola contava com a matrícula de 48 estudantes, divididos em dois turnos, sob a orientação de dois professores. No turno da manhã funcionava a 3ª e 4ª séries³⁵ com a professora Jacira Torres e no turno da tarde a 1ª e 2ª séries com a professora Giselda Puccinelli. Além dos alunos

³⁵ Com a homologação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, foi criado o ensino de 1º e 2º graus extinguindo o antigo primário, ginásial e colegial, com isso a escola passa a funcionar de 1ª a 4ª séries, ou seja, 1º grau incompleto.

matriculados, era comum a prática dos chamados alunos “encostados”, ou seja, crianças menores de sete anos que acompanhavam seus irmãos mais velhos para irem lentamente se alfabetizando, uma prática que equivale a atual educação infantil, bem como a prestação de serviços de creche, visto que, os irmãos mais velhos cuidavam os pequenos enquanto os pais se dedicavam à leitaria e à agricultura. Também neste período funcionava uma turma de alfabetização de jovens e adultos no turno da noite na modalidade MOBRAL³⁶ sob a orientação da professora Jacira Torres. De forma precária, com iluminação de lampiões³⁷, a professora Jacira foi responsável pela alfabetização de um número considerável de jovens e adultos desta localidade.

Sobre o MOBRAL, Leite (2002, p. 48-50) aponta:

Extrapolando a trilha da modernização dos anos 70 e a ideologia do “Milagre Brasileiro”, o analfabetismo nessa década manifestou-se como, uma dolorosa e incurável chaga dentro da sociedade nacional. Daí o porquê das proposições do I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação e, posteriormente a ele, o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) para 1975/79 e 1980/85, que possibilitou suporte filosófico e ideológico para projetos especiais do MEC. Como o Pronasec, o EDURURAL e o MOBRAL.

[...] o programa do MOBRAL que, ao trabalhar educacionalmente tanto os grupos urbanos como os agrupamentos rurais, tentou repassar todo um projeto social e político do governo central, visando exclusivamente à questão econômica e política do regime, isto é, promover o aumento e aceleração da produção, porém, inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora, não acatando a práxis natural desses mesmos grupos.

A crítica que se faz, atualmente, sobre as mudanças educacionais ocorridas no país com o advento dos militares, é que o sistema escolar controlado pela ideologia da caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos para a garantia do modelo capitalista dependente e dos elementos básicos de segurança nacional. Para Leite (2002), os idealizadores do MOBRAL cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país.

³⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização – O MOBRAL surge como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só com um cunho ideológico diferenciado do que vinha sendo feito até então. Sua preocupação era tão somente com que seus alunos aprendessem a ler e escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem. Foi criado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Sobre MOBRAL ver Corrêa (1979) e Bello (1993).

³⁷ Lanterna grande, portátil ou fixa em teto abastecida por gás ou querosene.

Apesar de todo o empenho da comunidade, com o passar do tempo a estrutura do prédio começou a ficar abalada até que em 1975, durante um forte temporal, a escola foi completamente destruída. Por isso, segundo a prof^a. Claucia é que não se encontra documentação dos primeiros tempos desta instituição, com a tempestade pouca coisa se conseguiu salvar.

Mesmo frente às adversidades, a comunidade não se deu por vencida, a escola foi transferida para as dependências da casa do Sr. Josino Torres que residia nas proximidades da antiga escola. Após uma forte pressão da população local para a reconstrução, no começo do ano letivo de 1976, o prédio foi reerguido e já se encontrava em funcionamento. Neste momento, com a morte do Sr. Alfredo Dias a comunidade presta-lhe uma homenagem e a escola passa a ter o seu nome. Segundo o ex-aluno Cleber Correa de Oliveira:

Nasci e me criei nesta localidade. Antes de começar a estudar, existia um antigo prédio de madeira que caiu durante um temporal. Foi construído um prédio novo no primeiro ano em que comecei a estudar. Embora também fosse um prédio de madeira, que se localizava há poucos metros do atual prédio. A escola velha tinha as tábuas rosa e essa era de cor verde. A comunidade participava bastante. O nosso instrutor de desfile era uma pessoa da comunidade. Faziam uma festinha para arrecadar verbas para a escola e toda a comunidade colaborava e participava. A comunidade participava bastante mesmo, a professora se sentia respaldada pela comunidade.

A participação, o empenho e a luta da comunidade foram decisivos para se reerguer a escola. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelo homem rural, a comunidade cedia salas de suas humildes casas, hospedava professores, ajudava na conservação do prédio, doava parte de sua produção para as festas beneficentes complemento da merenda, auxiliava a professora nos serviços de limpeza, merenda e manutenção da horta, além de ajudar, a cuidar as crianças. Segundo Brandão (1990, p. 77):

Quando interrogados, os pais tendem a acentuar o valor inquestionável do estudo, e a definir como ignorantes ou atrasados os conhecidos seus que proibem os filhos de ingressar na escola pelo menos os breves estudos primários na escola rural. Mesmo os lavradores pobres e os sitiantes posseiros do sertão insistem em dizer que a cultura escolar é um recurso a mais. E, para um número crescente de pais, ela é decisiva para que seus filhos tenham um destino melhor do que eles, num mundo percebido por todos como em mudança contra o homem do campo.

Nesta perspectiva, de se viver em um mundo em mudança é que a comunidade mantinha-se determinada em manter a escola próxima à sua realidade e acessível a todos que dela necessitasse. Dessa forma Brandão (1990, p. 79) afirma que:

O que o homem rural espera da escola é a formação de um trabalhador que, como camponês, domine melhor as técnicas da agricultura modernizada e as tramas dos negócios. Ou que, como trabalhador urbano, esteja qualificado a trabalhar como operário estável, motorista ou até como funcionário da prefeitura ou professor, profissional livre do trabalho bruto.

Neste sentido, a escola era valorizada e o professor desempenhava um papel de intelectual inovador que impulsionava o progresso e o desenvolvimento local. Segundo Brandão (1983, p. 171):

[...] a comunidade camponesa demonstra que sabe que a escola é um instrumento para ensinar a “nós” o código de símbolos e relações”deles”, para aprender a lidar com o mundo “deles”. É o lugar específico onde a criança aprende o saber de que o adulto se reconhece precisando dominar cada vez mais: a “linguagem” da língua e do cálculo, a fala dos símbolos, o segredo das regras de cidadania; não para ser um melhor cidadão, mas para ser pelo menos um subalterno menos explorado. Quando as matas ficam vazias de bichos e cheias de emissários da fazenda, da antártica e da Petrobrás, é preciso esquecer o saber tradicional da caça e aprender um saber urbano para não ser caçado. É para isto que a escola serve e, quando mais perigo, tanto mais empenho para que haja na vila uma escola. E para ensinar, através da criança e do adolescente, a cultura camponesa, a lidar com o mundo de cultura do sistema que a escola é vista servindo. Não é para ser um “agente de mudança” de valores e saberes. Por isso é difícil à escola ser, ainda que pudesse, algo mais do que um lugar de ensino, mesmo que a este mais costumemos dar o nome de educação.

Mesmo quando constituído e legitimado pela autoridade municipal, a pessoa que ocupava o cargo de mediação na comunidade, não acumulava qualquer tipo significativo de poder externo sobre a ordem tradicional da vida comunitária. Não são “senhores sobre”, são “servidores de”, subordinados tanto ao consenso da vizinhança quanto à agência que o tornou professor.

Além dos problemas estruturais, outra questão que causava muito desconforto à comunidade era a constante troca de professores. A falta de um vínculo efetivo com a prefeitura através de um plano de carreira deixava o professor a mercê de manobras e interesses políticos. Apesar de toda a precariedade para o exercício profissional e os baixos salários oferecidos, os contratos eram usados como moeda de troca de votos e apoio político, ou seja, o professor estava sempre na eminência, de acordo com os interesses dos administradores, de serem transferidos ou demitidos. Devido a essa prática política, a comunidade

frequentemente se revoltava, se dividia e se desestruturava. É o que podemos perceber claramente no depoimento da ex-aluna Neivaci Torres Fernandes:

Nos anos de 1970, havia uma frequente mudança de professores, me lembro que entre 1979 e 1980 com a substituição da professora Vera pela professora Arani houve uma discussão muito grande na comunidade, devido à influência política nesta troca. Os professores não eram concursados, tinham contratos com a prefeitura, parecia mais um cargo de confiança. Quando houve a substituição da professora Vera pela professora Arani, me lembro que minha irmã mais nova teve que ir morar na casa de um tio residente em outra localidade para poder estudar com a professora Vera. Aconteceram muitos protestos na comunidade porque esta professora era muito bem quista e amiga de todos. A troca foi arbitrária, foi uma questão política, a prefeitura tomou a decisão e não ouviu a comunidade. Isso causou muitas divergências entre as famílias divididas entre favoráveis e contrários à postura da administração municipal. Os professores ganhavam muito pouco, alguns tinham até muita dificuldade de chegar até a escola. A professora Giselda, por exemplo, caminhava em torno de 10km por dia. Eram responsáveis pela manutenção: limpeza, merenda, serviço de secretaria, direção, etc., e ganhavam apenas como professores.

Esta prática de mudança das professoras se intensificou durante a década de 1970, é o que podemos constatar através dos registros sobre os profissionais que exerceram atividades nesta escola:

- 1960-1965 - Professora Maura Dias;
- 1965-1968 - Professora Janira Güinle;
- 1968-1970 - Professora Gessi Acosta;
- 1971 – Professora Virginia Bandeira;
- 1972 – Professora Jacira Torres e Giselda Puccinelli;
- 1973 – Professor Armando Weber;
- 1974 – Professora Jacira Torres;
- 1976 – Professora Rute Garcia;
- 1979 – Professora Vera Regina de Souza;
- 1980 – Professora Arani Dias da Silveira;
- 1982 – Professora Dalva Aires da Costa;
- 1983-1985 – Professora Arani Dias da Silveira;
- 1985 – Professor Roberto Garcia;
- 1986-1992 – Professora Maria Tereza Torres;
- 1992-1997 – Professora Cláucia Fernanda Damasceno Neumann.

Em 1986 quando a professora Maria Tereza da Rosa Torres chega para trabalhar na localidade de Rincão dos Correias encontra o prédio novamente em precárias condições de funcionamento. Após dez anos de sua reconstrução, o prédio se encontra com uma série de problemas estruturais: assoalho quebrado, goteiras, portas e janelas danificadas, etc. Novamente, no depoimento da própria professora, a união da comunidade foi decisiva na superação desses obstáculos:

Comecei trabalhar na Escola Municipal Alfredo Dias em 1986, aos dezoito anos de idade, sem formação específica para o magistério, tendo apenas cursado o 2º grau habilitação Auxiliar de Escritório. Quando cheguei para trabalhar nesta escola me confrontei com a realidade da escola multisseriada: lecionar de 1ª a 4ª série simultaneamente na mesma sala de aula, cuidar do trabalho burocrático, da limpeza do prédio e da merenda. A princípio me parecia uma tarefa inviável, principalmente, por que se somava a isso as precárias condições materiais e de higiene do prédio que se encontrava abandonado pelas autoridades. Mas, logo percebi a vontade da comunidade em manter a escola no local e a disponibilidade para ajudar na reestruturação da sua melhoria física. Cansados de esperar pelos gestores a comunidade estava mobilizada na organização e na manutenção da instituição neste local. Partimos juntos em busca de recursos para a construção do novo prédio em substituição do antigo prédio de madeira: contamos com doações do comércio e da indústria local, realizamos bingos, festas juninas, ações entre amigos tendo em vista arrecadar fundos para a compra de materiais. Apesar de termos adquirido todo o material necessário, a prefeitura não cumpriu de imediato a sua parte de ceder mão de obra necessária, fato consumado dois anos após a compra do material. Foi uma experiência muito gratificante, pois apesar da minha falta de formação específica e de não me sentir preparada para trabalhar numa escola de forma multisseriada, o engajamento e o apoio da comunidade foram fundamentais para o sucesso do meu trabalho. A comunidade contribuía ativamente de forma sistemática nas promoções realizadas, na limpeza do pátio e do prédio, nas reuniões com as autoridades e no meu acolhimento. A escola além de ser um local de aprendizagem, próximo da realidade local, servia como local de reuniões e cursos oferecidos pela EMATER e outras entidades; cultos religiosos, local de vacinação e até mesmo de realização de festas como aniversários, casamentos e batizados. Cabe ainda salientar que no meu trabalho em sala de aula, apesar da minha inexperiência, contei com o apoio dos alunos que ajudavam nas tarefas: limpeza da sala, na organização da merenda; os alunos maiores ajudavam a cuidar os menores, passavam o conteúdo no quadro e monitoravam a aprendizagem dos que tinham maiores dificuldades.

Percebe-se claramente neste depoimento, a importância do professor e o valor dado à escola como meio de instrução da comunidade, o descaso dos administradores com a educação e com as reivindicações do homem rural, a forma como a professora se sentia apoiada em seu trabalho, o carinho com que se refere aos alunos e a função social que a escola exercia, através da cedência de suas dependências para os cultos religiosos, reuniões de cooperativas, EMATER,

aniversários, casamentos, batizados, etc. A escola influenciava diretamente nas atividades comunitárias, como também no desenvolvimento da comunidade.

