

De pé no chão e sandália na mão: experiências escolares de mulheres agricultoras

Resumo

Este texto analisa as memórias escolares de mulheres agricultoras participantes do projeto de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido no bairro de Espigão Grande, município de Maracajá, SC, nos anos de 2002 a 2004, com ênfase à participação na escola multisseriada/isolada, ao abandono escolar e ao trabalho na agricultura na infância. Com base nas narrativas das mulheres agricultoras, procurou-se descrever as memórias do ingresso/não ingresso na vida escolar na infância, suas trajetórias escolares e os motivos do abandono escolar em função do trabalho na agricultura. Utilizou-se da História Oral e da memória para analisar as narrativas dessas mulheres, que destacaram as vivências do período escolar na infância, o trabalho na infância e o sentimento de tristeza ao deixarem de frequentar a instituição de ensino. Tal análise possibilitou identificar que frequentar a escola representava apenas uma fase da infância na qual não era necessário efetuar os trabalhos na roça. Esse período foi rememorado com lembranças das brincadeiras, das dificuldades – como o trajeto feito a pé da residência até a escola –, do aprendizado escolar – como aprender a ler e a escrever –, e também da oportunidade de estar perto de outras crianças e vivenciar as experiências de outro ambiente. E para uma delas, que não frequentou a escola quando criança, as memórias do trabalho na agricultura para ajudar na subsistência familiar e da falta de professora na escola isolada/multisseriada no período do ingresso escolar na infância, aos sete anos de idade, destacaram-se como as mais significativas.

Palavras-chave: memórias escolares; mulheres agricultoras; infância; abandono escolar; alfabetização.

Para citar este artigo:

SANT'ANA, Cristiane; RABELO, Giani. De pé no chão e sandália na mão: experiências escolares de mulheres agricultoras. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 237-270, maio/ago. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824542023237

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824542023237>

¹ Este texto é um recorte da dissertação de mestrado *Memórias de mulheres agricultoras sobre as experiências de alfabetização na vida adulta: município de Maracajá/SC (2002-2004)*, defendida em 2020, por Cristiane Sant'Ana, coautora deste artigo.

Cristiane Sant'Ana

Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC –
Criciúma/SC – Brasil
cris.sant.31@gmail.com

Giani Rabelo

Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC –
Criciúma/SC – Brasil
gra@unesc.net

Barefoot and flip-flop in their hands: school experiences of women farmers

Abstract

This paper reviews the school memories of women farmers participants of youth and adult education in Espigão Grande, in the city of Maracajá, SC, held in the years between 2002 and 2004, with emphasis on participation in multigrade/isolated school, school dropout and agricultural child labor. Based on the narratives of women farmers, an attempt was made to describe the memories of enrolling/not enrolling in school during childhood, their school trajectories and the reasons for dropping out of school due to work in agriculture. Oral history and memory were used to review the narratives of these women, who highlighted the experiences of the school period in childhood, child labor and the feeling of sadness when they stopped attending school. In this analysis, it was possible to identify that attending school only represented a phase of childhood in which it was not necessary to work in the fields. This period was recalled with memories of the games, memories of the difficulties – such as walking from the home to school –, learning at school – how to learn to read and to write – and the opportunity to be close to other children and have the experiences of another environment. And for one of these women, who did not attend school as a child, the memories of working in agriculture to help with family subsistence and the lack of a teacher in the isolated/multi-grade school when she enrolled in the school in childhood, at the age of seven, stood out as the most significant.

Keywords: school memories; women farmers; childhood; school dropout; literacy.

Con los pies en el suelo y las chanquetas en las manos: experiencias escolares de mujeres agricultoras

Resumen

Este artículo trata de las memorias escolares sobre la participación en la escuela multigrado/aislada, de la deserción escolar y del trabajo en la agricultura en la infancia de mujeres agricultoras participantes del proyecto de alfabetización de jóvenes y adultos desarrollado en el barrio Espigão Grande, en el municipio de Maracajá, en Santa Catarina, en los años 2002 a 2004. Con base en las narrativas de las mujeres agricultoras, se trató de describir las memorias del ingreso/no ingreso en la vida escolar en la infancia, sus trayectorias escolares y las razones de la deserción escolar en función del trabajo en la agricultura. Las narrativas de las mujeres agricultoras que asistían a la escuela destacaron las vivencias de ese período, el trabajo en la infancia y la tristeza cuando dejaron de asistir a la institución educativa. La asistencia a la escuela representaba una etapa de la infancia en la que no solo era necesario realizar trabajos en el campo. Este período fue rememorado con recuerdos de juegos, de las dificultades —como el trayecto que hacían a pie desde casa hasta la escuela—, del aprendizaje escolar —como aprender a leer y escribir— y también de la oportunidad de estar cerca de otros niños y vivir las experiencias de otro entorno. Y para una de ellas, que no asistió a la escuela en la infancia, las memorias del trabajo en la agricultura para ayudar a la subsistencia familiar y de la falta de profesora en la escuela multigrado/aislada en el período de ingreso escolar en la infancia, a los siete años de edad.

Palabras clave: memorias escolares; mujeres agricultoras; infancia; deserción escolar; alfabetización.

Introdução

Este artigo traz um recorte da dissertação intitulada *Memórias de mulheres agricultoras sobre as experiências de alfabetização na vida adulta: município de Maracajá/SC (2002-2004)*, a qual analisou as memórias de mulheres agricultoras sobre as experiências de alfabetização na vida adulta em um projeto de alfabetização de jovens e adultos norteado por pressupostos freirianos, desenvolvido entre os anos de 2002 e 2004, no bairro de Espigão Grande, em Maracajá, SC. Ao todo, foram entrevistadas quatro mulheres, que participaram do projeto. Três delas frequentaram a escola na infância, mas uma nem sequer chegou a ser matriculada devido à falta de professor/a.

Neste artigo, o objetivo é analisar as trajetórias escolares dessas mulheres na infância, em especial suas experiências relativas aos primeiros anos como estudantes em escolas isoladas/multisseriadas, até o abandono escolar em função do trabalho na agricultura. De acordo com suas datas de nascimento, presume-se que frequentaram a escola na infância nas décadas de 1950 a 1970. Como já mencionado, uma das entrevistadas não frequentou a escola na infância.

À época, participaram do projeto de alfabetização onze educandos/as, sendo dois homens e nove mulheres. O contato com as mulheres entrevistadas se deu por meio de visitas às suas residências, visto que essas mulheres continuavam residindo no município de Maracajá, SC. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, com base na metodologia da História Oral.

O projeto de alfabetização de jovens e adultos ocorreu em uma escola municipal do município de Maracajá, SC, nos anos de 2002 a 2004. O município está localizado no extremo sul catarinense². Sua base econômica está calcada na agricultura e agropecuária, tendo na agricultura familiar um dos principais pilares. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao Censo Demográfico do ano 2000, a população residente no município de Maracajá, SC, era 5.541 habitantes, sendo 2.820 homens e 2.721 mulheres (IBGE, 2000). Na zona urbana residiam 3.521 habitantes, sendo

² Maracajá se tornou município a partir da Lei nº 1.063, de 12 de maio de 1967, quando foi homologada sua emancipação do município de Araranguá. Sua área geográfica soma 63,4 km². De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020, são 7.378 habitantes. Os limites territoriais de Maracajá são os municípios de Criciúma e Forquilha (ao Norte), Araranguá (ao Sul), Meleiro e Forquilha (a Oeste), Araranguá e Criciúma (a Leste).

1.773 homens e 1.748 mulheres. Na zona rural residiam 2.020 habitantes, dos quais 1.047 eram homens e 973 eram mulheres.

As culturas predominantes, à época, eram a fumicultura, a rizicultura, plantações de feijão, mandioca e milho. As culturas que prevalecem são o arroz e o fumo, cultivados na maioria das propriedades por meio da agricultura convencional industrializada, como também de forma tradicional. Além disso, as fábricas de confecção de vestuário, a indústria cerâmica, o extrativismo mineral, o comércio e os serviços sustentam sua base econômica na atualidade. Já em 2020, são 7.378 habitantes, sendo que 60% residem no meio urbano e 40% no meio rural, de acordo com IBGE (2000).

