

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ERNESTO FRANZOI

**HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO PLANALTO CATARINENSE:
UM ESTUDO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓLON ROSA,
DE CURITIBANOS (SC)**

**LAGES (SC)
2013**

ERNESTO FRANZOI

**HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO PLANALTO CATARINENSE:
UM ESTUDO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓLON ROSA,
DE CURITIBANOS (SC)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa (LP 1) Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez.

Co-Orientador:

Prof. Dr. Nilson Thomé

LAGES (SC)

2013

ERNESTO FRANZOI

**HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO PLANALTO CATARINENSE:
UM ESTUDO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓLON ROSA, DE
CURITIBANOS (SC)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa (LP 1) Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____ de _____ de 2013

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Fornari Diez– Orientadora

Prof. Dr. Nilson Thomé (Co-Orientador)

Prof. Dr. Amarildo Trevisan, PPGE UFSM – (Avaliador Externo)

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – (Avaliadora do PPGE)

Prof^a. Dr^a. Lurdes Caron – (Avaliadora Suplente do PPGE)

“É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozem muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitórias nem derrotas”.

Theodore Roosevelt

Dedico este trabalho à minha esposa e ao meu amigo
Julio Cesar Ribeiro pelo apoio incondicional em todos
os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado perseverança.

Aos professores Dr^a. Carmen Lucia Fornari Diez,
Dr^a. Maria de Lurdes Pinto de Almeida e Dr. Nilson
Thomé sem os quais esta pesquisa não seria possível.

Aos colegas e amigos pela força nas horas de
Desânimo em especial ao Julio Cesar Ribeiro amigo e
companheiro de todas as horas.

À minha esposa, sem a qual nada seria possível.

SUMÁRIO

Lista de Siglas e Abreviaturas	viii
RESUMO.....	ix
RESUMEN	x
INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA HISTÓRIA.....	20
1.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL	30
1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA	34
1.2.1 O ensino no início da República.....	35
1.2.2 O ensino no começo do século XX	37
1.2.3 As reformas educacionais no Estado	40
1.2.4 Os Grupos Escolares em Santa Catarina.....	45
1.2.5 A escolarização no Estado Novo	48
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PLANALTO CATARINENSE	50
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CURITIBANOS	55
2.2 O ENSINO DEPOIS DO ACORDO DE LIMITES.....	58
3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓLON ROSA.....	62
3.1 HISTÓRIA DA E. E. B. SÓLON ROSA	63
3.2 QUEM FOI SÓLON ROSA	70
3.3 PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO	71
3.4 VEZ E VOZ DOS DOCENTES.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERENCIAS	93
ANEXOS	100
I PORTARIAS FORNECIDAS PELA EEB SÓLON ROSA	100
II RELAÇÃO DOS DIRETORES	101
III BIOGRAFIA DO PROFESSOR SÓLON ROSA	102
IV TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	104
V ROTEIRO DE ENTREVISTA	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

GERED – Gerência Regional de Educação e Desporto

11ª GERED – Gerência Regional de Educação e Desporto de Curitiba

SEE – Secretaria de Educação do Estado

EEB – Escola de Educação Básica

COHAB – Nome de um Bairro de Curitiba

PPP – Plano Político Pedagógico

DIAD – Divisão de Administração de Ensino

RESUMO

Esta dissertação é constituída pela história da Escola de Educação Básica Sólon Rosa, do município de Curitibanos em Santa Catarina. A questão que a suscitou foi a constatação de que a referida escola, teve uma trajetória diversa do habitual, por não haver possuído um prédio para desenvolver suas atividades, pois a maior parte de sua existência foi constituída por mudanças de endereços por depender de locais emprestados, adaptados e/ou compartilhados. Não obstante continuou sua jornada, crescendo e chegando a ampliar suas vagas para mais de mil alunos, e apenas em 2012 conseguiu sede própria. Assim, a pesquisa objetivou compreender como a instituição conseguiu sobreviver – e crescer – contrariando os modos como foi relegada e esquecida pelas instâncias públicas pertinentes. O estudo insere-se na linha de história das instituições escolares e parte do referencial bibliográfico sobre a história da educação escolar. Assim, a sistematização é iniciada por uma descrição macro da Educação no Brasil para, na sequência, focalizar a educação escolar em Santa Catarina. Na esfera estadual foram buscados os registros sobre o ensino no final do império, no início da República, sobre a Reforma Orestes Guimarães (1911-1935) e as Reformas Estaduais nas décadas de 1920 e 1930. Neste contexto foram criados os Grupos Escolares em Santa Catarina, e ampliado o ensino Secundário na década de 1930, mostrando como se deu a escolarização catarinense no Estado Novo. Finalmente focaliza-se o objeto preferencial que é a história da Escola de Educação Básica Sólon Rosa, com a biografia de seu patrono e o plano político da referida instituição. Metodologicamente, a busca se pautou por pesquisa documental nos arquivos da escola e de artigos nos jornais locais, bem como por entrevistas com professores e gestores que participaram da trajetória institucional, o que possibilitou mostrar a voz de seus docentes, responsáveis pela resistência da escola às adversidades que não impediram sua tarefa educativa.

PALAVRAS CHAVE:

História da educação. História das instituições escolares. Educação básica. .

RESUMEN

Esta tesis consiste en la historia de la Escuela Básica Sólon Rosa en Curitibanos, en la provincia Santa Catarina. La cuestión que se plantea es que la comprensión de que esta escuela tuvo una trayectoria diferente de lo habitual, ya que poseía un edificio para sus actividades, ya que la mayoría de su existencia consistía en los cambios de dirección, apoyándose en préstamos locales, adaptado y / o compartido. A pesar continuaron su camino, creciendo y llegando a ampliar su trabajo por más de mil estudiantes, y sólo en 2012 pudo propio asiento. Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo comprender cómo sobrevivir a la institución - y creciendo - en contra de las formas fue relegado y olvidado por las autoridades públicas competentes. El estudio es parte de la línea de la historia de las instituciones educativas y parte de referencias bibliográficas sobre la historia de la educación. Por lo tanto, la sistematización se inicia con una descripción de la macro para la Educación en Brasil, siguiendo, se centran en la educación escolar en Santa Catarina. A nivel estatal también se buscaron los registros sobre la enseñanza en el fin del imperio a principios de la República, sobre la Reforma Orestes Guimarães (1911-1935) y la reforma del Estado en los años 1920 y 1930. En este contexto se crearon grupos escolares en Santa Catarina, y amplió la educación secundaria en la década de 1930, que muestra cómo era la escuela en el estado de Santa Catarina Nuevo. Por último se centra en el objeto que es la preferida historia de la Escuela de Educación Básica Sólon Rosa, con una biografía de su patrón y el plan político de la institución. Metodológicamente, la búsqueda se orienta por la investigación documental en los archivos y artículos en periódicos locales escolares, así como entrevistas con los maestros y administradores que participaron en la historia institucional, lo que permitió mostrar la voz de sus profesores, responsables de la resistencia a la escuela adversidades que no impiden su tarea educativa.

PALAVRAS CHAVE:

Historia de la Educación. Historia de las instituciones escolares. La educación básica.

INTRODUÇÃO

A educação não é um fenômeno neutro. É influenciada por perspectivas ideológicas das realidades nas quais se insere. É praticada nas relações entre os homens, portanto sob o influxo do meio e tanto transmite como modifica a herança cultural. É uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social, é um trabalho que orienta conforme as necessidades, aperfeiçoando o ser humano de uma maneira integral.

Esta pesquisa é direcionada às instituições escolares, as quais são criadas para satisfazer as necessidades sociais. Para tanto é preciso uma ligação constante com o que a sociedade produz e reproduz. O principal instrumento para a realização desta pesquisa foi a busca de autores que descrevem as necessidades e os cuidados das instituições escolares, pois desse resultado será construída a história, a qual tem a pretensão de descrever com o máximo de veracidade possível os fatos, uma vez que a preocupação será constante, pois serão relatados acontecimentos para a reconstrução da história de uma determinada instituição escolar, onde muitas vezes, o investigador não vivenciou o que irá descrever.

Percebe-se no atual contexto da história das instituições escolares, o comprometimento das mesmas em emancipar o aluno como cidadão para que participe de uma sociedade democrática e com isso viva bem e melhor.

Segundo Veiga (2004, p. 73)

A escola coloca-se como agenciadora do saber: no entanto, o processo de aquisição desse saber pode ser tanto de maneira opressiva, tendo como centro a indisciplina do aluno, suas possíveis limitações individuais e sociais, como também centrar-se na concepção transformadora, dialógica e, neste caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de autor da sua história. A autoria pressupõe autonomia para construir seus próprios saberes em articulação com os saberes socialmente construídos e acumulados ao longo da história.

No atual contexto, o processo de integração interativa está vinculado ao diálogo, contendo ação e reflexão, ou seja, a educação é vista como um processo de humanização que tem como função social guiar o aluno ao crítico caminho da liberdade. Simplificando, no contexto atual deve haver reflexão diálogo e

transformação que ultrapasse o trabalho da sala de aula. Atualmente o sistema escolar e as políticas educacionais visam proporcionar cidadania, tentando evitar assim as desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista.

O resgate histórico de uma instituição escolar é relevante para se identificar a necessidade social, o que demonstra a sua real finalidade, como geradora de uma educação formal para os alunos. Sendo assim, pesquisar uma instituição educacional e reconstruí-la e exige dedicação e preocupação, para que a pesquisa seja verdadeira e com o mínimo possível de falhas.

Para falar sobre uma determinada instituição escolar é necessário um entendimento sobre o termo instituição, sendo que a mesma é criada para atender necessidades de cunho permanente. Permanente não significa que não sofrerá mudanças, ao contrário, é uma construção que ao longo do processo torna-se reconhecida para desempenhar um trabalho para a sociedade, no caso daquela direcionada à educação formal, passa a ser intitulada como instituição escolar. Quando se reconstrói o histórico de uma determinada instituição escolar, é preciso haver um estudo que pode enfocar desde a arquitetura dos prédios até sua proposta pedagógica. Para que isso aconteça é importante o livre acesso às fontes documentais e bibliográficas, legislação, jornais e entrevistas com pessoas que fizeram e fazem parte da instituição, dentro de uma metodologia adequada para que se consiga uma pesquisa de qualidade. Ao fazer esta reconstrução deve-se ter em mente a importância quanto ao seu valor social para a comunidade.

Quando pesquisamos sobre as instituições escolares, ou sobre uma determinada instituição escolar, estamos mostrando a importância da fascinante busca pelo passado e o reconhecimento da importância das transformações sociais ocorridas. Foi essa fascinante busca pelo passado que despertou o interesse em pesquisar a história da instituição de ensino, Escola de Educação Básica Sólon Rosa¹, da cidade de Curitiba, Santa Catarina, pois conhecer a história dessa instituição escolar representa uma viagem desafiadora ao passado e todos os rumos da pesquisa nos levaram a caminhos de superação, com racionalização e

¹ A partir desta página a Escola de Educação Básica Sólon Rosa será referida como E. E. B. Sólon Rosa

afetividade. A história dessa escola revela uma trajetória ousada, de luta contra acomodação e esquecimento político.

Quando se fala em educação, em instituição escolar, estamos falando em vida social e cultural, estamos falando em relacionamentos, em liberdade com responsabilidade e são estes temas que estimulam a emergência de estudos com novas temáticas e com isto podemos afirmar que esta pesquisa é de suma importância não só para a instituição em questão, mas para toda a comunidade que fez parte desta história, bem como para Curitibanos, pois é interessante que esta, como outras histórias de superação sejam divulgadas para que se acabe com o mito de que a escola é estática e acabada desde os tempos coloniais.

Toda esta pesquisa, parte do princípio que a preocupação com a educação e com a escola deve ser de todos os que integram o processo educativo. A instituição deve estar em sintonia com as mudanças sociais, sabendo partilhar poderes junto com toda a comunidade para que a transformação social seja de fato realizada.

Despertar o interesse da sociedade não é tarefa fácil, esta é a questão que vai nortear toda esta pesquisa, pois a escola como instrumento de formação precisa tomar rumos: Esta instituição que pesquisamos mostra-nos que a participação é o melhor meio de assegurar a democracia da escola, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, proporcionando um maior conhecimento dos objetivos e metas e das relações da escola com a comunidade.

Na escola pesquisada, notou-se que cada segmento pode dar sua contribuição e com todas as dificuldades e obstáculos os partícipes da comunidade foram unidos e incansáveis até alcançar o objetivo.

Acompanhando através da pesquisa toda a trajetória desta instituição escolar – a E. E. B. Sólon Rosa – que é uma escola pública e como tal tem uma longa hierarquia de cargos e funções, comandada pela autoridade estadual a qual faz parte, fica uma pergunta: Qual a motivação que sustentou por tanto tempo a resistência de toda a comunidade escolar desta instituição, sem deixar de cumprir seu papel, promovendo com eficiência a produtividade da escola, programas, alunos sendo formados e as vagas sendo ampliadas?

O interesse em ter a resposta desta pergunta foi um dos motivos para que

esta pesquisa fosse realizada justamente na E. E. B. Sólon Rosa. Fazer parte do corpo docente, durante muitos anos é outro item relevante para esta escolha, pois esta instituição de ensino soube romper os muros da escola, as paredes do autoritarismo e fazer jus à democracia, sem deixar de desenvolver regularmente o trabalho na escola. Prova disso é que, mesmo sendo uma escola de bairro, conseguia desenvolver um trabalho onde todos se empenhavam em elevar o nome da escola, inclusive em nível nacional, tendo alunos que se destacaram em vários trabalhos.

Uma escola pública que vivencia todos os problemas das demais e ainda é capaz de mostrar para a sociedade que a educação se faz com pessoas de boa vontade, com garra e determinações. Manifestou-se sempre em busca de um ideal que não ficou na memória e sim no concreto. Hoje é possível falar nesta instituição de ensino como um referencial na educação do Estado e qualquer um da comunidade que participou da longa trajetória terá orgulho em contar esta história que foi um sonho quase inatingível e hoje é uma realidade graças ao esforço de todos.

Intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil e cobram de quem faz as leis, para que pelo menos haja liberdade na educação e através dela, que a escola exista para todos e seja distribuída por igual. Refletir sobre esta prática social humana é de fundamental importância para que a mesma seja reinventada em cada tempo e contexto, colocando-se a serviço da população.

Neste sentido, buscamos através de um estudo de caso analisar o modo como se constituiu a E. E. B. Sólon Rosa desde sua criação e reconhecimento até sua atuação nos dias atuais. A motivação para trabalhar com esse tema foi uma maneira de enaltecer a perseverança de toda uma comunidade que, apesar de todas as dificuldades e transtornos encontrados, continuaram destacando-se nos trabalhos realizados e batalhando até conseguir sua sede própria. Na condição de atual pesquisador e profundo conhecedor da realidade, pois fiz parte desta comunidade como professor e também diretor. Posso fazer uma analogia da trajetória desta escola com as lutas populares e comunitárias que perseveraram para o atendimento das necessidades que emergem e encontram alternativas eficazes,

quase sempre difíceis, evidenciando a resistência e perseverança de um grupo que, não obstante todo o percalço jamais olvidou seus desígnios, jamais abandonou a luta em prol do ideal estabelecido.

Consideramos, para este estudo, a situação política e social do Brasil e do Estado de Santa Catarina ao qual perpassa os trâmites legais para a formalização da escola e seu funcionamento desde a década de 60 até os dias de hoje.

Para este trabalho realizamos pesquisa bibliográfica, além de materiais como atas, publicações, projetos pedagógicos e diversos materiais que, estando disponíveis na escola ou por meio de particulares nos acrescentaram elementos para a realização desta pesquisa. Ainda assim, buscamos entrevistar diretores e professores que fizeram parte de um cenário educacional específico, possibilitando novos olhares para a compreensão do mesmo.

Nesta busca, algumas informações ficaram desconstruídas, mas o real é que depois de muitos anos de espera, o sonho da comunidade escolar Sólon Rosa de dispor de instalações próprias se realizou e em fevereiro de 2012 foi inaugurada a sede própria da E. E. B. Sólon Rosa. Foi um sonho de muitos anos, pois iniciou suas atividades em 1966 em salas emprestadas pela comunidade, pelo motivo de que as escolas do município de Curitiba estarem lotadas. No ano de 1968 passou a funcionar num prédio cedido pela Prefeitura do Município ao Estado como Grupo Escolar Sólon Rosa. No ano 1978, dez anos depois, o então prefeito Wilmar Ortigari, fez a doação ao governo do Estado do terreno e do prédio.

Em 1996, com a estrutura comprometida passou a funcionar no prédio do Centro Educacional 11 de Junho, pertencente ao Município, aonde mais tarde veio a funcionar outra escola, o Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto. Apesar de uma situação muito diferente de uma escola normal, pois administrar uma escola com quase mil alunos já não é tarefa fácil, quanto mais administrar e conviver diariamente com duas administrações, dois calendários escolares, duas realidades totalmente diferentes; visto que os alunos do município eram na sua maioria da zona rural; mesmo assim permaneceu neste ambiente por 16 anos, até a inauguração de sua sede própria no ano de 2012.

Em 2013 a Escola conta com cerca de 800 alunos do primeiro ano do Ensino

Fundamental ao terceiro do Ensino Médio, 38 professores e 19 servidores; a escola tem todos os motivos para comemorar a nova sede escolar. A Unidade Escolar tem 4.400 metros quadrados de área construída e 16 salas de aula, com capacidade para 1.800 alunos, em três turnos, além do ginásio de esportes coberto e com arquibancadas, biblioteca, sala de artes, laboratórios e área administrativa.

Dos 44 anos de existência a escola ficou somente 19 anos em prédio próprio. Daí emergiu a pergunta fundamental deste trabalho: qual a motivação que sustentou a resistência dos docentes nessa “diáspora”, durante a qual os programas foram cumpridos, os alunos formados e as vagas ampliadas?

O objetivo desta pesquisa é analisar toda a trajetória da instituição escolar E. B. Sólton Rosa, como uma maneira de agraciá-la e estimular outras instituições educacionais a ficarem em sintonia com as mudanças sociais, sabendo partilhar o poder com sabedoria e união.

No primeiro capítulo desta pesquisa vamos conhecer e analisar criticamente os aspectos relevantes da história da educação em cada período histórico. Iniciando por compreender a história da educação brasileira como processo dialético, dinâmico e transformador. Já na história da educação escolar brasileira analisar as principais experiências e reformas ocorridas no Estado de Santa Catarina: para entender estas experiências e reformar é preciso compreender o sistema de ensino durante o período imperial e a partir deste período analisar a educação escolar no início da República a partir das formas de poder e as desigualdades sociais existentes na época.

No início do século XX foi hora de estabelecer relação entre a educação de cada época considerando o contexto socioeconômico, político e cultural. Na sequência desta pesquisa, é preciso estudar a implantação dos grupos escolares e a modernização pedagógica no período republicano, destacando a reforma Orestes Guimarães. A partir daí passa-se a refletir sobre as possibilidades de novas alternativas de mudanças através da educação escolar nos estados. Com a necessidade de escolarizar a infância Catarinense é hora de configurar as escolas públicas primárias em Grupos Escolares, isto certamente implicaria no somatório de múltiplas práticas apropriadas ou reinventadas.

Este texto também tem como objetivo discutir algumas medidas que evidenciam a crescente atenção às instalações dos estabelecimentos destinados ao ensino secundário na década de 1930, bem como destacar que durante o Estado Novo a escola pública passou a padronizar e integrar socialmente a população brasileira.

No segundo capítulo percebe-se que esta pesquisa tem também por objetivo contribuir com os estudos sobre a formação do homem do Planalto Catarinense. Com a descrição dos fatos mais marcantes do processo sociocultural, colaborar com as investigações sobre a educação nesta região. Tem-se como objetivo ainda investigar as múltiplas e complexas relações presentes na educação da região no Planalto Catarinense analisando seus determinantes educacionais, culturais, sociais, econômicos e políticos.

Nesta etapa da pesquisa, onde se narra a história regional, destaca-se como pontos referenciais o coronelismo, a Guerra do Contestado e a questão de limites entre Paraná e Santa Catarina. Assim, esta pesquisa tratou do espaço livre e da formação do território do Contestado, inseriu a evolução histórica da educação escolar na República Velha, apresentou a formação do homem regional e analisou as contradições entre as classes dominante e dominada.

Santa Catarina envolveu-se consideravelmente na educação e na história das instituições escolares, embora ainda haja muito a ser feito pela educação, principalmente na Serra onde os índices baixos atribuem-se a fatores socioeconômicos. Para melhorar este desempenho é necessário que todos venham a colaborar e contribuir com o desempenho escolar no Planalto Catarinense.

Reconstituir a história da E. E. B. Sólon Rosa deixou-nos motivados e curiosos, pois ao longo do tempo esta escola buscou garantir aos educandos uma forma integral, oferecendo amplas oportunidades de aprendizado e ensino diferenciado.

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, pois focalizou um caso individual que explica a dinâmica do fenômeno estudado a partir da exploração de um único caso. O processo se iniciou com a exploração da pesquisa, por meio da pesquisa bibliográfica; em seguida estabeleceu-se o trabalho de campo (MINAYO,

1994, p. 25-26).

A entrevista, utilizada nesta modalidade de pesquisa, é o procedimento mais usual no trabalho de campo, pois do diálogo entre entrevistador e informante capta-se uma variedade de situações e fenômenos. A plena realização de um trabalho de campo requer uma relação entre a fundamentação teórica da instituição escolar a ser pesquisada e o campo que se quer explorar (MINAYO, 1994, p. 67).

Destaca-se aqui uma trajetória metodológica e afetiva na realização de um aprendizado sobre a história da E. E. B. Sólon Rosa de Curitiba. Para Demo (2002, p. 129) “Em todo processo reconstrutivo, usamos componentes lógicos recorrentes de estruturas comuns e reversíveis de arrumação.” O autor analisa que aí está o conflito com a razão, porque “aprecia determinar os processos de modo consciente e controlado” (op. cit., 138). Pedro afirma que a educação é um fenômeno emocional e este afeto que provoca iniciativas emancipatórias.

O estudo lança mão também da análise de conteúdo, tipo de análise que, para Bardin (2009, p. 51) “[...] se faz pela prática”. Uma pesquisa, na questão de método e técnicas, requer como ponto de partida uma organização, para isso partimos de um “universo de documentos de análise” (BARDIN, 2009, p. 122), pois constatamos que a Escola de Educação Básica Sólon Rosa, do município de Curitiba em Santa Catarina teve uma trajetória diversa do habitual, por não haver possuído um prédio para desenvolver suas atividades. A maior parte de sua existência foi constituída por mudanças de endereços por depender de locais emprestados, adaptados e/ou compartilhados. Não obstante continuou sua jornada, crescendo e chegando a ampliar suas vagas para mais de mil alunos, e apenas em 2012 conseguiu sede própria. Assim, a pesquisa objetivou compreender como a instituição conseguiu sobreviver – e crescer – contrariando os modos como foi relegada e esquecida pelas instâncias públicas pertinentes.

As entrevistas foram utilizadas com a intenção de esclarecer fatos, uma vez que esta pesquisa sobre a E. E. B. Sólon Rosa necessitava capturar uma realidade que não está disponível em livros e nem há a posse de todos os documentos que comprovem a veracidade dos fatos.