As famílias desejavam a construção de um prédio novo de alvenaria, porém a prefeitura apenas realizou uma pequena reforma no antigo prédio de madeira, no ano de 1987. No período da reforma a escola passa novamente a funcionar em casa de particulares, desta vez na casa do Sr. João Hebling.

Em 1988, devido à demanda de alunos e as reformas realizadas, é liberada pela SMEC, o funcionamento da 5ª série do ensino fundamental. Para alegria da comunidade as crianças contavam a partir de agora, com mais um ano de estudo próximo a suas casas, visto que, a escola de ensino fundamental completo de 1ª a 8ª séries era longe e o transporte escolar inexistente.

Em 1992 com a transferência da professora Maria Tereza Torres, chega à localidade a professora Claucia Neumann que assume o trabalho na Escola Alfredo Dias. Em seu depoimento a professora relata sua chegada à escola:

Cheguei para trabalhar na Escola Alfredo Dias no início dos anos de 1990, tinha apenas um ano de atuação no magistério. Sem formação pedagógica, possuía apenas o ensino médio. Fui designada para substituir a professora Tereza. Apesar da falta de experiência me senti acolhida porque as famílias me receberam muito bem, me ajudaram bastante. Até com a merenda que eu não sabia preparar em grande quantidade, eles me ajudavam. Mas havia um grande problema que era a precariedade do prédio, uma antiga brizoleta, que estava totalmente estragada. Estava sem condições: cheia de buracos, fendas enormes que entrava vento por todos os lados. Dias de vento forte o prédio parecia que estava solto. Conversando com os pais dos alunos, resolvemos parar as atividades e chamar o prefeito e o Secretário de Educação para uma reunião. Ambos se comprometeram a construir um prédio novo de alvenaria. A comunidade já havia adquirido algum material através de doações das famílias e empresários da região com a professora Tereza. Parte do material já estava guardado, mas a comunidade cansou pedindo a construção do novo prédio e a prefeitura não começava a obra. Então a comunidade estipulou um prazo para que se começasse a obra. Caso contrário o povo iria desmanchar o prédio, por que as crianças estavam correndo risco de vida. Neste meio tempo Cerrito e Pedro Osório foram atingidos pela grande enchente de 1992, o que dificultou o trabalho da prefeitura. Porém superado este momento difícil, as autoridades voltaram a conversar com o povo e logo a obra foi finalmente iniciada. Durante a construção passei a dar aula na rua, a prefeitura trouxe uma bolanta³⁸ onde se guardava todo o material da escola. Começaram a obra composta por uma sala de aula grande, um banheiro e a cozinha onde funciona também a secretaria. No segundo semestre de 1992, finalmente a obra foi concluída e o sonho da comunidade tornou-se realidade.

³⁸ Moradia móvel, tradicional de arrozeiros, utilizada nas granjas em serviços temporários.

A imagem a seguir destaca o novo prédio de alvenaria construído pela prefeitura em parceria com a comunidade em 1992, conforme a fala da professora Cláucia.



Figura 8: Aluna frente ao novo prédio de alvenaria em 1992.
Fonte: Acervo particular Família Torres.

Percebe-se, novamente, no depoimento da professora a importância da união da comunidade, o valor dado à escola e o descaso das autoridades com as reivindicações e a luta do povo por um direito básico do cidadão.

Neste sentido Ribes (1999, p. 65) faz a seguinte afirmativa:

São muito distintas as trajetórias das escolas urbanas ou suburbanas e das escolas rurais. As primeiras geralmente iniciativas do poder público, a partir de uma aglomeração significativa da população naturalmente reivindicadora, até pela proximidade física que permite maiores contatos e discussão sobre problemas comuns, e as últimas, quase sempre, iniciativa de uma única pessoa ou de um pequeno grupo, mas que só tem a intervenção do poder público quando já concretizadas.

A escola rural, mais do que nenhuma outra, só se torna realidade quando os interessados tomam partido direto na sua busca e criam fatos que passam a ser irreversíveis. [...] no Rio Grande do Sul são facilmente constatáveis dois fatos que se inter-relacionam e que tem significativa influência na oferta de educação no meio rural: a origem étnica da população e a forma de distribuição da terra. São maiores as ofertas, com certeza, consequência da pressão, da demanda, nas áreas no estado em que há maior imigração e

em que a ocupação da terra é de minifúndios, dois fenômenos geralmente coincidentes.

Segundo dados da prefeitura Municipal de Cerrito a população rural do município é de 2.574 habitantes, o que representa 37,17% da população em sua maioria de pequenos agricultores que ocupam propriedades de até 30 hectares. E é justamente nas localidades onde se concentram esses minifúndios é que as escolas se estabeleceram, em sua maioria por iniciativa e luta da comunidade, como na localidade de Rincão dos Correias. Segundo a professora Cláucia:

A comunidade teve um papel fundamental no funcionamento da escola. Eles eram lutadores, estavam sempre juntos para manter a escola funcionando. Não se recebia quase nenhum material didático, o que a SMEC fornecia era insuficiente, não tinha mimeógrafo³⁹, nem folhas de ofício, tinha que usar folhas de carbono ou se deslocar até uma outra instituição para mimeografar os trabalhos e provas. Então, a gente fazia muitas festas: bingos, festas juninas, várias festas. Umas para angariar fundos para o caixa escolar e outras só para integração da comunidade. Era um trabalho coletivo, um grupo muito bom de pessoas que tinham filhos ou netos na escola e ajudavam muito mesmo. Por exemplo poderia citar o Sr. Aldrovando Torres que estava sempre presente, Dona Leni, que fazia a merenda dos alunos em sua casa, o Genésio que era uma pessoa incrível, o seu Antonio Dias que pedia licença para assistir minhas aulas de Ensino Religioso, entre vários outros. Havia uma troca e uma amizade incrível. Quando saí de lá não quis me despedir de ninguém, saí com o coração partido. Havia uma integração incrível entre as famílias e a escola.

A boa e fecunda relação estabelecida entre a comunidade de Rincão dos Correias e a escola local foi decisiva na superação de todos os obstáculos que surgiram ao longo do tempo. Quando em 1988, a nova Constituição Federal brasileira reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social, que pertence à comunidade e representa uma forma de inserção no mundo da cultura. A comunidade de Rincão dos Correias há muito tempo já colocava em prática essa ideia. Para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, que representa a busca pela continuidade de um modo de vida, que, deliberadamente, se escolhe preservar. Para que a comunidade participe de forma efetiva, a LDB (1996), em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática.

³⁹ Equipamento para impressão em pequenos formatos e em baixa tiragem.

No âmbito da lei, a relação escola-comunidade oportuniza a melhoria da qualidade de experiências escolar e do desempenho dos alunos, potencializa práticas educativas, nos momentos de produção de conhecimento, de partilhas coletivas e cooperativas organizacionais, que são também de natureza sociais.

Santos (2002) destaca que na escola atual a burocracia impede que outras forças possam ser potencializadas. Neste sentido, Pacheco (2001) destaca que se o ser humano vive em uma sociedade de discurso democrático, mas, na prática, continua valendo a competitividade, as decisões individuais e a forte mentalidade de que “os melhores” triunfam e os piores “fracassam”. Com certeza não é essa a sociedade que a educação deve perseguir, pois, em seu centro, está a formação de pessoas e, portanto, claro deve estar o projeto de sociedade que busca definir, os valores e conhecimentos com as questões que está trabalhando. Afinal, educação não é nem preparação, nem conformidade, educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer (DEWEY, 1971).

Para Dewey, a escola é definida como micro-comunidade democrática. Seria o esboço da socialização democrática, ponto de partida para reforçar a democratização na sociedade. Educação e democracia formam parte de uma totalidade, definem a democracia com palavras liberais onde os indivíduos devam ter chances iguais. Em outras palavras, igualdade de oportunidades dentro de um universo social de diferenças individuais.

Após a conclusão do novo prédio, a Secretaria de Educação liberou o funcionamento da 6ª série que funcionou até o fechamento da escola. A implantação de mais uma série do ensino fundamental possibilitou que um número maior de crianças continuasse estudando, para alegria das famílias do local. Em relação ao trabalho em classe multisseriada a professora Cláucia destaca:

Quando cheguei à escola existiam turmas de 1ª a 5ª séries, somando ao todo 22 alunos. Tinha uma primeira série com 12 alunos, todos na mesma sala. Os alunos ajudavam uns os outros, existia amizade, coleguismo, companheirismo. Existiam muitas famílias carentes, não tinham televisão, água encanada, luz elétrica e mesmo assim os alunos tinham muita facilidade de aprender. Hoje vejo alunos que têm tudo isso, contam com transporte, merenda, livros didáticos, salas separadas, professores habilitados e encontram muita dificuldade de aprendizagem e faltam muito à escola. Em comparação com aquela época em que os alunos caminhavam até 5km para chegarem à escola e só faltavam em caso de doença. Em relação à aprendizagem, o fato de estarem todos juntos na mesma sala não representava um problema. Na escola nova existiam dois quadros negros. Eu dividia o quadro ao meio para cada série, dava uma atividade no livro para a 4ª série e um aluno auxiliava o outro. O que sabia mais

explicava para o colega da série anterior, eles aprendiam e gostavam das aulas. Os conteúdos eram trabalhados de forma interdisciplinar, por exemplo: trabalhava geografia com a 6ª série sobre a localização do estado, o município para a 2ª série e assim um auxiliava o outro.

Em relação à disciplina, traçando um paralelo com a realidade atual, não havia indisciplina, eles eram excelentes, tinha alguns pequenos problemas de criança. Hoje o aluno tem tudo, tem um professor para cada série e às vezes, eu como diretora, sou chamada pelo professor que não sabe o que fazer com a turma. Naquela época eu tinha tempo de fazer a merenda, cuidar da limpeza, da horta, da secretaria, etc., e não havia indisciplina. Isso tudo tem haver com a parceria estabelecida entre família e escola.

Nesta perspectiva de integração entre família e escola, muitos autores defendem a tese da interação entre o trabalho da escola e a presença e atuação da família. Pois, é através desse trabalho em conjunto, que se tem como objetivo o desenvolvimento do bem estar e da aprendizagem do educando, os quais contribuirão na formação integral do mesmo (ARROYO, 1988); (BRANDÃO, 1988); (DAMASCENO, 1990); (DIOGO, 1998) e (FREIRE, 1967); (PARO, 1997). Para se pensar em educação de qualidade, é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos⁴⁰. Neste sentido, escola e família possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança. Envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica pode ser a meta da escola que pretende ter um equilíbrio no que diz respeito à disciplina de seus educandos. Segundo Paro (1997, p. 30):

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também, sobre questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano. No processo educacional, família e escola devem permanecer unidas para o pleno desenvolvimento intelectual e social dos educandos. A elaboração e a definição de objetivos, conteúdos, metodologia e da avaliação devem ser feitas com a participação de todos, de acordo com o cotidiano e a realidade social, com metodologia inovadora e avaliação contínua.

O envolvimento dos pais na escola produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais. Os pais que colaboram habitualmente com a escola ficam mais motivados para se envolverem em processos de atualização e reconversão profissional e melhoram a sua auto-estima como pais.

⁴⁰ Ver LDB, Lei 9.394/96 sobre a instituição da gestão democrática nas escolas. Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre o direito dos pais em tomar ciência do processo pedagógico. Sobre o assunto ver Diogo (1998).

O envolvimento familiar traz também benefícios aos professores que, em regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado e valorizado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação destes seja grande. A escola também ganha por que passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções.

Quando a escola se aproxima das famílias, constata-se uma pressão positiva no sentido dos programas educativos responderem às necessidades dos vários públicos escolares. As comunidades locais também ganham, porque o envolvimento familiar faz parte do movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades, sendo, por vezes uma oportunidade para os pais intervirem nos destinos das suas comunidades e desenvolverem competências de cidadania.

O depoimento do conselheiro tutelar Cleber Correa de Oliveira, ex-aluno da Escola Alfredo Dias reforça essa idéia:

A proximidade da família com a escola favorecia a disciplina. A presença da família favorece a convivência disciplinada dos alunos. Hoje a família está muito distante da escola. Como conselheiro tutelar fiz uma reunião com os pais da Escola-Polo Jaime Faria, da Vila Freire. Em um universo de cem alunos matriculados, comparecem apenas 12 pais, o que mostra como as famílias não estão engajadas no desenvolvimento dos filhos. Qualquer problema que acontece a primeira coisa é pensar que o Conselho Tutelar ou a Escola é que devem resolver. Falta essa consciência de que o problema é de todos: da família, da escola, da sociedade. Se não houver essa união não se têm como resolver os problemas dos jovens, crianças e adolescentes. No meu ponto de vista, esse distanciamento da família em relação a escola, com toda a certeza, está ligado com as políticas de nucleação das escolas rurais. As crianças foram afastadas da comunidade, do convívio comunitário e familiar. Existem casos em que os pais mandam seus filhos para a escola e o aluno nem entra para estudar. O pai pensa que o filho está estudando e ele nem está presente na escola.