O projeto de alfabetização, objeto deste artigo, teve início em agosto de 2002 e foi viabilizado pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) por meio do Artigo 170, Lei Complementar nº 281/2005³ da Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina, que prevê assistência financeira aos/às acadêmicos/as matriculados/as nas instituições de educação superior e estabelece normas e critérios do processo seletivo para bolsas de estudo e bolsas de pesquisa.

Os parceiros para a sua implantação foram, de um lado, a universidade, que contribuiu com as bolsas de iniciação científica, a orientação pedagógica, a divulgação e cópias de materiais; e, de outro, a Prefeitura Municipal de Maracajá, que disponibilizou o espaço físico (uma sala de aula) na Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem e a divulgação do projeto, que foi feita em jornal local⁴. O projeto foi desenvolvido por duas acadêmicas do Curso de Pedagogia⁵. As aulas iniciaram em setembro de 2002 com dois encontros semanais, nas segundas e quartas-feiras, no período noturno, e foi concluído em 2004.

Inicialmente, havia onze inscritos/as, mas apenas dez permaneceram até o final. Todos/as trabalhavam na agricultura, tendo a fumicultura como principal atividade

³ Lei Complementar nº 281/2005, que regulamenta o Art. 170 da Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina. Prevê assistência financeira aos acadêmicos matriculados nas instituições de educação superior, estabelecendo normas e critérios do processo seletivo para bolsas de estudo e bolsas de pesquisa (SANTA CATARINA, 2005).

⁴ Folha Regional. Na referida época (2002 a 2004), com circulação nos municípios de Maracajá, Araranguá, Criciúma, Içara e Cocal do Sul. Atualmente, a circulação atinge os municípios da Associação do Extremo Sul Catarinense – AMESC e da Associação dos Municípios da Região Carbonífera – AMREC.

⁵ Cristiane Sant’Ana e Izabel de Almeida Souza.

econômica. Eram dois homens, um casado e o outro solteiro, e nove mulheres, todas casadas. Merece destaque o fato de as mulheres agricultoras serem todas casadas, pois além do trabalho na roça, conciliavam o estudo com os cuidados com a família, com os/as filhos/as e com os serviços domésticos. A faixa etária do grupo de educandos/as do projeto de alfabetização era de 24 a 52 anos.

A divulgação e o convite para a participação no projeto foram realizados por meio de visitas às residências dos/as moradores/as do bairro Espigão Grande. Nas visitas domiciliares, as acadêmicas aplicaram um formulário com a finalidade de reunir informações sobre o contexto do bairro e, principalmente, os interesses e temas que gostariam de aprender. As respostas foram registradas, resultando nas palavras geradoras.

Vale salientar que a etapa das visitas foi imprescindível para o processo de alfabetização, cuja metodologia foi baseada em Paulo Freire, uma vez que a primeira etapa é a investigação, na qual se busca, no universo vocabular e no meio onde vivem os/as educandos/as, as palavras geradoras.

Paulo Freire (1999) esclarece que o processo de alfabetização inicia pelo levantamento do universo vocabular do grupo com o qual se pretende trabalhar. O levantamento das palavras geradoras ou de temas de interesse é primordial para o trabalho, partindo-se de situações concretas, em um processo de alfabetização pela conscientização por meio do qual os/as educandos/as possam ser sujeitos de sua aprendizagem, não apenas para aprender a ler e a escrever, mas para dizer a sua palavra. As palavras de Freire, a seguir, elucidam a ideia que se almejava com o projeto de alfabetização.

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra. (FREIRE, 2011a, p. 79)

Nesse processo, portanto, o diálogo é essencial. Por meio dos debates, educadores/as e educandos/as podem criar, recriar e aprender mais do que ler e escrever, ou seja, podem compreender o seu papel como sujeitos, contribuindo para a mudança de atitudes. Sobre as palavras geradoras, Freire (2011b, p. 23) assegura que “[...] crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”.

A metodologia de alfabetização com enfoque em Paulo Freire partiu dos/as professores/as orientadores/as das acadêmicas. E suas orientações estiveram sempre aliadas ao entendimento de que a alfabetização de jovens e adultos deveria ocorrer mediante a discussão das experiências de vida, por meio de palavras presentes em suas realidades, as quais deveriam ser decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Esse entendimento serviu de alicerce para que as acadêmicas delimitassem as ações do projeto de alfabetização.

Diante disso, as acadêmicas buscaram no processo de alfabetização a construção de saberes, como aprender a ler e a escrever e o aprendizado das palavras, das letras, de frases e de textos, respeitando o saber das experiências e o contexto, principalmente o trabalho na agricultura vinculado à fomicultura. Aprender a ler, a escrever e a dizer a sua palavra. Entender a sua realidade e, como sujeitos históricos e inacabados, educandos/as e educadores/as aliados entre si para juntos construírem o processo de aprendizagem voltado à compreensão de sua presença no mundo.

Compreende-se que a apresentação desse breve cenário sobre o projeto de alfabetização se fez necessária para ancorar as reflexões que se pretende fazer sobre parte das trajetórias das mulheres entrevistadas, envolvendo desde suas experiências relativas aos primeiros anos escolares em escolas multisseriadas/isoladas até o abandono escolar em função do trabalho na agricultura.

As reflexões apresentadas neste texto são necessárias, pois ainda nos dias atuais a educação de jovens e adultos se mostra um desafio, uma vez que muitos adolescentes e jovens deixam de frequentar a escola, principalmente por motivos voltados a fatores sociais e econômicos. No período temporal abordado neste texto – as décadas de 1950 a 1970 –, o abandono escolar na infância acontecia com mais frequência, principalmente

entre as crianças que residiam na zona rural e precisavam ajudar na subsistência familiar. As mulheres agricultoras, sujeitos deste estudo, apresentam em suas narrativas memórias escolares de infância as quais demonstram que, à época, a saída da escola quando criança era uma situação naturalizada. Mas essas narrativas merecem ser retratadas e analisadas, pois ainda hoje, mesmo havendo legislações específicas de proteção ao direito à educação e direitos das crianças e dos adolescentes, ocorre o abandono escolar, com fatores vinculados ao trabalho infantil.

Depois desta breve introdução sobre o projeto de alfabetização de jovens e adultos, segue a apresentação dos sujeitos da pesquisa e breves considerações metodológicas. Posteriormente, apresentamos a contextualização das escolas isoladas/multisseriadas no território catarinense e no extremo sul nas décadas de 1950 a 1970, com explanação do conceito e definição dessas escolas e breves considerações desse período temporal destacado. Em seguida, salientamos as memórias das vivências escolares na infância, do abandono escolar e do trabalho na agricultura das mulheres agricultoras entrevistadas, com o objetivo de apontar suas narrativas para elucidar os motivos dessa “saída” da escola e os principais fatores que justificam esse afastamento do ambiente escolar. Por último, apresentamos as palavras finais sobre os resultados desta investigação pelos caminhos trilhados. De qualquer modo, tais caminhos se entrecruzaram o tempo todo, servindo para a compreensão do objeto desta pesquisa e das reflexões necessárias para o campo educacional.

Apresentação dos sujeitos da pesquisa e breves considerações metodológicas

A escolha das quatro mulheres agricultoras para participarem desta pesquisa se deu pela história de vida de cada uma e por suas trajetórias no projeto. Todas atuavam na agricultura familiar no período em que ele foi desenvolvido. Julia não poderia deixar de ser uma das mulheres desta pesquisa, pois conheceu toda a magia da leitura e da escrita por meio de sua participação no projeto de alfabetização, uma vez que não frequentou a escola na infância. Anteriormente, apenas reproduzia seu nome de maneira mecânica para poder assinar documentos. Ivonete, mulher surpreendente, uma artesã espetacular e com uma alma alegre, contagiava a todos/as nas aulas. Sempre tinha uma piada para

contar e alegrar a turma. Maria Bernadete, com seu espírito de liderança na comunidade, ajudou na divulgação do projeto e incentivou a participação de outras mulheres. Nas aulas, sempre tinha uma palavra de incentivo e motivação para estimular os/as amigos/as a persistirem na busca do saber e na conquista dos sonhos. Maria Helena, mulher companheira, que ingressou no projeto para incentivar e acompanhar seu esposo. Em comum, todas são mulheres que voltaram a estudar ou ingressaram pela primeira vez na escola para conquistar mais autonomia, realizar sonhos, descobrir e redescobrir o mundo da leitura e da escrita, reforçar parcerias e amizades, buscar novos saberes.