Os esforços no desenvolvimento dessa pesquisa sobre as instituições

escolares, neste caso sobre a E. E. B. Sólon Rosa, mostrou-nos que, apesar dos riscos nesta modalidade de pesquisa, valeu o esforço em registrar resultados significativos que garantam um acervo que ficará disponível para futuros pesquisadores darem continuidade a esta produção, com fontes importantes para os estudos da história local, pois quando se fala em produção do conhecimento em história da educação, ainda resta muito a ser feito.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA HISTÓRIA

Esta pesquisa foi um desafio que exigiu por parte do pesquisador a compreensão da totalidade histórica, pois foi um processo de resgate. Para escrever sobre as instituições escolares é necessário entrar no campo da História da Educação.

O resgate ganhou significado na medida em que trouxe os grupos sociais específicos que representaram um contexto histórico determinado, sendo indispensável à compreensão da História da Educação da sociedade na qual a instituição estava inserida.

Quando se busca as fontes numa pesquisa sobre Instituições Escolares o problema é o mesmo em qualquer local, ou seja, os acervos das escolas públicas quando existem, guardam um conjunto de documentação desconhecida sem qualquer prática de preservação. O que se verifica é a existência de um arquivo morto, com um amontoado de papéis entregue à poeira e a umidade.

Diante desta realidade existiu a necessidade do envolvimento de pessoas na preservação da memória institucional da Escola Pública. Sendo assim, ao localizar, catalogar as fontes estava se investindo na qualidade das pesquisas futuras.

Foi necessário enfrentar desafios, conhecer a história da Educação para buscar subsídios quanto as instituições escolares e das práticas utilizadas pelos mesmos. Foi essa relação que criou condições para a descoberta e preservação da pesquisa da Instituição Escolar selecionada, fazendo a reconstrução histórica da mesma.

O nosso estudo começou pelo Egito, reconhecido como berço comum da cultura e da instrução, onde não encontramos nenhuma imagem que apresentasse diretamente a escola e nem restos de prédios escolares (MANACORDA, 1997, p. 19).

Conforme interpretação dos autores gregos como Heródoto, Platão e Diodoro da Sicília, encontramos na Grécia aspectos da educação do antigo Egito, como por exemplo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém

menos rígida e com um aparente desenvolvimento para formas de democracia educativa. Para as classes governantes, uma escola, ou melhor, um processo de educação visava preparar para o poder (pensar, falar). Para os produtores, um treinamento para o trabalho apresentado por Platão com técnicas de observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho. Para as classes excluídas e oprimidas nenhuma escola, nenhum treinamento (MANACORDA, 1997, p. 41).

Ao confrontarmos a história da educação romana com a grega, vimos emergir em primeiro plano a função educadora do pai (MANACORDA 1997, p. 72).

Entre os povos da antiguidade, os gregos eram os que mais se destacavam em matéria de educação. As primeiras teorias educacionais surgiram na Grécia Antiga como a que dizia que é o ensino e as próprias teorias que refletiam na sociedade a cultura e o lugar ocupado por cada indivíduo. Sendo assim, a educação participavam na vida e no crescimento da sociedade e estava condicionada aos valores válidos para cada sociedade (JAEGER, 1994, p. 5).

Conforme a época e o lugar, a ênfase à educação, a qual estava centrada na formação integral, demandava para o preparo militar ou esportivo e para o debate intelectual. Quando não existia a escrita, a educação era dada pelas famílias seguindo a tradição religiosa. Com o surgimento da *polis* (cidades com independência) nasceram às primeiras escolas, mesmo assim a educação continuava a atender principalmente os filhos da antiga nobreza e de comerciantes ricos, os quais tinham como ocupação as funções de governar, pensar guerrear (ARANHA, 2006, p. 62).

Para o historiador grego Tucídides, (século V aC), Atenas foi a escola de toda a Grécia Antiga, pois da concepção de estado surgiu a figura do cidadão e com ele surgiu outro exercício de poder e também um novo tipo de educação que se estendeu a toda criança grega. Nesse contexto surgiu a escrita, que já existia, porém seu novo uso como escrita alfabética, difundiu-se rapidamente através da escola (MANACORDA, 2002, p. 49).

A escrita veio atender uma reivindicação que constituiu uma forma democrática de educação, na qual o saber era colocado à disposição de todos os cidadãos (VERNANT, 2000, p. 43).

A cultura grega impulsionada pelas transformações sociais e econômicas, sofreu mudanças e surge como uma cultura mais crítica; para transmitir essa nova cultura nasceu um novo ideal de educação na Grécia conhecido como Paidéia, que buscava a formação do homem na esfera social, política, cultural e educativa, ou seja, uma educação que considerava o homem como um ser racional. foi uma educação pública, que visava à formação do homem como orador e que elevava cada indivíduo a uma condição de excelência, que não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho (CAMBI, 1999, p. 86).

Segundo Aranha (2006, p. 62), a palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”; isso porque as pessoas iam à escola em seu tempo livre, para refletir. Vários centros de ensino surgiram na Grécia por iniciativa de diferentes filósofos e estas escolas geralmente eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo fundador e cada uma valorizava uma área de conhecimento. As escolas que contemplava as disciplinas básicas que temos hoje como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos XIX e XX.

[...] no início, a educação deve ser “somente protetora, guardadora e não prescritiva, categoria, interferidora” e que o desenvolvimento da humanidade requer a liberdade de ação do ser humano, “a livre e espontânea representação do indivíduo no homem”, “objeto de toda educação bem como o destino do homem”. Entende que é destino da criança “viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use do seu poder”. A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com sua própria mão, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos. Ao elevar o homem à imagem de Deus, criador de todas as coisas, postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e “ser produtiva”. Dessa forma, para que o ser humano expresse a espiritualidade de Deus, seria necessário “a liberdade para auto-atividade e autodeterminação da parte do homem, criado para ser livre à imagem de Deus” (FROEBEL, 1912, p. 11).

Na história da Pedagogia, de Franco Cambi (1999, p. 13), ele faz um relato das escolas, colocando as escolas dos Abades que eram o centro da formação das elites, organizadas pela igreja, voltadas aos textos canônicos que se preocupavam em mostrar a realidade.

Na idade Média, a ideia de educação do homem medieval perpassava

também o campo ético e político e aí também encontrávamos mudanças no plano da cultura e do ensino. O surgimento das universidades foi pensado a partir das áreas de conhecimento e não mais em função das pessoas que as compunham (WEBER, 1996, p.95).

Para a pensadora Hanna Arendt (1979, p. 191), “[...] quando a liberdade fez sua primeira aparição em nossa tradição filosófica, o que deu origem a ela foi a experiência da conversão religiosa”; todas as discussões sobre liberdade que nos remetem à Idade Média retornavam sempre à questão da vontade. Podemos supor que o homem foi pensado a partir das peculiaridades de seu tempo.

Antes que se tornasse um atributo ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a encontrar com outras pessoas em palavras e ações (ARENDT, 1979, p. 194).

Sendo assim, a boa qualidade da *polis* estava na dependência direta da qualidade da vida individual dos seus habitantes entrelaçando os conceitos de educação, política, ética e moral (SEVERINO, 2006, p. 623).

Com o surgimento das universidades, o pensamento pedagógico passou a ser valorizado e foi feita uma releitura da educação. Nessa época o conhecimento foi valorizado em cada um de seus aspectos (MANCORDA, 1997, p. 153).

Para os escolásticos, o tema formação/educação vem ligado a relação entre razão/fé, indivíduo/liberdade e desenvolvimento/ordem. (JAEGER, 1994, p. 14)

A pedagogia medieval estava inserida na Paideia Cristã, pois só a educação poderia elevar o homem a patamares superiores, com descobertas novas do seu eu interior e exterior. Conforme Rogers, (1989, p. 16) “[...] o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para auto-compreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido”.

A educação para os gregos tinha que ser um processo de construção consciente, os conhecimentos tinha que ser colocados a disposição da educação, para se formar um homem verdadeiro. Maratona e Salamina descreveram que a virtude era mais difícil de alcançar e Platão pela primeira vez disse que a educação

poderia aplicar com propriedade a palavra “formação” (JAEGER, 2001, p. 13).

Na Grécia, a cultura muito desenvolvida era mais intuitiva, as formas literárias surgiram naturalmente. Deste espírito grego surgia o fenômeno mais importante, a filosofia que estava enraizada em todas as manifestações culturais.

Eu queria uma (instituição) onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades (SNYDERS, 1993, p. 29).

Uma Grécia com pensamento tradicional era renovada e a palavra criou poder, foi assim que inventaram a “democracia” onde todos os cidadãos seriam iguais perante a lei. A palavra começou a impor-se e nasce a profissão de professor.

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação (...). Por isso mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 1987, p. 87).

Nessa democracia, o gosto pelo poder inquietava alguns cidadãos, conserva-se assim a tradição antiga e contra essa tradição, desenvolvia-se o pensamento sofístico.

Sócrates tomou o caminho da invenção da filosofia e acabou inventando o “conceito”. Depois da sua morte, Platão retomou o pensamento socrático, de que a filosofia parte de perguntas simples para construir o conceito. Assim os gregos inventaram a razão, como forma de construir a sabedoria que nasceu da filosofia, esta inventada por Sócrates e formalizada por Platão (JAEGER, 2001, p. 839).

Com o nascimento do pensamento racional, que buscava explicações baseadas em conceitos como uma forma de entender o mundo, estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento humano tinham o desafio de saber como o ser humano aprendia e como criar melhores condições para ocorrer o aprendizado. Na segunda metade do século XX, Jean Piaget, um cientista suíço, revolucionou a

educação afirmando que as crianças construíam o próprio aprendizado, através das próprias descobertas. Segundo Piaget é preciso estimular a procura do conhecimento (SAVIANI, 1984, p. 36).

Segundo Piaget, (1977, p. 94):

Na medida que os indivíduos decidem com igualdade – objetivamente ou subjetivamente, pouco importa -, as pressões que exercem uns sobre os outros se tornam colaterais. E as intervenções da razão, que Bovet tão justamente observou, para explicar a autonomia adquirida pela moral, dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva. De fato, nossos estudos têm mostrado que as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. A razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em ‘se’ situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo parece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é reciprocidade na simpatia.

Mesmo antes de surgirem as escolas já havia o ensino-aprendizagem. Nas comunidades tribais as crianças aprendiam imitando os adultos nas atividades diárias e nas cerimônias rituais. As crianças aprendiam “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém estivesse especialmente destinado à tarefa de ensinar.

Nas sociedades orientais, a grande massa era excluída da escola e ficava restringida à educação familiar informal.

Considerada o berço da pedagogia, a Grécia estava constantemente centrada na formação integral, corpo e espírito. Uma curiosidade foi que a palavra *paidagogos* era usada para aquele que levava a criança até a escola, no caso o escravo. Com o tempo o sentido se ampliava para designar toda a teoria da educação (JAEGER, 1995, p. 16).

Na Idade Média, os parâmetros da educação se fundiam na concepção do homem como criatura divina. Tendo em vista, as possíveis contradições entre fé e razão predominava Deus como fundamento de toda a ação pedagógica com a finalidade de formar o cristão. Os passos do trabalho escolar eram determinados pela rigorosa e formal maneira de pensar.

Do século XVI até o XVIII, educar tornou-se questão de moda e uma exigência, segundo a nova concepção de homem. A meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas a formação moral. Essa sociedade, mantinha-se ainda fortemente hierarquizada excluindo dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agiam por interesses religiosos.

Segundo Pestalozzi (1956, p.16), “[...] a educação moral mais que ensinada, tem de ser vivida. A vida educa. [...] E o fim da educação moral não é outro que o aperfeiçoamento interior, a autonomia moral”.

Conforme Rogers (1985, p. 65):

[...] O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, como se adaptar à mudança; o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança.

Com a intervenção do Estado no século XIX, se concretizava a escola universal, leiga, gratuita e obrigatória. Aumentava a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação.

[...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. [...] Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de fundos, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos das mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1997, p. 24).

Nesta época, destacavam-se alguns pedagogos como Pestalozzi que era considerado um dos defensores da escola popular extensiva a todos, reconhecendo a função social da escola; Froebel que privilegiava a atividade lúdica e inventava métodos para aperfeiçoar as habilidades; e Herbart que dizia que a conduta pedagógica seguia três procedimentos: o governo, a instituição e a disciplina.

A partir do século XX, iniciava-se lentamente a educação para a democracia. Durkheim (1967, p. 41), introduzia a atitude descritiva voltada para a educação, isto dentro da Sociologia; com a contribuição da Psicologia vem com o *behaviorismo*,

que estava nos pressupostos da orientação técnica da educação.

Dewey afirmava que o fim da educação não era formar a criança de acordo com modelos, nem orientava para uma ação futura, mas dava-lhe condições para que resolvesse por si própria os seus problemas. Ele estimulava o espírito da iniciativa e independência, que levava à autonomia.

A educação tradicional não tinha que encarar tal problema; podia sistematicamente ignorar essa responsabilidade. O ambiente escolar de carteiras, quadro-negro e um pequeno pátio devia bastar. Não se exigia que o professor se familiarizasse intimamente com as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais, etc. da comunidade local, para poder utilizá-las como recursos educativos. Um sistema de educação baseado na conexão necessária de educação com experiência deve, pelo contrário, para ser fiel aos seus princípios, ter constantemente em vista tais elementos. Esta é outra razão pela qual a educação progressiva será sempre mais difícil de se conduzir do que o sistema tradicional (DEWEY, 1976, p. 32-3).

A educação proposta por Gramsci estava centrada no valor do trabalho e na tarefa de superar as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura popular. Para ele, a escola estava de tal forma condicionada pela sociedade que, ao invés de democratizar, reduzia as diferenças sociais.

Desta forma escola criativa não significa escola de inventores, ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue a inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas a função de guia amigável, tal como ocorre ou deveria ocorrer na universidade (GRAMSCI, 1991, p. 154).

No século XX, aqui no Brasil, os educadores introduziram o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Podemos dizer que Paulo Freire é um dos grandes pedagogos não só do Brasil, mas também no mundo que se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre pobreza e a riqueza que resulta privilégios. Considera que o conhecer não pode ser um ato de “doação” do educador, mas um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido, de forma dinâmica e em contínua transformação. Pra ele a pedagogia

histórico-crítica se insere na tentativa de reverter o quadro de desorganização que torna uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência. Neste sentido, Freire, (1996, p.43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

Para Saviani, um fator importantíssimo que todas as pedagogias não perceberam foi o comprometimento político e ideológico que a escola sempre teve com a classe dominante. Nesta perspectiva Saviani (1980, p. 42) diz que:

Desencadeia-se uma avalanche de reformas para todos os planos da atividade educacional: a criação do ensino do 2º Grau profissionalizante, a divisão do trabalho no interior da escola, a fragmentação do currículo escolar com a criação de inúmeras disciplinas desnecessárias ante a exiguidade de tempo para as aprendizagens fundamentais, a promoção automática, constituem manifestações dessas reformas, que na prática resultam em fatores cada vez mais contrários a democratização, na medida em que funcionaram como propiciadores da escola qualitativamente inferior para as camadas mais baixas da população.

Para o autor reconhecer a essência de cada tendência pedagógica inserida na educação era vital ao professor que objetivava identificar as práticas e concepções de homem e de mundo que faziam parte da rede escolar.

A escola deve desenvolver a tomada de consciência e de atitude crítica, promovendo sua própria linha para que a sociedade não venha a domesticá-la. Quanto mais conscientizados, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, por isso é que o professor precisa ter muito cuidado para não formar alunos alienados.

[...] toda a maneira de fazer, fixado ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 1999, p. 13).

As relações humanas dentro da escola começam com um desafio para o educador, o de exercitar a escuta para poder entrar no universo do outro, isso sem esquecer que a escola é uma instituição com regras onde o indivíduo está construindo a autonomia.

Os alunos precisam ser educados para viver em coletividade, conscientes de sua realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Paulo Freire nos mostra que a educação não pode ser efetiva e eficaz, se os educandos não forem livres e criativos, e que a alfabetização e conscientização são inseparáveis, tanto a escola, como o professor devem estar preparados para associar o aprendizado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno.

Não basta saber ler mecanicamente que 'Eva viu a uva'. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a educação é um ato político. Falseia, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

É preciso fazer da escola um local de formação pessoal e de educação, inculcando nos educandos valores que lhe permitam traçar objetivos na vida, pois saber o que queremos é o primeiro passo para o sucesso; sem esquecer que trabalhar é uma ótima estratégia numa sociedade cada vez mais competitiva.

Pelo senso comum, uma escola boa deve ser uma escola "puxada", rígida, difícil de passar, uma escola que produz alunos de "sucesso" com o futuro garantido. Um sucesso material e individual e isto torna a vida uma eterna competição, onde vale tudo: trapanças, traições, mentiras, puxa-saquismo, corrupções, propinas.

Percebemos também que é muito fácil ter bons resultados quando você seleciona aqueles que podem estudar em uma determinada escola, seja financeiramente, seja por uma prova, seja pelo comportamento. A regra é simples: queremos os melhores e mais aptos; se você não se enquadra não entra, ou não fica.

Portando, uma boa escola é aquela que atende a todos, sem eliminação da massa e sobrevivência dos mais fortes e adaptados.

[...] cada ideia contém uma atitude efetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho

inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atitude (VYGOTSKY, 1989, p. 6-7).

O avanço tecnológico nos faz antever profundas modificações na educação. Na tentativa de incorporar os novos recursos, a escola nem sempre tem obtido sucesso porque, muitas vezes, apenas adquire as novas máquinas sem, no entanto, conseguir alterar a tradição das aulas. Diante das transformações da alta tecnologia, que cria profissões e extingue outras que surge a necessidade de uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos.

1.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, o início da colonização e a catequese ministrada pelos missionários facilitaram a dominação metropolitana e nessas circunstâncias a educação assumiu papel de agente colonizador. A educação colonial compreendeu etapas distintas: a primeira etapa, 1549 a 1599, quando chegaram os primeiros jesuítas, chamado “período heroico”; a segunda etapa, organização e consolidação da educação Jesuíta, 1599 a 1759; a terceira etapa, fase pombalina, que inaugurou o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil, 1759 a 1808 (SAVIANI, 2008, p. 31).

No Brasil, persistia o analfabetismo e o ensino precário, agravado com a expulsão dos jesuítas e durante o longo período do Brasil colônia, aumentou a diferença entre os letrados e a maioria da população analfabeta, uma vez que com a expulsão dos jesuítas, não houve uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico (AZEVEDO, 1971, p.547).

Por todo período do império, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a proclamação da República em 1889, tentou-se várias reformas uma vez que a História é um processo em eterna evolução não podemos considerar a educação como um trabalho terminado. Em “A Cultura Brasileira”, Fernando Azevedo tentou por ordem na educação, ainda que sendo regidas por princípios divergentes e até opostos.

Parece-nos, pois, que, se quisermos restituir a essa expressão

confusa e deturpada, de conteúdo variável e contraditório, as suas significações mais honestas, temos de distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma, inspirada pelas novas ideias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada a evolução dos conhecimentos e das ideias sociais e sugeridas por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e uma consciência mais viva da necessidade de articular a escola com o meio de adaptá-la às condições de uma nova civilização. Aquela, de tendências individualistas, tomando como ponto de partida o indivíduo para a organização da escola; esta de orientação social, e às vezes mesmo socialista, partindo da comunidade para a formação do indivíduo; um, visando antes a dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos de trabalho escolar, e a outra, dirigindo-se sobretudo a estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social (AZEVEDO, 1971, p. 679).

Sendo assim a educação se converteu numa questão de interesse público e o século XX foi considerado como o século da “educação pública democrática”. Depois de iniciado o processo e após uma longa tramitação foi sancionada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1961, entrando em vigor em 1962. Na avaliação de Anísio Teixeira, figura central da educação brasileira em toda a década de 1950 e nos iniciais da década de 1960, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Para ele, significou “meia vitória”, mas vitória (SAVIANI, 2008, p.307).

A Constituição promulgada em 24 de janeiro de 1967, implantada em decorrência do golpe de Estado de 31 de março de 1964 e consumada em 01 de abril de 1964 manteve a competência da União para legislar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora, durante o regime militar não se cogitou a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. As alterações que ocorreram no ensino foram através de leis específicas e alguns dispositivos do Ensino Superior e a Lei 5.692/71 que alterou as normas correspondentes ao ensino primário e médio que passou a ser chamado de primeiro e segundo grau e se buscou aí entender essa tendência produtivista em todas as escolas do país, por meio de pedagogia tecnicista, convertida em Pedagogia oficial (Op. cit., p. 365).

Com o desgaste do regime militar, o Congresso Nacional eleito em 1986 elaborou a Constituição Federal que foi promulgada em 05 de outubro de 1988, a qual preservava a competência da União para legislar sobre as diretrizes e Bases da Educação Nacional. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Op. cit., p. 422).

As mobilizações introduzidas na organização educacional brasileira visaram garantir a continuidade da ordem socioeconômica e para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política de 1964. Essa situação educacional instituída pela ditadura militar tornou-se crítica para os educadores; todo esse processo se iniciou em meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80.

A educação, não só tem parte na vida e no crescimento da sociedade, mas na sua estruturação interna e no seu desenvolvimento espiritual. A história da educação está fundamentalmente condicionada pela mudança dos valores válidos para cada sociedade (JAEGER, 1989, P. 03).

Nesta época, os educadores buscavam uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada para as necessidades da maioria; mas com a preocupação em relação ao aspecto econômico de caráter reivindicativo, onde surgiram as greves no final dos anos 70 e se repetem até hoje. Nesta mesma década houve a necessidade de estabelecer metas e parâmetros de organização da educação em caráter nacional. Para participar da vida da cidade e para ser um trabalhador produtivo era necessário o ingresso na cultura letrada, que configurava uma nova concepção de educação que atribuiu à escola, entre outras funções a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (CASTRO, 2000, p. 7).

Em nível estadual, os governos de oposição ao regime militar eleito em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular; e Santa Catarina onde a oposição não conquistou o governo do estado, realizou um Congresso Estadual de Educação que permeou toda a educação Catarinense. Com todas estas manifestações ficava cada vez mais forte a exigência de se modificar a legislação da educação nacional em vigor e a oportunidade surgiu com a instalação de um

governo civil e com a elaboração da nova Constituição Federal que foi promulgada em 05 de outubro de 1988.

Em dezembro do mesmo ano foi apresentada na Câmara Federal o projeto de lei fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tratava-se de preparar os indivíduos para se tornarem, cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. O importante é aprender a aprender, isto é aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas; e o professor deixava de ser aquele que ensina e passa a ser aquele que auxilia o aluno no processo de aprendizagem (SAVIANI, 2008, p. 431).

1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA

Até a segunda metade do século XIX, não se pode falar de educação no Planalto Catarinense, pela ausência de dados e de informações. Existem registros sobre Educação, principalmente em Florianópolis, Laguna, São Francisco, Tijucas, Itajaí e nos núcleos populacionais com maior predominância de imigrantes como Blumenau e Joinville que no final do século XIX começavam a se destacar pela industrialização (THOMÉ, 2002, p. 20).