A distância entre a escola e a localidade em que as famílias moram, dificulta muito essa proximidade com os pais. Tem casos em que para a família chegar a escola tem que caminhar até 18km de distância, isso realmente dificulta muito. Na época das pequenas escolas, a família caminhava poucos metros e já estava na escola, como era na Alfredo Dias. Minha casa ficava há mais ou menos 300 metros da escola. Quando a professora fazia reuniões, entregava boletins, em uma hora e pouco já se estava de volta em casa. Hoje os pais perdem um turno inteiro de trabalho para participar de alguma atividade. Por isso, deixam de ir às reuniões onde é debatido o comportamento, os avanços e as dificuldades dos seus filhos. No meu ponto de vista, se as escolas tivessem sido ampliadas ao invés de fechadas todos sairiam ganhando: as famílias, a comunidade e as administrações do município, principalmente porque não teriam todo esse gasto e essa preocupação com o transporte dos alunos.

Após cinco anos de o novo prédio de alvenaria ter sido concluído, em 1997, a escola foi desativada pela Prefeitura Municipal de forma vertical e autoritária, deixando para trás anos de luta e determinação de toda uma comunidade que batalhou muito para manter em funcionamento a tão sonhada escola rural. O prédio ficou abandonado e hoje serve de moradia para famílias carentes da localidade, assunto que será aprofundado no próximo capítulo.

Segundo os gestores públicos, a nucleação foi uma necessidade que teve entre os principais fatores, melhorar a qualidade do ensino, entender as exigências legais e viabilizar financeiramente a Secretaria de Educação. Questões de valores que o município perde em função da criação do FUNDEF, o reduzido fluxo dos alunos nas escolas multisseriadas rurais em função do êxodo rural e o induzido ou voluntário planejamento familiar, serviram também de justificativa na implantação das políticas de nucleação.

As escolas multisseriadas foram importantíssimas para a educação no meio rural do município de Cerrito e apesar de todas as suas limitações, torna-se necessário também pensar nas suas possibilidades: as inúmeras possibilidades das professoras em realizar o seu trabalho, a escola mais próxima da família e da criança, a cooperação e a integração entre crianças de várias séries e diferentes idades, o acompanhamento da professora no desenvolvimento da criança, a possibilidade de a professora revisar, reforçar lacunas de conhecimento, que podem acontecer de uma série para outra, a valorização dada à professora e a integração entre escola, família e comunidade⁴¹.

Para que tais possibilidades se potencializem torna-se necessário que o processo educativo seja um processo de auto-educação, que potencialidades, capacidades e criatividade sejam respeitadas por todos, individualmente para a formação de homens autônomos. Para que lutem, sejam livres e se respeitem profundamente, questões essas a serem analisadas no capítulo sobre o Projeto Escola ativa.

⁴¹ É importante destacar as experiências das Escolas Libertárias como fontes de inspiração para se pensar as possibilidades das classes multisseriadas. Ver autores como: Freire (1992); Grzybowski (1986); Koven (1990).

A exposição de motivos encaminhada como suporte a consulta nº. 2300107/28 da SECAD/MEC à CEB expõem como relevantes para a oferta da Educação Básica no Campo⁴² os seguintes aspectos:

- As escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem.
- A presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência.
- A escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias do desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada.
- O direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores e às diversidades das populações do campo.

3.3 As Políticas de Nucleação de Escolas

Historicamente a educação formal no campo passa por uma série de problemas estruturais, como a condição de isolamento por que passaram e passam essas instituições, onde o número reduzido de alunos impossibilita a manutenção de mais de um professor, gerando uma sala com diversos níveis de idade e aprendizagem. Nesse sentido, as escolas multisseriadas passam a ser consideradas um entrave à educação de qualidade: uma sala de aula, um professor, alunos de 1ª a 4ª série, sem merendeira, orientadora, laboratórios, recursos didáticos, etc. Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro para giz, crianças com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que sabe não

⁴² O aprofundamento em torno da Educação do Campo, pelos interessados em planejamento e prática, recomenda-se a leitura da publicação Cadernos SECAD2 – Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas, editada em março de 2007. Ver também Parecer CNE/CEB n. 36/2001 e Parecer n. 1/2006 sobre a Pedagogia da Alternância.

serve para aquela realidade, de que não sabe trabalhar com a diversidade do grupo. “Chega a ser considerado por alguns autores como arremedo de escola e não escola propriamente dita” (FONSECA, 1989, pp. 18-21).

Para os governantes, nesta escola, diferentemente do que foi relatado anteriormente todas as dificuldades aparecem em primeiro plano: o isolamento do professor, o acúmulo de cargos de merendeira, faxineira, diretor, secretário; dificuldade de atendimento individual aos alunos, dificuldades de acesso ao material didático e a bibliotecas, excesso de planejamento e burocracia, etc.

No Brasil, frente a essa realidade, em meados dos anos 1970 a ideia de consolidar e reunir várias escolas isoladas e multisseriadas numa escola maior começa a ganhar terreno. Este projeto transplantado dos Estados Unidos objetivava reter o aluno no campo, elevar o padrão de vida da população rural e valorizar as culturas regionais, sem preocupar-se, no entanto, com a estrutura sócio-econômica do homem do campo.

O programa de consolidação que atendeu 43% dos municípios brasileiros entre 1976 e 1981 visava à ampliação da escolaridade e foi bem recebida pela possibilidade de implantação da Lei 5692/71, que previa oito anos de escolaridade básica obrigatória. O suporte técnico foi dado pelo PROMUNICÍPIO (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município), com o apoio do BID (Banco Inter Americano de Desenvolvimento). Segundo Maia (1982, p. 19):

A partir da Lei 5.692/71, as Secretarias Estaduais de Educação desenvolveram esforços visando adequar a estrutura administrativa às novas diretrizes vigentes. As ações desencadeadas se propunham a otimizar os serviços de macro planejamento e coordenação através de uma estrutura mais moderna e dinâmica. Tratava-se, então, de colocar em prática o princípio da descentralização que permitia liberar as instâncias centrais, das tarefas de execução, concorrendo para facilitar a gradativa passagem para os municípios dos encargos relativos de 1º grau.

Assim, deu-se de modo definitivo a municipalização do ensino rural, tendo por retaguarda administrativo-financeira projetos como o PROMUNICÍPIO. No entanto o projeto não levou em consideração o fato de que as escolas rurais brasileiras jamais haviam ofertado ensino de 1º grau completo e que também em muitos lugares não existiam escolas e que as características históricas, culturais e sociais brasileiras são diferentes entre si.

Deste modo, a nucleação, surge como alternativa às classes multisseriadas, que consiste em agrupar essas pequenas escolas e classes em uma escola-polo,

situado em uma área mais central entre as comunidades. Essa prática se tornou corrente em vários países, dentre eles os Estados Unidos, de onde chegou ao Brasil, na esteira dos acordos assinados entre o governo americano e governo ditatorial brasileiro conhecido como Acordos MEC-USAID.

A nucleação se caracteriza, então, por agrupar várias escolas em uma escola central, a fim de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação eficiente. Segundo Silva (2000, p. 129):

O modelo de nucleação escolar foi implantado no Brasil em 1976, no Paraná, seguido por Minas Gerais em 1983, Goiás em 1988 e São Paulo em 1989. Pode-se concluir, pelo alastramento da nucleação, que esta se tornou uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passam as escolas campesinas.

A nucleação de escolas em áreas rurais em escolas-polo, no Estado do Rio Grande do Sul, constituiu-se em uma política de municipalização da escola pública adotada pelo governo Alceu Collares, através da Secretária de Educação do Estado, no período 1992-1994. A municipalização da educação pública, como uma prática de descentralização político-administrativa faz parte do processo de democratização formal do estado brasileiro, consagrado na Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988 introduziu os princípios de descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas. A Constituição Federal reconheceu o município como instância administrativa. No campo da educação (artigo 211, da Constituição) oportunizou a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal: “Os municípios devem manter cooperação técnica e financeira com a União, e com os Estados, através dos programas de educação infantil e de ensino fundamental” (artigo 30). O município, através dessa colaboração e de seu órgão administrativo, pode administrar seu sistema de ensino, definido normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades. As articulações entre as esferas existem, e as leis seguidas pelo município são estaduais e federais. As leis, na esfera municipal, se articulam entre os sistemas de ensino. Na prática, essa transferência de responsabilidade não é acompanhada da mesma contra partida material e financeira, especialmente para os municípios mais empobrecidos do Brasil que dependem única e exclusivamente dos repasses das instâncias superiores do poder.

Partindo das políticas de municipalização do ensino fundamental, o Projeto de Nucleação de Escolas encontrou embasamento legal na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que contempla, no seu artigo 28, a questão da educação básica para a população rural, e prevê, no art. 10, inciso II que os Estados incubir-se-ão de “definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, os quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros em cada uma dessas esferas do Poder Público”.

Nos artigos 11 e 18 da LDB 9.394/96, há a constatação de que os municípios podem baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. A Constituição Federal estabelece que a União deva usar 18% e os estados e municípios 25%, no mínimo, da receita, resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. A Emenda Constitucional 14/96 e a Lei 9.424/96 estabeleceram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da valorização do Magistério o FUNDEF, que disponibiliza a aplicação, no mínimo, 60% para o pagamento de profissionais do magistério.

A legislação educacional brasileira oferece ampla base legal para a implementação de políticas públicas que atendam às particularidades da vida rural. A lei 9.394 (LDB), em seus Art. 23º e 28º, estabelece que os sistemas de ensino devam promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de se definir currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias. Considerando as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas e o trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural tem incentivado o fracasso escolar. Segundo Leite (2002, p. 55) em relação à Lei 9.394/96:

[...] o papel da municipalidade torna-se imperativo, para fazer vigorar a nova lei, considerando a descentralização proposta e o papel regionalizador, contextualizador da ação pedagógica em si mesma. Intimamente ligado à realidade espacial/temporal, educar quer significar uma troca de experiência mais profunda, imbricada no aqui e agora das classes e da sociedade. De certa forma, a problemática ligada à escola rural continua e, entre os quesitos a serem considerados temos: Aspectos sócio-políticos, a situação do professor, a clientela da escola rural, a participação da comunidade no processo escolar, a ação didático-pedagógica, as instalações físicas da unidade escolar e à política educacional rural; são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros humanos e materiais.

Com a edição da nova LDB (Lei 9.394/96) e as reformas promovidas no ensino fundamental, os municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas, através do processo de nucleação que pressupõe a melhoria da qualidade de ensino e a igualdade de condições para a escola do campo frente à urbana. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEC/RS), o projeto de nucleação tem como objetivos:

- a) oferecer condições objetivas mais propícias a uma prática pedagógica que favoreça o intercâmbio e as interações de experiências e de conhecimentos;
- b) assegurar o acesso e a permanência dos alunos em turmas unisseriadas, em estabelecimento da rede pública;
- c) possibilitar aos alunos vivenciarem novas experiências, que os levem a estabelecer relações mais amplas com o mundo em que vivem (SEC/RS).

O movimento de nucleação das escolas é visto nessas concepções como a solução para viabilizar a melhoria do ensino por promover um conhecimento mais amplo de novas situações e maior interação entre as crianças das diversas comunidades.

3.3.1 O Processo de Nucleação de Escolas em Cerrito

O processo de nucleação em Cerrito inicia-se a partir de 1990, quando este ainda estava ligado administrativamente ao município de Pedro Osório, onde as escolas multisseriadas eram na maioria dos casos, compostas de apenas uma sala de aula e no máximo duas, cozinha e banheiros e um único professor para atender todas as turmas existentes, em geral de 1ª a 4ª séries e no máximo até a 6ª série. Em 1990 a rede municipal era composta de vinte e quatro escolas⁴³ multisseriadas localizadas nas diversas comunidades rurais. Quando Cerrito se emancipa de Pedro Osório, em dezembro de 1995, consta nos registros da comissão emancipacionista, a existência de dezessete escolas multisseriadas em atividade no meio rural.

⁴³ Ver lista das escolas existentes em 1990 no município de Pedro Osório no capítulo 3 sobre a organização educacional de Pedro Osório e Cerrito.

Conforme dados da Secretária Municipal de Educação de Cerrito, em 2004 a rede municipal era composta de dez estabelecimentos de ensino, sendo três na cidade e sete no interior.

O processo de nucleação não foi implantado de forma tranquila. Houve discussões envolvendo as comunidades que não aceitavam o fato de desativar as escolas e terem seus filhos transportados para outras localidades.

No entanto, a implantação da nucleação foi vertical, ou seja, na maioria dos casos as escolas foram desativadas sem um prévio debate com a comunidade, nem para a escolha da escola-polo e nem mesmo para a destinação do prédio e do mobiliário; é o que podemos constatar no relato da Prof^a Claucia Neumann que trabalhou na Escola Alfredo Dias em 1997, quando esta em pleno período de férias, foi desativada pela Prefeitura Municipal:

Em relação ao fechamento da escola foi assim: não houve nenhum debate prévio. A prefeitura simplesmente mandou fechar, sem nenhuma discussão com a comunidade. A Escola Alfredo Dias foi a penúltima a fechar neste período. A nucleação começou pelo Marmeleiro, Passo dos Rosas e aí chegou na Alfredo Dias. Teve muita gente que ficou contra, que reagiu, mas aí a escola estava com um número bem inferior de alunos, só funcionava até a 6^a série, não conseguimos reverter a situação. Foi uma decisão vertical, de cima para baixo, me lembro que estava trabalhando, tudo andava tranquilamente, e simplesmente quando estava terminado o período de férias, fui avisada na minha casa, que a escola iria fechar. A ordem era que se retirasse todo o material e o arquivo da escola e entregasse na Secretaria de Educação, o mobiliário foi repassado para outras escolas e o prédio ficou abandonado. Tudo isso aconteceu no período entre 1997 e 1998, estavam matriculados em torno de catorze alunos. Adotaram a política de nucleação e deram por encerrada as atividades da escola Alfredo Dias. Tinham crianças pequenas, que estavam ingressando e o transporte só passava por uma estrada longe da comunidade, o que obrigou muitas famílias a se transferirem para outras localidades.

