

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**MARINA LUZ ROTAVA PAIM**

**UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS NARRATIVAS E  
EXPERIÊNCIAS DE ZELADORES E SERVENTES, OS  
AGENTES DE SERVIÇOS GERAIS DAS ESCOLAS  
PÚBLICAS EM CHAPECÓ-SC (1970 - 1980):  
POTENCIALIDADES PARA A PRODUÇÃO DE  
CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Itatiba  
2017

**MARINA LUZ ROTAVA PAIM**

**UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS NARRATIVAS E  
EXPERIÊNCIAS DE ZELADORES E SERVENTES, OS  
AGENTES DE SERVIÇOS GERAIS DAS ESCOLAS  
PÚBLICAS EM CHAPECÓ-SC (1970 - 1980):  
POTENCIALIDADES PARA A PRODUÇÃO DE  
CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Guimarães.

Itatiba  
2017

37.009 P162o	Paim, Marina Luz Rotava. Um olhar sensível para as narrativas e experiências de zeladores e serventes, os agentes de serviços gerais das escolas públicas em Chapecó-SC (1970 – 1980) : potencialidades para a produção de conhecimento histórico / Marina Luz Rotava Paim. – Itatiba, 2017. 164 p.  Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco.
-----------------	---

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

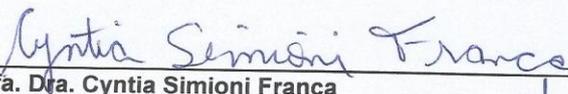
**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

Marina Luz Rotava Paim defendeu a dissertação "UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE ZELADORES E SERVENTES, OS AGENTES DE SERVIÇOS GERAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM CHAPECÓ-SC (1970-1980): POTENCIALIDADES PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 22 de fevereiro de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



---

**Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães**  
**Orientadora e Presidente**



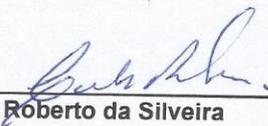
---

**Profa. Dra. Cyntia Simioni França**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva**  
**Examinadora**



---

**Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira**  
**Examinador**

## AGRADECIMENTOS

Em meio a esta composição pude contar com muitos auxílios para dar o tom desta pesquisa, sem os quais jamais a desenvolveria. Graças a todas as pessoas que, abaixo relaciono, e tendo delas, diretamente ou indiretamente, os indispensáveis auxílios é que me foi possível realizar esta pesquisa. Por isso, agradeço a generosidade de todos que compartilharam, comigo, todas as fases e momentos deste meu trabalho.

À CAPES, por financiar esta pesquisa;

À Universidade São Francisco, que forneceu a estrutura para o desenvolvimento da pesquisa;

Ao CEOM, à Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina, à Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf, à Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso por autorizarem acesso a seus acervos;

À minha orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Guimarães, anjo desafiador que me deslocou e me regeu nesta pesquisa;

À banca, no nome dos professores Dr.<sup>a</sup> Luzia Silva, Dr. Carlos Silveira, Dr.<sup>a</sup> Cyntia França, Dr. Adriel Oliveira e Dr. Marcelo Vicentin por se disponibilizarem a ler e a colaborar no aprimoramento da pesquisa;

Às professoras do programa de Pós-graduação em Educação, no nome das professoras com as quais fiz as disciplinas do mestrado, Dr.<sup>a</sup> Milena Moretto, Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Freitas, a Dr.<sup>a</sup> Daniela Dias dos Anjos e Dr.<sup>a</sup> Adair Nacarato;

À Arisangela, ao José Roberto e ao Lucas, pela dedicação na revisão e formatação deste trabalho;

À dona MI, a seu DÓ (*in memoriam*), ao seu SOL e dona LÁ, por me concederem as entrevistas e a SI por intermediar o contato com seu SOL;

Aos meus pais Elison e Aida, que sempre me deram suporte e acreditam na minha capacidade;

À minha irmã Ana, por me apoiar e me incentivar.

À família Guimarães e à família Frizzarin, por partilharem seus lares comigo;

À Iris, à Osileide e à Beth, pelo apoio e compartilharem momentos, experiências e anseios;

Ao Thiago, à Sandra, à Tamires, ao Wesley e à Andréia, pela amizade e apoio no meio acadêmico;  
À minha família materna, no nome do meu avô Olívio e da minha avó Edite (*in memoriam*), e à  
minha família paterna, no nome da tia Eva, por me incentivarem e me apoiarem;

Aos amigos que me apoiaram, Mariane, Lisiane, Luciana, Carolina, Bruno, Claudia, Caroline,  
Liana, Carolina, Julio, Thaise, Moises e Camila;

À minha arteterapeuta Silvana, por me ajudara lidar com minhas emoções e anseios, acreditando  
na minha capacidade;

E à todos os guias que me permitiram trilhar, com fé, este caminho.