Com a industrialização, surgiu uma nova camada social, intermediária entre a camada superior, a dos dominantes ricos e a camada inferior a dos dominados pobres, radicada nas zonas urbanas ocupando funções no comércio, junto à burocracia governamental, onde encontrou oportunidades para ascensão e também portas abertas para a militância política. Narra Thomé, 2002, que o Estado de Santa Catarina começou a viver o seu grande momento educacional, somente a partir de 1911, quando houve uma importante reestruturação do ensino catarinense, segundo as linhas básicas da instrução pública do Estado de São Paulo, inclusive na reorganização dos seus cursos (Op. Cit., p. 21/33).

Em Santa Catarina, a educação evoluiu no mesmo ritmo do Brasil. Na primeira metade do século XIX, durante o império, as escolas enfrentavam várias situações como a falta de amparo profissional, o que fazia da carreira algo desinteressante. Quanto à instrução secundária, aumentava a procura por aulas

avulsas e particulares para meninos, que continuavam a ser procuradas somente por aqueles que precisavam esperar uma oportunidade para o ingresso em colégio ou faculdade.

Neide Almeida Fiori (1975), na sua contribuição para a História da Educação Catarinense, descreveu o processo educacional público catarinense como se os acontecimentos na serra acima tivessem transcorrido de forma igual aos da serra abaixo sem levar em conta que no Contestado Paranaense, até 1917, os aspectos da evolução do Ensino Público eram outros. Fiori levantou que

[...] as escolas de instrução primária ensinavam leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, gramática da língua nacional e doutrina cristã. Essas escolas seguiam o método de ensino individual, quando localizadas em menores núcleos populacionais. Já os estabelecimentos de ensino das cidades e vilas mais populosas empregavam o método Lancaster ou de ensino mútuo (1975, p. 32).

A Assembleia Provincial organizou a instrução pública estadual em Santa Catarina, no dia 14 de maio de 1836, pela Lei nº 35, passando todo o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas ao Presidente da Província. No primeiro sistema provincial de ensino, os estabelecimentos chamavam-se “escolas de primeiras letras” (THOMÉ, 2002, p. 27).

Pela lei nº 600 de abril de 1868, foi promovida uma ampla reforma na instrução pública catarinense, desta reforma surgiu o Regulamento de 29 de abril de 1868, aprovado como lei no ano seguinte que tentava uma uniformização do ensino no Brasil (Op. cit., p. 29).

população de Santa Catarina No ano de 1867, existia uma controvérsia estatística sobre a. Segundo o Presidente da Província, Carlos Augusto Ferraz de Abreu, a população livre era de 104.459 almas. Havia, então, 13.057 meninos aptos a receberem a instrução. Destes, 10.416 não freqüentavam a escola, embora estivessem em idade escolar. Somente 2.641 alunos recebiam os benefícios do ensino, o que, em relação à totalidade da população, dava uma média de 1 aluno por 44 habitantes (FIORI, 1975, p. 52).

Várias novas leis para disciplinar a educação catarinense surgiram após a de 1868, entre elas a de 1874 que estabeleceu o ensino obrigatório no Estado. Em 19 de abril de 1879 foi decretada a Reforma Leônicio de Carvalho, que sugere um

impulso à educação brasileira, pela liberdade de ensino e de credo religioso, a compatibilidade do exercício do magistério com outros cargos públicos, a liberdade de frequência aos alunos nos cursos secundário e superior e a organização dos cursos por matérias. Novas modificações na instrução pública foram autorizados pelo Executivo em 1880.

Por influências de ordem política, eram elaboradas as chamadas “leis de ocasião”, que surgiam com a finalidade de beneficiar determinadas pessoas. [...]. O panorama geral do ensino apresentava tais características que o Poder Executivo reconhecia, expressamente, a necessidade de separar-se a instrução pública da luta entre os partidos políticos e de encontrar-se Inspetores Escolares que se colocassem acima das intrigas locais e dos interesses partidários (FIORI, 1975, p. 75).

Apesar de a legislação restabelecer a obrigatoriedade do Ensino Primário em Santa Catarina no ano de 1886 e estimular o ensino de línguas estrangeiras, como alemã e a italiana nas escolas das zonas da imigração, Thomé lembra que “o panorama geral da instrução pública catarinense continuava desolador” (2000, p. 30).

1.2.1 O ensino no início da República

Criar e controlar o Ensino Primário e o Ensino Profissional, era da competência da Constituição Republicana de 1891, a qual ratificou o sistema de ensino que se mantinha desde o Império.

[...] quanto à organização escolar, percebe-se a influência positivista. Era a forma de tentar implantar e difundir tais idéias através da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890.

Decretada neste ano e colocada em prática no ano seguinte, a Reforma Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estava, quanto a isto, seguindo a orientação do texto constitucional. [...].

A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de 7 anos. [...]. Uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não

apenas preparadores dos alunos com vistas ao ensino superior. [...]. A outra intenção era a de fundamentar esta formação na ciência, rompendo com a tradição humanista clássica, responsável pelo academismo dominante no ensino brasileiro. A predominância literária deveria ser substituída pela científica (SANTOS, 2001, p. 112).

No início da República Velha, a reforma da organização escolar oscilava entre a humanista clássica e a científica. O Código Eptácio Pessoa (1901) acentuou a parte literária, a reforma Rivadávia (1911) parte para um critério prático nas disciplinas, aplicava o princípio da liberdade de ensino e de frequência, extinguiu o diploma em favor de um certificado de aproveitamento e transferia os exames de admissão para o Ensino Superior, mas os resultados foram desastrosos (THOMÉ, 2002, p. 27).

Em 1911, verificou-se que mesmo os municípios criando e mantendo suas próprias escolas primárias e, tendo algumas mantidas pelo estado, a dominação do sistema de ensino continua dividido entre a aristocracia das oligarquias estaduais e os coronéis que davam sustentação nas bases eleitorais. Ainda segundo Thomé, “Nesta época, somente a burguesia e a classe média tinham acesso à educação” (Op. cit., p. 81).

As condições de trabalho e o isolamento em que vivia a população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo, pelos “currais eleitorais”, garantiam o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da 1ª Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando (SANTOS, 2001, p. 51).

Com a industrialização, surgiu a valorização do trabalho, do trabalhador e novas reformas para superar os mais variados problemas. Somente em 1911, que Santa Catarina passou pela mais importante reforma educacional sob orientação do professor Orestes Guimarães (THOMÉ, 2002, p. 28). “Essa reforma começou as mudanças nas bases. Criou o Grupo Escolar, com divisão de trabalho, seriação de ensino e uniformização do período de matrículas, que substituiu a escola onde só o professor ensinava e sem seriação” (Op. cit., p. 33).

Na reorganização didática efetuada, os novos programas de ensino desempenharam um papel relevante. Orestes Guimarães providenciou um programa de ensino para as escolas primárias que mais tarde foi oficializado. Era um programa por disciplina, seriado, apresentando conteúdo programático e sugestões de atividades para o professor. Oficializou-se o programa de ensino para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Um dos grandes méritos desse programa foi o de permitir o fluxo de alunos entre os vários estabelecimentos de ensino: Escola Isolada, Grupo Escolar, Escola Complementar e Escola Normal, o que não ocorria nem em São Paulo e era considerado modelo em educação (FIORI, 1975, p. 101).

A Região do Contestado não pode beneficiar-se da Reforma Orestes Guimarães antes de 1917, com exceção de Lages, onde foi criado o Grupo Escolar Vidal Ramos, pois a guerra do Contestado mudou os planos governamentais (THOMÉ, 2002, p.34).

O Controle do ensino público de Santa Catarina era realizado pelos Inspectores Escolares. Para Neide Fiori (1975, p. 115), “[...] eles gozavam de elevado status nas comunidades e frente ao professorado catarinense”. Homens que iriam ter decisiva atuação na vida pública de Santa Catarina atuavam então como Inspectores Escolares.

1.2.2 O ensino no começo do século XX

O crescimento populacional do Estado de Santa Catarina, nos primeiros dez anos do século XX era pequeno, pois o Paraná administrava as terras do Contestado e computava para si toda a população.

Em 1900, o estado de Santa Catarina possuía um total de 320.289 habitantes distribuídos em 24 municípios. Thomé (2002, p. 23) levantou que “o Planalto ficava com menos de dez por cento, apenas 30.815 pessoas, sendo 17.775 em Lages, 5.830 em Campos novos e 6.811 em Curitibaanos”.

Era muito precária a situação das escolas públicas de Santa Catarina nos primeiros anos do século XX época em que vigorava a estrutura e o modelo

educacional de 1984, da administração de Hercílio Luz, na qual predominava a mentalidade de criar escolas visando à quantidade do que a qualidade do ensino ministrado. Os estabelecimentos cresciam em número, aumentavam as matrículas mas a qualidade de ensino era precária. No final de 1907, na gestão do Governador Gustavo Richard, que pelo Decreto nº 348 de 07 de dezembro, tentou reorganizar o ensino, mas a situação permaneceu a mesma (Op. cit., p. 35).

O sucessor do Governador Gustavo Richard ao governo do Estado, Vidal Ramos Júnior tinha como meta a reforma do ensino no estado. Queria fundar um novo tipo de escola e estabelecer uma fiscalização técnica e administrativa real constante. Para Fiori (1975, p. 92), “[...] a atuação governamental de Vidal Ramos – período de 1910 a 1914 – foi decisiva para a educação catarinense, da qual seu governo é considerado o grande reformador”.

[...] a humanidade e suas várias camadas sociais caminhariam naturalmente, sem traumas ou conflitos, para uma melhoria das condições de vida, desde que o conhecimento científico fosse cada vez mais valorizado e expandido, o que não significava necessariamente que todos tivessem acesso a ele. Os brasileiros honestos, pacatos, trabalhadores e católicos por formação, possuíam boa índole, segundo essa perspectiva, faltando apenas adaptação aos novos estágios de desenvolvimento alcançados pela humanidade. A violência, as convulsões sócias e as revoluções em nada contribuiriam para a construção de uma nação próspera e feliz (PRATTA, 2002, p 147).

A atuação de Orestes Guimarães² que havia sido cedido pelo Governo do Estado de São Paulo ao município de Joinville, não passou despercebida pelo Governador Vidal Ramos Júnior, pelo excelente trabalho que vinha realizando no ensino municipal joinvilense (THOMÉ, 2002, p. 98).

Surgiu uma renovação na educação primária em princípios de maio de 1906, quando um grupo de homens, graduados na política catarinense, resolveu adaptar um novo sistema de educação primária, amplamente prestigiado pelos poderes públicos e

² O Prof. Orestes Guimarães era formado pela Escola Normal de São Paulo e contava 16 anos de magistério. Foi incumbido pelo Governo de São Paulo de criar um grupo escolar no núcleo colonial “Quiriri”, servindo depois como diretor na organização dos Grupos Escolares de Taubaté e Ribeirão Preto. Ele ocupava o cargo de diretor do G.E. de Botucatu, quando recebeu o convite para realizar reformas no ensino em Joinville.

experimentado no Estado de São Paulo. Foram os mais fervorosos adeptos da reforma os snrs. Abdon Baptista, Mário Lobo, Otto Boehm, Gustavo Richlin e outros, que entraram em entendimentos com o Snr. Luiz Niemeyer, então chefe escolar de Joinville. Contratado para inaugurar e dirigir pelo prazo de dois anos o Colégio de Joinville, a instalar-se no dia 2 de janeiro de 1907, chegou a esta cidade o professor Orestes Guimarães no dia 9 de dezembro de 1906 (FICKER, 1965, p. 383).

A “Reforma do Ensino”, preconizada por Guimarães em 1911, reorganizou administrativa e pedagogicamente a escola pública catarinense³. Pouco a pouco foram elaborados programas para as escolas primárias (Decreto nº 587, de 22.04.1911), seguindo-se os programas para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Decreto nº 796, 02.05.1914) (THOMÉ, 2002, p. 33).

[...] Orestes de Oliveira Guimarães era fruto da Escola-Modelo fundada (1890) por Prudente de Moraes, tendo como diretor (falecido em 1891) Caetano de Campos e como executora de suas idéias Miss Márcia Browne, que teve seguimento com o Prof. Gabriel Prestes, assessor de Caetano de Campos, cujo lema “Ensina a ensinar”, como base prática para a formação de professores. Tal formação abrangia cadeiras assim distribuídas: 1) português, latim, história da língua portuguesa; 2) francês e inglês; 3) aritmética e álgebra; 4) geometria e trigonometria; 5) mecânica e astronomia; 6) física e química; 7) história natural, anatomia, fisiologia, higiene; 8) geografia e história; 9) pedagogia e educação física; e 10) desenho e caligrafia. No Curso estava prevista a matrícula do sexo feminino com a idade de catorze anos e do sexo masculino com a idade de quinze anos. Ao concluir o curso recebiam o diploma de bacharel em Ciências e Letras (PIAZZA, 2004, p. 57).

Na rede escolar Catarinense ficou estabelecida uma hierarquia: A Escola Normal no modelo do Estado de São Paulo; o Grupo Escolar, implantado em 1911, padronizado no seu aspecto físico e arquitetônico; as Escolas Isoladas em maior número e típicas das áreas rurais, onde um único professor lecionava mesmo tendo diferentes anos de escolaridade na mesma sala de aula, no mesmo horário. Em 1915 surgiram as Escolas Reunidas, que era a transição de uma Escola Isolada

³ Em 1917, com a incorporação do Contestado, o Estado de Santa Catarina apresentava a matrícula em suas escolas publicas: escolas isoladas 9.138 alunos; grupos escolares 2.261 alunos; escolas reunidas 627 alunos; escolas complementares 195 alunos; e a Escola Normal 85 alunos.

para Grupo Escolar e as Escolas complementares visavam a continuação do ensino dos Grupos Escolares, ampliando as possibilidades de formação de professores normalistas (Thomé, 2002, p. 34).

A tradição vigente na instrução pública catarinense – durante o período imperial e avançando pela fase republicana – era de que toda a reorganização do ensino fosse iniciada com a montagem de um sofisticado esquema administrativo. A originalidade de Orestes Guimarães repousa no fato de que, ao invés de começar uma reforma de ensino construindo uma superestrutura administrativa, ele iniciou pelos estabelecimentos de ensino, a sua ação reformadora (FIORI, 1975, p. 95).

1.2.3 As reformas educacionais no Estado

A “Reforma Orestes Guimarães (1911-1935)” iniciou pelas escolas, privilegiando as bases. Copiou o modelo paulista do Grupo Escolar criado pelo Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, com divisão de trabalho, seriação de ensino e uniformização do período de matrículas para substituir a antiga Escola Primária, na modalidade multisseriada, na qual o professor ensinava todos os alunos juntos.

Orestes Guimarães elaborou um programa de ensino para as escolas primárias que foram oficializadas mais tarde. Essa reorganização didática era por disciplina, seriado, com conteúdos programáticos e sugestões de atividades para o professor. Este programa permitia o fluxo de alunos entre os vários estabelecimentos (THOMÉ, 2002, p. 34).

Com algumas adaptações este novo modelo educacional catarinense permaneceu até 1935.

Os três primeiros livros para a Instrução Pública de Santa Catarina são de 1920: a “Cartilha”, o “Primeiro Livro”, e o “Segundo Livro”, da autoria do Professor Henrique da Silva Fontes, que substituíram os manuais editados em São Paulo.

A série “Fontes”, coleção destinada à alfabetização e ao ensino no Estado de Santa Catarina foi coordenado pelo Professor Henrique da Silva Fontes, que já tinha editado até o “Segundo Livro” logo editou o “Terceiro” e o “Quarto” livros de leitura. A

coleção foi reimpressa várias vezes e serviu a educação catarinense por mais de trinta anos seguidos.

[...] pelas preocupações com a clareza e universalidade de conteúdo, a Série Fontes contribui para dar um cunho demasiadamente intelectual às escolas do período, criando um padrão difícil de ser mantido.

Evidencia-se aí, pela escolha dos temas, a crença de que a educação é um valor absoluto e a sua posse, a solução dos problemas individuais e sociais.

Perpassa em toda a Série a noção da crença em Deus, apesar da escola ser definida constitucionalmente como leiga e laica.

O respeito à hierarquia, ao trabalho e à ordem é constante. A família nuclear é valorizada como a divisão tradicional do trabalho, a mulher aparece sempre como a mãe que reconforta e suaviza as asperezas do cotidiano, e o pai é a força e a fortaleza, merecendo respeito e obediência, cabendo aos filhos o dever de ampará-los, e para isto, o estudo proporciona o desenvolvimento da cidadania e conseqüentemente o dia da Pátria, proporciona a harmonia necessária ao bem-estar social (CORREIA, 1985, p. 37).

No primeiro Congresso dos Prefeitos de Santa Catarina, em janeiro de 1923 com o Governador Hercílio Luz foram tomadas importantes decisões como: em todos os municípios, o Estado manteria uma escola para cada mil habitantes; no mínimo 5% da receita do município deveria ser empregado no ensino público; os municípios deveriam criar sociedades escolares, voltadas à manutenção das escolas; e caberia ao município, com o auxílio do estado instalar e manter a escola rural (THOMÉ, 2002, p. 39).

Em 1936, a imprensa destaca os nomes do Senador Vidal Ramos Junior e de seu filho Nereu Ramos, Governador do estado pelo êxito das reformas educacionais no Estado conduzidas pelo Professor Orestes Guimarães (*apud* THOMÉ, 2002, p. 34).

Vidal Ramos foi buscar em S. Paulo, o Estado líder do país, elementos capazes de orientar a nova organização, convidando para Inspetor Geral do Ensino o Professor Orestes Guimarães, que exercia naquela época na capital paulista o cargo de Diretor do 1º Grupo Escolar do Braz. Vidal Ramos idealizou, e Orestes Guimarães foi o braço executor. Organizou programas, o Regulamento da Instrução, o Regulamento Interno dos Grupos Escolares, o Regulamento das Escolas Complementares, à medida que se faziam necessários pela instalação dos primeiros educandários. Vidal Ramos, consciente da grandiosidade da obra que idealizara, e tendo as rédeas do governo nas mãos, acompanhou com todo o

entusiasmo e interesse as manobras do seu fiel auxiliar. Foi um verdadeiro *“tour de force”* feito por ambos. Vidal Ramos, com um orçamento pouco maior de dois mil contos, empregando na obra educacional quase a terça parte, dava uma empolgante demonstração de quanto pode a vontade. Para que Orestes Guimarães vencesse a campanha que lhe tinha sido entregue era preciso que a confiança do Poder Executivo fosse inteiramente depositada em sua pessoa. E essa confiança nunca lhe faltou” (In: A GAZETA, de Florianópolis, 19 abril 1936).

O controle do ensino público catarinense era feito através dos Inspetores Escolares, mas as escolas também estavam submetidas ao controle das comunidades e a pressão política das lideranças locais. Lideranças estas, que também exigiam do governo a melhoria da qualidade de ensino e a expansão da rede escolar.

[...] a expansão do ensino público estadual deu maiores possibilidades de instrução às classes sociais menos favorecidas. Esse aspecto, por certo, influiu na estrutura social do Estado, uma vez que a educação facilita a mobilidade social ascendente e leva a uma reformulação de status e papéis sociais (FIORI, 1975, p.141).

O papel deste educador e seu trabalho pela escola pública de Santa Catarina, pode-se observar no comentário sobre suas concepções no diagnóstico da educação de 1993.

Um dos aspectos de grande interesse das inovações introduzidas sob a coordenação de Orestes Guimarães foi o esforço de conciliação entre as tendências de expansão do ensino público e o respeito às condições culturais da pluralística “gente catarinense”, distribuída em suas antigas comunidades luso-brasileiras, nas colônias de imigrantes estrangeiros, dos que já eram teuto e ítalo-brasileiros e, também, de novos ocupantes dos vales oesteiros. [...]. Buscou imprimir racionalidade, diga-se, antropológica, no processo de nacionalização do ensino nas áreas de colonização, onde as escolas privadas, às vezes bem dotadas de recursos materiais e de hábeis professores, mantinham o ensino com a utilização de línguas “estrangeiras”, obviamente, cultuavam-se valores das culturas originais dos imigrantes, o que não significava deliberada resistência à assimilação da cultura predominante do novo ambiente geográfico (CEE/SC, 1993, p. 46).

No momento em que ocorreu a guerra do Contestado, verificou-se uma nova fase marcada pelo monopólio nas relações capitalistas que já existiam no Planalto

Catarinense. Como consequência a população cabocla foi substituída pela população de imigrantes- colonos. A limpeza da área foi total (THOMÉ, 2002, p. 86).

A colonização estrangeira, as madeireiras, a construção da ferrovia do Vale do Rio do Peixe e no Planalto Norte, o rompimento do mundo livre para um mundo de opressão, o controle do poder político, as forças que vinham de fora e se instalaram no espaço dos caboclos foram modificando cada vez mais as relações sociais entre caboclos e invasores (Op. cit.).

Desde 1911, a educação catarinense seguia conforme reforma do Governo de Vidal Ramos Junior, onde com a coordenação de Orestes Guimarães surgiram os grupos escolares. Em 1923 e em 1928, o próprio Orestes reformulou a reforma de 1911, que em 1º de outubro de 1928 pela lei nº 1619, a instrução pública foi reorganizada, o que originou a adoção de métodos mais práticos.

Ao fim da Primeira Guerra Mundial, os educadores brasileiros reviam seus conceitos, pois os debates sobre novas ideias que surgiam no exterior, já exigiam uma formulação ao problema pedagógico sobre novas bases sociológicas, psicológicas, biológicas e ativistas (THOMÉ, 2002, p. 36).

A 1ª grande guerra, 1914-1918, introduziu modificações no campo internacional e nacional, e propulsionou, entre nós, movimentos de reconstrução e renovação da vida nacional. Orientações políticas as mais diversas e suas ideologias, correntes filosóficas, culturais, novas experiências nos setores urbanos, econômico-sociais, influenciaram também o campo educacional: eram as reformas nos planos de educação e reorganizações de sistemas escolares na Europa, impelidas por um pensar da realidade social que fundamentaram e estruturaram os novos regimes políticos da Alemanha nazista, da Itália fascista, da Rússia estalinista, e que, também, constituíram a garantia de estados democratas, no sentido essencialmente formativo de seu ensino, orientado por uma concepção total da vida e fidelidade ao próprio ser do homem e ao espírito nacional, de formação cristã, tais os debates sobre educação e o sentido das experiências pedagógicas na França, católica, na Inglaterra, anglicana, e nos Estados Unidos da América do Norte, protestante (MIRANDA, 1975, p. 65).

Na década de vinte, houve um fortalecimento em matéria de escolarização nos estados e no Distrito Federal:

[...] entre 1920 e 1929, particularmente, a instrução pública nos estados e no Distrito Federal sofre muitas alterações, de que

resultam a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter para-escolar, com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas – e o estabelecimento de novos órgãos de natureza técnica, com o objetivo de tornar o complexo administrativo-escolar mais adequado á nova situação (NAGLE, 1976, p.190).

A criação da Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro, em 1925, foi muito importante para as reformas educacionais para esta década e a seguinte.