Com o intuito de investigar as trajetórias escolares na infância das mulheres agricultoras que participaram do projeto de alfabetização, desde suas experiências relativas aos primeiros anos escolares em escolas isoladas/multisseriadas até o abandono escolar em função do trabalho na agricultura, utilizou-se como metodologia de pesquisa a História Oral, haja vista que ela possibilita dar visibilidade àqueles/as que foram esquecidos/as, silenciados/as pela história oficial, democratizando a própria história.

As entrevistadas assinaram um termo de consentimento esclarecido, o qual informava sobre a pesquisa e autorizava a publicação de sua identificação e autoria dos depoimentos.

José Carlos Sebe Bom Meihy (1996, p. 17), ao tratar dessa metodologia, apresenta a História Oral como “[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e é reconhecida como história viva”. As palavras do mencionado autor vão ao encontro da afirmação de Lucília de Almeida Neves que assim destaca:

Metodologia da História Oral, que, sendo uma produção intelectual orientada para a produção de testemunhos históricos, contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral compreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva. (NEVES, 2000, p. 112)

Utilizando-se de entrevistas, a memória foi tomada como fonte informativa, com testemunhos vivos de mulheres que participaram do projeto de alfabetização,

contribuindo para as análises sobre as indagações das problemáticas levantadas. Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (2011) afirmam que a memória é constituída dos atos de lembrar e esquecer por meio das evocações do presente. Ao tratarem dos atos de lembrar, as autoras pontuam que:

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente. (STEPHANOU; BASTOS 2011, p. 420)

Sendo assim, é preciso considerar a existência da ligação entre o passado e o presente, pois ao rememorar as lembranças da infância, da vida escolar e da participação no projeto de alfabetização, as mulheres, sujeitos desta pesquisa, o fizeram com o “olhar” do presente.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 47)

De acordo com Ecléa Bosi (1994, p. 39), “[...] a memória é um cabedal do qual só registramos um fragmento”. É impossível reproduzir todos os acontecimentos, tais como realmente aconteceram. Selecionamos acontecimentos para explicar o que se passou. Assim, é necessário apontar que a memória é tecida de lembranças e esquecimentos. David Lowental (1998, p. 75) esclarece que “[...] toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças, recuperamos consciência de acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado”.

Ainda, de acordo com o autor:

A função fundamental da memória, por conseguinte, não é preservar o passado, mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta. (LOWENTAL, 1998, p. 103)

Analisar as narrativas das mulheres agricultoras que lançaram mão de suas memórias escolares sobre suas experiências em escolas isoladas/multisseriadas se torna necessário para a compreensão dessas trajetórias escolares, visto que trazem à tona lembranças de um período marcado pela vontade de estudar, mesmo percorrendo a pé grandes distâncias de suas residências até a escola ou devido à saída da escola ainda criança em função do trabalho na agricultura. Até mesmo memórias da não participação na instituição de ensino, como ocorreu com Julia, que não foi um único dia para a escola na infância. Memórias essas que apresentaram as vivências dos primeiros anos escolares, marcadas pelas dificuldades, as alegrias e as tristezas, principalmente ao ter que deixar de frequentar a escola.

Escolas isoladas/multisseriadas no território catarinense e no extremo sul nas décadas de 1950 a 1970

Conhecer o período da infância das entrevistadas se torna importante a fim de que haja discussões sobre as vivências que demarcaram suas entradas na vida escolar e sobre o abandono resultante do trabalho na roça, ou até mesmo a não participação nessa instituição quando crianças. Maria Bernadete, Maria Helena e Ivonete tiveram a oportunidade de ingressar na vida escolar e frequentaram escolas isoladas/multisseriadas⁶, mas Julia não teve a mesma chance.

Natacha Eugênia Janata e Edson Marcos Anhaia (2015, p. 2) apresentam como definição de escolas/classes multisseriadas o seguinte: “[...] as escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades

⁶ Multisseriada se referia a uma turma/classe de alunos/as com todas as séries ou idades estudando juntas na mesma sala e com um único docente. Nesse período, as escolas recebiam a nomenclatura de Escola Isolada.

e tempos ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor”.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller apresenta, de maneira simplificada, o entendimento sobre essas instituições:

As escolas isoladas eram mais típicas da área rural do que os grupos escolares, porém a existência das mesmas no espaço urbano também ocorria, nada amiúde. Nas escolas isoladas, grosso modo, um só professor lecionava no mesmo horário escolar, na mesma sala e a todos os alunos ao mesmo tempo, embora ocorressem níveis diferenciados de adiantamento e diferenciação dos anos de escolarização entre os alunos. Os conteúdos também eram distintos, considerando a série que as crianças frequentavam. (HOELLER, 2009, p. 30)

Ainda sobre escolas isoladas/multisseriadas, temos o olhar de Salomão Mufarrej Hage:

As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes. Elas localizam-se nas pequenas comunidades rurais, especialmente naquelas que se encontram muito distantes das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos denominadas de escolas isoladas. (HAGE, 2014, p. 4042)

Na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024 –, aprovada em 1961, estava voltada para a base curricular de três graus de ensino: o primário, o médio e o superior. De acordo com o artigo 25, o ensino primário tinha “[...] por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, n.p.). No teor da lei, o ensino primário deveria ser ministrado, no mínimo, em quatro anos, e cada município, anualmente, deveria fazer a chamada da população de sete anos de idade para a matrícula. O artigo 27 destacava que “[...] o ensino primário é obrigatório a partir de sete anos e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 1961).

Ângela Beirith (2009), em seu artigo intitulado “As Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do Ensino Primário (1946-1956)”, aponta que o ensino primário ficava sob a responsabilidade do governo de cada estado. No estado catarinense, as normas da Legislação Federal foram adequadas em 1946 com o Decreto Estadual nº 298. A autora aponta que o ensino público em Santa Catarina, na década de 1940, estruturava-se em Ensino Primário, Ensino Normal, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Profissional e Ensino Superior.

O ensino primário apresentava duas categorias: Ensino Primário Fundamental⁷ e Ensino Primário Supletivo⁸. Quanto aos tipos de estabelecimentos de ensino, eram assim denominados: Escolas Isoladas, quando tivessem apenas uma turma de alunos/as, com um único docente; Escolas Reunidas, com duas a quatro turmas de alunos/as e um docente para cada turma; Grupos Escolares, com cinco ou mais turmas de alunos/as e número de docentes igual ou superior; Escolas Supletivas, quando ofertassem ensino supletivo, com qualquer número de alunos e professores (BEIRITH, 2009).

Beirith (2009) pontua que, em 1948, em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa com dados referentes ao ano de 1947, o estado de Santa Catarina possuía um total de 86 Grupos Escolares e 1.593 Escolas Isoladas, ou seja, 95% das unidades escolares do ensino primário do Estado eram Escolas Isoladas.

Em 1959, no estado catarinense, havia 205 Grupos Escolares, 353 Escolas Reunidas, 2.379 Escolas Isoladas e 17 Escolas Supletivas, com expressiva quantidade das Escolas Isoladas. “As Escolas Isoladas, instaladas nas zonas rurais e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de uma significativa parcela da população brasileira” (BEIRITH, 2009, p. 161).

De acordo com Beirith (2009), quando o ensino primário foi regulamentado, em 1946, a instalação das Escolas Isoladas e Escolas Reunidas estava prevista para atender à clientela da zona rural ou de difícil acesso. “No entanto, foi a Escola Isolada, multisseriada

⁷ O Ensino Primário Fundamental destinado a crianças de 7 a 12 anos era ministrado em dois cursos sucessivos: o Curso Primário Elementar, de quatro anos, e o Curso Primário Complementar, de um ano, podendo ser ampliado para dois, com a finalidade de intensificar e ampliar a cultura primária. Eram oferecidos nos Grupos Escolares. O Primário Elementar também poderia ser cursado nas Escolas Isoladas e nas Escolas Reunidas (BEIRITH, 2009, p. 159).

⁸ O Ensino Primário Supletivo era destinado a adolescentes e adultos por meio das Escolas Supletivas e das classes de alfabetização (BEIRITH, 2009, p. 159).

e unidocente, a que permaneceu sendo, durante muitas décadas do século XX, o tipo predominante de escola pública primária no estado de Santa Catarina” (BEIRITH, 2009, p. 161).