*Uma hora aqui,  
Outra ali  
Ando, viajo  
Durmo e acordo  
Em tantas paisagens.  
E o vento se faz mais comigo  
Ao me ver de pé  
Hora numa bicicleta,  
Vagão de metrô  
Sou um passo da vida,  
Passando  
E cresço  
A cada parada,  
Em cada café.  
Trago o mundo na retina  
Trago ar puro e poluição  
Levo chuva e meus irmãos  
Ouço música,  
Buzinas e aviões.*

*Era tarde quando o velho  
Descobriu que era tarde  
A vida correu, e de mudas palavras  
O velho colheu um vazio  
O peso de não se carregar nada.  
Mas um alarme rompe o silêncio  
E o velho acorda jovem.  
Que até o sonho com a falta  
Que dedicamos aos sonhos nos ajude.  
Porque num dia que a vida se deu;  
O velho que acordou do vazio, era eu.  
Márcio Pazin/Talita Olivieri/ Edu Capello, **Levo Chuva***

## RESUMO

Nesta pesquisa, objetivamos olhar sensivelmente a modernização de Chapecó, no período de 1970 a 1980, entretecendo as experiências e as memórias narradas por sujeitos escolares que viveram, nesse período, nessa cidade do oeste de Santa Catarina, como potencializadoras para a produção de conhecimento histórico. Justificamos este estudo por valorizarmos as narrativas dos serventes e zeladores, os agentes de serviços gerais, como sujeitos escolares que, muitas vezes, são esquecidos e silenciados no meio educacional. O critério de seleção desses sujeitos foi terem morado próximo ou nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, da qual foram selecionadas duas escolas das existentes no período: Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf e Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso. Ancoramo-nos, teórica e metodologicamente, na história cultural, com W. Benjamin, M. Bakhtin e E. P. Thompson e na história oral, com A. Portelli, E. Bosi e V. Alberti, ao trabalharmos com entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos das duas escolas, e a leitura documental e as imagens monodológicas, conforme M. C. B. Galzerani, Benjamin e C. S. França. Esse aporte nos possibilitou olhar sensivelmente os rastros da modernização na cidade de Chapecó. Para tal, buscamos compreender e mobilizar a categoria conceitual um olhar sensível e quais são as potencialidades para pensar a estética da cidade e os sujeitos que a compõem, por meio das sensibilidades. Para problematizar a modernização de Chapecó, buscamos a contextualização histórico cultural de como ocorreu em Chapecó e no Brasil, a industrialização e urbanização das cidades, imbricadas nos novos projetos educacionais no período de 1970-1980, destacando as tensões e conflitos nas narrativas desses sujeitos escolares. Ressaltamos, ainda, a relevância social, científica e profissional da pesquisa por mobilizar diferentes olhares para o processo de modernização de Chapecó por meio de sujeitos esquecidos e silenciados do cotidiano escolar. Com olhar sensível, entretecemos, em uma leitura monodológica, as diferentes fontes pesquisadas entendendo-as como imagens dialéticas potencializadoras de conhecimento por meio da linguagem.

**Palavras-chave:** Narrativas – Experiências – Chapecó –Agentes de serviços gerais – Olhar sensível

## ABSTRACT

In this research we aimed to look sensibly at the modernization of Chapecó, in the period 1970-1980 interweaving the experiences and memories narrated by school subjects, who lived through the period, in this city of West of Santa Catarina, as improvers for the production of historical knowledge. We justify this study by valuing the accounts of the servants, the janitors, the general service agents as school subjects, who are often forgotten and silenced in the educational environment. The criteria for selection of these subjects was that they lived near or in public schools of Santa Catarina state, from which were selected two schools existing in the period: Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf e Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso. We anchor us theoretically and methodologically in cultural history with W. Benjamin, M. Bakhtin and E. P. Thompson and oral history with A. Portelli, E. Bosi and V. Alberti, to work with semi-structured interviews with these subjects of the two schools, and document analysis and monodological images as M. C. B. Galzerani, W. Benjamin and C. S. França. This contribution has enabled us to significantly look at the traces of modernization in the city of Chapecó. For this, we sought to understand and mobilize the concept of sensitive look and what are the possibilities to think about the aesthetics of the city and the subjects that make up through the sensitivities. To discuss the modernization of Chapecó, we researched historical and cultural context of how the modernization occurred in Chapecó and in Brazil with the industrialization and urbanization of cities, imbricated with new educational projects in the period between 1970 and 1980, highlighting the tensions and conflicts in the narratives of these school subjects. We highlighted the social, scientific and professional relevance of the research to mobilize the different looks to the modernization process in Chapecó through forgotten and silenced subjects in the school routine. With the sensitive eye we interlaced in a monodological reading different sources understanding them as improved dialectical images of the production of knowledge through language.