[...] se não foi a origem do movimento, foi, todavia a medida prática tomada pelo movimento para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes [...]. Ela representava, antes, a tomada de consciência e o compromisso assumido por um grupo no engajamento por uma luta que iria perdurar alguns decênios (ROMANELLI, 1989, p. 129).

Thomé destaca que das reformas do ensino primário e normal que tinham o papel de apontar as necessidades e ajustar as visões dos governos estaduais, destacava-se: a de Sampaio Doria em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1922 – 1923), a de José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925 – 1928), a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928), a de Licímaco da costa, no Paraná (1927 – 1928), a de Francisco Campos e a de Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927 – 1928), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1929) e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928). Carneiro Leão teve mérito em reformas no Distrito Federal, em 1922 e 1929. “Ajustar e incorporar experiências dos Estados considerados mais avançados eram a função destas reformas” (2002, p. 25).

Todas as reformas contribuíram para que houvesse uma revolução da política educacional brasileira, bem como, para as publicações de estudos dos educadores como Lourenço Filho com “A Introdução ao estudo da escola Nova” (1930), Fernando de Azevedo com “Novos caminhos e novos fins” (1931), Anísio Teixeira com, “Educação Progressiva” (1933). Alceu de Amoroso Lima, com “Debates Pedagógicos” (1931) e Jonatas Serrano, com “Escola Nova” (1932). A reforma de Francisco Campos de (1931) foi o início, reformador da educação a nível nacional, seguida pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo”. Os resultados de todas estas

reformas foi limitado pela separação dos sistemas, enquanto os estados modelavam o ensino primário e normal, a União tentava manter o tradicional nas escolas secundárias e superior (THOMÉ, 2002, p. 40).

Havia a expectativa de a educação corresponder eficazmente com respostas aos problemas políticos e sociais que o emergente processo de industrialização colocava para nosso país na década de vinte. As reformas levadas a efeito na década de 1920 nos principais Estados do Brasil voltaram-se à adaptação do sistema escolar às exigências de uma sociedade nova, de padrão industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica. As propostas “renovadoras” possuíam um inequívoco sentido modernizante, uma vez que, neste mesmo tempo, o industrialismo passou a ser visto, no Brasil, como o “ideal civilizatório da sociedade” (MORAES, 2000, p. 31).

Segundo CUNHA (1986, p. 147), na segunda metade da década de vinte verificou-se “tanto uma espécie de ensaio geral da política educacional do Estado Novo, quanto o esboço de uma política educacional preventiva, com um ou outro traço liberal”. Esta década corresponde à segunda fase do movimento pré-escolanovismo no Brasil, o da difusão e das realizações, se considerarmos que uma primeira fase, anterior a 1920, seria a preparatória. Teremos da década de 1920, de forma sincrônica, as pregações das ideias liberais, simultaneamente a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, o aparecimento de nova literatura nacional, com trabalhos da “nova pedagogia” e a reestruturação das instituições escolares.

1.2.4 Os Grupos Escolares em Santa Catarina

É sabido que com a implantação dos “Grupos Escolares”, São Paulo foi o modelo de organização escolar, pois esta escola proporcionava em um só prédio, ensino graduado com classes homogêneas e vários professores; foi referência para todos os estados brasileiros.

A criação dos grupos escolares integra o projeto republicano catarinense de “reinvenção das cidades”, as quais deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros, ou dos

centros que encarnassem de forma mais visível os padrões urbanos de modernidade. Sua localização geográfica oferece indicativos de que estes não atendiam a um conjunto alargado da população, mas serviam como símbolos importantes que demarcavam força política, registravam ação governamental e disseminavam um ideal de escola que prometia o alcance do progresso, a modernidade, a redenção. Quem sentasse em seus bancos teria um lugar “assegurado” na tessitura sócia (SILVA, 2006, p. 345).

A implantação dos grupos escolares possibilitava corrigir as deficiências das escolas isoladas, as quais tinham um atendimento precário e eram vulneráveis ao poder político local. Para Thomé, “os grupos escolares tem grande importância na educação pública e na história da educação” (2002, p. 48), pois:

[...] Introduziu e ajudou a introduzir uma série de modificações e inovações no ensino primário, auxiliou na produção de uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano entre eles a consagração da República. Ainda generalizou no âmbito do ensino público muitas práticas escolares em uso nas escolas particulares e circunscrita a um grupo social restrito - as elites intelectuais, políticas e econômicas (SOUZA, 1998, p. 58).

Baseada na “Escola Graduada” da Europa, que surgiu o modelo da escola primária “Grupo Escolar”, que é considerado, na área pedagógica o mais adequado para o ensino primário.

Esse modelo escolar em circulação, considerado moderno e o mais adequado para a universalização do ensino primário, foi adotado no estado de São Paulo em 1893, no contexto da reforma da instrução pública calcada na formação de professores (reforma da Escola Normal e criação da Escola-Modelo), na renovação dos métodos de ensino (emprego do método intuitivo) e na difusão da escola primária (criação de escolas de diferentes tipos – escolas isoladas, escolas reunidas, escolas noturnas e grupos escolares – e expansão de vagas), instituindo-se como escola modelar, símbolo do regime republicano e dos ideais de progresso e civilização (SOUZA & FARIA FILHO, 2006, p. 27).

Os Grupos Escolares foram rapidamente espalhados pelo Estado de São Paulo ao mesmo tempo em que outros estados adotaram o modelo inclusive Santa Catarina que em 1908, pela Lei nº 780 de 22 de agosto cria dois grupos escolares na Capital, para absorver seis escolas. Depois da reforma de 1911, o governo do Estado construiu os seis primeiros Grupos Escolares nas cidades de

Laguna, Florianópolis (dois), Blumenau, Lages e Itajaí. Em Joinville foram aproveitadas instalações já existentes. A maior parte dos mobiliários e dos laboratórios de ciências veio de São Paulo e Estados Unidos (THOMÉ, 2002, p. 31).

Essas modernas instituições foram projetadas de forma a abrigar com maestria os pressupostos do método intuitivo, ou lição das coisas, que primava por um ensino que partisse do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, da síntese para a análise, enfim, um conjunto de procedimentos que se julgava mais afinado com as necessidades da época, particularmente a necessidade de instrumentalizar desde a infância o homem que o Estado – ancorado num pretenso espírito republicano – desejava ver circulando pelas cidades e compondo seus quadros administrativos e políticos, que se ampliavam de forma ímpar numa reorganização da máquina pública “liberta” pela proclamação da República. Não é de estranhar que a elite política e administrativa do estado catarinense tenha sentado nos bancos dos grupos escolares. Essas escolas congregavam o que, em termos de ensino, havia de melhor à época (SILVA, 2006, p. 345).

O “Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina” foi editado em 2 de maio de 1914, pelo Decreto nº 795, um extenso documento de 342 artigos que disciplinavam todos os aspectos da vida escolar.

A disciplina que se exigia dos alunos era muito rígida; empregavam-se penas disciplinares e normas regulavam até a organização dos recreios e a formatura dos alunos, por altura, dois a dois, antes de entrarem na sala de aula. Havia, por assim dizer, um clima de normalização militar, regulando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Todo o material utilizado na escola era determinado pelos órgãos dirigentes do ensino; o uso de qualquer material estava sujeito a detalhada justificação (FIORI, 1975, p. 113).

Os edifícios dos grupos escolares representavam uma escola moderna e de melhor qualidade. Os prédios tinham também o objetivo de divulgar a ação do governo.

O edifício do Grupo Escolar congregava diversas classes de alunos, cada uma delas com seu professor responsável, sob a supervisão de um diretor. [...]. As vantagens inovadoras do grupo escolar eram intensamente analisadas pelos educadores da época: divisão do trabalho, seriação do ensino e economia de instalações pedagógicas (FIORI, 1975, p. 99).

A reforma da educação catarinense durante o governo de Vidal Ramos sob o comando do professor Orestes Guimarães, de São Paulo, resultou na criação de sete grupos escolares, o primeiro em instalações já existentes e os outros seis em novos prédios:

- 15 de novembro de 1911 – Grupo Escolar Conselheiro Mafra, em Joinville
- 10 de dezembro de 1912 – Grupo Escolar Jerônimo Coelho, Laguna
- 24 de dezembro de 1912 – Grupo Escolar Lauro Müller, Florianópolis
- 20 de maio de 1913 – Grupo Escolar Vidal Ramos, em Lages
- 28 de setembro de 1913 – Grupo Escolar Silveira de Souza, em Florianópolis
- 4 de dezembro de 1913 - Grupo Escolar Victor Meirelles, em Itajaí
- 30 de dezembro de 1913 - Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau

Em 1970, os então já tradicionais Grupos Escolares foram substituídos pelas chamadas Escolas Básicas, estas destinadas a ministrar a educação fundamental mediante oito anos de escolaridade contínua e articulada (THOMÉ, 2002, p. 111).

1.2.5 A escolarização no Estado Novo

A partir do ano de 1935 o Estado de Santa Catarina começou com as novas reformas educacionais, sob a orientação do professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade. Foi nomeado Diretor do recém-criado Departamento da Educação e mais tarde Inspetor Escolar das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, também faziam parte dessa equipe, que tinha a tarefa de aplicar as medidas que consideravam adequadas à reformulação do sistema de Ensino Catarinense (THOMÉ, 2002, p. 41).

O Decreto nº 713, de 1935, que transformou as escolas primárias e regulamentou o campo educacional ficou conhecida como a “Reforma Trindade”. Por estar subordinado à Secretaria de Interior e Justiça, o novo Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, passou a dispor de grande autonomia e o

que foi criada com uma estrutura simples e centralizada, foi dividida em subdiretorias um ano depois (Op. cit., p. 39).

Elpídio Barbosa dirigiu o Departamento da Educação de 1940 a 1950, quando fez uma reestruturação no ensino catarinense, a qual ficou conhecida como Reforma Elpídio Barbosa.

Coincidindo com início do período político da Redemocratização, neste ano de 1946 foi editada a Lei Orgânica Estadual do Ensino Primário, bem como o Regulamento para o Serviço da Inspeção Escolar, e o Regulamento dos Estabelecimentos de Ensino Primário. Este último, com 761 artigos, “trata de aspectos do ensino primário como organização, estrutura e tipos de estabelecimentos, orientação do ensino e do programa, ano letivo, férias, critérios para a promoção de alunos, disciplina, frequência e escrituração escolar” (FIORI, 1975, p. 185).

A próxima reforma educacional no ensino catarinense viria com a introdução da Escola Nova, em 1954, tendo Anísio Teixeira como um dos seus mentores intelectuais.

Este aspecto panorâmico das escolas catarinense, que mostram suas transformações e resistências, muito contribui para esta pesquisa, a qual analisa uma destas instituições.

É essencial recordar os contextos das mudanças do cenário educacional catarinense, pois também alterou o da E. E. B. Sólon Rosa, objeto principal desta pesquisa.

A configuração das políticas e práticas educativas até aqui citadas são analisadas na intenção de encontrar traços relevantes com a instituição, alvo desta pesquisa. É possível perceber nos comentários e documentos algumas características da escola em questão.

Percebemos que assim como na E. E. B. Sólon Rosa, muitos foram os embates na tentativa de colocar em prática ideias e práticas decisivas para o bom andamento do trabalho escolar.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PLANALTO CATARINENSE

Quando fazemos um trabalho de pesquisa temos todo um processo, uma caminhada, uma construção do conhecimento etapa por etapa, pois não é apenas o resultado final que importa e sim todo o aprendizado durante a trajetória.

Esta pesquisa teve a intenção de investigar as referências socioculturais de toda uma comunidade e para chegarmos até ela, foi preciso fazer uma reconstituição do processo histórico da implantação deste sistema educacional na região do Planalto Catarinense, onde estava inserida a instituição de ensino, objeto maior desta pesquisa.

Para atingirmos o objetivo se fez necessário uma reflexão, partindo da História da Educação para entender a história das instituições escolares. Houve a necessidade de conhecer e relacionar fatos do mundo, do Brasil, do nosso estado, pois foi nessa perspectiva que se buscamos situar o trabalho.

É impossível fazer a pesquisa de uma instituição escolar sem compartilhar experiências vividas, as quais compõem a identidade da pesquisa, como afirma Paulo Freire (1996, p. 52) devemos “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Essa citação confirmou que o conhecimento final estava vinculado à trajetória, às experiências e de todo um processo de apropriação. Sendo assim não foi possível mudar na essência determinados fatos históricos evidentes e comprovadamente verdadeiros do passado. Neste tempo, Santa Catarina já vivia momentos políticos de política oligárquica, onde grupos familiares alternavam-se no poder estadual e nos poderes municipais. O coronelismo era muito forte nos campos de Lages, incluindo São Joaquim, alcançando Curitiba e Campos Novos, território que pertencia de fato e de direito a Santa Catarina, enquanto que o Espaço Livre do Contestado, o hoje Planalto Norte, mais o Centro-Oeste e o Oeste eram administrado pelo Paraná. Assim, com relação a Lages, não há como estudar sua história sem levar em conta o coronelismo, sistema vigente na Serra Catarinense.

Na História da Educação Catarinense, encontramos muitas informações que nos possibilitam compreender o funcionamento do sistema educacional do período

Imperial – principalmente nos seus últimos anos – e nos primeiros tempos da República Velha, registros estes que atestavam, sem dúvida alguma, a intimidade entre o poder político e a educação, esta atrelada àquele sob o jugo da dominação. Os fatos históricos comprovam que o ensino foi um dos mais poderosos instrumentos usados pelas classes dominantes para se manterem no poder político, inclusive em Santa Catarina.

Assim é que era forjada a cultura na serra catarinense desse período. A moldura eram os limites impostos pelos interesses de suas elites dominantes. Estas faziam desse espaço serrano uma “ilha” no sentido econômico e cultural e um “curral” no sentido político e social. Só os membros das famílias dominantes mantinham contato com o mundo para além fronteira. Às classes populares, aos subalternos, restava ouvir e incorporar ao seu modo os discursos dos coronéis, os sermões dos frades franciscanos, os “causos” e histórias dos tropeiros. O seu horizonte é a fazenda, no máximo a vila ou a cidade de Lages, com três ou quatro ruas centrais (MUNARIM, 2000, p. 101).

Para referenciar o início do tempo histórico desta parte do seu estudo sobre a educação escolar no interior catarinense, Thomé (2000) elegeu o ano de 1881 por ser um ano importante para a educação em Santa Catarina, com a entrada em vigor de uma das reformas do ensino provincial durante o Século XIX, esta que trouxe entre outras medidas, o concurso público para provimento de cadeiras, a secularização do ensino e a liberdade do ensino, ou seja, a desobrigatoriedade, que não deve ser confundida com a desoficialização; o restabelecimento do ensino obrigatório aconteceu cinco anos depois, pela Lei nº 1.144, de 30 de setembro de 1886, quando também foram passadas aos municípios muitas das atribuições que eram da Província. Coincidentemente, o ano de 1881 também é um marco referencial, quando administrativamente, o Planalto Catarinense passou a se apresentar com seus três primeiros municípios configurados: Lages, Curitiba e Campos Novos.

Na região e em Lages, existiam duas categorias, que acomodavam a população: as classes subalternas subjugadas ou classes populares produzidas passivas e submissas, que se contrapunham com o autoritarismo do Estado na esfera local ou o exercício autoritário e discriminatório do poder público municipal pelas elites dominantes da sociedade (MUNARIM, 2000, p. 95). A falta de educação

escolar para a grande maioria dos subalternos é refletida ainda hoje no índice de analfabetismo na região, que é um dos mais elevados em Santa Catarina.

As elites locais constituíam uma “casta” fechada, que dominavam praticamente tudo no Planalto Catarinense, inclusive o sistema educacional. No final do Império e no início da República, quando o povo era tutelado pelos “coronéis”, o ensino de primeiras letras era restrito, notabilizando-se os “professores de fazendas”, aqueles cidadãos mais cultos que ensinavam o ler e escrever, e as operações aritméticas básicas aos filhos dos fazendeiros mais abastados nas sedes das suas fazendas. À exceção de momentos e locais institucionais específicos, registrava-se uma grande ausência da escola pública ao longo da história e em outros, uma educação dualista. Já para os filhos das elites dominantes, o que quer dizer filhos de fazendeiros havia uma modalidade de ensino especial, particular, desde meados do século anterior. Quando o professor de fazenda, que nela ficava por alguns meses “[...] e viviam mudando-se de uma para outra, onde houvesse filho de fazendeiro para ensinar a ler e a fazer as quatro operações” (COSTA, 1982, p. 999). Depois disso,

[...] do final do século passado até início deste, os fazendeiros mais abastados enviavam seus filhos a São Leopoldo (RS), onde recebiam educação no Colégio Jesuíta Nossa Senhora da Conceição (homens) e no Colégio Franciscano São José (as mulheres, em menor número) (MUNARIM, 2000, p. 102).

Deve-se aos franciscanos a introdução da educação escolar particular para mulheres no Planalto Serrano Catarinense. Foi em 1901, que a Paróquia de Lages trouxe de Florianópolis as primeiras três irmãs da Congregação da Divina Providência, dando-lhes as condições para criar o Colégio Santa Rosa. Chegadas a Lages no dia 18 de agosto, três dias depois já abriam a sua escola, com 34 meninas matriculadas.

Aos nove de abril de 1902 chegaram mais três irmãs; alugaram uma casa vizinha e aumentaram, assim, as salas destinadas para o ensino. Dois anos depois foi fundada a Escola Gratuita, que ainda existe, com mais de duas centenas de crianças. [...]. O número de alunas cresceu de tal modo que foi resolvida a construção de um prédio suficientemente grande em outro terreno, tendo frei Rogério o consolo de lançar a pedra fundamental a treze de fevereiro de 1913.

Dois anos depois, foi inaugurado o novo colégio [...] (SINZIG, 1939, p. 178).

Em 1895 a Igreja Católica se fazia presente em três das quatro paróquias do Planalto inseridas no Território Contestado (Lages, Curitiba e Campos Novos),

[...] é preciso olhar para o mapa, para compreender o que era este território, com 4 paróquias gigantescas, confiada a 2 sacerdotes. Abrangendo todo o planalto entre o Paraná e o Rio Grande do Sul, não contava com uma estrada de ferro sequer, nem mesmo uma só estrada de rodagem; os rios não tinham pontes, a população estava espalhada em toda a parte, sem formar centros grandes, aos quais se pudesse prover rapidamente; as escolas e capelas eram em número de todo insuficiente, constituindo exceções (SINZIG, 1939, p.128).

Quando Curitiba ainda era uma freguesia, pertencente ao Município de Lages, observamos o seu primeiro registro da Educação Escolar: o Ato de 17 de novembro de 1864, do Presidente da Província, que criou uma escola de primeiras letras (instrução primária) para o sexo masculino (LEMOS, 1977, p. 159-160), instalada no ano seguinte. O prédio desta escola masculina, de madeira – símbolo do poder oligárquico local – foi um dos alvos da investida dos caboclos na Guerra do Contestado, sendo incendiado e totalmente destruído quando da invasão de Curitiba, em setembro de 1914.

Segundo PIAZZA⁴, em documento oficial, datado de 1899, quando o Estado de Santa Catarina dispunha de apenas 184 escolas, o Governo afirmava o que acontecia na ação administrativa: “[...] disseminar mal muitas escolas, prover nas diversas cadeiras professores incompetentes e disseminar a ignorância e quiçá aniquilar disposições que só o mestre sabe desenvolver” e aquele testemunho se completava:

[...] as escolas vivem sob o mais arcaico dos regimes, os professores, esses, apresentam-se aos alunos levando apenas o salvo conduto de um exame cheio de complacência e de inutilidades e em muitas escolas os alunos em ao menos encontravam os

⁴ PIAZZA, Walter Fernandes. *O Ensino em Santa Catarina (1500-2003)*. Mimeo. Florianópolis: 2004 (Inédito), p. 56-60.

abomináveis bancos de pau para descansarem (PIAZZA, 2004, p. 56).

No final do Século XIX, visando a melhoria do ensino houve algumas reformas ou tentativas de reorganização do ensino com a reforma do Governo do Tenente Manoel Joaquim Machado (1892), as modificações planejadas na administração de Hercílio Luz (1894). Mesmo assim, “a criação de escolas se fazia de acordo com as conveniências políticas e a escolha dos professores públicos também o era” (PIAZZA, 2004, p. 60).

O estudo da Educação na História do Planalto Catarinense revela-nos aqui a reprodução da dominação, tal como ocorria em Santa Catarina e na Serra, fruto do coronelismo e do sistema oligárquico que predominava historicamente na região, onde alguns poucos fazendeiros ricos exerciam o “mandonismo” sobre a grande maioria subserviente. E a nossa modalidade de divisão regional, também aqui aplicada, enfatizando os setores Setentrional e Meridional, geograficamente divididos pela Serra do Espigão, mostra-nos que o sistema educacional evoluiu diferentemente neles, pelo menos até o advento da colonização posterior a 1917, a ponto de podermos afirmar que no Contestado, a parte do Norte era mais “evoluída” do que a parte do Sul (THOMÉ, 2000, p. 62).

Além de Lages, a Região do Contestado, formada por Campos Novos, Curitibanos, Mafra, Porto União, Itaiópolis, Cruzeiro e Canoinhas, três anos após a sua configuração, reunia 13,65% da população do Estado e a sua população alfabetizada representava 11,80% dos habitantes catarinenses alfabetizados.

Thomé (Op. cit.) levantou que Santa Catarina tinha 71,34% da sua população analfabeta em 1910, e no Contestado, os municípios com maior número de analfabetos eram Curitibanos, Campos Novos e Cruzeiro, todos no setor Meridional (latifundiário) – com média de 79,26% - enquanto que nos municípios do setor Setentrional (Mafra, Itaiópolis, Canoinhas e Porto União), onde a imigração aconteceu antes, o índice de analfabetos era menor, ou seja, de 71,70% na média.

Face aos resultados apontados, poder-se-ia afirmar que tal situação era decorrência de disseminação de escolas particulares, nas áreas de colonização, implantadas pelas próprias comunidades, com seus próprios recursos ou apoiados financeiramente pelos seus países de origem? Está lançada, aqui, uma questão básica para aferir o valor

da escola comunitária, particular, e não a pública, dentro do contexto catarinense (PIAZZA, 1983, p. 603).

Se unirmos Lages a Curitiba e Campos Novos, os três que fazem parte do Planalto Serrano, considerados “terra de fazendeiros”, onde o coronelismo rural mais se desenvolveu durante a República Velha e onde praticamente não aconteceu a colonização com imigrantes, veremos que a situação da alfabetização era praticamente a mesma: assegurava para a zona da oligarquia campeira a maior taxa de analfabetos. Enquanto isso, na chamada zona da imigração, onde se enraizou a oligarquia litorânea, acontecia exatamente o contrário.

Com a reforma educacional promovida e implantada a partir de 1911 sob o comando do educador paulista Orestes Guimarães, em 1913 era inaugurado o primeiro grupo escolar do Planalto, quarta unidade do Estado. “Em 20 de maio, foi a vez do planalto serrano – berço de parte significativa da oligarquia política estadual – inaugurar seu grupo escolar que, não por acaso, recebeu o nome de Vidal Ramos, o governador da época” (SILVA, 2006, p. 347).