Otaiza de Oliveira Romanelli (1986), no livro intitulado “História da Educação no Brasil”, pontua que para uma economia de base agrícola, cujas técnicas não exigiam nenhuma preparação, a educação não era considerada um fator necessário. A autora também aponta em seus estudos dados sobre o crescimento populacional e a escolarização no Brasil, da população de cinco a 19 anos, de 1920 a 1970. Abordamos neste texto os dados de 1950 a 1970, período temporal desta pesquisa.

De acordo com Romanelli (1986), em 1950, a taxa de escolarização era de 26,15%, passando para 33,37%, em 1960, e 53,72%, em 1970. Os números apresentados evidenciam um certo progresso, mas também é evidente a insuficiência dessa expansão, visto que em 1970 46,28% da população escolarizável estava fora da escola (ROMANELLI, 1986).

Na obra citada, a autora apresenta dados importantes sobre a população brasileira e a escolarização, que nos mostram as deficiências do sistema educacional brasileiro e a sua capacidade de criar uma demanda efetiva de educação, principalmente na zona rural. No ano de 1964, na faixa etária de sete a 14 anos, eram 13.935.738 habitantes, dos quais 4.698.429 estavam fora da escola, ou seja, 33,3%. Desse total, 25,95% moravam na zona urbana e 74,40% pertenciam à zona rural. O contingente de crianças que não frequentavam a escola da zona rural era muito superior se comparado com o da zona urbana. E nos anos de 1970 a situação permaneceu semelhante, aumentando o índice para 80,30% de crianças que pertenciam à zona rural (ROMANELLI, 1986).

Sobre os dados apresentados acima, Romanelli pontua que

As deficiências do sistema educacional brasileiro, tanto no que concerne à sua elasticidade da oferta, quanto no que concerne à sua capacidade de criar uma demanda efetiva de educação, são, pois, muito mais graves na zona rural do que na zona urbana. E isso se explica, naturalmente, pela forma como se vem processando a chamada revolução burguesa, no Brasil. O campo ainda não foi atingido, pelo menos em sua maior parte, pelas transformações nas relações de produção que o capitalismo introduz e conseguiu introduzir, com a industrialização, na zona urbana. A sociedade agrária brasileira fundamenta-se ainda em relações de caráter semifeudal e em processos arcaicos de produção. Dominando vastas áreas do território, o latifúndio impede a modernização dos

fatores de produção e, com isso, a introdução da necessária qualificação mínima que a escola deve dar. (ROMANELLI, 1986, p. 84)

No estado de Santa Catarina, durante o governo de Vidal Ramos (1910-1914), foi realizada uma reestruturação significativa na instrução pública, chefiada pelo professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, chamada pela Historiografia da Educação Catarinense de “Reforma Orestes Guimarães”.

De acordo com Gladys Mary Ghizoni Teive e Norberto Dallabrida (2011), em 1911, foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar em Joinville, em 15 de novembro de 1911. Os autores pontuam “[...] que esse dia da República sinalizou o coroamento de um ano de transformações significativas no campo do ensino primário catarinense, que contribuíram para republicanizar o Estado de Santa Catarina” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 23).

Após assumir o executivo catarinense, o governador contratou o professor Orestes Guimarães para chefiar a reforma do ensino primário em Santa Catarina e das escolas isoladas, a instituição das escolas complementares e reunidas e, especificamente, a implantação dos grupos escolares (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Todos os grupos escolares foram implantados em cidades localizadas na zona urbana do Estado. Esses primeiros sete grupos escolares foram instituídos nas cidades de Joinville, Florianópolis, Laguna, Lages, Itajaí e Blumenau. Os grupos escolares atendiam, de forma geral, as crianças das famílias da elite catarinense que residiam na zona urbana e também não concediam matrícula às crianças com deficiência. De acordo com Teive e Dallabrida (2011, p. 169),

[...] além de não contemplar parte significativa das crianças de classes sociais desfavorecidas, os primeiros grupos escolares fecharam os seus portões às crianças com deficiência física e mental. Essa exclusão de minorias de cidadãos/ãs era naturalizada na época da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina e no Brasil. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 169)

Os grupos escolares representaram o processo de modernização do ensino primário em Santa Catarina, mas, grosso modo, as escolas isoladas continuaram a ser a única instituição escolar ofertada às crianças que residiam na zona rural. Os autores, no

livro intitulado “A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina”, ao elencarem a seção sobre as escolas isoladas, assim as denominaram: “escolas isoladas: o grosso da tropa” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 72). E destacam:

Nas sedes dos municípios, as escolas isoladas eram chamadas de ‘preliminares’, nas sedes dos distritos de ‘intermédias’ e nos bairros de ‘provisórias’. As preliminares, regidas por normalistas e as intermédias por professores vitalícios ou efetivos, tinham três anos de duração e obedeciam ao seguinte programa: leitura, caligrafia, linguagem, contas, princípios de geografia e história, educação cívica, canto e ginástica. As provisórias, regidas por professores nomeados, também com três anos de duração, seguiam o mesmo programa, com exceção de educação cívica e ginástica (Santa Catarina 1912, p. 21-22). Para o estabelecimento de qualquer uma delas era necessária a existência de no mínimo 60 crianças de 7 a 14 anos. (TEIVE; DALABRIDA, 2011, p. 72-73)

Os benefícios da reforma educacional da república implantada no estado de Santa Catarina demoraram a chegar às escolas isoladas, as quais continuaram a funcionar em casas alugadas, com programa reduzido, sem mobiliário adequado, com materiais didáticos escassos, multisseriadas e unidocentes. Representaram, ao longo da Primeira República, a única possibilidade e, na maioria dos municípios, a responsabilidade pela formação de crianças residentes nas zonas rurais e, muitas vezes, até mesmo urbanas (TEIVE; DALLABRIDA, 2011). Conforme já afirmado, foram as escolas isoladas/multisseriadas localizadas, na sua maioria na zona rural, que alfabetizaram as crianças, ou pelo menos aquelas que tiveram acesso ao ensino escolar na infância.

Tratando-se da área educacional no município de Maracajá, SC, no período de 1950 a 1970, houve um aumento no número de escolas. Odécia de Almeida Souza e Lúcio Vânio Moraes (2009), ao retratarem as memórias e histórias dos bairros do município no que se refere à educação, destacam que já existiam unidades escolares nos bairros Encruzo do Barro Vermelho, Espigão da Toca, Vila Beatriz, Sangão Madalena e no centro da cidade. Em 1970, o bairro Espigão Grande também passou a ter uma escola, na qual uma das entrevistadas, Maria Bernadete, frequentou a terceira série quando criança. Na sua maioria, eram escolas simples, pequenas, com poucos cômodos, com uma sala de aula, as quais ofertavam as classes das séries primárias. Conforme já mencionado, as

entrevistadas que tiveram a oportunidade de ingressar no sistema educacional o fizeram em escolas isoladas/multisseriadas.

Memórias das vivências escolares na infância

A escola, na infância, constituiu-se uma experiência singular na vida dessas mulheres agricultoras, apresentando-se como um espaço diferenciado, visto que suas infâncias foram fortemente marcadas pelo trabalho na agricultura ou pela colaboração nos cuidados com os irmãos menores e nos trabalhos domésticos. Relataram que as unidades escolares existentes no município ficavam distantes de suas residências e não havia transporte escolar. O trajeto era “feito a pé”, caminhando por grandes distâncias até a unidade escolar. Mas tal situação não era impedimento para frequentarem a escola, que era vista como um lugar para aprender a ler e a escrever.

Quando era criança entrei na escola com sete anos de idade, até fui antes um pouco porque eu era meio ‘mimadinho’ do meu pai, que me botou antes para ir acostumando. Mas a escola era longe. Nós morávamos no Mato Feio e íamos na aula no Espigão da Toca, ficava longe. Nós começamos a estudar, a professora era a Dona Nilda. Mas era difícil, bem difícil, porque a professora dava aula para mais séries. Não era só para a primeira. Era a primeira, segunda, terceira e quarta [séries] todas juntas. (MARIA BERNADETE, 2019, informação verbal.)⁹

Naquela época, a gente morava na Barra da Sanga, era longe, tínhamos que estudar na Barra do Cedro. Íamos a pé, de pé no chão [descalço] para não gastar a sandália. Levávamos a sandália na mão, quando chegava perto [da escola] lavávamos os pezinhos e colocávamos a sandalhinha. Bem longe, como daqui [de sua casa atual] no Maracajá [centro]. (IVONETE, 2019, informação verbal.)¹⁰

Nos relatos, percebe-se claramente que as poucas escolas existentes ficavam distantes das residências, localizadas em áreas rurais, para onde praticamente todas as crianças iam caminhando – em outras palavras: “a pé” – de suas casas até a escola. Também apontam que tal situação não era considerada um impedimento para a vontade de estudar, de aprender a ler e a escrever daquelas crianças cujos pais as matriculavam na

⁹ Relato de Maria Bernadete Medeiros Rocha. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana. Maracajá, 08/02/2019.