**Keywords:** Narratives - Experiences - Chapecó - General service agents - Sensitive look

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Mapa da localização de Chapecó	64
FIGURA 2	Vista panorâmica da Av. Getúlio Vargas em Chapecó-SC na década de 1970	66
FIGURA 3	Vista panorâmica da Av. Getúlio Vargas em Chapecó-SC na década de 1980	67
FIGURA 4	1970 será o ano da industrialização chapecoense	74
FIGURA 5	Celesc deixa você mais bonita	76
FIGURA 6	Em 1970 nós temos um lugar ao sol para você	77
FIGURA 7	Obras no Goio En podem iniciar em 10 dias	79
FIGURA 8	Depois de 16 meses o Hospital Santo Antonio volta a atender segurados do INPS	81
FIGURA 9	Está nascendo o bairro Roselândia na cidade das rosas	84
FIGURA 10	Vestibular: para quatro cursos superiores em Chapecó tem data 16 e 17 de março	88
FIGURA 11	A Sperandio garante o melhor atendimento a você e ao seu Mercedes	91
FIGURA 12	Coca-Cola inaugura fábrica em Chapecó	93
FIGURA 13	V EFAPI	97
FIGURA 14	Entrada da Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf	115
FIGURA 15	Pavilhão da escola que abriga as salas de aula	116
FIGURA 16	Entrada da Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional Número 5
ALISC	Associação dos Professores Licenciados de Santa Catarina
APP	Associação de Pais e Professores
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBEM	Centro de Educação do Bem-estar do Menor
CELESC	Centrais Elétricas de Santa Catarina
CENEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CEOM	Centro de Memória do Oeste Catarinense
COBREFIL	Congresso Brasileiro da Associação dos Estudantes de Filosofia
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DOI	Destacamento de Operações de Informações
EEB	Escola Estadual Básica
EFAPI	Exposição Feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Chapecó
EIEF	Escola Indígena de Ensino Fundamental
ENEFIL	Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia
EREFIL	Encontro Regional dos Estudantes de Filosofia
FUCABEM	Fundação Catarinense do Bem-estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDESTE	Fundação para Desenvolvimento do Oeste
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
JK	Jucelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
SC	Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SIEC	Serviço de Integração Escola Comunidade
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## MEMORIAL

Nasci no dia 21 de setembro de 1993, em São Carlos – SC. No início da primavera desse ano, começou minha viagem, como Marina Luz Rotava Paim. Depois de 8 dias fui, com minha mãe, Aida Rotava Paim e meu pai, Elison Antonio Paim e minha irmã, Ana Carolina Rotava Paim, conhecer minha primeira casa, na cidade de Chapecó, onde passei boa parte da minha infância.

Quando eu tinha mais ou menos três anos, minha irmã aprendeu a ler sozinha, com seus cinco anos, e foi para a escola. Nós duas já frequentávamos escola, uma vez que nossos pais são professores, bem como, a maioria dos meus padrinhos: madrinha Sirlei, madrinha Regina, e padrinho Visu, todos militantes dessa classe. Assim, meu mundo sempre esteve ligado ao mundo da educação esteve repleto do mundo da educação e na luta por esta. Mas, eu, Marina, criança, não gostava muito dos livros, ainda que tudo girasse em torno deles. Para ler, tinha que ficar em silêncio, mas eu era muito sapeca e não gostava de ficar quieta, em silêncio.

Como minha irmã aprendeu a ler antes "do tempo", meus pais acharam que eu também poderia. E com isso, fui para a primeira série ainda com meus cinco anos, na Escola Sempre Vida. Cursando a segunda série, eu não gostava muito de ler, como já disse. Então, me perguntava: “Para quê escrever? Eu só interpreto”. Contudo, já na terceira série, passei a usar óculos. E, assim, fui repetindo uma das minhas frases de infância: Eu odeio ler.

Dos meus 7 para os 8 anos, houve uma reviravolta na vida da minha família. Fomos para um lugar distante de tudo o que, até então, eu conhecia. Meus pais, que viviam no mundo dos livros, se lançaram numa aventura: mudar para Campinas. Viraram, novamente, estudantes, dessa vez, na UNICAMP. Nossa nova casa parecia uma “república”; todo mundo fazia um pouco de tudo e, principalmente, estudar. Demorou para eu e minha irmã nos adaptarmos a essa nova vida.