O que restou do prédio das escolas multisseriadas foi abandonado, servindo de moradia a famílias sem habitação, algumas vendidas a particulares e outras doadas à instituições religiosas. Não houve preocupação em preservar o patrimônio da comunidade local, deixando em estado de abandono anos de luta, esforço e dedicação de muitas famílias que doaram de sua pequena propriedade um pedacinho de chão para a construção do prédio, de sua criação de animais para as festas beneficentes em vista da construção e manutenção dos prédios. Não houve a preocupação de se preservar este espaço para novas e importantes finalidades, tais como: reuniões da comunidade, cursos profissionalizantes, recreação e eventos sociais, podendo, inclusive, sediar cooperativas agrícolas. O estado de abandono

que se encontram os prédios das antigas escolas multisseriadas desativadas na década de 1990 pode ser constatado na imagem a seguir que destaca a atual situação da Escola Alfredo Dias.



Figura 9: Prédio abandonado da antiga Escola Alfredo Dias.
Fonte: Acervo Família Torres.

Segundo a Prof^a. Claucia que hoje é diretora da Escola-Polo Jaime Farias, na Vila Freire, que atende localidades de até 45km de distância, todas as promessas de melhorias da educação, podem ser contestadas devido à forma como está organizada a escola-polo:

Acredito que a prefeitura não estava bem preparada para adotar esta política de nucleação, pois a ideia era levar o aluno para uma escola maior e oferecer melhores condições de aprendizagem: supervisão e orientação pedagógica, aulas de reforço, tudo o que o aluno merece de uma escola. Só que nada disso foi oferecido.

Sou bem crítica ao processo de nucleação. No meu ponto de vista, para se começar uma coisa nova tem que se dar condições, não é só colocar no papel e pronto. Acredito que faltou planejamento, foi algo ilusório que passaram para as administrações municipais. O transporte continua o mesmo para um número cada vez maior de alunos, está cada vez pior e acredito que ao longo do tempo ainda ficará pior por que terá mais gente e a prefeitura não pode negar para ninguém, tem que se dar condições para que todos cheguem até a escola, e aí como é que fica? Prometeram uma escola bem melhor e hoje temos uma escola que falta quase tudo. Na escola multisseriada não tinha orientação pedagógica e hoje na escola-polo

continuamos não tendo. Continua a mesma coisa, na escola multisseriada a Secretaria de Educação fazia visitas frequentes, orientações e inspeções e prova de leitura para o 1º ano. Há vinte anos que trabalho e em todo este período o pedagógico está centralizado na Secretaria de Educação. Hoje ainda fazem menos visitas do que naquela época, neste aspecto houve um retrocesso e é por isso que penso que foi um plano ilusório.

Na visão da professora, a única coisa que mudou foi a organização das escolas em turmas seriadas, pois a questão da orientação didático-pedagógica continua centralizada na Secretária Municipal de Educação. As escolas-polo sofrem carências de material didático, bibliotecas com acervo atualizado, laboratórios de ciências e de informática. Os poucos computadores existentes são para uso administrativo/burocrático e mesmo estes carecem de manutenção e financiamento.

Outra questão importante, que merece destaque, no relato da professora é a relação escola-comunidade, as famílias estão longe da escola. Ela relata que quando se faz reuniões com os pais, as aulas são suspensas para que os mesmos possam ser transportados, mesmo assim, poucos participam devido ao trabalho na lavoura e leitarias⁴⁴ e a longa distância a ser percorrida, o que em média requer um turno inteiro fora de casa.

Com a nucleação a escola foi para longe das famílias, que entendiam a escola local, não apenas como lugar de aprender a ler e escrever, mas como um meio de desenvolvimento da comunidade. Como o processo se apresentou de forma vertical e irreversível, mais uma vez a comunidade não teve a sua vontade preservada o que causou traumas e conseqüentemente a quebra da relação escola-comunidade.

Outro aspecto diz respeito à questão do deslocamento dos alunos. O transporte escolar⁴⁵ no município de Cerrito se apresenta como um ponto negativo: superlotação, veículos sucateados, longas distâncias, manutenção das estradas, falta de equipamentos de segurança, veículos desconfortáveis, e nos período de chuva falta de acesso em algumas localidades. Segundo dados fornecidos pelo professor Nilo Roberto Gonçalves, responsável pelo gerenciamento do Transporte Escolar no município de Cerrito, a prefeitura possui doze viaturas. Destas, duas são terceirizadas, que transportam diariamente 440 alunos do ensino fundamental e

⁴⁴ Segundo dados estatísticos da Associação dos Municípios da Zona Sul (AZONASUL) o município de Cerrito forma a maior bacia leiteira da região com a produção de 30 mil litros diários.

⁴⁵ O transporte escolar é um serviço de transporte coletivo com a função de transportar crianças e jovens de suas casa à escola, regulamentado pela Lei 10.154/86.

mais 120 alunos do ensino médio⁴⁶ do interior e alunos da Educação de Jovens e Adultos transportados para a cidade. Cada veículo roda em média 190km por dia e a um custo de R\$ 5.000,00/mês para as Kombis⁴⁷ (combustível, manutenção e salário do motorista), da prefeitura e R\$ 7.000,00 para os veículos terceirizados, ônibus a um custo de 4 mil reais mês (ônibus terceirizado sai a um custo R\$ 3,20 o km/rodado e microônibus R\$2,60 o km/rodado). Segundo o professor Nilo os problemas enfrentados são de superlotação dos veículos, frota sucateadas (em média em funcionamento há mais de 10 anos), chegando a estragar 4 veículos por dia; difícil acesso em algumas localidades, que em período de chuva chegam a ficar uma semana sem transporte; a dificuldade de renovação da frota por falta de verbas, pois os convênios com os Governos Federal⁴⁸ e Estadual não cobrem todas as despesas que chegam ao mês em torno de 70 mil reais, somente com transporte escolar que, segundo a Secretaria de Educação, abrange a totalidade da demanda, sem contar os gastos com a folha de pagamento dos 91 professores. De acordo com Gnigler (2010, p. 2):

[...] movidos pela idéia de manutenção de alguns poucos centros de ensino, com o agrupamento dos alunos através do transporte escolar, implicaria economia dos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e servidores ligados à atividade de ensino, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino, na medida em que a concentração dos alunos em maior número viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária. Contudo, analisando-se mais atentamente a reforma adotada, percebe-se que ela ofende direitos básicos dos infantes em idade escolar, podendo-se até inferir que a retirada das crianças e adolescentes do ambiente comunitário e familiar onde nasceram e cresceram lhes trará prejuízos à própria identidade cultural. Sim, porque o fechamento das tradicionais escolinhas do interior, de presença obrigatória em centenas de milhares de localidades brasileiras, obriga os alunos a concluir o processo de alfabetização em centros distantes, indicados por critérios de conveniência da Administração Municipal.

Nesta mesma perspectiva, em alguns casos específicos, como no processo de nucleação empreendido no município de Cerrito, o que se percebe é um alto custo econômico com poucos avanços na qualidade do ensino oferecido.

⁴⁶ O transporte de alunos da rede pública estadual é assegurado através de Convênios entre o Estado e os municípios de acordo com a Constituição Estadual art. 216, inciso 3º.

⁴⁷ Durante a implantação do projeto de nucleação do Governo do Estado de Alceu Colares foram distribuídas aos municípios gaúchos 1.372 kombis (peruas com 12 lugares para transporte coletivo).

⁴⁸ A partir da Lei Federal 9.424/96 que criou o FUNDEF, são repassados mensalmente verbas pelo número de alunos matriculados na rede, reajustado anualmente. Outra fonte de recurso é o Salário Educação Lei Federal 9.766/98.

Com a desativação da Escola Alfredo Dias, os estudantes da comunidade Rincão dos Correias passaram a estudar a partir de 1998 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Guastucci. Municipalizada em 1998, através do parecer nº 339/98 para servir de escola-polo, a uma distância de 15km da comunidade. A seguir destacamos a imagem da escola-polo Ulisses Guastucci na localidade de Alto Alegre, 2º distrito de Cerrito.

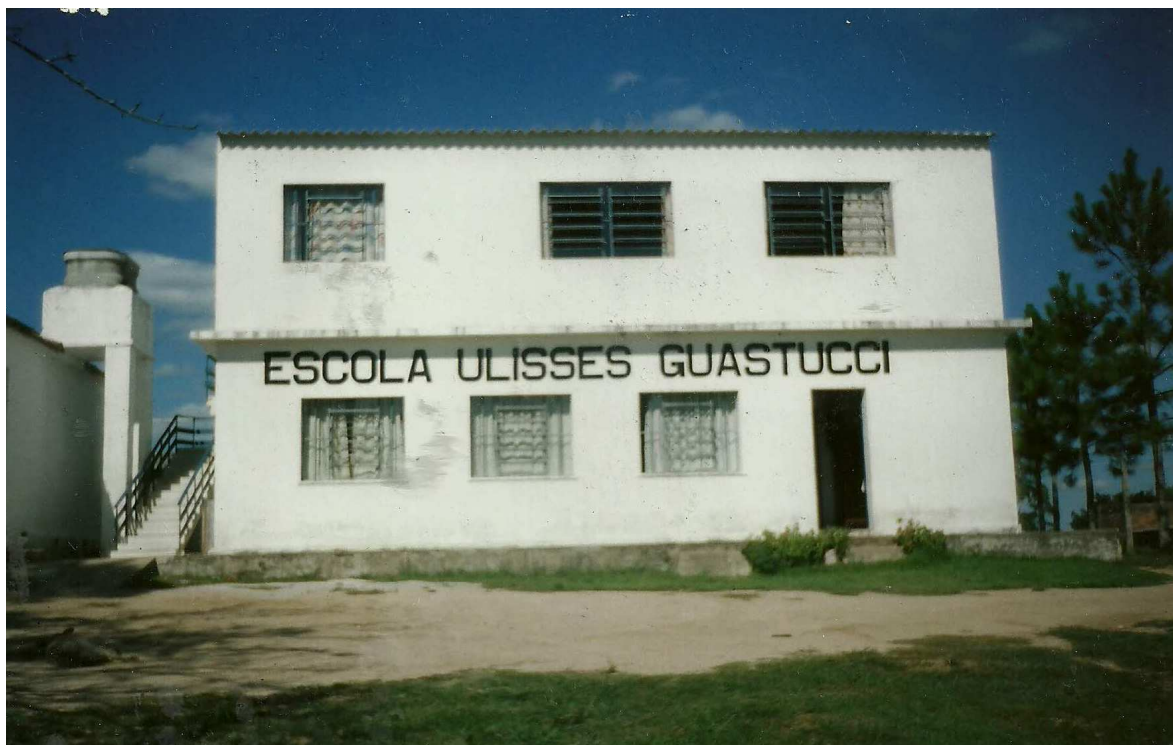


Figura 10: Panorama da Escola-Polo Ulisses Guastucci na localidade de Alto Alegre.
Fonte: Acervo Secretária Municipal de Educação.

Das dezoito escolas municipais existentes em 1995, ano da emancipação de Cerrito, atualmente se encontram em atividade apenas oito, sendo três na cidade e cinco Escolas-Polo no interior: Escola Dr. Jaime Faria, em Vila Freire; Escola Felipe dos Santos, no Marmeleiro; Escola Reinaldo Karnopp, no Passo do Santana; Escola Santo André, no Catimbau; e Escola Ulisses Guastucci, no Alto Alegre. Segundo dados fornecidos pela Secretária Municipal de Educação a rede atende a um total de 784 alunos, divididos entre 391 na cidade e 393 na zona rural e conta com o trabalho de 91 professores, atingindo um índice de alfabetização de 85% da população.

3.4 O Projeto Escola Ativa

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71, unifica o curso ginasial ao primário de oito anos, burocratiza o ensino primário e enquadra-o na fiscalização, uma vez que passa a ser fichado e contabilizado como sempre foi o ensino médio.

As consequências desta unificação do ensino primário e ginasial num curso fundamental tornam os cursos primários, até então precários, porém úteis, em ilegais e inviáveis. O ensino primário, por absorver o curso ginasial, já tradicional e altamente burocratizado, assume ares de um seriado rigorosamente administrado, com todas as exigências formais de vida escolar, além de criar outro impasse: grande parte das escolas primárias foi criada para comportar apenas quatro séries e, principalmente, em classes multisseriadas, não tendo estrutura e espaço físico suficiente para completar o curso fundamental de oito anos.

Na dinâmica da classe multisseriada é possível perceber a utilização de diversos mecanismos disciplinares, principalmente os que se utilizam da demarcação do espaço físico e do tempo, o exame e os exercícios.