¹⁰ Relato de Ivonete Duarte Comin. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana. Maracajá, 08/02/2019.

escola. Maria Helena mencionou em sua entrevista que o percurso era feito caminhando perto de uma hora até chegar à escola, porém destacou que, mesmo assim, era bom ir para a escola.

Ivonete, ao relatar sobre o trajeto feito de sua residência até a escola, pontuou que era longo, comparando a distância de sua casa atual, localizada no bairro Espigão Grande, até o centro do município de Maracajá – cerca de seis quilômetros. Além disso, destacou que percorria esse caminho “de pé descalço” para economizar o calçado, colocando-o apenas ao chegar ao seu destino: a escola.

Maria Bernadete chegou a mencionar que entrou antes para ir se acostumando e que era “*meio mimadinha*” pelo pai, justificando sua entrada antecipada. Esse fato ocorria com algumas crianças, que começavam a frequentar a escola acompanhadas dos/as irmãos/as mais velhos/as e eram chamadas “encostadas” na escola, ou seja, começavam a frequentar, porém não eram registradas as suas matrículas por ainda não terem completado a idade indicada à obrigatoriedade do ensino primário (sete anos).

Conforme já mencionado, a LDB de 1961 estabelecia a idade mínima para o ensino obrigatório de sete anos (BRASIL, 1961, art. 27). Beirith (2009) menciona que um aspecto o qual merece destaque se refere ao desdobramento de uma Escola Isolada, considerado uma nova escola quando o número de matrículas excedesse 45 alunos/as e existissem pelo menos 15 candidatos à matrícula, sendo 10 na idade obrigatória de sete anos. Após um ano de funcionamento com a experiência e permanecendo a necessidade, tornar-se-ia Escola Reunida.

Pode-se supor que o ingresso antes da idade obrigatória acontecia para justificar tal situação, uma vez que isso elevaria a quantidade de unidades para efeito de contagem e também utilizavam os dados quantitativos das unidades de ensino existentes, à época, como propaganda política em favor do governo (BEIRITH, 2009).

As professoras primárias também fazem parte das lembranças de algumas mulheres e foram apontadas como encarregadas da responsabilidade dos documentos. A escola, mais uma vez, foi apontada como um lugar significativo. Sobre suas professoras, Maria Helena (2019, informação verbal)¹¹ relatou: “Lembro das professoras. Dona Arine, já

¹¹ Relato de Maria Helena Ricardo Pereira. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana. Maracajá, 08/02/2019.

falecida. Dona Zenaide ainda é viva, até me deu o histórico escolar há dois anos atrás para a aposentadoria. Então eu não esqueço delas nunca. Foi um período ótimo na escola”. Sobre esse mesmo assunto, Ivonete (2019, informação verbal)¹² lembrou que “[...] a primeira professora foi a Dona Preta, que já faleceu. A outra ainda está viva, que é a Zenir do Agenor Machado, ela mora no São Pedro, bem idosa já”.

Maria Helena mencionou que pegou seu histórico escolar com uma professora para se aposentar. Tal registro se justifica pelo fato de que nas chamadas escolas isoladas/multisseriadas todo o trabalho era feito pela professora, além de lecionar as aulas era responsável pela organização de toda a documentação da instituição escolar exigida naquele período, como matrículas, registros de notas, entre outros. Na maioria das escolas isoladas/multisseriadas localizadas no meio rural, era somente a professora a responsável pela escola.

Salomão Mufarrej Hage (2014) esclarece que as escolas isoladas/multisseriadas se encontravam localizadas nas pequenas comunidades rurais, com estrutura precária. “A maior parte delas possuía uma sala de aula, onde se realizavam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade [...]” (HAGE, 2014, p. 4043).

O autor também menciona que, além dos problemas quanto à infraestrutura, havia a sobrecarga de trabalho do docente:

[...] uma vez que nas escolas multisseriadas um único professor pode atuar em até sete séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado, nessas escolas ou turmas, a assumir muitas outras funções, além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando, em alguns casos, como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. (HAGE, 2014, p. 4046)

Quanto aos edifícios escolares, muitas vezes era uma peça cedida ou alugada da casa do professor ou de outro morador da localidade e em condições precárias. Em geral,

¹² Relato de Ivonete Duarte Comin. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana. Maracajá, 08/02/2019.

não havia instalações sanitárias nem energia elétrica (BEIRITH, 2009). Mas cabe destacar o empenho da comunidade para instalar ou manter a escola, cedendo a água do poço ou até mesmo levando água em baldes.

Outra prática existente era a doação de terreno por parte de algum morador para a construção da escola. De acordo com Souza e Moraes (2009), para a construção da Escola Isolada Espigão Grande, em 1970, que Maria Bernadete frequentou a partir da terceira série, a doação do terreno foi feita por Antonio Manoel de Bem, morador do bairro, e a escola foi construída pelo governo municipal de Tomaz Pedro da Rocha. Os/as autores/as destacam que a primeira escola era pequena e de madeira, contendo uma sala e cozinha. O banheiro foi construído a vinte metros da escola e também era de madeira.

A esposa do doador do terreno, Dona Eulália Oliveira de Bem, cedia água para a escola e ajudava a preparar a merenda para as crianças. Atualmente, no bairro Espigão Grande, a unidade escolar denomina-se Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem, justamente em reconhecimento pela contribuição desses moradores na implantação da primeira escola no bairro – a doação do terreno e os serviços prestados –, conforme já foi mencionado. Importante destacar que essa foi a escola que abrigou o projeto de alfabetização de jovens e adultos, o lócus desta pesquisa.

Como já mencionado, as professoras também eram responsáveis pela guarda dos documentos escolares. Maria Helena relatou que obteve seu histórico escolar com uma das professoras para sua aposentadoria. De acordo com Nalu Faria (2009), no Brasil, a organização e a mobilização das mulheres trabalhadoras rurais ganharam destaque no processo da Constituinte no fim dos anos de 1980, especialmente “[...] com a ampliação do direito à seguridade social através da garantia da aposentadoria no valor de um salário-mínimo, política que representou a mais importante medida para redistribuir renda das últimas décadas” (FARIA, 2009, p. 1).

Andrea Butto (2011) destaca que, nas décadas de 1980 e 1990, as principais reivindicações das mulheres rurais eram em torno dos direitos igualitários à terra na reforma agrária, acesso aos direitos sociais e especialmente à previdência social e ao seu reconhecimento como agricultoras. A autora (2011, p. 15) ressalta que incluía

[...] a participação no movimento sindical e a sua integração como produtoras na família, daí porque reivindicaram o direito a se sindicalizar e ser incluídas no Bloco da Produtora Rural e se integrar de maneira igualitária nas políticas públicas da agricultura familiar e da reforma agrária. (BUTTO, 2011, p. 15)

Para Faria (2009), as trabalhadoras rurais conquistaram reconhecimento, essa efetivação de direitos ocorreu de maneira demorada e não alterou a relação familiar e do trabalho doméstico. As mulheres continuaram com a responsabilidade pelo trabalho doméstico e o cuidado, associada à ideia da identidade primária da maternidade como lugar principal das mulheres. “Na verdade, esse discurso de boa mãe é uma construção ideológica para que as mulheres continuem fazendo o trabalho doméstico” (FARIA, 2009, p. 6).