Eu continuava com dificuldades na leitura, mas ia muito bem com os números. Meu sonho era ser professora de matemática. Minha mãe, preocupada, pedagoga, teve uma excelente ideia: música! E foi graças à música e às suas letras que eu aprendi o ritmo da leitura e a gostar de ler.

E, novamente, surge mais uma mudança: eu e minha irmã fomos estudar na mesma escola, Escola de Educação Básica dom João Nery. Nela, comecei uma relação diferente com os livros, dos quais eu queria distância. Lá, nós tínhamos que ir à biblioteca da escola uma vez por mês e produzir “fichas de leitura” dos livros, e isso se repetiu em todas as séries que, lá, cursei, da 5ª à

7ª. Essa atividade obrigatória fez com que despertasse em mim um pequeno interesse pelo mundo do imaginário. Como ainda não parava muito quieta, a contragosto da professora que precisava que os alunos ficassem quietos na biblioteca, eu 'perambulava' por ela e via que, nela, havia muitos livros diferentes. Foi lá que encontrei o livro de minha infância, *Papirofobia*, graças à paciência da Terezinha, a bibliotecária. Mesmo assim, minha relutância com a escrita e com a leitura era muito forte...

Quando eu não tinha aula e meus pais tinham que ir para a Unicamp, eu adorava ir junto. Lá, conheci muitas pessoas e professores que marcaram minha vida e retornariam a ela, ora com suas escritas ora em novas experiências de vida, como minha atual orientadora Maria de Fátima Guimarães.

Nesse tempo, tive alguns amigos que também eram amigos de meus pais; todos estudantes; dois até foram morar na nossa "república", a Ilka Miglio e o André Onghero, que foi aluno do meu pai; estava fazendo mestrado e era músico. André tocava violão. Graças a ele é que aprendi a 'tirar' minha primeira nota do violão, sol. Tive, por assim dizer, uma breve amizade com a Thaís TocToc, que cuidou de mim e de minha irmã, quando meus pais viajaram para apresentar trabalho no Equador.

Mas quando a gente começa se acostumar com as coisas, tem que mudar de novo. Ano de 2005. Voltamos para a família maior que morava em Chapecó. Eu estava com 12 anos. Foi entre o Natal desse ano e começo de 2006 que ganhei o meu primeiro violão. Veio da distante Campinas.

Nessa época, começou a angústia da adaptação ao lugar e às pessoas novamente. Para variar um pouco, na escola, caí em uma turma como uma estrangeira, pois todos se conheciam e estudavam juntos desde pequenos, menos eu. Mas apenas encontrei uma amiga, Ângela Sales. Assim, sem ter amigos, conversei com meus pais sobre a ideia de mudar para uma escola particular, em Chapecó. Aprovada. Nesse meio tempo, fui descobrindo com o poeta Fábio, o professor de português, que era poesia o que eu, realmente, gostava de ler. E fui também descobrindo o mundo paralelo da música, nas aulas de violão e de canto.

Como não sabia a quem recorrer, corri atrás dessa amizade e das novas amizades que o mundo da música me proporcionou. E, claro, o ritmo era acelerado, pois fui cantar em um coral

universitário. Passei a estudar na escola de Arte de Chapecó, aprendendo violão clássico, com o professor Eldade, e teoria musical, com a professora Renata. Porém, sabia que, para seguir pelo caminho da música, teria que estudar muito.

Passou um tempo...E eu tinha que escolher que curso gostaria de fazer na universidade. Sabia que, para seguir este amor: a música, faltava muita instrução. Então, fui fazer o que mais se aproximava dela. Comecei licenciatura em artes e, simultaneamente, ia seguindo com o meu estudo de violão. Mas tinha também outra opção. Pensava que, com ela, poderia continuar perto do meu violão. De certa forma, foi isso o que aconteceu. Fazer a graduação da Philosophia pela educação. E foi pela *sophia* que eu, com mais instrução, segui na graduação, mesmo em contradição, porque afinal de contas eu queria tocar violão. Mas, em procissão, durante a graduação, fui conhecer novos mares e ares.

Entrei, em 2009, na Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição surgida da luta dos movimentos sociais. Meu curso era matutino e o prédio era provisório. Com o movimento, na luta da universidade, por uma política de expansão da educação, eu também me dispus a lutar pela educação.

Nós, estudantes, nos mobilizamos para as eleições do primeiro Diretório Central dos Estudantes (DCE), para a criação de uma Universidade Popular. Após várias reuniões com a reitoria, conseguimos uma sala para atender os estudantes da Universidade. Entre algumas políticas de implantação da universidade, havia uma grade curricular de 11 disciplinas, que todos os cursos tinham que fazer.