A disposição em quatro filas (uma fila para cada série) que é marca registrada da escola multisseriada caracteriza um mecanismo disciplinar que possibilita demarcar e fixar os lugares das pessoas, para que mais facilmente se exerça o controle sobre as mesmas. Este quadriculamento do espaço com que, facilmente, se localiza os alunos em relação à posição que ocupam no espaço escolar, a que série pertence e quais são, por tanto, suas atividades e possibilidades.

A disposição em quatro filas não é só uma questão de organização espacial, mas didático-pedagógica para a classe, pois permite ao professor deslocar-se de uma série para outra com facilidade, bem como acompanhar rapidamente o desenrolar de cada grupo de trabalho, localizando os problemas e necessidades de cada um individualmente e por série.

Mas o aluno não estará marcado apenas pelo lugar onde está; este lugar também corresponde a uma atividade, que na escola multisseriada representa a série e as atividades peculiares desta. E também, uma forma de classificar os indivíduos pelos seus rendimentos, suas habilidades, conhecimento e rapidez. Essa

classificação sempre acontece em relação aos demais e, não raro, encontramos as crianças enfileiradas segundo sua rapidez em resolver as atividades da professora.

Entretanto, não é só este espaço linear e físico que se faz presente. Há, ainda, uma escala para as atividades do bimestre, dos exames, das séries, dos graus de ensino, dos conteúdos e da grade curricular. Assim cada momento é determinado e repartido no seu grau máximo. Há em cada grau de ensino, um número de graus - as séries; em cada série ou ano um grau de satisfação a alcançar: o exame final que determina a possibilidade de se avançar ou não; para que se possa fazer esse exame é preciso que durante os bimestres se desenvolvam os conteúdos mínimos determinados para aquele espaço de tempo e assim por diante.

O tempo é determinado pelos horários a serem cumpridos. Existe um tempo de aula e tempos dentro de cada aula. Dentro da escola multisseriada, porém, há de se prever, também, o tempo de preparação da merenda, de limpeza e arrumação, o tempo dos cuidados com a horta e o jardim, entre outros.

Além do tempo do relógio, que marca o dia a dia, há também a distribuição dos tempos dos programas, dos conteúdos, dos exercícios de cada disciplina, que obedecem a uma sucessão rígida, estabelecida arbitrariamente e antecipadamente por outrem.

Prevê-se uma exaustiva utilização do tempo, onde cada segundo deve ser explorado, como se pudesse ser multiplicado muitas vezes. Segundo Beltrão (1992, p. 116):

O dia escolar não é mais um dia e sim um turno (manhã, tarde ou noite). A aula não é mais um dia escolar e sim uma hora aula. Nem a hora-aula tem a duração hora relógio (60 minutos), mas é estabelecido para ela uma duração jurídico-legal: 45 a 50 minutos. Esse é o significado da utilização disciplinar-exaustiva do tempo em que caibam um aprendizado, uma formação, e sim um aprendizado, uma formação que caiba numa duração.

Uma das características da seriação é o exame, é ele que determina a passagem de uma série para outra. O exame é, também, um dispositivo disciplinar que controla enquanto normaliza, vigia enquanto classifica, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui. Para Beltrão (1992, p. 128):

A escola é uma máquina que ensina, mas também que examina. E esse exame acompanha do início ao fim todo o processo do ensino escolar: uma incansável e permanente comparação se faz dos alunos entre si (de cada um dos demais) e deles: com a norma (o modelo de aluno ideal). O

cotidiano da escola é preenchido com exercícios que funcionam como testes, por provas e trabalhos que analisam, medem, comparam, classificam, diferenciam, agrupam, separam, caracterizam, redistribuem os alunos por registros permanentes de todos esses dados.

E assim, a seriação constitui-se em um dos mecanismos disciplinares que ao invés de estar a serviço da satisfação e da aprendizagem: dos alunos, serve como mecanismo seletivo que impede aprendizagens verdadeiras que proporcionem aos indivíduos alegria e satisfação de suas necessidades.

Nas classes que são multisseriadas esse fato agrava-se ainda mais em função da multiplicação de trabalho e mecanismo que a professora precisa utilizar para trabalhar simultaneamente com as quatro séries. O que o Projeto Escola Ativa propõe é uma reorganização nesta dinâmica da classe. Que ela não seja uma junção de quatro séries diferentes num mesmo espaço físico e sim que possa se constituir num grupo de crianças que reunidas na classe possam usufruir de outras formas de organizar-se e desenvolver suas potencialidades e habilidades, saber o que desejam ou necessitam conhecer.

Desta forma, os grupos devem ser aglutinados não pela capacidade de aprender, mas pelos conhecimentos que queiram construir, criando cooperação genuína, onde os mais experientes possam auxiliar de forma espontânea e positiva os menos experientes e que cada um seja valorizado pelas suas possibilidades e capacidade de aprender. Segundo Therrien e Damasceno (1993, p. 8):

[...] É preciso considerar, o conjunto de saber historicamente produzido, aquele saber gerado pelo campesinato na sua prática produtiva e política, tendo em vista que esse saber tem especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e de trabalho do camponês.

Se por um lado se tem um movimento social do campo, construindo uma pedagogia fundada na prática política e organizativa dos habitantes das áreas rurais, por outro se assiste à negação desse saber. Esses homens são esmagados como sujeitos pensantes e produtores de conhecimento e de cultura, o que tem inibido as chances de mudanças em suas vidas. Para Therrien e Damasceno (1993, p. 8):

Essa problemática impõe modificações no trabalho realizado pela escola, uma vez que ela pode assumir a responsabilidade de operar a vinculação do saber dito universal, elaborado historicamente, como o saber construído pelos homens na sua vida cotidiana. E isso deve ocorrer através do diálogo

entre esses diversos saberes e não de modo imposto, autoritário e hegemônico, como vem acontecendo no decorrer do processo histórico.

A escola ativa fundamenta-se nos princípios da Escola Nova. As ideias desse novo paradigma têm início no Brasil nas primeiras décadas do século XX, influenciando as reformas educacionais brasileiras. Tal fato pode ser constatado na Constituição de 1934⁴⁹, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB - Lei nº 4.024/1961 e na Lei nº 5.692/1971, que reformulam a educação básica brasileira especificamente o ensino de 1º e 2º graus. As ideias escolonovistas vão seguir influenciando a constituição brasileira de 1988 e a atual LDB Lei nº 9.394/96.

Segundo Aranha (2006, p. 225):

O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, em descompasso com o mundo no qual se achava inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter à pessoa, a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-la para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, segundo a qual a criança é o sujeito da educação, ocupando o centro do processo.

O foco gira em torno de um novo homem e de uma nova sociedade. A educação formal passa a ser requerida sob outro modelo. Esse novo modelo tenta romper com a educação tradicional, fundamentando-se na busca de uma escola nova e ativa. Aranha (2006, p. 225) ressalta que:

Na escola renovada o aluno é o centro do processo, e o professor se esforça por despertar a atenção e a curiosidade da criança (...) o professor é visto como um facilitador do processo que se fundamenta no respeito da criança em sua singularidade, o seu ritmo de aprendizagem, a sua auto-estima e a sua capacidade de pensar, compartilhar experiências e construir conhecimento, parte do princípio de que a aprendizagem se dá em grupo e que a escola deve promover situações de cooperação e participação entre alunos, escola e a comunidade.

No Brasil, as ideias do movimento da Escola Nova expressaram-se de maneira clara, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujos principais pensadores foram Anísio Teixeira (influenciado pelas ideias de John Dewey), Fernando Azevedo (influenciado pelas ideias de Durkheim) e por Lauro

⁴⁹ Influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932.

Oliveira Lima (sob a influência das ideias de Piaget). Todas essas ideias inspiraram o escolonovismo que evidenciou as discussões em torno da democracia, do pragmatismo, do exercício da autonomia, da vida no campo, do ensino individualizado, da preocupação com a adaptação do indivíduo ao meio social e o respeito às etapas de desenvolvimento de aprendizagem da criança.

Na década de 1990, a Conferência de Educação para Todos teve um renovado interesse pela proposta apresentada pela Escola Nova, colocando de volta os seus princípios, nos quais são relevantes a valorização da capacidade de pensar dos alunos, a união entre teoria e prática e a problematização.

Com a atual LDB de dezembro de 1996, a educação rural é contemplada no seu artigo 28, que estabelece as seguintes indicações: adaptação dos conteúdos curriculares e metodologias, considerando as necessidades e interesses dos alunos da zona rural, e a organização própria, incluindo-se a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, condições climáticas e natureza do trabalho na zona rural.

Ao lado do que estabelece a Lei 9.394/96 o Plano Nacional de Educação/PNE (2000) indica que a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois oferta de ensino fundamental chegar a todos os recantos do país. Nesse contexto, surge a estratégia metodológica proposta pelo Projeto Escola Ativa, voltado especificamente para o meio rural.

O Programa Escola Ativa é uma estratégia metodológica, proposta pelo Governo Federal, criada a fim de melhorar a aprendizagem, a qualidade e a eficiência da educação, principalmente em escolas multisseriadas situadas em áreas rurais. Combina, em sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido nessas classes. Esses elementos são Guias de Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem, Governo estudantil, Escola e Comunidade. Esses elementos combinados entre si têm por finalidade colocar e incorporar à sala de aula, a escola, à família e a comunidade os princípios norteadores que influenciaram diretamente a aprendizagem significativa.

Em 12 de setembro de 2007, o Conselheiro Murílio de Avelar Hingel do Conselho Nacional de Educação em relação a consulta do MEC/SECAD – Processo Nº 23001000107/2007- 28 – parecer CNE/CEB nº 23/2007 referente as orientações

para o atendimento da Educação do Campo – Tece o seguinte comentário sobre as escolas multisseriadas:

A minha experiência pessoal, como ex-secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), em uma época 1967-1973 – em que o ensino municipal era quase que exclusivamente rural – é de que essas escolas podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, dentro do FUNDESCOLA⁵⁰, tem colhido bons resultados com o projeto Escola Ativa, implantado no Brasil em 1997⁵¹, com o objetivo de minimizar uma lacuna no sistema educacional brasileiro: a ausência de metodologia adequada para o atendimento de escolas multisseriadas.

Os altos índices de fracasso escolar dessas escolas, em sua maioria unidocente, isoladas e com poucos recursos, localizadas no campo, apontavam a necessidade de se dirimir os problemas educacionais existentes: altos índices de evasão, reprovação distorção idade/série, além de professores despreparados para trabalhar com uma organização escolar diferente.

O principal objetivo desse projeto é ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos do que a nucleação; atender o (a) estudante em sua comunidade; promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade série dos (as) estudantes; melhorar a qualidade do ensino fundamental 1º ao 5º ano – ofertado nessas escolas.

O Projeto Escola Ativa se fundamenta na LDBEN /96 é o documento apresentado pelo MEC (2001), que explicita seus aspectos legais afirma que no capítulo I, Art. 2º a Escola Ativa é uma estratégia metodológica voltada para as classes multisseriadas, com gestão democrática e aprendizagem centrada no aluno. No capítulo II art. 4º, a organização curricular é estruturada em séries anuais, com

⁵⁰ Fundo de fortalecimento da Escola, tendo como objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental. É um fundo financiado com recursos do Governo Federal e empréstimos do Banco Mundial.

⁵¹ Criado em 1997, o programa foi desenvolvido até 2007 pelo FUNDESCOLA, sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Em 2008 a gestão passou para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004 pelo Governo Federal. A adesão de Estados e Municípios é voluntária.

regimes de progressão⁵² continuada. No Art. 5º, os conteúdos são referentes às áreas de conhecimento de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia de cada série e serão operacionalizadas por módulos de aprendizagem definidos de acordo com o projeto. Em seu art. 7º explicita que a carga horária anual será de no mínimo, oitocentas horas e duzentos dias de efetivo trabalho escolar, com jornada diária de quatro horas, no Art. 8º, o calendário escolar será flexível, de forma a atender às peculiaridades de cada escola.

A proposta de ação fundamenta-se em uma aprendizagem ativa, cooperativa e centrada no aluno; a avaliação é continuada, com recuperação paralela e promoção flexível. Na metodologia, o aluno utiliza livros específicos, divididos em módulos, e pode concluir até dois anos em um mesmo período letivo, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. As classes são divididas por ciclos, o primeiro ciclo é composto da 1ª e 2ª séries e o segundo ciclo é composto de 3ª e 4ª séries. Os estudantes são estimulados a participar da administração e organização da escola por meio do governo estudantil e dos comitês formados para promover o conhecimento e prática da cidadania, a participação crítica e a responsabilidade na escola e na comunidade. Estas estratégias são chamadas de elementos. São eles:

- Guias de aprendizagem: livros didáticos específicos para a utilização na Escola Ativa, elaborados de forma modular e auto-instrucional, permitindo a cada aluno caminhar no seu próprio ritmo;
- Trabalho em grupo: alunos organizados em pequenos grupos trabalhando em conjunto ou com o professor de matéria autônoma, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem, pesquisando e buscando informações em outros materiais instrucionais e na vida real, orientados pelo professor, pelos colegas e pelos guias de aprendizagem;
- Cantinhos de aprendizagem: espaços montados pelos alunos, professores e comunidade com pequenos acervos de livros, plantas, objetos ou animais, relacionados a cada área do conhecimento: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia, disponíveis na sala de aula;

⁵² Progressão é o procedimento que permite ao aluno avanços sem mecanismos de retenção nas séries. O aluno será avaliado em cada módulo das áreas de conhecimento ao longo de todo o processo.