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CURITIBANOS

Localizados no setor Meridional da Região do Contestado, na época compreendidos como dentro dos Campos de Lages, os municípios de Curitiba e de Campos Novos eram os mais atrasados do Estado em termos de escolarização. No final do Século XIX, recém-desmembrados de Lages contaram com minguadas escolas de primeiras letras (primário) que serviam apenas às famílias residentes nas vilas. Cerca de 95% das suas populações, que viviam no campo – nas fazendas e nos arraiais periféricos – permaneceram desprovidas da educação escolar por muitos anos, , como informa Thomé, “num triste quadro de analfabetismo generalizado, que só começou a mudar depois de 1917” (2000, p. 64).

Descrevendo a Vila de Curitiba, tal como era em 1914, ao mencionar tudo aquilo de que ela dispunha, o Tenente Herculano Teixeira d’Assumpção estimou a sua população em 11 mil pessoas e citou a existência de apenas “uma escola publica primária” (ASSUMPÇÃO, 1917, p. 165). No “relatório” da sua administração,

que se dedicou a restaurar o município depois da Guerra do Contestado. Apresentado ao Conselho Municipal em 2 de janeiro de 1917, o Coronel Marcos Gonçalves de Farias informou dos exíguos recursos financeiros de que dispunha, tendo atendido a duas escolas estaduais, estas que seriam, então, as existentes em todo o território municipal, tanto que “termina pedindo verbas para a fundação de escolas em Santa Cecília, Ponte Alta (Norte e do Sul), Perdizes, Trombudo, Cabeças e Taquaruçu” (LEMOS, 1977, p. 182-183).

O relatório do Coronel Marcos Gonçalves de Farias, concluiu afirmando que uma das grandes causas do movimento dos fanáticos “foi sem dúvida a falta de instrução dos sertanejos” e finaliza com o desejo de que “também o nosso município possa fruir os benefícios da instrução pública mais desenvolvida já que por toda parte se levantam Grupos Escolares e Escolas Reunidas às Isoladas”, etc. Registre-se aqui que, apesar do fanatismo, apesar dos pedidos dos curitibanenses, não houve da parte do governo do Estado, nenhum esforço a mais para melhorar a instrução pública, nem outros setores da administração deste município (LEMOS, 1977, p.183).

Mais dramática que a de Curitiba, era a situação da Educação em Campos Novos, município que só passou a dispor de uma escola pública para alunos do sexo masculino na vila em 1909, sob a regência do Professor José de Oliveira Monteiro. Até este ano, Campos Novos dispunha apenas de duas escolas de primeiras letras, para atender a toda a população.

Na História de Campos Novos, vizinha de Curitiba, Paulo Blasi narra a preocupação do então Superintendente em exercício, Capitão Francisco Alves Fagundes, com a educação pública, expressa em seu relatório, apresentado ao Conselho Municipal em janeiro de 1908:

É simplesmente lastimável o abandono em que se encontra a instrução pública neste Município. Tivemos duas escolas municipais e atualmente subvencionamos uma terceira, no quarteirão de Canoas; entretanto, 1.200 crianças, sedentas de luz e saber, choram por escolas. As dificuldades que tem o honrado Chefe do Governo do Estado, em encontrar professores que venham até aqui, é explicado pelo exíguo ordenado que recebem. O Município subvenciona o Colégio Serrano, porém ali só pode ter entrada seis meninos, por conta da Superintendência, era justo que criásseis uma escola na villa, ou autorizásseis a entrada de maior número de crianças naquele Colégio (*Apud* BLASI, 1994, p. 113).

Explica Paulo Blasi que o Colégio Serrano “foi uma das primeiras, senão a primeira escola a ser instalada em Campos Novos” (1994, p. 110). Tratava-se de um estabelecimento particular, dirigido pelo Professor Eurico Bacellar, e que, em 1907, mantinha os cursos primário e secundário.

Foi o Coronel Henrique Rupp quem, em 1912, criou a primeira escola pública municipal e, em 1º de fevereiro de 1913, editou o “Regulamento” disciplinador do seu funcionamento, em acordo com o Decreto nº 587, de 22 de abril de 1911, do Governo do Estado (Reforma Vidal Ramos). Herculano Teixeira d’Assumpção estimou a população municipal de 1914, em 15 mil pessoas, sendo 500 na vila, onde existiam “três escolas públicas estaduais” (ASSUMPÇÃO, 1917, p. 168).

Com os municípios criando e mantendo suas próprias escolas primárias, a par das unidades escolares mantidas pelo Estado no interior dos mesmos municípios, o que se verificou, na primeira metade da República Velha foi a continuidade da dominação do sistema de ensino, só que agora, com o poder repartido entre a aristocracia das oligarquias estaduais⁵ e os coronéis que davam sustentação a estas oligarquias nas bases eleitorais, ou seja, nos municípios. Este poder era forte e não permitia contestação⁶.

As condições de trabalho e o isolamento em que vivia a população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo, pelos “currais eleitorais”, garantiam o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da 1ª Guerra Mundial, quando as

⁵ O termo “oligarquia” significa “governo de poucas pessoas” (CUNHA, 1982, p. 559) ou, ampliando-se o significado, “*governo de poucas pessoas, pertencentes ao mesmo partido, classe ou família; preponderância duma facção ou dum grupo na direção dos negócios públicos*” (Dicionário Aurélio, 1986:1221). Considera-se que a administração pública não compreende apenas o cargo de Governador, mas todos os escalões de cargos e funções do Executivo e envolve a representação no Legislativo, bem como as comissões executivas dos partidos políticos.

⁶ No Brasil das primeiras décadas do século XX, recebem educação: a burguesia urbana, a burguesia dos fazendeiros residentes na cidade, a classe média e parte da classe pobre que, por causa do trabalho e da escola, começará a existir como classe, no Brasil. O pobre do campo, a semelhança do índio, vai ficando cada vez mais esquecido e abandonado (TOBIAS, 1972, p. 332-333).

manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando (RIBEIRO, 1984, p. 77).

O coronelismo, enquanto vigente no interior do Estado, foi um dos sustentáculos das oligarquias catarinenses. Para Thomé (2000, p. 81) “Identificou-se permanentemente com a História do Contestado enquanto existiu alguém que fosse, respeitosamente, tratado como coronel”.

Saliente-se que no período de 1911 a 1938, depois que a Região do Contestado viveu a Guerra do Contestado e passou pelos tempos da I Guerra Mundial, dos movimentos tenentistas da década de 20, das revoluções de 1930 e de 1932, e do início do Estado Novo, em 1937, foi marcante em Santa Catarina, principalmente nas diretrizes da política nacionalizadora, a influência das concepções do educador Orestes Guimarães, que se dedicou à educação catarinense de 1911 até seu falecimento em 1931.

2.2 O ENSINO DEPOIS DO ACORDO DE LIMITES

Na amplitude de todo o Território Contestado, até julho de 1917, o Estado de Santa Catarina compreendia apenas as áreas integrantes dos municípios de Lages, Curitibanos, Campos Novos e Canoinhas que constituíam o *habitat* do Homem do Contestado Primitivo. A partir do momento em que foi homologado o Acordo de Limites entre os dois Estados, assinado em outubro de 1916, Santa Catarina incorporou inteiramente as áreas dos municípios paranaenses de Itaiópolis, de Timbó e de Três Barras, mais aproximadamente a metade do Município de União da Vitória, onde criou o município de Porto União e também, cerca da metade do Município de Rio Negro, onde estabeleceu o Município de Mafra. Ainda absorveu boa parte do Sul dos municípios de Palmas e de Clevelândia, onde criou respectivamente, os municípios de Cruzeiro e Chapecó.

A população rústica do Contestado não sentia necessidade e não reivindicou escolas antes do início do século XX. Na realidade, a instrução informal lhe era suficiente. Enquanto na capital a educação já era motivo de interesse dos governantes, a distante canoinhas contrariava as idéias de modernização que viria ocorrer com a

chegada dos primeiros imigrantes estrangeiros para formar núcleos urbanos mais concentrados.

No entanto, os primeiros habitantes se fizeram trabalhadores subalternos e não demonstraram ter consciência da necessidade da educação escolar como um meio de chegar ao mundo da produção. Isto só acontecia no pico da pirâmide que controlava o poder, entre os coronéis, os fazendeiros [...]. Na fazenda, estes tinham um grande casario e nele um espaço reservado para que um professor ensinasse a educação básica a seus filhos. Portanto, podemos dizer que a educação escolar se constituiu em uma forma de dominação da classe mais abastada, pois a transmissão do conhecimento elaborado e sistematizado se restringiu ao pequeno grupo composto pelos filhos dos fazendeiros que foram, portanto, os monopolizadores das letras e da cultura, assegurando e reproduzindo as relações sociais vigentes (SACHWEH, 2002, p. 65-66).

O afluxo de imigração para as colônias do Contestado cresceu muito, a maioria com imigrantes europeus e descendentes de imigrantes egressos das colônias velhas do Rio Grande do Sul, do Sul do Paraná e do Sul e Norte/Nordeste de Santa Catarina. “Foram estas levas humanas que desbravaram as florestas e começaram a gerar riquezas” (THOMÉ, 2000). Ao longo das diversas linhas (travessões ou caminhos rurais) construíram capelas e abriram escolas primárias. Além da exploração da erva-mate e das madeiras de pinho e de lei, implantaram culturas agrícolas e na pecuária, desenvolveram a suinocultura. Em seguida, ergueram os primeiros moinhos motivando também a cultura do trigo. Elas se estabeleceram com coragem e determinação, fazendo surgir pequenos lugarejos, com selarias, alfaiatarias, oficinas de consertos e fabricação de ferramentas, hospedarias e hotéis, casas de comércio, serrarias e novos moinhos.

Com relação à implantação do ensino no Planalto Catarinense, observamos que durante o Império verificou-se a dominação da educação escolar e da alfabetização pelas oligarquias catarinenses e paranaenses, fenômeno que se estendeu pela República Velha, sendo algumas das suas características: a manutenção de pequeno número de escolas, resultando na baixa oferta de matrículas, estabelecimentos públicos voltados apenas para as primeiras séries do ensino básico; nenhum indício de intenção de abertura ao ensino profissionalizante rural ou industrial, como era a vocação regional na época, excessivo controle do pessoal envolvido no processo educacional, nomeações de diretores de escolas e

de professores com pouco ou nenhum critério técnico e seguindo indicações políticas, e manutenção proposital da população adulta no analfabetismo absoluto.

Os estabelecimentos públicos de ensino das zonas coloniais, quando existiam, eram insuficientes para toda a população escolar. Além disso, os imigrantes não apreciavam matricular seus filhos nessas escolas, seja por preferirem que suas crianças fossem escolarizadas no idioma dos antepassados, seja por terem – os imigrantes e os alunos – dificuldades de comunicação verbal com os mestres de escolas públicas que falavam apenas o português (FIORI, 1975, p. 117).

O descaso do poder público para com a educação no Centro-Oeste Catarinense na República Velha era evidente. A lacuna – falta de escolas – foi preenchida durante todo este tempo pelos estabelecimentos particulares, na maioria deles ligados a congregações religiosas, mantidos com apoio das comunidades que surgiam na medida em que avançava a colonização e onde não havia pastores, padres ou freiras, o ensino ficava por conta de professores arregimentados dentre os próprios imigrantes.

Quase todos os acontecimentos finais da Guerra do Contestado desenrolaram-se no Município de Curitiba. A operação “varredura”, realizada pela Força Policial Catarinense e por vaqueanos civis, colocando-lhes à disposição por “coronéis” da região, visava “limpar” o território dos caboclos rebeldes, remanescentes dos redutos. Por causa disso, abriram-se fendas irreparáveis entre muitas famílias, marcadas por vinditas, que se verificaram ainda por muitos anos.

Com relação à educação escolar, os filhos das elites da região de campos entre Lages e Curitiba sempre tiveram educação especial, particular.

Quanto à educação escolar, somente no final desse período, já na década de 40 e ainda durante o governo estadual de Nereu Ramos e do primeiro governo de Getúlio, sob a Reforma Francisco Campos, é que nessa região as classes populares passaram a ter alguma atenção especial do Estado com vistas à formação do trabalhador [...].e a partir de 1910, os homens são enviados ao Ginásio Catarinense de Florianópolis. Em 1932, é fundado em Lages o Colégio Franciscano Diocesano, voltado especialmente às elites serranas. A formação superior aos representantes das elites que mais se destacavam, mormente medicina ou direito, era buscada na cidade do Rio de Janeiro (MUNARIM, 2000, p. 101-102).

Símbolo do poder da oligarquia Ramos no interior, depois da Guerra do Contestado, ficando ainda com imenso território, Curitibanos sentiu o sabor amargo do descaso governamental na administração estadual da oligarquia Luz. “Embora a vila de Curitibanos se refizesse dentro de alguns anos, o município continuava atrasado, inexplorado e inculto, apesar de suas riquezas naturais e dos anseios de progresso do seu povo” (LEMOS, 1977, p. 201). Na cidade, o ensino para meninos continuava sendo ministrado no “coleginho” da Paróquia e para meninas, numa escola pública estadual. As sedes distritais também eram servidas por pequenas escolas públicas, já que em Curitibanos, não se instalaram núcleos coloniais.

A decadência, entretanto, originada pela guerra dos sertanejos, como também pelas lutas políticas que se seguiram, trouxe o desânimo aos curitibanenses, os quais viam freqüentemente, famílias inteiras deixando este município, à procura de melhores oportunidades de vida, de educação para os filhos ou mesmo fugindo à perseguição ou ao ambiente político (LEMOS, 1977, p. 202).

Na área próxima que até fins do século XIX pertencia a Lages, foi em fevereiro de 1933 que chegaram a Curitibanos as primeiras Irmãs da Sagrada Família, dando início às atividades do Colégio Santa Teresinha que, num primeiro momento, criou o curso primário. “Só depois do retorno dos Ramos ao poder, Curitibanos conseguiu seu primeiro grupo escolar, criado pelo Interventor Cel. Aristiliano Ramos, em maio de 1934, denominado G. E. Padre Arcipreste Paiva” (THOMÉ, 2000, p. 86).

Ao longo da pesquisa, já delineados os objetos, tendo como ponto de partida a História da Educação, seguem-se para uma análise da Educação Escolar, chegando ao Planalto Catarinense, região onde está situada a Instituição Escolar em processo de investigação na realização desta pesquisa, pois a E. E. B. Sólon Rosa, está situada no Planalto Catarinense no município de Curitibanos.

A ideia de dar início à pesquisa numa forma mais ampla, ou seja, partindo da História da Educação para chegar a uma determinada Instituição Escolar considerando as culturas de cada época, nos mostra uma educação com muitas barreiras e contradições, revela a ideia de uma pesquisa articulada com a força da liberdade humana.

3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓLON ROSA

Falar da escola como espaço sociocultural, significa resgatar o papel de seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, que a constitui enquanto instituição.

Nesta perspectiva, a instituição escolar resulta num confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que “[...] define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”. (SZPELETA; ROCKIWELL, 1986, p. 58); de outro, alunos, professores, funcionários, que fazem da escola um processo permanente de construção social. Para as autoras, em

[...] cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido (Op. cit.).

Compreender a escola como construção social, implica em formar cidadãos que não permaneçam passivos diante da estrutura e sim que mantenham uma ação recíproca entre sujeito e a instituição.

A reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo sem antecipar a vitória de nenhum dos lados é o que permite ampliar a análise de uma instituição, na medida em que busca aprender os processos reais, cotidianos, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social escolar.

O texto que segue, reflete questões e angústias de uma instituição escolar da rede pública de ensino, situada na cidade de Curitiba, Santa Catarina. A E. E. B. Sólón Rosa tem como principal característica, a determinação de todos na instituição escolar a qual exerce influencia sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam.

3.1 HISTÓRIA DA E. E. B. SÓLON ROSA

No ano de 1966 as escolas de Curitiba estavam lotadas de alunos, havendo a necessidade de mais salas de aula e, em, sendo assim, numa casa que era uma revenda de carros o Estado abriu duas salas de aula. Seria o início da Escola de Educação Básica Sólon Rosa com o nome de Grupo Escolar Sólon Rosa (SBRAVATTI, 18/05/2012).

Dois anos depois, em 1968, ao concluir a construção da Escola Municipal Prudente Visconde de Moraes, esta foi cedida para receber o Grupo Escolar Sólon Rosa, com o apoio do Onofre Santo Agostini. Estava localizada na Rua Cornélio de Haro Varela, s/n, Bairro Nossa Senhora Aparecida. Assumindo como responsável pela escola, neste mesmo ano, como a Senhora Gentila Sbravatti, que permaneceu no cargo até 1976.

O Decreto nº. 9282/70 em 07 de julho de 1970 da SEE criou o Grupo Escolar Sólon Rosa. Hoje, neste endereço, está em funcionamento a 11ª GERED.

A portaria N° 014/77/SEE aprovou as normas para autorização e funcionamento de estabelecimento de Educação Pré-Escolar no Estado de Santa Catarina.

Segundo documentação fornecida pela Prefeitura Municipal de Curitiba, foi através da Lei Municipal nº 1.390, de 14 de setembro de 1978 que o então prefeito Wilmar Ortigari, fez a doação ao Governo do Estado do terreno e do prédio de alvenaria para o funcionamento da escola (Prefeitura Municipal de Curitiba, 25/07/2012).

Com aprovação do Conselho Estadual em 30 de maio de 1983 pela Portaria 162/83 o estabelecimento passou a chamar-se de Escola Básica Sólon Rosa. Neste mesmo ano a portaria 162 de 20 de junho de 1983, divulgada no Diário Oficial em 30 de junho de 1983 resolveu autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série do ensino de 1º grau a partir de 1984, na Escola Básica Sólon Rosa.

Por apresentar na estrutura do seu prédio rachaduras que comprometiam toda a estrutura, proveniente da erosão no terreno, a escola mudou-se para o prédio

do Centro Educacional 11 de Junho, pertencente ao município, para a segurança dos alunos e para reformas no ano de 1996 (Dados do Jornal A Semana de Dezembro de 1996).

A falta de prédio próprio não afetou os trabalhos pedagógicos, pois em setembro de 1997 na Semana da Pátria a escola além das comemorações, teve como homenageada a professora Rosângela Verdin Souza e a aluna Lia Carolini Lorenzi com sua frase classificada em nível nacional no concurso “Declare seu amor pelo Brasil”, com a frase “BRASIL, TENHO 8.511.966 KM² DE AMOR POR VOCÊ” (Conforme jornal A Semana de 06 a 12 de setembro de 1997).

Na conclusão das reformas no prédio da escola constatou-se que já não comportava mais o número de alunos. Então, o prédio da escola passou a ser a sede da 11^a GERED (Gerencia Regional de Educação e Desporto). Desencadeando uma batalha para a construção do novo prédio da escola, que veio a concretizar-se em fevereiro de 2012, com sua inauguração solene.

A autorização e o funcionamento do Curso de Ensino Médio na Escola Básica Sólon Rosa, aconteceu em 27 de janeiro de 1998, com a Portaria E/021/SED, passando a denominar-se Colégio Estadual Sólon Rosa.

No ano de 2000, o Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto, que desenvolvia suas atividades na Universidade do Contestado – UnC, muda-se para o prédio do Centro Educacional 11 de Junho, passando a dividir o mesmo espaço com a Escola de Educação Básica Sólon Rosa.

Neste mesmo ano a Prefeita Marilúcia Silva da Costa assinou uma Lei Municipal onde o poder executivo celebra um convênio com o Governo do Estado através da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, com objetivo ao acesso pelo Município de parte das dependências do Centro Educacional 11 de Junho, destinadas ao funcionamento da Escola Básica Sólon Rosa (Cópia do documento fornecido pela prefeitura de Curitiba em anexo).

A Resolução nº. 152, de 11 de dezembro de 2001, reconheceu o Ensino Médio na Escola de Educação Básica Sólon Rosa, pertencente à rede estadual de ensino, mantida pelo Estado de Santa Catarina, no município de Curitiba.

Conforme registro do jornal A Semana, no ano de 2001 por ocasião da

passagem do Dia Mundial do Meio Ambiente as escolas E. E. B. Sólon Rosa e o Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto desenvolveram um projeto “Educação Ambiental: Lixo, Escola e Comunidade” (A SEMANA, 16 A 22 de junho de 2001).

Segundo determinação do Governo do Estado no dia 28 de agosto de 2002 a escola realizou a “Caminhada Pela Paz” (Jornal A SEMANA, 31 de agosto a 06 de setembro 2002).

No ano de 2001 a escola iniciou sua participação no Programa de Educação Fiscal, encerrado no ano de 2002 com duas escolas de Curitibanos contempladas, a E. E. B. Casimiro de Abreu e a E. E. B. Sólon Rosa, com o registro da entrega de um aparelho de som para a Escola (A Semana de 05 a 11 de abril de 2003).

Os alunos da escola se destacaram em 2003, no 3º Concurso Literário da Câmara Catarinense do Livro, intitulado “As Minhas, As Suas e Outras Histórias”. Entre os vários participantes do estado, foi a única escola de Curitibanos que participou destacando-se em quatro trabalhos. Na categoria ilustração: Desenho “Visconde de Sabugosa” de Jeam Polak; na categoria poesias, contos e crônicas: “Desejos de Paz” de Flavia Kemer Oliveira; “Sonhos de Criança” de Paulo Sérgio dos Santos; “A Gente” de Leonides Veloso Júnior e “Caixa Mágica de Surpresa” de Rudinei Luís dos Santos (Jornal A Semana de 18 a 24 de outubro de 2003).

O presidente da APP da escola solicitou, através do jornal, providencias por parte da Secretaria Regional para solucionar o problema do espaço físico para os alunos da E. E. B. Sólon Rosa (Jornal A Semana de 25 de março a 01 de abril de 2005).

No ano de 2005, o prefeito Wanderley Teodoro Agostini encaminhou para a Câmara de Vereadores o Projeto de Lei nº 051/2005, que visa doar a área de terra para o Governo do Estado de Santa Catarina, para a construção do prédio da Escola de Educação Básica Sólon Rosa, documento protocolado em 20 de junho de 2005, o qual foi aprovado (Documento fornecido pela prefeitura de Curitibanos em 26 de julho de 2012).

Um dos alunos da E. E. B. Sólon Rosa participou da Maratoninha Cidade de Florianópolis e conquistou o 2º lugar na categoria C (14 e 15 anos) (Jornal A

Semana de 27 de agosto a 02 de setembro de 2005).

Com tantos problemas de convivência e falta de espaço os alunos ainda encontraram motivação para participar de trabalhos como a II Feira Regional de Matemática com o trabalho “Frações com sabor diferente” realizada em 30 de setembro de 2005 (Jornal A Semana de 8 a 14 de outubro de 2005).

O Projeto de Lei de 21 de outubro de 2005 entrou em vigor pela Lei nº 3799/2005, que autorizou o Poder Executivo Municipal a doar a área de terra para a construção da Escola de Educação Básica Sólon Rosa no Bairro Água Santa (Documento fornecido pela prefeitura de Curitiba em 26 de julho de 2012).