No meu primeiro semestre, fiz uma viagem de estudos, com o pessoal da Escola de Artes. Fomos para Suzano-SP para participar do Seminário Internacional de Violão Vital Medeiros. Continuei seguindo minha graduação, sempre, simultaneamente, com meus estudos de música. Ainda estava no coral da Unochapecó. Com ele, também fui para Canoas- RS, na Unisinos, para um encontro de corais.

Durante minha graduação, viajei para alguns lugares e, em alguns, apresentei trabalhos e, em outros, participei de eventos de caráter político, pois sempre estive ligada a esse tipo de movimento na universidade; participava, também, Como também, participava de eventos paralelos das artes, além da Semana da Música na Escola de Artes, que ocorria todos os anos.

Alguns dos eventos: em Chapecó (2010), XIII Encontro Estadual de História, IV Encontro Estadual do GT Gênero de Santa Catarina e I Encontro Estadual do GT Estudos Africanos e da Diáspora; em Passo Fundo (2010), I Encontro Regional de Estudantes de Filosofia - EREFIL, com a temática formação de professores; em Chapecó (2010), Seminário: Política de

extensão, memória cultural e educação não formal; I Colóquio de Filosofia; 4ª Semana da Música; em Toledo (2011), XVI Simpósio de Filosofia Moderna e Contemporânea; em Belo Horizonte (2011), VI COBREFIL - O papel da filosofia para compreensão da realidade social; em Porto Alegre (2011), I Seminário Nacional de Universidade Popular; em Florianópolis (2011), II Encontro Regional dos Estudantes de Filosofia (II EREFIL); em Chapecó (2011), I Colóquio de Ética e Filosofia Política; Evento Nacional: 140 anos da Comuna de Paris; 5ª Semana da Música; em Pelotas (2012), VII Congresso Nacional de Estudantes de Filosofia de 2012; em Campinas (2012), Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades: VII Seminário Nacional do Centro de Memória; em São Luis do Maranhão (2012), Filosofia: Homem e Natureza - XXVIII Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia - ENEFIL; no Rio de Janeiro (2012), Rio + 20; Cúpula dos Povos; em Chapecó (2012), 6ª Semana da Música; em João Pessoa (2013), XXIX Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia; em Chapecó (2013), IV Encontro Regional de Estudantes de Filosofia.

Como desde pequena, durante minha graduação, continuei a perambular por diversos espaços e universidades e conheci muitas pessoas, com as quais ainda tenho fortes laços de amizade. Essas viagens, além de me fornecerem uma bagagem intelectual da *sophia*, me permitiram, cada vez mais, adentrar e conhecer os textos do filósofo Walter Benjamin, com o qual tive contato maior no meu segundo semestre de faculdade e fui aprofundando meus conhecimentos sobre ele. E, assim, aprendi a valorizar as ditas experiências e narrativas.

Durante a graduação, também caminhei, como bolsista, por diferentes caminhos. Como bolsista, a partir de 2012, quando me tornei monitora de Lógica. Nesse ano, também iniciei História da Música na Escola de Artes. Nosso grupo, que se consolidou, durante três anos, estudando teoria e solfejo, permaneceu por mais um ano de muito estudo. No final daquele ano, terminei História da Música e a monitoria. Assim, não tinha mais compromisso paralelo com as disciplinas da graduação.

Em 2013, surgiram as Bolsas de Cultura, na universidade. Eu e uma colega, Gabriela Mesa Casa, conseguimos que um professor nos ajudasse a conquistá-la. E foi assim que nesse último ano de graduação construímos o projeto: Experimentos e Sentidos, com a professora Adiles Savoldi, antropóloga que trabalhava com as tribos indígenas de Chapecó. Construímos oficinas de música, de fotografia, de língua indígena, sessões de cine-debates e parceria com o Serviço Social do Comércio- SESC para a exibição de uma peça de teatro.

Nesse período, eu tinha o trabalho de conclusão de curso a fazer e o estágio de docência em uma escola, mas como não me desliguei dos movimentos estudantis; e nesse período, ocorreram, em Chapecó e no Brasil, as mobilizações contra o aumento das passagens de ônibus. Com alguns companheiros, acampeei na praça central de Chapecó; éramos a Assembleia Popular Permanente.

Nesse movimento, as minorias sociais eram ouvidas: o Hip-hop e o LGBT. Tivemos discussões sobre a questão de gênero, sobre racismo, entre outras, em nosso acampamento. Tínhamos uma barraca para os moradores de rua; conseguimos comida com os movimentos sociais da via campesina. Assim, percebi, com maior clareza, em conversa com esses personagens das ruas de Chapecó contando suas histórias de vida, as nossas dissonâncias sociais. O movimento permaneceu e resistiu, na praça, por 15 dias.