- Governo estudantil: viabiliza e legitima, através do voto, a participação ativa e democrática dos alunos na gestão da escola, quer na parte administrativa, quer na parte pedagógica;
- Comunidade: promove relações estreitas com a comunidade visando à formação integral do aluno, com atividades curriculares relacionadas à sua vida diária e ao seu ambiente natural e social;
- Capacitação de professores⁵³: promove melhoria na prática pedagógica do professor, desenvolvendo seus conhecimentos em oficinas de capacitação. A intenção é promover a mudança da ênfase na transmissão de informações, valorizando a compreensão e a construção social do conhecimento para que assuma sua nova função em sala de aula: orientador e facilitador da aprendizagem de seus alunos.

O MEC oferece apoio técnico na formação de técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, kits pedagógicos e cadernos de aprendizagens para os alunos. Para participar as escolas do campo que possuem classes multisseriadas nas séries iniciais do primeiro ao quinto ano devem apresentar condições mínimas de funcionamento e ter uma equipe técnica estadual e municipal para acompanhar a implantação do programa. Os municípios devem aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR)

O Brasil implantou o Projeto Escola Ativa, inspirada na Escuela Nueva implantado na Colômbia em 1975, elaborado pela socióloga colombiana Vicky Colbert, projetado juntamente com o educador Oscar Mogollón, mas somente quando Vicky, foi vice-ministra da educação entre 1983 e 1985 – esse modelo chegou às 34 mil escolas daquele país. Segundo Vicky Colbert:

O que levou a Colômbia a criar um modelo educativo diferenciado para as escolas rurais foi o sistema educativo do país, que não atendia a maioria das crianças em idade escolar e ainda apresentava altas taxas de evasão e baixa qualidade de ensino, principalmente na área rural. Procuramos atender a uma das características da educação rural, que é a sala multisseriada, em que um professor trabalha simultaneamente com várias séries, uma organização que requer muita inovação no método de ensino. A aprendizagem ativa, participativa, colaborativa e personalizada forma a base do modelo, mas acredito que a participação social seja a sua característica mais marcante. As crianças, os professores e as comunidades são os atores reais que implementam o método. Por isso foram criadas estratégias de capacitação, materiais educativos e metodologias que percorram diferentes caminhos e enfoques. O currículo, a

⁵³Sobre formação de professores ver Nóvoa (1992).

formação inicial e continuada de professores, a comunidade e a gestão precisam estar perfeitamente integradas. A Escuela Nueva é um chassi básico, com estratégias a ser aplicadas na aula, na escola e na comunidade. E o modelo mostrou-se facilmente aplicável, melhorando a qualidade de ensino em escolas com baixos recursos econômicos. O importante é adaptar os materiais e cada contexto cultural e inovar com experiências próprias em cada país (REVISTA NOVA ESCOLA, setembro/2005, pp. 22-24).

No Brasil, a Escola Ativa tem início com o Projeto Nordeste e nos Estados do Piauí; Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão, sendo que no ano de 1998, o Fundo de Fortalecimento da Escola deu continuidade à proposta e a estendeu para as regiões Norte e Centro-oeste, além de ampliar sua atuação no Nordeste no ano de 2002.

Em relação às dificuldades enfrentadas na zona rural devido à escassez de recursos e de políticas públicas consistentes, projetos como o da Escola Ativa surge como uma esperança na melhora da educação das crianças nessas zonas. Nesse sentido, o projeto se configura como elemento de possibilidades na abertura de espaços de acesso e permanência das crianças na escola, colaborando assim na diminuição da evasão, repetência e distorção idade/série no meio rural e possibilitando uma aprendizagem compreensiva e crítica do conhecimento, contrapondo-se assim ao modelo tradicional de educação.

Além disso, torna-se necessário o enfrentamento dos graves problemas que afligem a multissérie para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade sócio-econômica-político-ambiental, cultural e educacional do campo, em que se destacam: a degradação das condições de vida, que resulta na intensificação da migração campo-cidade, e o fortalecimento de uma concepção urbano-cêntrica de mundo que generaliza a ideia de que o meio urbano é superior ao campo.

Colocar o aluno como figura principal no processo de ensino aprendizagem, considerando-o como ser pensante capaz de refletir a sua própria realidade e a partir dela construir seu conhecimento por meio de um olhar transformador, que se apropria do conhecimento e a partir dele busca saídas alternativas para sua condição de submissão, pode ser um bom começo para a busca de uma sociedade mais comprometida com mudanças que precisam ser feitas na sociedade. Segundo Brandão (1990, p. 143):

Considerar o aluno como sujeito, significa observar este aluno como um indivíduo que possui uma cultura própria, com experiências valiosas para o meio onde ele vive. Experiências que precisam ser resgatadas para viabilizar a permanência deste aluno no seu próprio meio se assim for o seu desejo.

Trata-se de criar uma escola rural que venha valorizar o aluno camponês em toda a sua amplitude cultural de conhecimento e organização, de zelo e de moral, valores estes importantes para o homem do campo. O que se deseja não é fixá-lo no campo, mas permitir ao estudante que faça a opção de permanecer no meio rural ou de se transferir para a cidade em condições de competir no mercado de trabalho urbano; ou se permanecer no campo, que seja capaz de desenvolver o senso crítico, necessário a percepção da realidade de exploração a que é submetido o homem rural, a fim de encontrar caminhos e apontar soluções.

Considerações Finais

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo de realizar estudo histórico sobre as políticas de nucleação adotadas pelo município de Cerrito na década de 1990, tomando como referência a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Alfredo Dias, localizada na zona rural denominada Rincão dos Correias. Havia perguntas a serem respondidas, Taís como: quem criou a escola? Por quê? Como? Qual foi o envolvimento da comunidade? Se a escola era valorizada? Como se organizou a educação nos dois municípios com as emancipações? Qual foi o impacto na comunidade com a implantação das políticas de nucleação das escolas rurais? A importância do projeto da Brizoletas para a região?

Para tentar obter respostas a estas perguntas, foi realizada exaustiva busca de fontes, durante dois anos. O trabalho foi composto a partir de todas as fontes possíveis de serem encontradas por este pesquisador, naquele momento. Provêm de três arquivos principais: o arquivo morto da Secretaria Municipal de Educação de Pedro Osório, o arquivo morto da Secretaria Municipal de Educação de Cerrito e o arquivo concluído através de entrevistas realizadas.

Este estudo foi realizado sistematizando estas fontes, e abordando-as segundo referenciais teóricos, de modo a obter conhecimento a respeito do tema e assim propor respostas às questões que nortearam a pesquisa.

Pode se constatar que o surgimento da Escola Alfredo Dias se deu por uma combinação de fatores que, naquele lugar e momentos obteve êxito. Os acontecimentos históricos são na maioria das vezes, resultado de múltiplos fatores, e no caso desta instituição não foi diferente.

A estratégia utilizada para apresentar o material obtido durante a pesquisa de campo e para melhor refletir sobre ele, foi dividir o trabalho em três partes: na primeira parte, abordamos o referencial teórico-metodológico; na segunda parte fazemos um histórico sobre os municípios de Pedro Osório e Cerrito, como lugar onde surgiu a escola e se implantou o projeto das brizoletas e da nucleação das

pequenas escolas; tratamos da organização educacional de Pedro Osório e Cerrito da sua origem até os dias atuais.

Finalmente, focamos a educação rural, as escolas multisseriadas, o projeto das brizoletas, a escola Alfredo Dias, as políticas de nucleação e o projeto Escola Ativa do Governo Federal.

Com certeza, muito ainda há para se investigar a respeito da educação nestes dois municípios e muito ainda há para ser pesquisado sobre a educação rural, o projeto das brizoletas, as políticas de nucleação e o Projeto Escola Ativa. Esta dissertação, que pretende ser uma contribuição para a área de história da educação – no caso, sobre os impactos da implantação das políticas de nucleação nas pequenas comunidades rurais – poderá servir como estímulo a outras descobertas e a abordagens do assunto.

Para se tentar entender o processo de criação, desenvolvimento e nucleação das escolas rurais foi estudado o lugar, ou seja, os municípios de Pedro Osório e Cerrito no Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1960 e 1990, período em que se dá a expansão, da oferta de escolarização primária e a implantação das políticas de nucleação. Diferentemente de outros municípios do Estado, esta localidade passa por dois processos de emancipação política-administrativa, ou seja, se une para crescer e se divide para “crescer ainda mais”.

Frente a esta realidade, de organização e de reorganização do sistema educacional foram se adotando políticas mais preocupadas com os gastos econômicos de municípios sem recursos para investimentos e dependentes exclusivamente de verbas dos Governos Federal e Estadual, do que propriamente uma política refletida e alicerçada nos interesses e necessidades da população, principalmente do homem rural. O que se pode constatar é que as escolas foram organizadas de acordo com as conveniências dos administradores locais e as imposições dos Governos das instâncias superiores de poder – financiadores de todo esse processo.

Nas falas sobre a educação rural e classes multisseriadas, nos últimos 50 anos, os discursos sobre educação rural tem apresentado diferente nuances.

As ideias veiculadas pela tendência ruralista, sugerem um ajustamento do homem da roça ao sistema econômico e social do país, uma vez que a terra é fator essencial de sustentação de riqueza do país e do próprio agricultor. As intenções do discurso pedagógico ruralista colocam a ação educativa voltada para atividades

agrícolas que prendam o homem ao meio de onde ele tira recursos de sua subsistência, que busca impedir o abandono do campo e preparar o futuro adulto para a vida “feliz” que o aguarda no campo, livre das dificuldades da cidade.

Por isso o ruralismo faz críticas ao professor, ao currículo e aos métodos de ensino utilizados no campo, considerados de base verbalista /urbanista.

Na concepção deste discurso recuperar a escola rural de seus desvios é recuperar o bem estar do campo. A escola é considerada o espaço indispensável para a realização da transformação da mentalidade do homem do campo.

No discurso pedagógico urbanizador, ao contrário, entende-se que com a crescente industrialização, a tarefa da escola rural é a de preparar o homem da roça para o inevitável êxodo rural. Neste sentido, defende-se o ensino comum, obrigatório, que prepare culturalmente o educando para a realidade da cidade e da indústria. Não há justificativas, portanto, para uma educação diferenciada no campo, uma vez que a educação rural de igual conteúdo da urbana serviria de instrumento de adaptação nas ocorrências de êxodo, seja do rural para o urbano ou vice-versa.

O professor para a escola rural deve ter uma formação geral, mas também consciência sociológica dos problemas específicos da vida rural, educando a criança para viver em qualquer ambiente e habilitando-se para a mudança tecnológica e econômica.

Criticando a crença na fixação do homem ao campo, que seria efetuada pela educação, enfatizando o êxodo rural como um fato natural, esta tendência propõe que a escola seja um centro de irradiação cultural da comunidade, onde se redefinam os aspectos materiais, físicos, didáticos, de formação do professor e de mudança nos conteúdos curriculares e dá destaque à assistência pedagógica: a orientação e a supervisão que junto com a ação docente devem introduzir uma nova concepção e dinâmica ao ensino rural.

Observa-se nos dois discursos a defesa da “reforma” da escola rural. O primeiro objetiva desurbanizar o ambiente escolar da roça e transformá-lo em instrumento eficiente na fixação do homem ao campo. O segundo busca um meio de “igualar” o homem da roça ao da cidade pela cultura, sem pretensão de fixação. Para que a reforma aconteça é preciso rever os aspectos de organização administrativa, professor e o currículo em relação didática e que as intenções se realizariam, se concretizariam.

Estas tendências, longe de terem sido superadas convivem concomitantemente no cenário das discussões sobre a educação no meio rural até os dias de hoje. Suas marcas retornam ora mostrando-se antagônicas, ora repartindo espaços.

O fato é como podemos ver, a escola rural sempre foi negligenciada pelas políticas públicas voltadas para a educação. De modo geral, as pequenas escolas rurais, como a Escola Alfredo Dias, nasceram da iniciativa das próprias comunidades que de maneira criativa, foram suprimindo suas necessidades na área educacional: cedendo salas de suas humildes casas, improvisando iluminação para o ensino noturno, doando terrenos, alojando professores, promovendo festas beneficentes, auxiliando professores na elaboração da merenda, limpeza, manutenção do prédio, etc.

No caso dos municípios de Pedro Osório e Cerrito, o fato de terem passado por duas emancipações político-administrativas, pode ser apontado como um fator de atraso em relação a outros municípios da organização de sua rede municipal de ensino. Devido ao fato de que, em dois momentos distintos, ter que se estruturar uma nova Secretaria Municipal de Educação, uma divisão de recursos humanos e materiais, um novo plano de carreira para os funcionários, uma nova frota para o transporte escolar, recuperação de escolas, etc. Até se conseguir colocar tudo em ordem novamente, se perde tempo e toda a organização anterior, isto por fatores econômicos e políticos.

Em relação ao contexto nacional, na década de 1930 o debate sobre educação rural se impulsiona significativamente, gerando iniciativas mais contundentes de combate ao êxodo rural, que cresce assustadoramente em função da industrialização e do declínio na produção agrícola.