Vandreça Vigarani Dorregão (2018), em sua dissertação de Mestrado intitulada “A participação de mulheres na atividade leiteira: um estudo do município de Orleans/SC”, pontua sobre a situação da invisibilidade do trabalho da mulher no meio rural e relata sobre a desigualdade quanto à inserção produtiva e ao esquecimento com relação às políticas públicas. Menciona a naturalização da condição da mulher como dona de casa imposta pela cultura brasileira, para a qual o espaço doméstico pertence “naturalmente” à mulher. O direito à aposentadoria para essas mulheres agricultoras ocorreu no fim dos anos de 1980, no processo de redemocratização do Brasil. De acordo com Dorregão,

[...] foram feitas reivindicações pelos direitos econômicos e sociais, incitadas pela necessidade de reconhecimento como trabalhadoras, agricultoras e cidadãs, para isso, reivindicaram o direito de acesso aos sindicatos de trabalhadoras rurais, na luta pelo acesso à previdência social e à terra. (DORREGÃO, 2018, p. 61)

O reconhecimento do direito à aposentadoria foi uma grande conquista para as mulheres agricultoras e documentos como o histórico escolar ou até mesmo a declaração de escolaridade ou frequência são solicitados para conseguir este benefício. Neste sentido, uma das professoras foi mencionada, pois como também era guardiã dos documentos, auxiliou no processo de aposentadoria de Maria Helena.

A escola apresentava um significado singular para as mulheres agricultoras na infância. Nela, aprendiam a ler, a escrever, enfim, saberes vinculados ao ambiente escolar.

Outras vivências que não fossem apenas o trabalho na agricultura para ajudar a família na subsistência.

O abandono escolar e o trabalho das crianças na agricultura

As entrevistas são provenientes de mulheres de famílias rurais com poucos recursos financeiros e com muitos irmãos. Os pais trabalhavam na agricultura e todos os membros da família, adultos e crianças, envolviam-se com o trabalho na roça. O relato de Ivonete ilustra essa realidade: “Eu tive doze irmãos e a gente trabalhava sempre na lavoura. O pai e a mãe trabalhavam na lavoura com mandioca, aipim”.

O fato de as entrevistadas deste estudo serem do gênero feminino, residentes em áreas rurais, filhas de agricultores e provenientes de famílias pobres merece destaque. Todos esses fatores fortaleceram ainda mais as dificuldades no acesso à educação. E, tratando-se da educação feminina no Brasil, que desde as primeiras escolas estava destinada em maior número ao gênero masculino, temos o olhar de Guacira Lopes Louro:

Aqui e ali, no entanto havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas, escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. (LOURO, 2018, p. 444)

Por pertencerem a classes menos favorecidas economicamente, a educação não era prioridade. Louro (2018, p. 445) ressalta que “[...] de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas”. As falas de todas as entrevistadas que frequentaram o ambiente escolar ao relatarem a saída da escola vão ao encontro da afirmação da autora.

Por que as crianças deixavam de frequentar a escola? Quais motivos levavam a esse abandono escolar? Seria somente a reprovação escolar? Como já mencionado, as entrevistadas, com exceção de Julia, que não ingressou na escola, gostavam de frequentar a escola na infância, mesmo diante de algumas dificuldades, como a distância

da residência até a unidade escolar. Mas, à época, tendo como fonte de renda a agricultura familiar, todos os membros precisavam contribuir. Isso trazia implicações quanto à assiduidade nas aulas, pois as crianças faltavam na escola para ajudar nos trabalhos na roça. E, também, os pais “tiravam” seus/suas filhos/as da escola, não porque simplesmente demonstravam tal preferência, mas porque, diante de muitas circunstâncias econômicas, era a única alternativa, visto que era necessária a manutenção do núcleo familiar. A fala de Ivonete (2019, informação verbal) retrata essa realidade: “Nós choramos muito quando a mãe disse: – vocês não podem estudar porque agora têm que ajudar o pai e a mãe porque não temos condições [econômicas]”.

De acordo com Irma Rizzini (2000), no artigo intitulado “Pequenos trabalhadores no Brasil”, o trabalho acabava por afastar as crianças e os adolescentes da escola. Principalmente as crianças e os adolescentes de 10 a 14 anos, cujo trabalho as/os levava a desistir dos estudos. Isso nos leva a pensar no lugar que a escola ocupava na vida dessas mulheres na infância. Por que tal medida causava tanta tristeza? A experiência escolar representava mais que aprender a ler e a escrever? A saída da escola representava deixar de aprender os saberes abordados no processo de escolarização? Seria a escola outra alternativa, outra experiência da infância, que não fosse apenas ajudar no trabalho na roça?

Além de aprender a ler e a escrever, a escola proporcionava a convivência com outras crianças, as brincadeiras, a socialização. Também o caminho longo da residência até a escola era marcado por essas brincadeiras. E mesmo com todas as dificuldades apontadas pelas entrevistadas, elas deixaram claro que o período escolar foi um momento muito bom de suas infâncias. Ao deixarem de frequentar a escola, muitos saberes e conhecimentos vinculados ao processo de escolarização deixavam de ser praticados, visto que o tempo passava a ser ocupado pelo trabalho na roça em período integral.

Silvia Fávero Arend (2018), no artigo intitulado “Trabalho, escola e lazer”, descreve a trajetória de ser menina em um país marcado por desigualdades sociais. Para muitas famílias, a escolarização não necessitava ser prioridade para suas filhas.

Para muitas famílias pobres, entretanto, suas filhas não precisavam estudar, pois entendiam que as meninas, desde muito cedo e sem escolaridade formal, já tinham conhecimento suficiente para ajudar os pais na manutenção da família e, depois, sobreviver na vida adulta. Nas zonas rurais, esse pensamento era ainda mais arraigado que na cidade, uma vez que as meninas, além de executar os serviços domésticos, eram obrigadas a atuar nas lidas agrícolas. (AREND, 2018, p. 76)

No relato das entrevistadas se percebe claramente que desde muito pequenas elas já ajudavam no trabalho na agricultura, no cuidado com os/as irmãos/as menores e que mesmo querendo permanecer na escola, a vontade delas não foi levada em consideração. O que predominava era a necessidade de ajudar a família no trabalho na roça ou ter concluído a última série (quarta série) na escola isolada/multisseriada.

Maria Bernadete lembrou que, desde pequenas, as crianças ajudavam no trabalho na agricultura, mesmo quando ainda estavam frequentando a escola, ou seja, no contraturno. Com a saída da escola, os trabalhos na agricultura aumentavam, assim, em vez de serem apenas em um período, passavam a ocupar o dia inteiro.

Sáímos da escola para ajudar na agricultura, já ajudávamos antes, mas meio período. Depois trabalhávamos o dia inteiro com o pai, éramos em bastante irmãos. Nós éramos em dez, três irmãs e seis irmãos. Com a dificuldade [econômica], precisava contribuir com o serviço para ajudar [os pais] a criar a família. (MARIA BERNADETE, 2019, informação verbal)

A saída da escola acontecia principalmente para ajudar os pais na roça, em atividades da família para a subsistência, como a plantação de mandioca, milho, feijão e do fumo, principal atividade econômica na época. E, para esses pais, essa ajuda era a única alternativa, pois, também trabalhavam em outras propriedades agrícolas. Mesmo sendo crianças, algumas acabavam sendo contratadas por dia, conforme relato de Ivonete.

A gente trabalhava por dia, porque o pai não tinha muita terra. Nesses três hectares de terra, plantava mandioca e milho. Quando plantava, a gente ajudava, mas na maioria, trabalhávamos por dia com outros [agricultores]. Nós trabalhávamos de diarista, com os outros por dia, como se dizia antigamente. (MARIA BERNADETE, 2019, informação verbal)

Nesse período, o fato de trabalhar com outros agricultores na agricultura se justificava pela necessidade de ajudar a família na subsistência, visto que eram famílias numerosas. Porém, esse relato nos remete ao denominado trabalho infantil, que já existia, mas não sendo apontado, mencionado ou até mesmo reconhecido como tal pela sociedade da época. Rizzini pontua que

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil, [sic] as crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de famílias; e, finalmente, nas ruas para manterem a si e as suas famílias. (RIZZINI, 2000, p. 376)

Ao tratar sobre os motivos do trabalho infantil, Rizzini esclarece:

Os trabalhos infantis, na maioria dos casos, são vítimas da miséria. O trabalho, quando é obstáculo ao pleno desenvolvimento da criança ou mesmo perigoso, é percebido como degradante, tanto pelos pequenos trabalhadores quanto por seus pais, mas necessário à manutenção do núcleo familiar. Há situações, como a de pequenos proprietários, que dependem do trabalho de toda a família para manter a produção, mas apesar disso, conseguem enviar as crianças para a escola. (RIZZINI, 2000, p. 386)

As narrativas das agricultoras confirmam as palavras da autora. Para manter o sustento da família, a maioria teve que abandonar a escola na infância. E tal situação não causava estranhamento na sociedade da época, até porque o trabalho de toda a família era uma tradição de gerações e também para suprir a necessidade econômica.