Os prazos dos trabalhos da universidade e do estágio na escola estavam ficando apertados. Por isso, tive que me dedicar a eles. Afinal, tinha que cumprir com meus estudos para representar os estudantes, como militante, ao lado de grandes colegas e amigos, como Claudia Ribeiro, Bruno Casaca, Luciana Gobi, Carolina Bernardo, Gabriela, Josimar Pereira e Paulo Caviochioli, entre outros tantos.

Assim, com o apoio deles, construía meu trabalho de conclusão de curso (TCC) “O processo de rememoração em Walter Benjamin” e terminava as disciplinas da graduação. Fazia um ano que eu morava somente com minha irmã em Chapecó, pois meus pais haviam mudado para Florianópolis. Com isso, minha coorientação era à distância. Tive a sorte de meu pai me coorientar em meu TCC.

Em fevereiro de 2014, defendi meu TCC e fui morar em Florianópolis com meus pais. Como eu queria me afastar da área de educação, busquei um curso na área de Arteterapia. Só que, mais uma vez, fiquei no dilema: ou buscar um emprego para pagar meu curso, ou, por força do destino, voltar para a educação.

Comecei meu primeiro emprego, com carteira de trabalho assinada, na Irmandade do Divino Espírito Santo, como auxiliar de sala do Centro Educacional Infantil Girassol. Com esse trabalho, novamente, a realidade se põe diante dos meus olhos: a creche que atendia crianças de 1 ano e meio a 5 anos; havia crianças de um abrigo vinculado à Irmandade. E foi com esses pequenos que aprendi uma nova forma de oração e visão, ou seja, buscar compreender um pouco mais de minha profissão. Ao deixar o trabalho na creche, fui trabalhar com terceiros anos do Ensino Médio, no 3º bimestre – o conteúdo: Política – substituindo uma professora em licença na Escola Estadual Aderbal Ramos da Silva, no continente de Florianópolis. Durante esse ano,

uma vez por mês, tinha aulas nas sextas-feiras à noite e aos sábados, o dia inteiro, no curso de formação de arteterapeutas do Instituto Incorporar-te.

Mas a minha inquietude não parava, eu precisava de novos caminhos. Foi nesse período que entrei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação, *stricto sensu*, da Universidade São Francisco, no campus de Itatiba, com um projeto que olha para esses seres esquecidos e silenciados de Chapecó, mas com o enfoque para a educação, nos sujeitos dos zeladores e serventes.

Com sorte, tive suporte e carinho de minha orientadora Maria de Fátima Guimarães que, no primeiro semestre das aulas, em 2015, abriu as portas de sua casa para mim. Assim, durante esse semestre, aprendi, com minha orientadora, a estranhar a minha pesquisa e achar outras referências, para além de Benjamin, nos diálogos, principalmente, com Bakhtin e a me perder pela pesquisa nas disciplinas de *Seminário de pesquisa, linguagem, pensamento e educação e teoria, metodologia da história e História da educação*. Conheci, também, outras professoras da universidade e pude, por exemplo, aprender sobre as formas de linguagem com a professora Milena e sobre a construção do pensamento, com a professora Ana Paula. Paralelamente, continuei indo, uma vez por mês, de Bragança Paulista, onde morava com a família da Fátima, para Florianópolis, estudar Arteterapia.

De um semestre para o outro, houve algumas reviravoltas nessas minhas idas e vindas de Bragança Paulista, Itatiba, Campinas e Florianópolis. Por sorte, fui contemplada com uma bolsa integral para pesquisa, financiada pela CAPES. No segundo semestre, tive a oportunidade de morar em Itatiba, em uma “república” onde aprendi muito com minhas colegas de mestrado e companheiras de casa: Iris, Osileide e Beth. Mudei-me para um apartamento perto da universidade para que ficassem mais fáceis os estudos.

Ainda nesse semestre, cursei mais três disciplinas do programa da pós-graduação: *Tópicos Especiais II, Pesquisa no e do cotidiano escolar e História e historiografia da educação*. Momento em que convivi com novas professoras, Daniela e Adair, que me levaram a pensar como entretecer meu projeto em diálogo com Vigotski e Yves Clot, mas também me instigaram a pensar com qual metodologia de pesquisa eu trabalharia no projeto.