Apesar das várias iniciativas adotadas, na década de 1960 o ensino primário rural continua sem atingir as metas propostas durante os anos anteriores. Registrava-se ainda um grande número de crianças em idade escolar que residiam no meio rural e não tinham acesso a escolaridade. Neste mesmo período, no recém emancipado município de Pedro Osório as poucas escolas rurais existentes funcionavam de forma precária em sua maioria em casa de particulares. A partir do projeto do Governo do Estado, denominado de Brizoletas é que a oferta do ensino primário, neste município obteve um crescimento considerável, atingindo quase a totalidade de sua população rural. Neste momento, é que a comunidade de Rincão

dos Correias, consegue finalmente transformar o seu sonho em realidade construindo em mutirão o prédio da primeira escola local.

Pelas falas dos entrevistados, pode-se perceber a riqueza desta experiência vivenciada por este povo, o valor dado a escola e o espírito comunitário desenvolvido estimulando a solidariedade, o diálogo, a troca de ideias e saberes e acima de tudo desenvolve a cidadania.

Em meados da década de 1990, com a emancipação do município de Cerrito, novas políticas são adotadas e o processo de nucleação se torna inevitável. Vários motivos são apontados, porém, cabe destacar a falta de recursos próprios do novo município que se torna dependente de recursos estaduais e federais, o que o deixa a mercê das imposições de seus financiadores; não chamando o povo para discutir as novas políticas adotadas na educação.

De todos os benefícios prometidos, a implantação da nucleação e criação das escolas-polo, em Cerrito, na prática tudo continuou do mesmo jeito: escolas sem bibliotecas, laboratórios, computadores, secretárias, supervisão e orientação pedagógica, etc. conforme dados fornecidos pelo setor de transporte escolar da prefeitura municipal os gastos com transporte de alunos são consideráveis: combustível, manutenção da frota, pagamento de motoristas e renovação de veículos. Estes altos investimentos em transporte, somados às dificuldades em sua operacionalização, nos leva a pensar em alternativas que poderiam, utilizando os mesmos recursos, se apresentarem de forma mais eficaz, fortalecendo as comunidades, valorizando o local, contando com a participação da família e estimulando a cidadania.

Neste sentido o Projeto Escola Ativa parece ser uma alternativa interessante de se pensar a educação do homem rural, valorizando saberes, desenvolvendo habilidades e competência alicerçada em um ensino próximo ao mundo da criança, contando com a participação das famílias e da criança, tornando-os sujeitos ativos de todo o processo.

A população rural precisa de conhecimentos suficientes para controlar os novos meios de produção, trabalhar com as diferentes possibilidades e as novas tecnologias que estão no setor e a escola não pode ignorar estes fatos. Fatos que esvaziam os discursos polêmicos ao redor da “fixação do homem no campo” através do realce da “saúdável vida campestre” ou da “preparação do homem do campo para o inevitável êxodo rural” e, portanto, de uma escola rural com os mesmos

conteúdos das escolas urbanas, por que mais cedo ou mais tarde “eles” irão se mudar para a cidade.

A questão centra-se na formação de um sujeito autônomo, capaz de buscar informação, soluções para os problemas de seu cotidiano – independente do local (campo ou cidade) – ou seja, de pensar, ser criativo, estabelecer relações, comparações, experimentar, conhecer as causas e assumir as conseqüências de suas ações. Implica numa trajetória pedagógica que o permita se experimentar na autonomia, na liberdade responsável, no desenvolvimento de suas habilidades, na ampliação, apropriação e construção de conhecimentos.

A educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados. Ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade. É o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaços de socialização pelas festas e comemorações que estimula. Muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno; e a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado. Todos esses motivos apontados mostram que cada vez mais se torna necessário repensar a educação ofertada ao meio rural. É preciso planejamento e vontade política de se aplicar os recursos em sintonia com os anseios das comunidades do campo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores.** Porto Alegre: UFRGS, 2001 (Dissertação de Mestrado).

AMARAL, Giana Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas.** Pelotas: Seivas Publicações, 2005.

_____. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas: Desdobramentos da educação Laica e da educação Pública na cidade de Pelotas (1930 a 1960).** Projeto de Tese de (Doutorado). UFRGS. Jul. 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. (org.) **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Da Escola Rural de Emergência à Escola de Ação Comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org). **Da Escola Carente a Escola Possível.** São Paulo: Loyola, 1997.

AZEVEDO, Heloisa Helena Duval de. **Aproximando Wittgenstein e Freire por Meio da Linguagem.** Disponível em: <<http://www.ceamecim.furg.br/vii-pesquisa/trabalhos/147.doc>>. Acessado em 04/08/10.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BASSO, Maria Aparecida José. **A Organização Escolar e a Construção do Trabalho Pedagógico de Professores e Especialistas: é possível destituir o Instituído?** Florianópolis: UFSC. 1992 (Dissertação de Mestrado).

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de Papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira.** Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002 (coleção memória da educação)

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.** História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Vitória: Pedagogia em Foco, 1993.

BELTRÃO, Irecê Rego. **A didática e a formação de professores de história em busca das relações de poder-saber na organização do trabalho pedagógico**. Florianópolis: UFSC, 1992 (Dissertação de Mestrado).

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A Escola Rural na Década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/educação>. Acessado em 10/01/10.

BENTO, Genes L. **Raízes de Nossa História**. Pelotas: Stíllus, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola: Cultura Camponesa e educação rural**. Campinas: Papirus, 1983.

_____. Da Escola Rural de Emergência à Escola de Ação Comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org) **Da Escola Carente a Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **O Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural**. São Paulo: FTD, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Coordenação de Informação para o Planejamento do Ensino Fundamental: alguns dados relevantes**. Brasília, 1991.

_____. Ministério da Educação e Cultura; **Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996

_____. Ministério da Educação e Cultura - Fundo de Fortalecimento da Escola. **Escola Ativa: capacitação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura- Fundo de Fortalecimento da Escola. **Escola Ativa: aspectos legais**. Brasília: MEC, 2001

_____. Ministério da Educação e Cultura. **FUNDESCOLA: Fundo de Fortalecimento da Escola**. BOLETIM Técnico, n. 60 e 62, MEC, 2002 – Ano VII.

BURKE, Peter (org). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CALDAS, Pedro. **Pedro Osório Sim Senhor: Retrato de um Município Gaúcho**. Pelotas: Satya, 1990.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para Compreender a Educação do Estado no meio Rural (Traços de uma Trajetória). In: THERRIN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras do Milênio**. Porto alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.7, n. 13, 1994.

_____. Textos, Impressão e Leitura. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CORSETTI, Berenice. **Movimento Social e Escola no Rio Grande do Sul: um estudo no campo da História das Instituições Educativas**. UNISSINOS, GT: História da Educação/ n. 2, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL. **Por uma educação básica do campo**. Texto base. Luziânia (GO): CNBB – UnB – MST – UNESCO – UNICEF, 1998,

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS – MOBREAL, 1979.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do Engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: Edições UFC/ Stylus Comunicações, 1990.

DEFREYN, Vanderlei. **A Tradição Escolar Luterana**. São Leopoldo: IPG/EST, 2004. (Dissertação de Mestrado).

DELGADO, Lucília de Almeida. **História Oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DIOGO, Ana Matias. **Família e Escolaridade**. Lisboa: Colibri, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados/ Anped, 2000.

_____. (org.) **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. (org.) **Pensadores Sociais e a História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. **História, Tempo Presente e História Oral**. Rio de Janeiro: Topoi, 2002.

FONSECA, Maria Tereza Louza de. **Escolarização das Populações Rurais na Nova LDB**. Belo Horizonte. Educação e Revista, 1989.

FRANK, Robert. Questões para as Fontes do Presente. In: CHAVEAU, A.; TÉTART, P. (Orgs.). **Questões para a História do Presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREINET, Célestin. **Para Uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAS, Nelson Abott de. **Eternas Lembranças de Cerrito e Olimpo**. Pelotas: Visão Artes Gráficas, 2005.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1982.

GNIGLER, Miguel L. O Processo de Nucleação das Escolas Isoladas. Disponível em: <<http://www.mp.rs.br/infância/doutrina/id2008.htm>>. Acessado em 16/06/10.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação rural**. Ijuí: Contexto e Educação, v.1, n. 4, p.47-59 out./dez de 1986.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. As Reformas Pombalinas e a Ilustração no Brasil. In: **História da Educação Brasileira**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HUCH, Michele; TAMBARA, Elomar. **A Educação em Pelotas**: O Entusiasmo Republicano (1889-1920). In: Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores da Educação: São Leopoldo, 2005.

IANNI, Octávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. Tradução de Mario Vilela. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOVEN, David. Nas Fronteiras da Educação. In: ILLICH, Ivan. **Educação e Liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996.

_____. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família**: leitura da fotografia histórica. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: Urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANIO, João Batista. **Ideologia e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1995.

LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACEDO, José Roberto. **Uma História em construção**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contribuindo para a História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo**. Braga: Universidade do Minho, 1996.

_____. **História das Instituições Escolares e das práticas Educativas**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

MAIA, Eni Marisa. **Educação Rural no Brasil, o que mudou em 60 anos**. Em Aberto, Brasília: INEP, 1982.

MARTINI, Adair César. **Da Escola Multisseriada à Escola Nucleada: O Impacto Cultural e Educacional da Extinção das Escolas Multisseriadas**. Palmas: FACIPAL, 2002 (Dissertação de Mestrado).

MARTINS, José Roberto. **História Geral do Brasil**. São Paulo: FTD, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MOLINARI, Claudia. **A Diversidade Ajuda no Avanço de Classes Multisseriadas**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicaspublicas/diversidade-ajuda-avanco-427132.shtml>>. Acessado em: 17/09/08.

MONARCHA, Carlos. Educação Rural em Perspectiva Internacional: Instituições, Práticas e Formação de Professor. In WERLE, Flávia Obino. **Educação rural em debate**. Porto Alegre: CNPq, 2007.

MOTYCZKA, Marisa Nunes e POLETTO, Neila Andreatta (coords.). **Escolas-pólo: Uma Experiência de Educação para o Meio Rural**. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

MOURA, Pe Laércio Dias de. S.J. **Educação Católica no Brasil**. Edições Loyola. São Paulo, 2002.

MOURE, Telmo R. **História do Rio Grande do Sul**. São Paulo: FTD, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NIDELCOFF, María Tereza. **Uma Escola Para o Povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

_____. A Imprensa de Educação e Ensino. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denise Bárbara (orgs). **Educação em Revistas. A Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

PACHECO, Neiva Maria da Rosa. Gestão Democrática e Relação Escola-Comunidade do Morro da Cruz, Florianópolis. SC. Disponível em: <bdtd.unissinos.com.br/noticias/.../cg1300.htm>. Acessado em 20/09/09.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cíntia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática na Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **MOBRAL**: um desacerto autoritário. I síntese, v.8, n.23, p.83-114, setembro/dezembro de 1981.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PILETTI, Felipe. **História do Rio Grande do Sul**. São Paulo: Ática, 2004.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PINTO, Juvenal José. **A Política Rural**. Porto Alegre: Editora Globo, 1935.

PIZA, Fernando Ferreira; SENA, Lilian Barboza de. **Projeto Escola Ativa**. Brasília: tvebrasil, 2001.

PORTELLI, Alessandro. In: ALBERTI, Verena. **História dentro da História**. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

QUADROS, Claudemir de. **Marcas do Tempo**: imagens e memórias das brizoletas. Santa Maria: Unifra, 2005.

_____. **As Brizoletas Cobrindo o Rio Grande**. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.

QUINTANA, Sérgio e STRICHER, Ricardo. **Legalidade, 25 Anos**: A Resistência que levou Jango ao Poder. Porto alegre: Rafael Guimarães, 1986.

RIBES, Eva Lyzete. Políticas Públicas de Educação Rural. In: LAMPERT, Ernani. **Educação para a Cidadania**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Educacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. Escola Pública e Comunidade: relações em d'odras. Disponível em: <http://hdl.handle.net/101183/2076>. Acessado em 16/06/09.

SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. **Nucleação de Escolas de áreas Rurais**. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v.21, p.129-134, 2000.

SILVA, V. R. (Org.); PEDRINI, D. M. (Org.); ADAMS, T. (Org.). **Controle Social de Políticas Públicas**: caminhos, descobertas e desafios. São Paulo: Paulus Editora, 2007.

_____. **Da Exclusão Social à Cidadania Ativa: um processo participativo**. In: Avelino da Rosa Oliveira; Neiva Afonso Oliveira. (Org.). FIDES ET RATIO - Festschriftem homenagem a Cláudio Neutzling. Pelotas: Educat, 2003.

_____. **Os conselhos escolares, a comunidade e a qualidade de ensino**. In: Encontro Regional de Conselhos Escolares da Rede Municipal. Pelotas, 1997.

SOUZA, Alda; SOARES, Floriano. Coleção Esses Gaúchos: **Biografia de Leonel de Moura Brizola**. Porto Alegre: Editora Tchê, 1985.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Templos de civilização**. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TAMBARA, Elomar. **Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2000.