O estado criou a Lei nº 13.657 de 28 de dezembro de 2005 que autorizava a aquisição por doação no Município de Curitiba de um terreno para a construção da Escola de Educação Básica Sólon Rosa (Documento fornecido pela prefeitura de Curitiba em 26 de julho de 2012).

A escola continuou crescendo e a falta de espaço ficou mais crítica obrigando a direção a fazer algumas solicitações para o Promotor. Não tivemos acesso aos pedidos da Escola, somente às respostas. Em 30 de maio de 2006 a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional de Curitiba respondeu ao Senhor Promotor Marcelo Gomes Silva: 1º - em 26 de abril de 2006 é negado o empréstimo do Centro Comunitário do Bairro COHAB, por ser imóvel do município; 2º - na mesma data foi protocolado junto a Prefeitura Municipal, projeto para construção de imóvel destinado a atender deficiências daquele estabelecimento; 3º - a Gerência de Estado, Administração e Engenharia Civil da Regional de Curitiba visitou e analisou os possíveis estabelecimentos que poderiam ser contratados emergencialmente até a conclusão da obra. Ainda registrou que a E. E. B. Sólon Rosa é prioridade desta Regional (Documento fornecido pela E.E. B. Sólon Rosa em 03 de julho de 2012).

Com intuito de amenizar a situação precária dos alunos do educandário foram distribuídos kits escolares (Jornal A Semana 22 a 28 de 2006).

A escritura Pública da doação foi lavrada no dia 22 de maio de 2006 no 1º Tabelionato de Notas e Protestos Ortigari, Escritura Pública protocolada sob nº 00640 no Livro 037 Folha 246 (Conforme documento fornecido pela Prefeitura

Municipal de Curitiba em 25 de julho de 2012).

O Ministério Público do Estado de Santa Catarina enviou o ofício nº 123/06, para a Diretora da E. E. B. Sólón Rosa comunicando do recebimento do ofício encaminhado pela Secretaria de Desenvolvimento Social em relação a E. E. B. Sólón Rosa, (o qual não tivemos acesso) e informa que continua acompanhando este caso. Este ofício mostrou a preocupação da 1ª Promotoria de Justiça de Curitiba em relação ao problema enfrentado pela comunidade da E. E. B. Sólón Rosa (Documento fornecido pela E. E. B. Sólón Rosa em 03 de julho de 2012).

Em 27 de março de 2008 o Governador do Estado de Santa Catarina Luiz Henrique da Silveira, através da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional de Curitiba, autorizou abertura de Processo Licitatório para a construção da Escola de Educação Básica Sólón Rosa (idem, ibidem).

Apesar de viver uma situação diferenciada das demais escolas estaduais, a comunidade escolar sempre tentou manter uma rotina próxima do normal, participando e realizando eventos como a festa junina do ano de 2008 que foi realizada no salão da Igreja pelos motivos já citados anteriormente (Idem ibidem).

Mesmo com tantas adversidades, falta de espaço, sem biblioteca e outros, os alunos da Escola se destacaram como o aluno Rafael Fogaça de Almeida sendo o único aluno selecionado da rede pública de Santa Catarina para participar da etapa Nacional do Concurso Histórico-Literário Caminhos do Mercosul – Convocatória 2008 com o texto “Entre o Céu e o Inferno” (Jornal A Semana 27 de setembro a 03 de outubro de 2008).

No dia 20 de outubro de 2008 com solenidade é assinada a Ordem de Execução de serviço nº 006/2008 para iniciar os serviços de construção da primeira etapa da E. E. B. Sólón Rosa no Valor de R\$1.196.163,65 (um milhão cento e noventa e seis mil cento e sessenta e três reais e sessenta e cinco centavos), com prazo de 150 dias recebimento desta ordem de serviço.

Em 13 fevereiro de 2009 nota no jornal A Semana saiu a notícia que foram retomadas as obras de terraplanagem, pois havia um cano da Casan que passava pelo lote tendo que ser paralisadas até solucionarem este problema (Jornal A Semana de 13 de fevereiro de 2009).

Em 20 de março de 2009 foi vistoriada a obra que conforme foto do jornal A Semana mostra o pré-moldado do ginásio de esporte quase concluído (Jornal A Semana de 20 de março de 2009).

No dia 24 de abril de 2009 o jornal A Semana fez uma reportagem sobre o que o Governo do Estado estava investindo no município de Curitiba entre algumas obras estava a da construção do prédio da E. E. B. Sólon Rosa.

O início das aulas em 2010 foi muito conturbado, pois a falta de espaço continuava se agravando e desta vez foi a sala dos professores que virou sala de aula. Registrado com fotos, os professores realizavam seus trabalhos dividindo espaço com o administrativo e no intervalo descansavam nos corredores e no hall da secretaria. Os livros que os alunos necessitavam para pesquisa eram levados para a sala de aula em carrinho de supermercado, pois não existia biblioteca (Documentos fornecidos pela escola em 03 de julho de 2012).

O Estado de Santa Catarina abriu licitação para concluir a E. E. B. Sólon Rosa encerrando o prazo de entrega das propostas em 19 de março de 2010 com prazo de entrega da obra em oito meses (Jornal A Semana de 23 de abril de 2010).

Em 18 de junho de 2010, a escola já estava com a estrutura pré-moldada concluída (Jornal A Semana 18 de junho de 2010).

Em comemoração aos 40 anos da escola, no dia 07 de julho, os alunos professores, pais e comunidade realizaram um abraço em torno da construção da escola (Jornal A Semana de 09 de julho de 2010).

A empresa USS de Construção Civil do município de Braço do Norte foi a vencedora da licitação para concluir as obras da E. E. B. Sólon Rosa (Jornal A Semana de 06 de agosto de 2010).

O Secretário de Desenvolvimento Regional de Curitiba, José Antônio Guidi assinou a ordem de serviço para construção da escola no dia 09 de agosto de 2010 (Jornal A Semana 13 de agosto de 2010).

A empresa recebeu instruções do Gerente de Infraestrutura da Secretaria Regional, no sentido de garantir a conclusão o mais breve possível (Jornal A Semana de 03 de setembro de 2010).

A Universidade do Contestado promoveu a “Olimpíada do Conhecimento” realizada em 15 de dezembro de 2010 para estudantes do Ensino Médio da região. O prêmio para o 1º colocado era uma bolsa de estudos de 100%, para o 2º colocado uma bolsa de 50% e para o 3ª uma bolsa de 25%. O aluno da E. E. B. Sólon Rosa com 100% de aproveitamento, Alexandre Ferrarezi, sagrou-se vencedor ganhando a bolsa de 100% gratuita (Jornal A Semana de 18 a 24 de dezembro de 2010).

Professores, direção e funcionários da E. E. B. Sólon Rosa acompanharam assinatura da ordem de serviço para conclusão do prédio próprio da escola pelo Secretário de Desenvolvimento Regional (Jornal A Semana de 04 de fevereiro de 2011).

No dia 24 de fevereiro de 2012 o Governador do Estado se fez presente para inauguração das novas instalações da E. E. B. Sólon Rosa (Jornal A Semana 23 de fevereiro de 2012).

O primeiro dia de aula no prédio novo, com toda a certeza não será esquecido pela comunidade escolar, o dia 14 de fevereiro de 2012, foi o primeiro dia de aula com uma estrutura completa, após anos de reivindicações.

A metodologia bibliográfica é o que o pesquisador dispõe de início, sem com isso esgotar as outras manifestações metodológicas e documentais, pois não se pode fundamentar a história de uma Instituição Escolar sem a documentação que comprove a história a ser contada. Trata-se de uma com poucos objetos de investigação, sendo assim a entrevista é o instrumento utilizado na coleta de dados, privilegiando-se a entrevista aberta, a qual possibilita respostas livres com espaços para explicações e comentários. Para ficar claro e mais compreensível o que os investigadores tem a dizer sobre o tema, suas experiências ou situações é que na formulação do questionário devem ser consideradas as perguntas que captem a razão fundamental desta pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa avaliamos os procedimentos que conduzam ao alcance do objetivo da mesma. A exploração de fontes bibliográficas com a leitura do material, retendo as partes essenciais para o desenvolvimento do estado, elaborando resumos, organizando e ordenando de acordo com o conteúdo, conferindo sempre sua confiabilidade obtida a partir da análise dos dados coletados.

Como se trata de descobrir a história da Instituição Escolar, não se trata de medir objetos das experiências das pessoas envolvidas em relação aos acontecimentos, sendo assim, o universo a ser considerado se limita as pessoas que tenham vivenciado a experiência e participado das decisões.

O caminho mais fácil para iniciar o processo de análise das entrevistas é refletir sobre, analisar o material coletado através das entrevistas passando pela fase exploratória, seletiva, reflexiva e interpretativa, visando alcançar o objetivo proposto no início deste estudo.

3.2 QUEM FOI SÓLON ROSA

O cidadão Sólon Rosa foi uma pessoa que sempre exerceu funções relacionadas com a educação. Num breve histórico de sua vida pode-se ter essa confirmação.

Nasceu em Lages (SC), no dia 28 de setembro de 1918, filho de José Maria Osório da Rosa e Daria Athayde Furtado da Rosa, casado com Gladis Amália Tossati da Rosa, faleceu em 1965, pai de José Fioravente Tossati da Rosa e Sonia Maria Tossati da Rosa França.

Foi estudante e professor no Grupo Escolar Vidal Ramos em Lages de 1938 a 1942; em 1943, já formado professor, ingressa no magistério primário no Grupo Escolar Professora Adelina Régis, em Videira; nos anos de 1944 e 1945 foi nomeado por concurso Diretor de Grupo Escolar; em 1946 foi nomeado, por concurso, Inspetor Escolar e lotado na 22ª circunscrição, com sede em Videira, onde permaneceu durante 14 anos, de 1960 a 1965 foi Inspetor Regional da Educação na Região; em Curitiba realiza cursos de Pedagogia, Psicologia, Didática, Sociologia e Administração Escolar nos anos de 1966 a 1971; de 1972 a 1980 exerce em comissão o cargo de diretor da Divisão Executiva de Inspeção Geral da 8ª Unidade de Coordenação Regional, com sede em Mafra; em 1981 exerce na 12ª Unidade de coordenação Regional em São Miguel do Oeste, o Cargo de chefe da DIADE (Divisão de Administração de Ensino).

Faleceu em 11 de abril de 1986, na cidade de Lages, com 67 anos de idade.

3.3 PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Levando em consideração as mudanças pelas quais passa a sociedade, as instituições escolares tendem a desenvolver novas concepções pedagógicas para a realidade escolar ora vivenciada.

O Projeto Político Pedagógico é a possibilidade de construção de autonomia de uma escola, sendo assim visualizamos o PPP como um instrumento que abre possibilidades para este processo que exige responsabilidade e práticas comprometidas com a qualidade de ensino.

Comparando o primeiro PPP da E. E. B. Sólon Rosa, do ano de 2004 com o do ano de 2012, percebemos algumas variáveis com vistas a resultados positivos para a mudança da realidade social, conforme as prioridades de cada época. Um dos aspectos positivos que mais chama atenção é a formação dos professores que conscientes de seu caminho, buscaram os cursos superiores e as especializações para aperfeiçoarem-se e buscarem um ensino com mais qualidade.

Em 2004, a matrícula era efetuada obedecendo critérios de zoneamento; já em 2012 havia uma grande diversidade da clientela atendida que usaram como critério de escolher a forma de aprendizagem e as necessidades familiares.

O primeiro PPP tinha como objetivo trabalhar com projetos, por área, visando atingir toda comunidade escolar propiciando a reflexão como instrumento de mudança pessoal e coletiva; já no de 2012 a E. E. B. Sólon Rosa objetiva sua ação educativa nos princípios da igualdade, do acesso ao saber, da permanência e sucesso dos alunos na escola.

A filosofia da escola independente da época baseia-se na humanização e na autonomia, pois a escola acredita em uma formação para a vida.

Observando o Projeto Político Pedagógico da E. E. B. Sólon Rosa, de épocas diferentes 2004 e 2012, pode-se perceber que desde o primeiro tem a função de proporcionar maior êxito no desempenho da instituição escolar, e ficou evidente a necessidade de atualizar conforme as transformações sociais no contexto em que ela está inserida.

3.4 VEZ E VOZ DOS DOCENTES

Esta pesquisa, nos mostra que a história é algo vivo e ao ser contada, passado e presente vão se misturando no presente. É importante lançarmos um olhar sobre as experiências desta comunidade escolar, com o intuito de conhecer e entender melhor a sua história.

É inegável que a história da E. E. B. Sólon Rosa, leva-nos a reflexões no que se refere à existência de um verdadeiro momento socioeducativo. Para que se lance um olhar na história desta instituição escolar, foram entrevistadas dez pessoas que fizeram parte e de alguma forma exerceram influência sobre o comportamento dos envolvidos na comunidade escolar, destes dois não possuem Curso Superior, um possui só o Curso Superior, cinco possuem uma especialização, um possui duas especializações e um possui Mestrado, percebemos assim formações diferenciadas.

Levando em conta a dimensão do dinamismo dos sujeitos envolvidos nesta instituição é possível compreender, porque esta escola sobreviveu, apesar de não possuir sede própria e apesar de todas as políticas contrárias, pois a instituição mesmo com todos os problemas possuía uma identidade e buscava superar os determinismos sociais e políticos.

Os 10 pesquisados foram selecionados por terem participado da resistência da escola⁷ e, 5 (cinco) são Gestores e 5 (cinco) Professores. Dois não possuem Curso Superior, um possui apenas Curso Superior, cinco entrevistados possuem uma Especialização, sendo que um deles possui duas Especializações e um possui Mestrado. Suas idades variam entre 52 e 72 anos, o que corrobora com a ideia de que participaram da história que aqui se resgata.

Com relação à percepção do porque a Escola ter sobrevivido, apesar de não ter sede, apesar de todas as políticas contrárias, os gestores responderam que a escola Sólon Rosa sobreviveu pela luta, pela garra, pela filosofia de trabalho que existia, dos seus professores, dos dirigentes, da comunidade, pelo prestígio, pela determinação das pessoas que trabalhavam nela, pelo esforço que cada professor

⁷ Dois dos pesquisados continuam ainda hoje na mesma instituição

fez na época das mudanças e muitas adversidades. A escola sobreviveu graças a todo esse envolvimento de professores alunos e pais, como se exemplifica abaixo com os depoimentos:

O Sólon Rosa na minha, opinião sobreviveu pela garra dos professores de manter esta escola viva, por que se os professores não tivessem força de vontade não teria condição de manter ela viva. Muitas vezes a gente escutava que não estavam dando certo as direções, e queriam salas, foi mesmo a vontade dos professores (GESTOR 4).

Pela necessidade da comunidade, sempre tivemos alunos e por conta disso a escola sempre existiu (GESTOR 4).

Os educadores endossaram a mesma perspectiva, como segue:

Sobreviveu graças ao empenho da direção, e professores, eu acho que a escola sobreviveu até a data da mudança onde foi construída a nova escola através das verbas (Educador 2).

Acho que esta escola sobreviveu apesar de não ter sede por que ela foi uma escola que criou uma identidade, o nome Sólon Rosa é uma identidade mesmo não tendo uma sede própria ela sobreviveu pelo nome que ela conquistou ela fez um nome na comunidade, mesmo não tendo uma sede ela sobreviveu e continuou apesar disso. Não importava onde estivesse sempre foi Sólon Rosa (Educador 3).

Cheguei em 2002 na escola e já se tinha a perspectiva da construção da escola. A escola só sobreviveu à todas adversidades devido a garra e determinação de todo o corpo docente, bem como da comunidade escolar, porque sempre houve interesse políticos partidários para por fim a nossa escola. No antigo prédio, todo ano, éramos pressionados a ceder salas a escola municipal, nos professores efetivos tínhamos que sempre esperar para escolhermos a relação de salas que teríamos disponíveis ao Sólon Rosa. Tudo se agravou principalmente nos últimos 4 anos quando a escola começou a sair do papel, os ânimos voltaram na vontade de ficarem com o novo prédio (Educador 4).

Sobreviveu por que nos tínhamos alunos pra atender e os professores não deixavam a escola perecer, a gente estava sempre indo atrás, procurando, lutando e pedindo, pedindo escola, batendo na porta das pessoas até que eles nos olhassem, por que eles não olham muito pra gente. O prédio que nos usávamos primeiro, tinha a escola Daura Ramos Amorim que era a Profissional, depois nos dividimos o

espaço com eles, depois nos dividimos o espaço com a escola Teresa Lemos Preto do município, e a cada ano que passava (Educador 5).

Acho porque ela tem história, na comunidade, podia não ter prédio, mas tinha uma história, uma identidade. O Sólón situado ali no bairro Aparecida, acho que faz parte do local, da identidade do bairro, não sei se tem mais alguma coisa, mas é a escola do bairro por isso que ela sobreviveu (Educador 1).

Depois de ler as respostas dos entrevistados, fica claro que a luta, a resistência é feita pelos Professores e direção, a comunidade e alunos se junta a eles. A escola tinha uma raiz uma identidade.

Perguntados sobre a relação entre sobrevivência e progresso no histórico desta escola desde a origem até os dias de hoje, os pesquisados opinaram que a sobrevivência se deve ao empenho da direção (Educador 1) e professores (Educador 2).

Todavia, o mesmo educador entende que a escola sobreviveu apenas até a data da mudança onde foi construída a nova escola através das verbas.

Entende, ainda, que sobreviveu por que ela foi uma escola que criou uma identidade, o nome Sólón Rosa é uma identidade, pelo nome que conquistou ela fez um nome na comunidade, mesmo não tendo uma sede ela sobreviveu e continuou apesar disso. Não importava onde estivesse sempre foi Sólón Rosa (Educador 2).

O educador 3 apresenta o depoimento:

Cheguei em 2002 na escola e já se tinha a perspectiva da construção da escola. A escola só sobreviveu à todas adversidades devido a garra e determinação de todo o corpo docente, bem como da comunidade escolar, porque sempre houve interesse políticos partidários para por fim a nossa escola. No antigo prédio, todo ano, éramos pressionados a ceder salas a escola municipal, nos professores efetivos tínhamos que sempre esperar para escolhermos a relação de salas que teríamos disponíveis ao Sólón Rosa. Tudo se agravou principalmente nos últimos 4 anos quando a escola começou a sair do papel, os ânimos voltaram na vontade de ficarem com o novo prédio.

O educador 4 entende que a Sólón sobreviveu porque havia alunos pra atender, pedindo escola e os professores não deixavam a escola perecer, sempre

estavam indo atrás, procurando, lutando e pedindo, batendo na porta das pessoas até que eles os olhassem, por que eles não olham muito a quem pede:

O prédio que nós usávamos primeiro, tinha a escola Daura Ramos Amorim que era a Profissional, depois nos dividimos o espaço com eles, depois nos dividimos o espaço com a escola Teresa Lemos Preto do município [...].

Os professores Depoimento similar foi apresentado pelo educador 5:

Acho porque ela tem história na comunidade, podia não ter prédio, mas tinha uma história, uma identidade. O Sólon situado ali no bairro Aparecida, acho que faz parte do local, da identidade do bairro, não sei se tem mais alguma coisa, mas é a escola do bairro por isso que ela sobreviveu (Educador 5).

As respostas dos entrevistados evidenciam que a luta, a resistência é feita pelos Professores e direção, sendo que a comunidade motivada e alunos se juntaram a eles. A escola tinha uma raiz uma identidade: a resistência.

As respostas dos gestores se encaminham na mesma direção. Para o Gestor 1, existe a relação enunciada, e segundo o gestor 2, os principais motivos foram a persistência dos professores e crescimento da comunidade.

Para o gestor 3 foi até pelas dificuldades e pela falta de um lugar ideal para a escola é que ela tenha sobrevivido com sucesso, por que a escola teve muito êxito, teve muitos alunos que se destacaram na sociedade não só em Curitiba mas em outras cidades. De repente por não ter um cede adequado houve um maior esforço por parte dos próprios pais, alunos, dos professores e do grupo gestor que atuou na existência da escola.

O educador 1 lembrou que

[...] a gente sobreviveu da maneira que deu como comprova as fotos que estou apresentando, e a gente viu o progresso tanto no crescimento da escola e espaço físico e como dos próprios alunos, teve bastante progresso, bastante sobrevivência também meio rastejado, mas sobreviveu.

Reiteraram que o número de alunos foi aumentando e tanto a direção como os professores nunca deixaram a peteca cair sempre atrás e lutando atrás de

políticos as vezes contando com a ajuda do próprio prefeito, que fazia força pra que o nosso contrato fosse renovado pra que a gente ficasse lá, porque se não fosse ele também, na época o Generino, lutar e pedir nos não conseguiríamos. E porque? Porque a gente chamava, fazia reunião vamos, nos precisamos nos queremos, nos temos os alunos ai nos precisamos dessa escola e nos precisamos de outra urgente, mas nunca saiu daquilo.

Educador 5 lembra que a persistência também vem do próprio bairro, pelo fato de ele ter se desenvolvido, crescido junto com a escola. A dificuldade que os alunos tinham de se locomover até o centro, pois no centro também para eles era difícil muitos achavam complicado chegavam atrasados. Muitos tinham medo de enfrentar a realidade de sair da escola do bairro:

Eu vejo assim pelo menos, os pais tinham medo de largar tinham a preocupação. Pra muitos pais eles continuarem no bairro os pais permitiam se fosse vir pro Casimiro eles tinham medo tinham receio de soltar os filhos. Muitos diziam que iriam parar outros tinham que trabalhar e não dava tempo de chegar na escola. Quando a escola foi oferecendo outras oportunidades eles foram se mantendo fieis a escola, não saiam, eles gostavam também.

Podemos perceber que pelas respostas a comunidade tinha um laço necessidade e de amizade com as pessoas que trabalhavam nesta escola, pois participavam das lutas para manter a escola. O bairro tinha a necessidade de uma escola que tivesse do Pré-escolar ao Ensino Médio.

Nesta época os pais queriam que seus filhos estudassem, mas se fosse para ir estudar no Centro da cidade não permitiriam e alguns alunos, como trabalhavam, não chegariam no início da aula.

A falta do prédio e as dificuldades existentes era o que motivava a comunidade escolar a resistir a todas essas adversidades.

Como os alunos gostavam da escola e os professores comprometidos era consequência os alunos se destacarem em concursos.

Outra questão colocada aos entrevistados foi sobre quais os obstáculos que vivenciaram e que foi necessário superá-los para que a Sólón resistisse e crescesse.

O Gestor 1 evocou a falta de espaço físico, de material, desde fogão,

[...] fui eu que dei, não tinha nem fogão pra fazer a merenda, , e assim por diante era prato pra merenda era tudo, tivemos que comprar tudo, fazer festa e comprar. Eu e a Marilda fizemos promoção que eu vou te contar uma coisa, quando alinhou a coisa tiraram de nos.

Os Gestores 2, 3, 4 e 5 também se referiram ao espaço, conforme salienta o Gestor 3:

Bem, obstáculos foram muitos, um deles os locais onde funcionava, quando em sede própria, mas inadequada pelo número de alunos que foi crescendo. Em outras épocas também funcionou em prédios que não eram cede própria, os principais obstáculos que eu vejo foram estes. O Sólon Rosa no início pelos anos 80 tinha muitos professores sem formação para dar aulas, mas este não foi um empecilho por que foi uma escola renomada com muito sucesso, muito alunos ganharam prêmios. É uma escola que toda a comunidade conhece a sociedade respeita e esse respeito vem de toda a luta não só do grupo da escola, mas também da comunidade, dos políticos que levantaram a bandeira e lutaram por esta escola.