Em constante diálogo com as outras professoras que já conhecia do primeiro semestre, sempre me perguntava e reafirmava quais caminhos eu iria percorrer, principalmente, com relação à disciplina *História e historiografia da educação*, que minha orientadora lecionava, na qual a educação se desnaturalizava e se desvelava a mim com suas tensões e conflitos. Também em diálogo nas orientações, construímos o caminho de pensar uma história a contrapelo.

Em meio a tantos movimentos, perdi minha avó Edite, minha guia... Concluí as disciplinas e retornei a Florianópolis onde construo, desde então, minhas formas de expressão pensando novas possibilidades de olhar a educação. E assim, sigo minha viagem em busca de novas experiências.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 OLHARES SENSÍVEIS E A ESTÉTICA DA CIDADE .....</b>	<b>27</b>
1.1 OLHARES SENSÍVEIS E OS DIFERENTES DIÁLOGOS.....	27
1.2 SENSITIVIDADES E SENSIBILIDADES .....	40
1.3 O OLHAR PARA A ESTÉTICA DA CIDADE MODERNA .....	43
1.4 CAMINHOS PERCORRIDOS .....	49
<b>CAPÍTULO 2 CHAPECÓ E A MORDERNIDADE.....</b>	<b>58</b>
2.1 A DITADURA MILITAR E A MODERNIZAÇÃO DE CHAPECÓ.....	59
2.1.1 Legislação.....	62
2.2 CHAPECÓ NO <i>CRONOTOPOS</i> .....	64
2.2.1 De Xapecó com “X” para Chapecó com “CH” .....	68
2.3 CHAPECÓ: DE CIDADE DAS ROSAS PARA CAPITAL DO OESTE .....	72
<b>CAPÍTULO 3 REMEMORAÇÕES .....</b>	<b>100</b>
3.1 ZELADORES E SERVENTES NO CRONOTOPOS.....	113
3.1.1 Lugares das escolas e sua relação com a modernização.....	114
3.2 SUJEITOS ESCOLARES E SUAS NARRATIVAS.....	121
3.2.1 Narrativas das memórias e experiências do seu SOL.....	122
3.2.2 Narrativas das memórias e experiências da “dona” MI.....	128
3.3 OLHARES SENSÍVEIS PARA A MODERNIZAÇÃO: ENTRETECENDO NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS: DIÁLOGOS COM DONA MI E SEU SOL.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via) .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa<sup>1</sup> propomos um olhar sensível, as narrativas e experiências de s zeladores e serventes das escolas públicas de Chapecó (SC), no que tange as décadas 1970 a 1980<sup>2</sup>, consideramos na tessitura desse olhar dois aspectos. O primeiro é que a experiência é uma forma de conhecimento que se nutre da vida, das experiências vividas por um sujeito histórico. E, o segundo é que quando tal conhecimento é compartilhado através da narrativa<sup>3</sup> temos como possibilidade de tomá-la como fonte potencializadora para a produção de conhecimento histórico.

Sua origem está na nossa experiência, na época da graduação, durante a Assembleia Popular (2013), ocorrida na praça central de Chapecó (Memorial). Na ocasião, ao convivermos com os sujeitos esquecidos e silenciados da cidade, entrelaçamos essa experiência vivida com a trajetória de construção de nosso trabalho de conclusão de curso. O processo de rememoração em Walter Benjamin, por meio da relação entre esquecimento, memória e narrativa, questionamo-nos quais eram esses sujeitos esquecidos e silenciados no meio escolar. A partir dessa experiência e nossas memórias escolares, reconhecemos estes sujeitos nos zeladores e serventes, os agentes de serviços gerais das escolas públicas aqui focalizados.

Temos, por objetivo, entretecer, através de um olhar sensível, as narrativas e rememorações das experiências de sujeitos escolares, os zeladores e serventes, que habitavam em Chapecó, cidade do oeste catarinense, no período de sua modernização (1970 a 1980), como potencializadores na produção de conhecimento; sujeitos que foram atravessados e deslocados pelo processo de modernização industrial e urbana que implicou o aumento da população e consequente precarização dos serviços públicos da cidade.

---

<sup>1</sup>Entendemos que esta pesquisa se constrói por meio de diferentes vozes, que coletivamente tramam a tessitura desse trabalho, dessa maneira, reconhecemos essa polifonia emergente nos propondo a tecermos esta pesquisa na primeira voz do plural. Bem como, propomos olhar para o passado com o olhar do presente (BENJAMIN,1994) que nos mobiliza e nos atravessa ao longo dessa pesquisa.

<sup>2</sup> Em 1970, tínhamos, como presidente do Brasil, Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) cujo governo se caracterizou por um modelo de desenvolvimento econômico, conhecido como “milagre econômico”. Seu governo ficou conhecido, por ter sido o período de ditadura militar de maior repressão aos movimentos sociais e manifestações políticas.