_____. **Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2000.

_____. **RS – Modernização e crise na Agricultura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. Positivismo e Educação no Rio Grande do Sul. In: **Revisitando o positivismo**. Canoas: La Salle, 1998.

TAVERES, José Antônio Giusti. **A Estrutura do Autoritarismo Brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VANTI, Elisa dos Santos. **Filosofia e Currículo para a infância**: Alcances do(s) Método(s) Froebiliano(s) na Educação Pré Escolar. *educação e Filosofia*. Uberlândia: v.16, n.32, p.47-115, jul/dez, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares**. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

WEFFORT, Francisco. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala? In: I Jornada do HISTEDBR – Região Sul: **História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2002, Ponta Grossa.

WILLE, Leopoldo. **Igreja Evangélica Luterana São João – um pouco de História**. . Cerrito: Gráfica Pinto, 2000.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (coords). **História Falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

▪ Periódicos

A Gazeta Cerritense (1956-1959)

A Opinião (1984-1996)

Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul (1959 e 1995)

Diário Popular de Pelotas

Revista Caros Amigos – Editora Casa Amarela (julho de 2004)

Revista do Ensino (1962)

Revista Nova Escola – Editora Abril (maio, 2004; setembro, 2005 e março, 2006).

▪ Documentos

Atas de reuniões da Escola Alfredo Dias.

Relatório da Comissão Emancipacionista de Cerrito/1991.

Relatório da Comissão Emancipacionista de Cerrito/1995.

Apêndices

Apêndice 1

Roteiro de Entrevistas: Professoras e Alunos

Nome do(a) entrevistado(a):

Número da Entrevista:

Local da Entrevista:

Período em que estudou ou trabalhou na Escola:

Questões:

- 1- Como avalia seu trabalho/estudo na escola?
Multisseriada (O que conhece da história desta escola?)

Número de alunos: (Havia uma parceria Família-Escola?)

Participação da comunidade: (Como a comunidade se envolvia na escola?)

Eficácia da aprendizagem:

O prédio serviu para outras finalidades da comunidade?
- 2- Quando a escola foi fechada?
 - Houve um debate prévio para o fechamento?
 - Justificativas da Prefeitura:
 - Houve alguma reação da comunidade?
 - Quantos alunos estavam matriculados?
 - Na sua opinião, quais foram os prejuízos para a comunidade?
- 3- Houve melhorias nas condições de ensino com a implantação das políticas de nucleação?
 - Quanto a participação dos pais: relação família-escola.
 - O que considera positivo e negativo nesta política?
 - Como os pais avaliam esta política? Quais são as maiores reclamações?
 - Qual a sua avaliação, e avaliação da comunidade em relação ao transporte escolar?

Anexos

Anexo 1

Modelo de Autorização de Entrevistas

Autorização de Uso de Imagem, Som de Voz, Nome e Dados Biográficos em Obra de Dissertação de Mestrado.

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e dados biográficos por mim revelados em depoimento pessoal concedido e, além de todo e qualquer material entre fotos e documentos por mim apresentados, para compor a Dissertação de Mestrado, produzida por Claudemir Pereira Madeira com endereço à Rua José Bernabé de Souza, 280 no município de Cerrito – RS. Mesmo que sejam estas destinadas à divulgação ao público em geral.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) como também em mídia eletrônica (programas de rádio, vídeos e filmes), Internet, Banco de Dados Informatizado Multimídia e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios para arquivamento e formação, sem qualquer ônus a Claudemir Pereira Madeira por essa expressamente autorizada.

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 a minha imagem ou som de voz, ou qualquer outro, assino a presente autorização.

Pelotas, ----- de ----- de 2010

Assinatura

Nome:

Endereço:

Cidade;

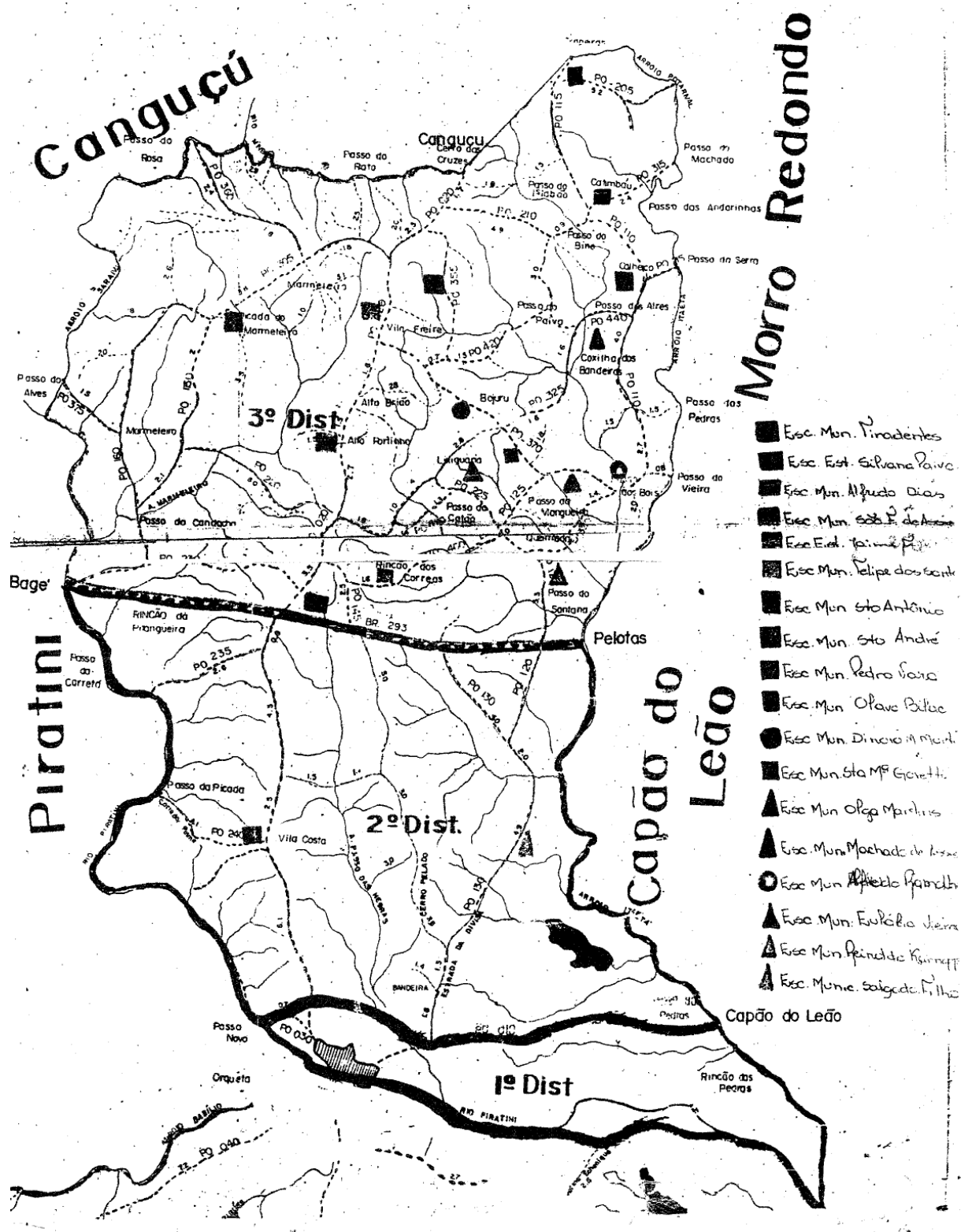
RG nº:

CPF nº:

Telefone para contato:

Anexo 2

Mapa das Escolas Municipais existentes em Cerrito em 1995, ano de sua
Emancipação política



Anexo 3

Documento Enviado as Escolas sobre a Obrigatoriedade da Matrícula de Crianças entre 7 e 14 Anos



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PROCURADORIA-GERAL DE JUSTIÇA



*** P O R T A R I A Nº 01/85.-**

O MINISTÉRIO PÚBLICO, por seu agente
nesta Comarca, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO que, em consonância com o artigo 176,
parágrafo 3º, inciso II, da Constituição Federal, os --
pais são obrigados a matricular os seus filhos, dos --
sete (07) aos quatorze (14) anos, em estabelecimento de
ensino de 1º grau (primeiro);

CONSIDERANDO que a lei penal brasileira, em seu --
artigo 246, define como crime de abandono intelectual --
o fato de os pais deixarem, sem justa causa, de prover --
à instrução primária de filhos em idade escolar, punin-
do-o com detenção, de quinze dias a um mês, ou multa, de
quatrocentos cruzeiros a mil cruzeiros;

CONSIDERANDO que tal crime é de ação pública incondi-
cionada, o que significa que o processo pode ser promo-
vido por provocação direta do Ministério Público;

CONSIDERANDO que se aproxima o início de novo ano-
letivo;

CONSIDERANDO, por fim, que é alarmante o índice de
analfabetismo verificado neste município o que constitui
algo extremamente negativo para o desenvolvimento e conse-
quente bem-estar das pessoas;

RESOLVE recomendar aos pais, que possuam filhos dos
sete (07) aos quatorze (14) anos que não estejam matricu-
lados em escolas de primeiro grau, obedecerem ao mandamen-
to constitucional sob pena de serem processados na forma
da lei.-

Pedro Osório, 06 de março de 1985.-

B. Fernandes de Barros Júnior
(BENTO FERNANDES DE BARROS JÚNIOR)
PROMOTOR DE JUSTIÇA.-

Anexo 4

Ficha de Controle de Vacinação Preenchida pela Professora

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

FICHA DE REGISTRO DA VACINAÇÃO BCG INTRADÉRMICO
(PARA SER PREENCHIDA NA ESCOLA)

DELEGACIA DE EDUCAÇÃO: 57....

MUNICÍPIO: Pedro Osório

ESCOLA: Alfredo Dias

Nº DE MATRÍCULAS NOVAS DE 1ª. SÉRIE : 1Nº DE ALUNOS NOVOS DE 1ª. SÉRIE VACINADOS: 1Nº DE CONTRAINDICAÇÕES MEDIANTE ATESTADO
DA UNIDADE SANITÁRIA : —

OBSERVAÇÕES:

06/06/86

DATA

Maria Teresa R. Torres

ASSINATURA DO DIRETOR DA ESCOLA

(ARQUIVAR NA ESCOLA)

Anexo 5

Relatório Anual Sobre o Controle de Matrículas.

REGISTRO ESTATÍSTICO ESCOLAR		ALUNOS AFASTADOS (ATÉ 30/II)										ANO																		
ENSINO DE PRIMEIRO GRAU		TURNO										1978																		
SEXO	ALUNOS AFASTADOS	SÉRIE																								TOTAL		TOTAL GERAL		
		1ª			2ª			3ª			4ª			5ª			6ª			7ª			8ª			N	R			
MASCULINO	-	5	5	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	6	
FEMININO	-	3	3	-	-	-	-	2	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	7
TOTAL	-	8	8	1	-	1	-	2	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	12	13	13	
MASCULINO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FEMININO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MASCULINO	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	2
FEMININO	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2	
TOTAL	2	-	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	4	4	
MASCULINO	1	5	6	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	6	8	8	
FEMININO	1	3	4	-	-	-	-	3	3	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7	9	9	
TOTAL GERAL	2	8	10	1	-	1	1	3	4	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	13	17	17	

CONVENÇÕES: N = NOVOS R = REPETENTES T = TOTAL

INSTRUÇÃO:

Preencher, levando em consideração o seguinte conceito:

ALUNO AFASTADO: Aluno que deixou de frequentar o Estabelecimento de Ensino por abandono, transferência ou morte.

Anexo 6

**Ofício Marcando a Data da Prova de Leitura na Escola, Aplicada pela Secretaria
Municipal de Educação**

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PEDRO OSÓRIO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Ofic. Circ. nº009/SMEC/86 Pedro Osório, 07 de Novembro de 1986.

Senhor(a) Diretor(a).

Ao cumprimentá-lo(a), utilizamo-nos
do presente para comunicar-lhe que a Prova de Leitura para a 1ª
série em sua Escola será dia....03 de dezembro.....
as.....8..... horas.

Sendo o que tínhamos para o momento,

subscrevemo-nos.

Atenciosamente.

A(O) PROFESSOR(A):

.....Maria Tereza Torres.....
MD. DIRETOR(A) DA ESCOLA:.....Alfredo Dias.....
.....

Anexo 7

Obrigatoriedade da Criação de Horta nas Escolas Municipais



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Prefeitura Municipal de Pedro Osório
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

P O R T A R I A - Nº 001/SMED/OS

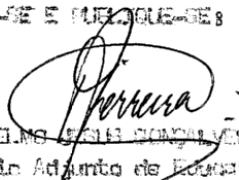
A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE PEDRO OSÓRIO,
no uso de suas atribuições legais, determina que:

- 1ª - As Escolas Municipais que não possuem horta escolar, providenciem dentro do prazo máximo de 02 meses a sua construção, podendo para tanto solicitar o apoio da EMATER;
- 2ª - As escolas municipais que já possuem horta escolar, destinarem as mesmas desde o primeiro dia letivo do ano.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, em
01 de Março de 1985.


PROF. TEREZA AGUIAR PIRES
Secretária Municipal de Educação e Cultura

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE:


PROF. TELMO JOSÉ GONÇALVES FERREIRA
Secretário Adjunto de Educação e Cultura.