Outro pensamento predominante era que o trabalho era uma verdadeira “escola da vida”, sendo a criança socializada desde cedo para ocupar o seu lugar na sociedade (RIZZINI, 2000). De acordo com Arend (2018), a partir da década de 1970, quando o discurso da Psicologia, em especial do desenvolvimento infantil, começou a ser conhecido, começaram a ocorrer mudanças quanto a esse entendimento. A Constituição Federal de 1988 abordou a proteção às crianças e aos adolescentes no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227)

Em 1990, foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, destacando os direitos das crianças e dos adolescentes. O Estatuto também passou a considerar a infância de 0 a 12 anos e a adolescência de 12 aos 18 anos.

De acordo com Joel Orlando Bevilaqua Marin,

Esse documento significou um salto qualitativo não apenas na concepção dos direitos de cidadania da população infanto-juvenil, mas também pela proposição do reordenamento político-institucional. Com isso, abriram-se maiores espaços de participação da sociedade civil na discussão, na decisão e no controle das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. Tanto no processo de elaboração como em sua concepção, o Estatuto representou uma ruptura na tradição nacional e latino-americana, porque alterou o caráter autoritário e corporativo da legislação e das políticas públicas orientadas para a infância e adolescência. (MARIN, 2010, p. 194)

Pode-se afirmar que o ECA trouxe contribuições significativas para as condições de vida das crianças e dos adolescentes ao estabelecer direitos de uma maneira mais direta e específica. O Estatuto definiu, no capítulo IV, que a educação escolar deve ser garantida pelo Estado, pela família e pela sociedade para o desenvolvimento da criança e do adolescente, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990). Ainda, segundo o ECA, artigo 53, “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, art. 53).

Em consonância com tal apontamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, buscou definir e regularizar a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. A LDB estabeleceu que é dever do Estado assegurar a educação escolar pública, obrigatória e gratuita (BRASIL, 1996).

Ao considerar a legislação como ponto de partida, podemos dizer que a educação como um direito fundamental se estrutura como um dever compartilhado entre Estado,

família e sociedade. A eliminação do trabalho infantil é necessária, uma vez que infringe o que está estabelecido nas leis de amparo às crianças e aos adolescentes, “[...] baseados no princípio que a criança é um ser em formação e que a infância é um período de preparo para vida. É prejudicial para o seu pleno desenvolvimento assumir tarefas e responsabilidade de adulto” (RIZZINI, 2000, p. 398). Entretanto, muitas famílias, empobrecidas devido à desigualdade social, muitas vezes não conseguem garantir esse direito, não por escolha, mas devido às necessidades, então as crianças precisam ajudar a complementar a renda familiar.

Podemos pontuar, ainda, que para as mulheres agricultoras o trabalho quando crianças admitia duas infâncias. A infância da escola e a infância do trabalho. Infelizmente, para as mulheres agricultoras o que prevaleceu foi a infância do trabalho, que as afastou da escola e de usufruir de uma infância com apenas atividades específicas para a faixa etária, como brincar e estudar, para ajudar na renda familiar e, mais especificamente, na subsistência. A necessidade econômica impôs escolhas, que mesmo não sendo as idealizadas, foram as possíveis e necessárias.

Outro motivo para deixar de frequentar a escola, além da necessidade de ajudar a família no trabalho na agricultura, era a distância das escolas que ofertavam a continuidade aos estudos, as chamadas turmas de ginásio, ou turmas de quinta à oitava série. Conforme já mencionado, as escolas que funcionavam nos bairros da zona rural eram multisseriadas/isoladas, oferecendo apenas as séries primárias (primeira à quarta série). Para dar continuidade aos estudos, era necessário se deslocar para escolas localizadas no centro da cidade ou em cidades vizinhas, o que implicava em gastos com transporte, entre outros investimentos. Maria Helena apontou essa dificuldade: “É que dali [residência] era muito longe para ir ao colégio. Tinha custo e a gente não tinha [dinheiro], porque éramos muito pobres, por isso paramos na quarta série”.

Os pais não possuíam condições financeiras para custear os gastos necessários (como com o transporte, por exemplo) a fim de que ocorresse a continuidade dos estudos das crianças, e também não visualizavam como uma questão prioritária essa continuidade dos estudos, pois o principal era a sobrevivência da família. E tal ajuda estava ligada diretamente aos/as filhos/as. Mais uma vez a escolha se dava devido às

dificuldades econômicas, limitando as possibilidades de alternativas para as crianças, principalmente para as meninas.

Outra situação relatada por Maria Helena e, de certa forma, também comum para as famílias que possuíam mais filhos/as, era morar com algum parente e contribuir com o cuidado das crianças menores e/ou a realização de tarefas domésticas. Isso era uma maneira de viabilizar o ingresso e a permanência na escola, pois era uma forma de ajudar a família na sua subsistência ou até mesmo pelas dificuldades econômicas devido à quantidade de filhos/as. Maria Helena (2019, informação verbal) rememorou essa lembrança de sua infância com poucas palavras: “A minha infância foi bem difícil, tinha que morar na casa dos tios, para cuidar dos primos, porque nós éramos em cinco [irmãos/ãs]”.

Como já ressaltado, nem todas as agricultoras puderam frequentar a escola na infância. Julia, atualmente com 67 anos de idade, foi uma delas. E os motivos de não poder frequentá-la se assemelham muito aos descritos pelas outras mulheres quando apontaram as dificuldades, como a distância até a escola. “Eu não frequentei a escola. Na minha infância, não fui nenhum dia para a escola. Acho que meus pais não me colocaram na escola porque era um pouco longe. As minhas irmãs mais velhas até foram e estudaram um pouquinho”.

Julia apontou outra dificuldade: foi a falta de professora na escola por determinado período de sua infância. Devido à grande distância das escolas em relação ao centro da cidade, faltava professora. Por consequência, nesse período, as crianças ficavam sem frequentar a escola. Ou seja, o funcionamento dependia totalmente da disponibilidade de uma professora.

No tempo que era para ir, eles trocaram a professora, tiraram, ficou um tempo sem professora. Quando eles começaram de novo, até que meu pai falou de me colocar na escola. Mas eu disse não, já estava muito grande, estava com uns 12 para 13 anos. Nunca tinha entrado, então não quis ir para a escola. Naquele tempo, as crianças eram pequeninhas quando iam para a escola. Não é igual agora, que depois de moço estão estudando, era tudo quando era mais novinho. Eu disse não e meu pai deixou [concordou]. Ele não me forçou para ir. Só que eu fiquei assim, me criei sem aprender, sem ir na escola. Não era contente, tinha aquela vontade de aprender, sempre tive vontade de aprender. Depois passou

um tempo, a gente sempre morou lá, era muito longe da escola. (DONA JULIA, 2019, informação verbal)¹³

A experiência de Julia demonstra que mesmo a educação sendo um direito de todos/as, garantido em leis que regulamentavam o seu direito, havia certo descaso por parte do poder público em relação às instituições escolares localizadas no interior das cidades. Ao relatar que as crianças entravam na escola pequenas e que não havia crianças maiores, já evidencia a saída antecipada, pois aos 12 ou 13 anos a maioria das crianças ou dos adolescentes já se encontrava fora da escola, assumindo o trabalho na agricultura.

Souza e Moraes (2009) pontuam que na década de 1940 foram construídas no município de Maracajá, nos bairros Encruzo do Barro Vermelho e Espigão da Toca, as primeiras escolas com o envolvimento das pessoas de ambas as comunidades, com instalações simples de madeira e sem banheiro. Os/as professores/as vinham de outros municípios e eram hospedados/as em residências dos moradores. O fato de os/as professores/as virem de outros municípios pode justificar a narrativa de Julia ao mencionar que no período de frequentar a escola, aos sete anos, não havia professora. E como já mencionado, a escola dependia inteiramente do trabalho do/a docente.