O obstáculo maior era o prédio, os professores tinham aquela garra de ter o seu prédio próprio de ter a sua escola, que pertencesse a eles e aos alunos. Hoje foi superado, a escola tem o prédio próprio que é exclusivamente da comunidade, foi uma vitória pra toda comunidade (Gestor 4).

O Gestor 5 avaliou que quando chegou, já começou a colher os frutos da luta travada em prol da escola, sendo que esperou a conclusão do prédio, que já estava em andamento, “[...] já cheguei na parte boa, que até então tinha uma luta da comunidade, dos professores” reconhecendo que para que isso acontecesse foi necessária uma luta de dez anos. Lembra que chegou na parte final, na parte boa, pois no ano de 2011 foi assinado um documento com o Secretário Regional “Dudão” trazendo mais verbas pra conclusão da obra.

Sobre serem muitos os obstáculos, o Educador 1, lembra do desmoronamento, quando tiveram que isolar a sala, Não se podia trabalhar, as vezes até trabalhavam com medo: “[...] um dia de chuva em um temporal fiquei com medo que fosse despencar. A gente usava aquele espaço físico com bastante medo mas sobrevivemos a este obstáculo também”.

Para o Educador:

O obstáculo, a sede, tendo que se mudar para um local maior, mesmo este local não era Sólon Rosa, a convivência com outra unidade escolar, mas continuou a identidade e sabia que de um lado era Sólon Rosa e do outro era Teresa Lemos Preto, mas a identidade Sólon Rosa permaneceu e fica viva até hoje (Educador 1).

Há unanimidade nos depoimentos de que o obstáculo maior sempre foi a inexistência de uma sede própria e a garra, e a superação se deu pela determinação do corpo docente em não ceder o espaço para outra entidade e sempre encontrar alternativas de não desistir.

Outro depoimento comprometido foi do Educador 4:

Os obstáculos que eu vivenciei lá, sempre foram as questões das licitações que sempre demoradas e as nossa reuniões com a GERED, pedindo, porque precisava da documentação deles, e se não fosse a gente ir atrás procurar pedir isso jamais aconteceria. Eu lembro, quantas vezes foi assinado a documentação lá na frente de várias pessoas testemunhas saia no jornal, quantas vezes agora o prédio sai, isso foram quantos anos? 9 anos, 10? Todo ano a mesma história os professores efetivos se reuniam, iam lá pediam satisfação; como é que está? Nos precisamos do prédio, está ficando apertado, não temos biblioteca, queremos a biblioteca, queremos o ginásio com mais espaços sempre apertado.

Ele conta que deram aula no refeitório, num cubículo, fechadinho, que até a hora do recreio dava pra trabalhar, não tinha nenhuma janela, ou entrada de ar. Todos ficavam lá ali dentro, fechados, “[...] aquilo ali era um tormento, coitadinhos daqueles alunos que estavam ali [...]”. Reitera que gestores e professores não se conformavam e sempre reclamavam. Até o quadro negro era o improvisado.

E continuou:

[...] que situação. Nós não aceitávamos aquilo, nos queríamos uma sala decente com ar porque os alunos passavam mal, pedindo, aqui não tem condições, por favor, um espaço, esses foram os obstáculos, dar aula naquela sala foi um tormento.

E o que foi necessário, todo o ano, pelo menos 2, 3, 4 vezes no ano, como é que está, cadê o projeto, quando vimos pela primeira vez o projeto da escola nos emocionamos, agora o ano que vem estará pronto, que ano que vem, levou mais 6 anos acredito. Era uma angústia desesperadora porque a pressão pra gente sair de lá era grande.

Ilustrou uma ocorrência, não fosse tão comum na escola pública, seria Felliniana: uma vez receberam a visita de uma senhora encarregada das salas informatizadas, e ele foi o porta voz dos docentes para pedir que intercedesse nos meios superiores em prol da Sólon. Então a pessoa respondeu braba, que os professores nunca estão satisfeitos, e que agora tinham uma sala informatizada com 22 computadores e ainda assim não estavam satisfeitos. Ele explicou que davam aula em um cubículo e que os computadores estavam sendo usados pela escola dona do espaço, e quando queriam usar nunca estavam disponíveis.

Ainda o Educador 5 lembrou que houve um intervalo no qual se teve esperança, quando o Sólon mudou para o prédio do 11, pois lá havia espaço. Todavia, “[...] logo veio o Teresa daí de novo a falta de espaço, daí a convivência das duas escolas”.

Dai tudo reiniciou, da necessidade de superar, a luta para conseguir a escola nova, foi retomada. “[...] a outra parte aqui que foi difícil era a municipalização”, conforme relata abaixo:

Eu vejo assim Ernesto, que o problema do Teresa, a escola Sólon Rosa a identidade dela é no bairro Aparecida, o Teresa a identidade dele não era no Bairro Aparecida, e eles nunca levaram isso em conta, porque no Teresa são alunos que vinham de outros bairros vinham do interior, então eles não tinham a identidade deles ligada ao Bairro já o Sólon sempre teve, acho que é por isso que é um dos pontos de der se mantido na comunidade, o Teresa foi imposto no local. Quando acabaram com as escolas isoladas o Teresa foi pra faculdade depois veio pro 11, mas na verdade ele poderia funcionar em qualquer lugar, pois não tinha uma raiz.

Nesta época a escola viveu dois grandes obstáculos: Primeiro, a luta pelo prédio próprio; segundo, manter a escola, pois de um alado o município queria municipalizar o ensino Fundamental de ou com o Reordenamento a escola que foi reordenada perdeu muitos alunos e queria os alunos da EEB Sólon Rosa. A força da comunidade escolar não permitiu que isso se concretizasse.

A respeito da motivação para continuarem no Sólon Rosa, ao invés de irem buscar outras instituições, os gestores e educadores assim se manifestaram:

Gestor 1: Eu acho que era uma vocação, eu gostava do trabalho, por vocação mesmo por que pelo ordenado não valia. Era Grupo Escolar, a gratificação era 5 Cruzeiros, foi por amor a camisa mesmo.

Gestor 2: Favorecer a comunidade.

Gestor 3:

Eu morava no interior, vindo pra cidade comecei a trabalhar nessa escola, onde passei a maior parte da minha vida. Tive oportunidade de trabalhar em outras escolas, e fui, mas nada se comparava ao trabalho que podia desenvolver no Sólton Rosa, pelo fato da convivência com os pais, com a comunidade, com as pessoas que estavam na escola, ao seu redor. A comunidade era muito participativa, ajudava, a gente participava não só como professor, não só como funcionário, mas como amigo da comunidade, participava dos eventos dessa comunidade.

O Gestor 4 disse que a primeira coisa que eu admirei muito nos professores foi o compromisso, o professor quase não faltava naquela escola, e se considerando as péssimas condições de trabalho, teriam até motivo justo. Mas não faltavam. Tinham um comprometimento com os alunos com a direção e isso marcou bastante a todos. Ninguém chegava tarde, nem alunos nem professor. Eram raras exceções. Ocorria quando chovia muito o transporte chegava atrasado. Não havia faltas.

Amizade, que esse comprometimento resultou assim numa grande amizade que a gente formou ali dentro, hoje encontro ex-alunos, ex-professores que eles sentem saudades do nosso tempo que a gente trabalhava o diálogo também, tinha muito diálogo entre direção e professor. O companheirismo do professor Ernesto que foi meu adjunto da secretária, então a gente era companheiro pra tudo, nas horas boas nas ruins, se precisava sair as 11 horas da noite, trabalhava sábado, domingo, a gente tinha vontade, secar a escola quando chovia, então a gente tinha vontade, sentia prazer em trabalhar, aquilo não era trabalho aquilo pra nós assim, fazia parte até do nosso lazer, que muitas vezes tu deixava de sair de ficar com a família pra ficar na escola, eu muitas vezes eu deixei de ficar com os meus filhos, não era o meu horário de trabalho mas eu passava lá sempre.

Essa camaradagem e parceria que fizeram entre todos os envolvidos é que os ajudou a dar continuidade na luta e resultou que hoje a escola tem o seu prédio.

Conforme contou o Gestor 5:

Eu recebi um convite para estar aqui, um desafio na verdade, por que era uma escola grande escola dom 3 turnos, com Ensino Médio que eu ainda não tinha trabalhado. Como diretora da escola também era um desafio maior ainda, não como professora na direção é um desafio mesmo. Uma nova perspectiva com a história também da construção do novo prédio, na frente, uma coisa que a gente podia visualizar já novas perspectivas para a escola, então foi muito interessante aceitar esse desafio e estar aqui neste momento. Era uma coisa boa, apesar de estar naquele prédio, quando me disseram, nossa o Sólon Rosa está dentro de um prédio junto com outra escola, um espaço limitado, a vivência de uma escola municipal com uma estadual também é complicado, então tinha muitas coisas difíceis pra enfrentar eu sabia que ia enfrentar isso, mas também tinha a perspectiva boa que era o novo prédio a nova escola, a gente tinha uma visualização disso pela frente que era um novo desafio, participar da história realmente da escola

Para o Educador 1, o principal motivo foi a dedicação e o carinho que tinha pelas crianças e pelos colegas de trabalho.

Para o Educador 2: “Foi a escola que mais atuei enquanto professor no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quando falarem em escola vou pensar sempre em Sólon Rosa que criei uma identidade com ela”.

O Educador 3 fala da motivação a permanecer na referida Unidade Escolar, além de ser membro efetivo, enumerando: “[...] companheirismo com alguns colegas; liberdade de expressão; dever e responsabilidade como professor; apoio as ações desenvolvidas pertinentes a minha disciplina [...]”.

Completa que teve excelente acolhida por parte dos gestores quando chegou, em 2002 e pelos demais gestores, colegas durante esses anos todos.

Lá era a minha casa, escolhi me efetivar lá, fiquei lá acho que 16 anos, é quando a gente tem uma casa, estragou uma coisa a gente quer concertar, eu estava sempre de olho, onde estava com problema ia atrás, procurava sempre ajudar, mostrar onde estava, sempre fui atendida nas necessidades e a motivação foi porque nos somos batalhadores mesmo, nos não desanimamos fácil, porque qualquer outro já teria desistido. Quem é efetivo luta pela sua escola, e se não estamos na nossa casa própria, nos queremos a nossa casa própria, lutamos por ela (Educador 4).

O Educador 5 afirmou que se efetivou nessa escola em 1986, e sempre gostou de trabalhar na escola. “Os alunos eram bons para trabalhar”.

Percebe-se que com as dificuldades enfrentadas pela escola aflorou um comprometimento da parte dos professores criando uma amizade com toda a comunidade escolar, refletindo nos alunos que se dedicavam e respeitavam os professores e direção.

Os entrevistados foram solicitados a apresentar pontos positivos pelos quais tinham orgulho em pertencer ou ter pertencido a esta Instituição Educacional. Os depoimentos abaixo reiteram como foi construída a resistência:

Gestor 1: “A participação da comunidade era muito boa; a gente conseguiu o equipamento para a escola; os alunos eram bons na época não tinha esta coisa de drogas, eles eram amigos da gente”. Lembrou que também havia o incentivo da supervisora local que era a Vanda na época: “[...] ela incentivava muito a gente”.

O Gestor 2 assim listou os aspectos positivos:

Primeiro: a comunidade;
Segundo: saber que você contribuiu no desenvolvimento das pessoas;
Terceiro: o progresso que você viu devido ao teu esforço;
Quarto: reconhecimento por parte das pessoas que rodeavam na época;
Quinto: devido a vivencia até os dias de hoje chega a conclusão que foi inesquecível por parte dos chefes, dos alunos e dos colegas de trabalho.

Para o Gestor 3, os alunos tinham gosto em aprender e os pais participavam intensamente:

[...] quando chamados sempre vinham, prestigiando a escola mostravam o orgulho que tinham pelos filhos estudarem nesta escola; a participação dos professores, a união que existia, falo da época que eu trabalhei, o envolvimento de cada um com os problemas da comunidade dos alunos; um ponto que veio do negativo e se tornou positivo, foi por não ter um local apropriado, uma cede própria, um lugar adequado nos fez crescer, como pessoas, como seres humanos até pelo fato de luta pela busca de espaços melhores, onde teve um crescimento da comunidade que mostrou força; apesar de todas as dificuldades que a escola passou a escola sobreviveu e é respeitada.

O depoimento do Gestor 4 foi o seguinte:

Primeira coisa assim, que me admirei muito nos professores era o compromisso o professor quase não faltava naquela escola, só por uma motivo muito justo, era aquele compromisso, comprometimento com os alunos com a direção, isso foi uma coisa que me marcou bastante, ninguém chegava tarde, nem aluno nem professor, raras exceções quando chovia muito o transporte que chegavam tarde isso foi uma coisa que me marcou bastante, porque não tinha falta aquilo era uma beleza.

As relações neste comprometimento resultaram em excelente ambiente de trabalho, numa grande amizade, em uma positiva identidade da comunidade escolar como um todo,

[...] se formou ali dentro, hoje eu encontro ex-alunos ex-professores que eles sentes saudades do nosso tempo que a gente trabalhava, o diálogo também, tinha muito diálogo entre direção e professor, o companheirismo do professor Ernesto que foi meu adjunto da secretária, então a gente era companheiro pra tudo nas horas boas e nas horas ruins, se precisasse sair 11 horas da noite trabalhava sábado domingo a gente tinha vontade, secar a escola quando chovia, então a gente tinha vontade sentia prazer em trabalhar. Aquilo não era trabalho pra nos assim fazia parte do nosso lazer, muitas vezes tu deixava de sair de ficar com a família pra ficar na escola, eu muitas vezes eu deixei de ficar com os meus filhos, não era o meu horário de trabalho, mas eu passava lá sempre. Então foi essa parceria que a gente fez com todos os envolvidos lá na escola a dar continuidade e hoje a escola tem o seu prédio.

O Gestor 5 lembrou:

Posso dizer que eu vivenciei 3 momentos da história desta escola, que foi onde ela estava no prédio onde hoje é a GERED, eu trabalhei em 1994 um ano eu dei aula de Inglês, depois em 2011 eu vivenciei a história junto do município uma escola estadual dentro do mesmo espaço, e depois também participei deste novo momento, deste prédio desde colocar o primeiro carteira, a primeira quadro, a primeira mesa, isso foi muito interessante pessoalmente e fazer parte da história da escola é um orgulho maior ainda de saber que eu estava aqui neste momento. Ainda o desafio de estar num bairro novo, local diferente. Não sabíamos se a nossa clientela viria realmente conosco, a ano passado sentimos um pouco disso, hoje vencemos isso, o numero de alunos esta crescendo novamente a procura é bem grande, estamos com as salas todas cheias. O bairro teve melhorias com a escola vindo pra cá, não tinha calçamento na frente da escola, entre outros benefícios que a escola pode trazer para a comunidade.

O Educador 1 colocou em primeiro lugar, gostar do que fazia. Trabalhava sempre com alfabetização, tinha orgulho de ver a “pipoquinha explodindo”. Quando não sabiam pegar no lápis, tinha que pegar na mão e ajudar a fazer um traçado um pontilhado e numa certa altura do ano eles estavam lendo escrevendo interpretando. “[...] este é um dos maiores orgulhos que sinto até hoje. Acho que isso atinge os 5 pontos”.

Para o Educador 2, o primeiro ponto era o aluno, educado, respeitador, que começava nas séries iniciais e ia até o Ensino Médio, criando uma identidade com o professor; Segundo, a comunidade; Terceiro os pais; Quarto a equipe de professores; quinto a equipe de direção: “[...] são pontos que a gente percebe como uma família”.

O Educador 3 afirmou:

Tenho orgulho de pertencer a esta Unidade Escolar pelos seguintes motivos:

Amor a profissão;

Realização profissional;

O desejo de aprendizagem por parte de muitos alunos;

Amizade/companheirismo, educação e respeito mútuo;

Convivência diária com os alunos.

O longo depoimento do Educador 4 seguiu a mesma direção: 1º Nunca desistiram de procurar esta escola; 2º os alunos já não acreditavam mais e os professores acreditavam que um dia ela sairia.

3º - que eu lutei por essa escola inclusive as vezes sendo chamada atenção, e me chamaram atenção, eles disseram assim numa reunião: agora não vai dar pra fazer nada porque agora infelizmente o dinheiro não vai poder ser usado pra escola porque não saiu a papelada que precisava sair agora não tem dinheiro, mas nos estamos dando um jeito de guardar; ai eu disse assim: a então quer dizer que tem um jeito de por num lugar e depois pegar de novo e investir? Ai eles disseram: e tem esse jeito. E eles entenderam que eu chamei o Secretário de ladrão porque ele dava jeito de desviar guardar em outro lugar e depois pegar. Eu fui claramente chamada a atenção porque diz que eu chamei o Secretário diz que o Secretário Regional da época ficou muito ofendido porque eu chamei de ladrão. Não, não foi isso, foi simplesmente que se era possível guardar num lugar depois ressarcir pra poder investir naquilo que era pra investir no principio só isso.

4º - Quando nos vimos o esqueleto da escola ai nos ganhamos mais energia, ai levamos os alunos lá e no dia da inauguração, eu fiz

questão de ficar lá na frente esperando o governador não vi a cerimônia pra ter certeza de que... E outro fato que eu tenho a foto da escola guardada com muito carinho porque aquilo lá foi fruto mesmo do nosso suor do nosso esforço. Porque se não fosse isso não sairia, porque promessa é promessa e eu lembro que a gente se reunia brigava e falava e pedia isso não está bom queremos e queremos.

O Educador 5 entende que a união dos professores, da direção, da comunidade pra conseguir a escola com a APP estabeleceu um bom relacionamento entre os professores, pais e direção, de época que tenha havido forma que em todo o tempo que labutou na Sólón, nunca assistiu atrito sério entre a direção e professores. Eles sempre foram unidos, não obstante pequenas divergências entre um e outro, mas sempre superadas.

Acho assim que sempre que quando a direção precisou dos professores e os professores da direção não houve contra tempo entre ambos. Esse bom relacionamento ajuda, se não tivesse isso não teria ocorrido como aconteceu, também pelo fato de muitos alunos ter uma condição mais humilde, eles sempre valorizaram bastante a escola. Os professores a direção a comunidade sempre valorizou. Eu fiquei 19 anos nunca um pai me disse uma palavra brusca em qualquer atitude que eu tomei contra ou que eu falei alguma coisa pra um aluno, eles entendiam, eles apoiavam eles batalhavam pela formatura no fim do ano mesmo que fosse por uma 8ª série que nem formatura era, mas era tão valorizada pela comunidade.

Segundo o mesmo depoente, por parte dos professores, sempre que havia uma oportunidade pra apresentar um trabalho em alguma instituição ou algum concurso ou dentro da escola, sempre incentivado e foi trabalhado em conjunto.

Dessas falas, pode se perceber alguns pontos relevantes, e fundamentais diria vitais para a sobrevivência desta escola: um aspecto que era extremamente negativo, a falta de local adequado, despertou na comunidade escolar a força para manter esta escola, fazendo com que os alunos se dedicassem aos estudos, professores se comprometessem, e que a comunidade reconhecesse este esforço. Com isso a escola criou uma identidade, criou orgulho de si, fixou raízes.

Finalmente, no que tange aos obstáculos que esta Escola enfrenta na contemporaneidade, os docentes assim se manifestaram:

Para o Gestor 1, o principal problema é que “[...] eles não precisam mais de nada, falta objetivo”.

O Gestor 2 pensa que a conservação do prédio, bem como a dificuldade em educar na atualidade são os obstáculos.

Para o Gestor 3:

O que eu vejo e de tudo que eu falei o que a gente sente, com todas as dificuldades que a gente tinha, de local, de professores sem formação, muitas vezes não tendo muito apoio, mas nos éramos um grupo unido, um grupo estudioso, um grupo vencedor, tínhamos alunos quando tinham dificuldade os professores iam atrás iam em busca, buscavam soluções e a união dos professores era muito grande. Tinha a parte educativa, a parte da responsabilidade, tinha a parte festiva também das comemorações, a gente fazia juntos e hoje eu vejo que, não sei se se perdeu essa união, essa vontade em prol de um único objetivo, não vejo o Sólon Rosa como era, a união de todos, hoje a preocupação de repente seja do trabalho de cumprir o seu horário de dar suas aulas, mas a busca pela qualidade como a gente via antes, buscando os alunos, aqueles que de repente se desanimavam e saíam, e abandonavam a escola e todos se uniam e ia atrás, essas dificuldades hoje eu vejo que não estão conseguindo resolver, a própria gestão e professores eles sentem maior dificuldade no funcionamento, tem mais pessoas trabalhando e mais dispersos da convivência, os da noite nunca conversam com os do dia este é um dos grandes obstáculos de hoje em dia.

A análise do Gestor 4 condena a política de período integral:

Os obstáculos hoje se ela não cresceu mais, eu analiso que seja esse Ensino Integral. Porque a nossa cidade a comunidade lá da escola não estava preparada pra aceitar o Ensino Integral, por que a maioria tem o filho, estuda num período e no outro ajuda em casa, ou tem o seu trabalho pra ajudar no sustento da família. E a Escola Integral é onde o pai tem um bom salário e o filho só pensa em estudar, e o nosso município e aquela comunidade não tem esse padrão de vida ainda, infelizmente eles tem que ajudar no sustento da casa.

O Gestor 5 acredita que o problema é da sociedade atual e de todas as escolas, pois os valores que alunos não trazem, que deveriam vir da família e não vem. A escola tem que trabalhar vandalismo, vidros quebrados, e a violência urbana que

[...] já começou infelizmente. Já tem um pouco de tristeza, de ver que isso vem acontecendo na nossa escola. Eu tenho uma perspectiva bastante positiva, acho que os obstáculos são de ordem política, a escola não pode resolver tudo, tem questões que a escola depende da Secretaria Regional e da GERED, nos não temos muita autonomia pra resolver muitas coisas, então esta é uma das dificuldades maior. Administração das verbas, o ano passado não recebemos estas verbas, tivemos que sobreviver sem estas verbas tivemos que dar um jeito.

Educador 1 vê que o maior obstáculo é o desrespeito e a falta de consideração com o professor, por que foi tirada toda a autoridade e autonomia do professor. Sua visão de escola leva-o a pressupor que se voltar a resgatar o que era o professor antigamente, admirados a ponto de os alunos sonharem em serem professores:

Hoje é uma raça em extinção, o aluno vê o professor como um bicho, mas são eles que acabam transformando o professor nisso, pela falta de respeito, tanto de pais que vai lá pela mínima coisa que você chama atenção do teu aluno, chega em casa contam a história invertida e pai vem na porta tirar satisfação e desacata o professor.

A perspectiva da qual o Educador 2 olha a atualidade escolar conflui com a anterior:

Pelo que a gente está sentido, não é só para o Sólon Rosa, os projetos do que vem do Estado não são projetos que já tenham tido corpo, eles vem pra ver se vai dar certo, então todas as escolas estão sofrendo com isso, e o Sólon Rosa também. Está sofrendo com a escola em período integral, e a comunidade não está aceitando muito os projetos.

Educador 3 diz que os obstáculos mais presentes são:

As divergências de opiniões, quanto ao encaminhamento de algumas questões escolares;
 Certas atitudes de alguns colaboradores educacionais como falta de iniciativa, motivação, resistência ao novo;
 Falta de profissionais comprometidos; O distanciamento da escola de seu papel social, onde para muitos pais, a escola que deve educar em todos os âmbitos;
 Maior proximidade dos pais na vida escolar dos filhos;
 A baixa escolaridade de alguns pais e a falta de comprometimento dos mesmos na educação dos filhos;
 Muitas vezes a centralização de poder dificulta o bom andamento escolar; entre outras...

O depoimento do Educador 4 enuncia que atualmente os obstáculos que enfrentamos tem como primordial a questão do Ensino Médio com essa obrigatoriedade do Ensino Integral que seria excelente se funcionasse com a condição do governo cumprir com os investimentos prometidos, pois no ano passado não teve dinheiro nenhum, e o pouco funcionamento se deu por milagre.

Os diretores sempre dando um jeito, vamos fazer promoções vamos isso vamos aquilo. Então a obrigatoriedade, o que o ministro diz é que há necessidade do Ensino Integral ou Inovador pelo menos 3 tardes ou então 4 tardes, mas tem que ter dinheiro, tem que ter recurso, tem que ter alimentação tem que ter espaço e lazer tudo isso são coisas que são enfrentadas. E as questões dos projetos tem que ter material, sem material não tem condições. Hoje já não estou lá mas ainda estou ligada emocionalmente e estou sabendo de tudo isso dessa situação. Outra situação é que eu não admito que existam banheiros lá que estão fechados, não funcionam, porque simplesmente a construção tem problemas de infiltração encanamento, quer dizer tantos anos lutando por uma coisa quando você vai pra casa, a casa já está caindo aos pedaços não se aceita uma coisa dessas. Uma das brigas que eu particularmente tive, foi porque denunciei essa questão, nada contra a diretora porque não foi ela que fez, mas eu não admito que uma obra publica seja feita e quando é entregue é entregue com problemas, onde é que já se viu uma coisa dessas, enquanto isso continuar acontecendo a educação não melhora nunca, como é que se faz uma construção já com problemas com infiltração (Educador 4).

Contou o depoente que na primeira semana de aula não tinha agua porque estava com vazamento na caixa d'água. Ele ficou revoltado porque não entende que as pessoas responsáveis não testaram antes. A sala informatizada quando chove entra agua, quando começou as aulas as cadeiras estavam mofadas, pela umidade, nas escadas ainda tem goteiras. A escola é nova, tem apenas 1 ano, mas pouco a diretora poderá fazer. No ano passado haviam prometido que cada diretor iria ter um cartão de crédito pra fazer pequenos reparos, mas já se passou um ano inteiro e não veio o cartão, prometeram pra esse ano, e esse ano ainda não veio, já era pra estar na mão da diretora desde janeiro.

Vi uma reportagem na televisão que o Deschamps estava dizendo que ia entregar estes cartões de credito até agora, e o estado também cobra e a sociedade está cobrando e até agora nada. Então são problemas que ainda estão sendo enfrentados, não só pela nossa escola, mas a nossa escola tem sofrido isso é muito. Agora temos o prédio, muito bem, mas tem que ter manutenção, já teve inundação nas salas tiveram que tirar os pequeninhos da sala que

entrou agua porque os pequeninhos estavam com problemas trocaram pro outro lado puseram os grandes porque os grande já podem suportar mais coisas, então tem essa situação também, e estão lutando. Por favor, agora a situação e outra, já temos o prédio mas está com problemas. Instalaram os ar condicionado, não sei como é que está funcionando por que não estou mais lá (Educador 4).

Finalmente, o Educador 5 acredita que a Sólton Rosa perdeu a identidade com a troca do bairro. Além disso, muitos professores se aposentaram e os novos é que poderão trabalhar para dar uma identidade para a escola.

É possível inferir, então, que os projetos que não atendem as necessidades da comunidade como o Ensino Médio integral, como a comunidade desta escola é de baixa renda os filhos tem que ajudar no sustento da família, Professores se aposentando ou saindo desta escola com isso muito professores novos, a escola perdeu sua raiz sua identidade.

Enfim, conquistado o espaço a Escola de Educação Básica Sólton Rosa encontra-se em uma nova fase, na qual ainda não se delineia uma perspectiva de luta. A escola resistiu bravamente, mas acabada a luta, findada a persistência, também o elã idealista sumiu e há um grande vácuo a ser preenchido. Há uma nova história a ser produzida, primeiro na prática e depois na sua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que acontece na sociedade, na área econômica, política, social, interfere na educação e consequentemente na escola. As escolas existem para agir no mundo, na sociedade e na história, pois o papel da escola é decisivo na vida das pessoas. Ela influencia, interfere e interage para que cada cidadão seja respeitado.

Verifica-se a importância de contextualizar a E. E. B. Sólon Rosa, sua integração com a comunidade, sua razão histórica na evolução da comunidade e da região, como esta se formou e contribuiu para a formação de líderes locais, verificando os motivos políticos sociais e religiosos que levaram a sua instalação e permanência, apesar de todas as dificuldades e adversidades encontradas.

Esta pesquisa contou com a análise de fontes documentais da instituição, entrevistas com ex-funcionários que fizeram parte da história da criação da escola, e da persistência em não deixá-la morrer, para que se possa conhecer a função social que esta instituição teve no cenário educacional do município de Curitiba.

As fontes são fundamentais para a sistematização do conhecimento histórico; é uma construção do pesquisador, isto é, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma forma de teoria produzida no presente, relacionada com projetos interpretativos que visam confirmar. A fonte é uma parte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Na história local e específica de uma escola, estão dispostos todos os problemas relacionados à história desse local, não obstante eles ganham significação somente quando colocados em contraste com outros locais e contextos referentes a história (Op. cit., p. 21).

Nesta pesquisa da EEB Sólon Rosa de Curitiba, Santa Catarina, a luta comunitária por um ideal serviu de referencial para esta pesquisa, e constituiu um registro de orgulho para a população local e para os docentes.

A pesquisa trouxe resultados deveras significativos e exemplares para

garantir a preservação e atualização de um acervo de fontes indispensáveis à sua valorização.

As escolas existem para agir no mundo, na sociedade e na história, para que o seu papel se torna decisivo na vida das pessoas, pois ela influencia, interfere e interage com o sujeito. Neste contexto, a instituição EEB Sólon Rosa, referenciada nesta pesquisa soube inserir nos envolvidos o direito de aprender, de compreender, de agir de forma atuante e participativa para ter a sua cidadania respeitada.

Com as entrevistas, foi possível uma interação maior entre pesquisador e entrevistado, bem como aprofundar as questões a cerca da instituição em questão.

O primeiro momento foi fundamental para conhecer a instituição através dos documentos, mas a realidade das entrevistas associadas com a análise documental possibilitou um novo olhar a partir de sujeitos que participaram da trajetória e da história desta instituição.

Com a coleta de dados e a análise das informações adquiridas através das entrevistas fica claro que os envolvidos tinham bem definidos seus objetivos e que todo o desenrolar da história desta instituição, apesar da falta de espaço próprio, conviviam num espaço repleto de valores e ideias que apesar de pluralidade de histórias, a meta de todos era uma só e foi justamente com esta conexão que atingiram a meta tão almejada, conseguiram seu espaço sua instituição.

Sendo assim, acreditamos que essa pesquisa é de grande valia no sentido de se constituir em reconhecimento de que a E. E. B. Sólon Rosa ao longo de toda sua trajetória educacional, lutou pela emancipação efetiva destacando do ponto de vista social de interação à formação social. Criando assim, um novo conjunto de saberes e atitudes que denotam uma sobrevivência pautada na consciência da importância de mobilizar esforços em busca de um mesmo ideal.

É, ainda, um testemunho vivo de que o coletivo tem mais força do que as vicissitudes decorrentes de políticas omissas que teriam levado a instituição à falência pelo abandono e esquecimento, não fosse a resistência dos professores, gestores e comunidade.

Por isto, espera-se o ressurgimento do elã que permitiu esta trajetória vitoriosa, para as novas questões que deverão ser postas, diante da apatia que

emergiu, espera-se que apenas enquanto momento de descanso para o início de uma nova jornada.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor. **O Ensaio como forma em Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO Theodor W; HORKHEIMER, Max. (1985), **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2006

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ASSUMPÇÃO, Herculano Teixeira de. **A Campanha do Contestado**. v. I e II. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1917 e 1918.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional**. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009

BRANDÃO, Junito de Sousa. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei n 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus, e dá outras providências.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Edit. 6tg21ora UNESP, 1999.

_____. **História da pedagogia**. Piracicaba: Unesp, 2001

CARDOSO, Ciro Flamarion S; BRIGNOLI, Hector Perez. **Os Métodos da História**. 4ª ed. Tradução de João Maia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O anti-semitismo na era Vargas (1930-1945)**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

CASTRO, Luiz Carlos Carvalho. **A internet uma nova maneira de ensinar e aprender**. Exposição “on-line” apresentada no Vivendo o Campus na UFPE, Recife, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, **Santa Catarina**: Diagnóstico da Educação. v. 1. Florianópolis: CEE/SC, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e sociedade no Brasil. In: **O que se deve ler em ciências sociais no Brasil**, n. 2 São Paul: Cortez, 1986 – 1987.

CORREIA, Avelino Antônio. **Educação Moral e Cívica**: 1º Grau V. I. São Paulo: Ática, 1985.

COSTA, Licurgo. **O Continente das Lages**: Sua História e Influência no Sertão da Terra Firme. v. 1. Florianópolis: FCC, 1982.

CRUZ, Rita de Cássia. **Política de turismo e território**. São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; Tradução de Náísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

_____. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

FICKER, Carlos. **História de Joinville**. Joinville: Imprensa Ipiranga, 1965.

FIORI, Neide. **Aspectos da evolução do ensino público**: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos Imperiais e Republicano. Florianópolis: SEE/SC, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **A teoria critica ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

GRAMSCI, A. **A Organização da Escola e da Cultura.** In: Os intelectuais e a organização da escola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Caderno 12 – Documentos Especial.** In: Histórias & Perspectivas nº. 5. Uberlândia: U. F. Uberlândia, 1991.

_____. **Concepção dialética da história.** Tra. Carlos Nelson Coutinho. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HAMLYN, D. W. **Uma História da Filosofia Ocidental.** Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos Filosóficos.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi, Educação e ética.** São Paulo: Scipione, 1996.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia:** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Paidéia: a formação do homem grego.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Paidéia: A Formação do Homem Grego;** Martins Fontes; São Paulo; 1995.

_____. **Paidéia: A Formação do Homem Grego;** Martins Fontes; São Paulo; 2001.

LEMOS, Zélia de Andrade. **Curitibanos na História do Contestado.** Florianópolis: Governo do Estado, 1977.

LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). **Fontes, História e Historiografia da Educação.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 6. ed., São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____. A. **História da Educação** : da antigüidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARROU, Henri-Irénée. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Tradução da versão revista e aumentada da sexta edição francesa, publicada em 1975 por Editions Du Seuil, de Paris, França, na coleção Points Histoire. (Título original: De la connaissance historique).

MATOS, Olgária. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Jacques Maritain, Filósofo na cidade**. v. 24, n. 93, 1975.

MORAES, Antonio Carlos Roberto. **Bases da formação territorial do Brasil**: O território brasileiro no “longo” século XVI. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MUNARIN, Antonio. **Educação e esfera pública na serra catarinense**: a experiência política do Plano Regional de Educação, Núcleo de publicações. Florianópolis: 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

PESTALOZZI, J. H. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1954

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAZZA, Walter Fernando. **Santa Catarina**: sua história. Florianópolis: UFSC, Lunardelli, 1983.

PIAZZA, Walter Fernandes. **O Ensino em Santa Catarina (1500-2003)**. Mimeo. Florianópolis: 2004,

PIMENTA, Selma G. **O pedagogo na escola pública**. São Paul: Loyola, 1991.

POLLK, Michel. **Max Weber**: elementos para uma biografia sociointelectual (parte I). Mana – Estudos de Antropologia Social, vol. 2, nº 1, abril, 1996.

PRATTA, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço** – estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. In: **Educar em revista** n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, 200.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: Antiguidade Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

_____, Giovanni; ANTISERI, Dario. **HISTÓRIA DA FILOSOFIA**. Do Humanismo a Kant. V. 2. Ed. 2. São Paulo, Paulus, 1990. (Coleção Filosofia)

ROGERS, Carl. **Sobre o Poder Pessoal**, 3ª. Edição, S. Paulo, Martins Fontes Editora, 1989.

_____. **Liberdade de Aprender Em Nossa Década (1986)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

_____. **Sobre o poder pessoal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira**: A Organização Escolar. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

SCHWEH, M. S. **Educação**: dominação e liberdade na guerra santa do Contestado. Florianópolis: Imprensa Oficial de Santa Catarina, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980

_____. **Escola e Democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984

_____. **Escola e Democracia**. 30. Ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana:** tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa. São Paulo: Vol. 32, n.3, set/dez 2006.

SILVA, José Afonso da, **Processo Constitucional de Formação das Leis.** 2ª ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

SINZIG, Frei Pedro. **Frei Rogério Neuhaus.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1939.

SNYDERS, Georges. **A alegria da escola.** São Paulo: Manole, 1988

_____. **Alunos Felizes:** Reflexão Sobre Alegria na Escola a Partir de Textos Literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares** – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SZPELETA & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

THOMÉ, Nilson. **Primeira História da Educação Escolar no Contestado.** Caçador: UnC/Museu do Contestado, 2002.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Editôra Juscredi, 1972

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** Uma construção possível. 17. Ed. Campinas: Papirus, 2004.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra.
São Paulo: Martins Fontes, 2001.

.

ANEXOS

I PORTARIAS FORNECIDAS PELA EEB SÓLON ROSA

DECRETO nº. 9282/70 em 07 de julho de 1970 da SEE Criação do Grupo Escolar Sólón Rosa. Localizado na Rua Cornélio de Haro Varela, S/N, Bairro Nossa Senhora Aparecida, endereço o qual se localiza hoje a 11ª GERED – Gerência Regional de Educação de Curitibanos, SC.

PORTARIA Nº 014/77/SEE Aprova as normas para autorização e funcionamento de estabelecimento de Educação Pré-Escolar no Estado de Santa Catarina;

PORTARIA 162/83 de 30 de maio de 1983 Grupo Escolar Sólón Rosa com aprovação do Conselho Estadual passa a chamar-se de Escola Básica Sólón Rosa;

PORTARIA 162 de 20 de junho de 1983, Diário Oficial de 30 de junho de 1983 Resolve autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série do ensino de 1º grau a partir de 1984, na Escola Básica Sólón Rosa.

PORTARIA de 27 de janeiro de 1998 E/ 021/ SED Autoriza o funcionamento do Curso de Ensino Médio na Escola Básica Sólón Rosa. Código 03580-7 município de Curitibanos/SC. Mantida pelo Estado de Santa Catarina, passando a denominar-se Colégio Estadual Sólón Rosa.

RESOLUÇÃO nº. 152 de 11 de dezembro de 2001 Reconhece o Ensino Médio na Escola de Educação Básica Sólón Rosa, pertencente à rede estadual de ensino, mantida pelo Estado de Santa Catarina, no município de Curitibanos;

DECRETO nº. 4.058 de 21/ 02/ 2002 Reconhece o curso do Ensino Médio na Escola de Educação Básica Sólón Rosa pertencente à rede estadual de ensino, mantida pelo Estado de Santa Catarina, no município de Curitibanos; Atualmente a escola denomina-se Escola de Educação Básica Sólón Rosa.

II RELAÇÃO DOS DIRETORES

DATA	DIRETOR	DIRETOR ADJUNTO
1970 - 1976	GENTILA SBRAVATTI	
1977 - 1980	LUCIA BROERING DOS SANTOS	
1981 - 1987	MARILDA GOETTEN	
1988	MARIA CÉLIA POPINHACK	
1989 - 1990	VILMA NATALINA FONTANA MACIEL	IVONETE FONTANA
1991 - 1994	MARLENE DI DOMÊNICO RIGHES	
1995 - 1998	VILMA NATALINA FONTANA MACIEL	HELENA MARIA GAVA
1999 - 2002	MARILENE ROSA FONTANA	ERNESTO FRANZOI
2003 - 2004	EVALDO DACOL	VERA LUCIA GUIDI PAMPLONA
2005 - 2006	ELIANE FAEDO FONTANA	VERA LUCIA GUIDI PAMPLONA
2007 - 2009	MAGALI TERESINHA FERRETO RIGHES	VERA LUCIA GUIDI PAMPLONA
		ASSESSOR DE DIREÇÃO
2010	MELANIA FERNANDES	LUIZ CARLOS CARNIEL IARA MARIA BUSATO
2011	SANDRA HELENA DE TOFFOL BOCH	ADRIANO STEDILE DE SOUZA INGRID HECH RECH

III BIOGRAFIA DO PROFESSOR SÓLON ROSA



Nascido em Lages, SC, em 28 de setembro de 1918.

Filho de José Maria Osório da Rosa e Daria Athayde Furtado da Rosa.

Casado com Gladis Amália Tossati da Rosa, falecida em 1965.

Filhos:

José Fioravante Tossati da Rosa, médico, com curso de especialização de 07 anos e 06 meses nos Estados Unidos. Especialista em Cirurgia Torácica e Vascular. Reside atualmente em Curitiba, onde é professor na Universidade Federal do Paraná. É casado com Maureen Elisabeth Rosa, formada em Psicologia. Tem dois filhos: José Gustavo e Alexandre nascidos nos EUA.

Sônia Maria Tossati da Rosa França, formada em belas artes, com 04 anos de pós – graduação pela Universidade de São Paulo (USP). Há oito anos é professora na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), da capital paulista. É casada com Luiz Fernando da Cunha França, médico, especialista em endocrinologia.

1938 – 1942: estudante e professor interino no Grupo Escolar “Vidal Ramos” em Lages.

1943: formado professor, ingressa no magistério primário - Grupo Escolar “Professora Adelina Régis”, em Videira.

1944 –1945: nomeado, por concurso, Diretor de Grupo Escolar.

1946: nomeado, por concurso, Inspetor Escolar e lotado na 22ª Circunscrição, com sede em Videira.

1950: Removido para a circunscrição Escolar de Curitiba, onde permaneceu durante 14 anos.

1960 a 1965: Inspetor Regional de Educação na Região de Curitiba.

1966 a 1971: Reside em Curitiba, onde realiza cursos de pedagogia, psicologia, didática, sociologia e administração escolar.

1972 a 1980: Exerce em comissão o cargo de diretor da Divisão Executiva de inspeção geral da 8ª Unidade de Coordenação Regional, com sede em Mafra.

1981: Exerce na 12ª Unidade de Coordenação regional em São Miguel do Oeste, o cargo de chefe da DIADE.

Faleceu em 11 de abril de 1986, na cidade de Lages – SC.

IV TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada: — **EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UM ESTUDO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓLON ROSA**, esta pesquisa é direcionada às instituições escolares, as quais são criadas para satisfazer as necessidades sociais, para tanto é preciso uma ligação constante com o que a sociedade produz e reproduz. O principal instrumento para a realização desta pesquisa foi à busca de autores que descrevem as necessidades e os cuidados das instituições escolares, pois desse resultado é que será construída a história, a qual tem a pretensão de descrever com o máximo de veracidade possível os fatos, uma vez que a preocupação será constante, pois serão relatados fatos para a reconstrução da história de uma determinada instituição escolar, onde muitas vezes, o investigador não vivenciou o que irá descrever.

O projeto de Pesquisa é de autoria do aluno do Mestrado em Educação da Uniplac: Ernesto Franzoi sob a orientação da Profª Drª Carmen Fornari Diez. Todas as informações resultantes da entrevista e do questionário serão utilizadas com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, ou dos relatórios e artigos que nela resultem. Como esta é uma pesquisa que pretende valorizar e retratar as experiências dos sujeitos entrevistados e suas ações preservando suas identidades. Em nenhum momento os dados coletados serão utilizados para qualquer medida punitiva ou de fiscalização.

Qualquer dúvida ou informação a respeito da pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com o Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, pelo telefone (49) 3251-1144, com o setor de Apoio a Pós- Graduação e/ou pelo e-mail mestrado@uniplac.net.

Eu, _____, residente e domiciliado
_____, portador da Carteira de Identidade, _____,
nascido(a) em ____/____/____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar*

como voluntário da pesquisa **EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UM ESTUDO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓLON ROSA**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

- 1.O estudo se refere a resgatar a história da E. E. B. Sólon Rosa.
- 2.A pesquisa é importante de ser realizada por ser uma instituição escolar diferenciada das demais, pois só conseguiu ter seu lugar próprio e adequado depois de 44 anos de atividade.
- 3.Participação da pesquisa Professores e gestores.
- 4.Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documentos e entrevistas.
- 5.Para isso a maior preocupação é com a veracidade dos fatos.
- 6.A pesquisa é importante de ser realizada pois deve trazer como benefícios que a instituição escolar bem como a comunidade na qual está inserida tenha conhecimento da história da mesma.
7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) Ernesto Franzoi, responsável pela pesquisa no telefone (49) 3241-1022 e (49) 9804-0200, ou no endereço Rua Oricimbo Caetano da Silva, nº 226 ap. 308, bairro Centro.
- 8.Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
- 9.As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados
- 10.Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa (descrever onde estarão disponíveis os resultados).

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e

assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, 05 de março de 2013

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Profª Drª Carmen Fornari Diez

Endereço para contato: Av. Castelo Branco, 170 – PROPEG -

Telefone para contato: (49) 251-1000

E-mail: miuxe@uol.com.br

Responsável pelo projeto: Ernesto Franzoi

Endereço para contato: Rua Oricimbo Caetano da Silva, nº 226, ap. 308 Bairro Centro

Telefone para contato: (49) 3241-1022 e 9804-0200

E-mail: ernesto_franzoi@brturbo.com.br

CEP – UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PROPEG - Telefone para contato: (49) 251-1000

V ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Estado civil:

Formação Acadêmica:

Ano de início: _____, Ano da conclusão: _____

Universidade:

Curso:

Pós Lato:

Universidade:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Universidade:

Ano de conclusão:

PERGUNTAS

1- Para você, por que esta Escola sobreviveu apesar de não ter sede, apesar de todas as políticas contrárias.

2- Existe relação entre sobrevivência e progresso no histórico desta escola desde a origem até os dias de hoje?

3- Quais os obstáculos que você vivenciou e que foi necessário superá-los para que ela resistisse e crescesse?

4- O que te motivou a participar nesta Escola durante todo esse tempo?

5- Enumere 5 pontos positivos dos quais você tem orgulho em pertencer ou ter pertencido a esta Instituição Educacional?

6- Quais os obstáculos que esta Escola enfrenta na contemporaneidade?