A narrativa de Ivonete (2019, informação verbal) nos leva a refletir sobre o significado da escola para as mulheres agricultoras: “Até a quarta série não tinha muito material porque logo começou, logo já terminou, porque quatro anos, não é nada”. A escola representou para elas, na infância, uma vivência muito importante. Ao mencionar que “*quatro anos não é nada*”, ela demonstrou que o período em que frequentaram a escola teve muito significado. Essa afirmação, mais uma vez, leva-nos a pensar na ideia de escola e trabalho na infância. O fato de frequentar a escola representava uma fase da infância em que não era necessário apenas efetuar os trabalhos na roça. Ao ir para a escola, mesmo “a pé” por uma longa distância, essa fase da infância foi rememorada pelas brincadeiras pelo caminho com os/as irmãos/as e colegas. Na escola, aprendia-se a ler, escrever e também se tinha a oportunidade de estar perto de outras crianças, de vivenciar as experiências de outro ambiente. A saída da escola foi sentida e expressada

¹³ Relato de Julia Benta de Assis Artur. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana. Maracajá, 08/02/2019.

com lágrimas e tristeza, como já foi referenciado na fala de Ivonete ao apresentar suas narrativas sobre esse tema.

Considerações Finais

Com a participação no projeto de alfabetização de jovens e adultos, as mulheres agricultoras puderam retornar à escola na vida adulta ou ingressar nela pela primeira vez. As que frequentaram a escola quando crianças (Maria Bernadete, Maria Helena e Ivonete) revelaram que estudaram em escolas isoladas/multisseriadas, onde uma professora lecionava para todas as turmas em uma única sala, sendo responsável por lecionar as aulas, além de desempenhar outras funções como a organização dos documentos escolares e qualquer outra tarefa necessária na escola. Em suas narrativas, pontuaram que a escola ficava muito distante das suas residências e que esse trajeto era percorrido caminhando, ou seja, em outras palavras, a pé. Ivonete ainda destacou que o percurso era feito de pé descalço, com a sandália na mão. Mas tal situação não era impedimento para frequentarem a unidade escolar, visto que o ambiente escolar se apresentava como um lugar para aprender a ler e a escrever.

Julia não teve a oportunidade de frequentar a escola na infância, visto que no período de ingressar não havia professor/a. Como mencionado, o funcionamento da escola isolada/multisseriada dependia totalmente do trabalho do/a professor/a. No período retratado neste artigo, as décadas de 1950 a 1970, quando uma escola isolada/multisseriada ficava sem professor/a, uma vez que residiam em outros municípios, as crianças ficavam sem frequentá-la, conforme mencionou Julia. De acordo com sua narrativa, quando a escola voltou a ter um/a professor/a para lecionar as aulas, ela já estava maior e, por estar mais velha, com 12 ou 13 anos, as crianças já não frequentavam mais a escola, principalmente em função do trabalho na agricultura para ajudar a família. Mesmo assim, a narrativa de Julia vem ao encontro das memórias escolares das outras mulheres agricultoras que destacaram o abandono escolar ao concluir o quarto ano das séries primárias, último ano ofertado nas escolas multisseriadas/isoladas.

Ao terminarem o quarto ano na escola multisseriada/isolada, as mulheres agricultoras deixavam de frequentar esse ambiente para a continuação de seus estudos.

Esse abandono se dava principalmente pelo trabalho na agricultura, pois as crianças precisavam ajudar os pais para a subsistência da família. Outro apontamento se referiu à dificuldade na continuidade dos estudos, visto que todas residiam em áreas rurais, onde as escolas ofertavam o estudo apenas até o quarto ano das séries primárias. Como essa continuidade envolvia gastos com transporte, pois precisavam ir para outra escola no centro ou até mesmo para outro município, elas não prosseguiram com os estudos.

As mulheres que frequentaram a escola na infância destacaram esse período como significativo, com memórias sobre o percurso da residência até a escola, percorrido a pé, lembranças das professoras e a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Destacaram a tristeza de não poder mais frequentar as aulas, principalmente em função do trabalho na agricultura. Julia destacou que a vontade de aprender permaneceu em seu coração, mas a falta de professora no período de ingresso escolar, aos sete anos, afastou-a do ambiente escolar na infância.

Ao analisar as narrativas das mulheres agricultoras sobre suas trajetórias escolares em escolas isoladas/multisseriadas na infância, percebeu-se que as dificuldades como, por exemplo, a distância da residência até a unidade escolar, não eram impedimentos para que a maioria delas fosse à escola, visto terem demonstrado um sentimento de alegria por estarem na escola para aprender e um sentimento de tristeza porque tiveram que abandonar esse ambiente, principalmente pelas dificuldades econômicas que as levou a trabalhar na agricultura. Mesmo Julia, que não frequentou a escola na infância, relatou fatores em comum, como a distância e a necessidade de ajudar a família no trabalho na agricultura. Esses fatores, sem dúvida, afastaram essas mulheres agricultoras da escola em suas infâncias, fazendo com que seus tempos fossem ocupados apenas pelas tarefas na agricultura para ajudar a família na sua subsistência.

Referências

AREND, Sílvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 65-83.

ARTUR, Júlia Benta de Assis. [Entrevista cedida a] Cristiane Sant'Ana. Maracajá, 08 fev. 2019. (Nascida em 24/09/1952)

BEIRITH, Ângela. As escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1415/1473>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

BUTTO, Andrea. Políticas para as mulheres rurais: autonomia e cidadania. In: BUTTO, Andrea; DANTAS, Isolda (org.). **Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. p. 11-34. Disponível em: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/6967/BVE18040146p.pdf;jsessionid=817BFCF910020C9EDEF8A8F70914BD83?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2020.

COMIN, Ivonete Duarte. [Entrevista cedida a] Cristiane Sant'Ana. Maracajá, 08 fev. 2019. (Nascida em 05/07/1957.)

DORREGÃO, Vandreça Vigarani. **A participação de mulheres na atividade leiteira: um estudo do município de Orleans/SC.** 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5971/1/VANDRE%C3%87A%20VIGARANI%20DORREG%C3%83O.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de luta das mulheres no Brasil. In: DI SABATTO, Maria Rosa Lomb Alberto; MELO, Hildete Pereira de. **Estatísticas rurais e a economia feminista.** Brasília, DF: MDA, 2009. Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Economia-feminista-e-agenda-de-luta-das-mulheres-no-meio-rural-Nalu.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 21-24.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Didática e prática de ensino na relação com a sociedade: livro 3.** Ceará: UECE, 2014. p. 4039-4050. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/473%20ESCOLAS%20RURAI%20MULTISSER IADAS%20DESAFIOS%20QUANTO%20%C3%80%20AFIRMA%C3%87%C3%83O%20DA%20ESCOL A%20P%C3%9ABLICA%20DO%20CAMPO%20DE%20QUALIDADE.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935).** 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_hoeller.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: tabela 1518 - população residente, por situação do domicílio, sexo e grupos de idade.** Maracajá: IBGE, 2000. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1518>. Acesso em: 17 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados:** Maracajá: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/maracaja.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 30, p. 685-

704, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n3/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

LOWENTAL, David. Como conhecemos o passado. **Revista Projeto História - Trabalhos da Memória**, São Paulo, v. 17, p. 63-202, nov. 1998.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. O agronegócio e o problema do trabalho infantil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 189-206, fev. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n35/v18n35a12.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, [S.l.], p. 109-116, 2000.

PEREIRA, Maria Helena Ricardo. [Entrevista cedida a] Cristiane Sant'Ana. Maracajá, 08 fev. 2019. (Nascida em 31/08/1961)

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 376-406.

ROCHA, Maria Bernadete Medeiros. [Entrevista cedida a] Cristiane Sant'Ana. Maracajá, 08-15 fev. 2019. (Nascida em 04/04/1967)

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986. Disponível em: <https://www.portalconservador.com/livros/Otaiza-Oliveira-Romanelli-Historia-da-Educacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 281, de 20 de janeiro de 2005. Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. **Diário Oficial**, Florianópolis, 20 jan. 2005. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/281_2005_lei_complementar.html. Acesso em: 15 nov. 2019.

SOUZA, Odécia de Almeida; MORAES, Lúcio Vânio. **Maracajá: outras memórias, novas histórias**. Florianópolis: Samec Ed., 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 3. p. 416-429.

TEIVE, Gladys Mary Guizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do Ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

Recebido em: 21/07/2021
Revisões requeridas em: 04/04/2023
Aprovado em: 02/05/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 24 - Número 55 - Ano 2023
revistalinhas@gmail.com