<sup>3</sup>Entendemos, a partir de Gagnebin (1999) e Matos (2001), por narração, o ato de narrar e por narrativa, aquilo que foi narrado.

Pensamos que nesse entretecer de suas narrativas e lembranças das experiências teríamos a possibilidade de rastrear as sensibilidades, memórias e histórias desses sujeitos na e da urbe, naquele período matizado por tensões, embates e conflitos, em franca relação com a ditadura militar no Brasil e no Cone Sul.

Sujeitos escolares esses, que ao narrar em suas lembranças das experiências que os tocaram, moveram e deslocaram nos permitiram surpreender uma pluralidade de memórias e histórias chapecoenses, do período do ufanismo<sup>4</sup> nacional em que a modernização de Chapecó foi tomada como meta de inúmeras políticas públicas. Desse modo, atentamos para o fato de que, no período pesquisado, ocorre uma reorganização educacional no município, em conexão com a ascensão do regime político imposto pela ditadura militar.

Para olharmos sensivelmente para as narrativas e experiências desses sujeitos escolares, os zeladores e serventes, buscamos entender como Walter Benjamin, filósofo alemão, aborda a modernidade em Paris e como ele a compreende polifônica e polissêmica. Para isso, pensamos como o olhar se diferencia do ver, como a vivência se diferencia da experiência (SIMAN, 2003). O olhar sensível instaura uma relação com o que olhamos que se pauta tanto pela racionalidade quanto pela sensibilidade, tal olhar desconhece a hierarquização e segmentação entre as esferas da razão e do sensível, em detrimento desta última. Este olhar pressupõe tanto a atenção às potencialidades de repertórios socioculturais, datados historicamente e mobilizados pelo imaginário, quanto a constatação de que tais repertórios são construídos, tensionados na interação dialógica e passíveis de serem rastreados no imbricamento de experiências, sensibilidades e linguagens diversas. Contudo, quando vamos nos aproximando da vivência, esta tende a fragilizar excessivamente os rastros, o que tende a dificultar que façamos a relação entre o que vemos e vivemos.

Deste modo, fundamentamos nossa pesquisa sobre o que é a modernidade<sup>5</sup> nos textos benjaminianos que abordam sua emergência e avanços na capital francesa, focalizando as contradições da modernização das fábricas, imbricada no viver urbano, o surgimento de sensibilidades modernas nos seus habitantes, como também, nos conceitos benjaminianos de experiência, narrativa e nas imagens do *flâuner* e da criança benjaminiana. Para tanto, tomamos

---

<sup>4</sup>A partir das políticas desenvolvimentistas implantadas pelos militares no país, criou-se um imaginário ufanista (SCHWARCZ, STARLING, 2015) e nacionalista sobre o processo de modernização brasileiro, que tem sua singularidade nesta pesquisa na cidade de Chapecó.

<sup>5</sup>A partir de Bauman (2001), compreenderemos que a modernidade contempla a modernização e o modernismo.

as obras *Paris no século XIX* (1991a), *A Paris do segundo império em Baudelaire* (1991b), *Experiência e pobreza* (1994a), *O narrador* (1994c) e *Infância em Berlim por volta de 1900* (1995).

Buscamos compreender como as memórias e histórias sobre o avanço da modernidade capitalista<sup>6</sup> (LÖWY, SAYRE, 2015), tomadas com base em experiências rememoradas e narradas pelos zeladores e serventes, trazem conhecimento histórico sobre Chapecó, no que tange à modernização ocorrida na cidade, nas décadas de 1970 e 1980. Para tanto, sob o olhar sensível do narrador tomamos a “cidade como cruzamento de diferentes espaços e tempos, de diferentes suportes de memórias e histórias” (GALZERANI, 2013, p. 14).

Dessa forma, compreendemos a conexão deste trabalho com o pensamento de Bakhtin (2010), uma vez que abordamos dialogicamente as narrativas e rememorações dos sujeitos silenciados e esquecidos do cotidiano escolar, ao rastreamos a polifonia no meio escolar e nos sensibilizarmos com a polissemia das memórias e histórias tensionadas por esses sujeitos, assim como, ao tomarmos as rememorações dos nossos narradores em relação a formação de uma determinada memória sobre a modernização da cidade de Chapecó no período pesquisado.

Uma das justificativas para esta pesquisa é a valorização dada às memórias e às histórias dos narradores que remetem às sensibilidades de sujeitos que tendem a ser esquecidos e silenciados no cotidiano escolar. Ressaltamos que tal valorização das vozes desses sujeitos do meio escolar, é fundamental, posto que, no meio acadêmico, na área da educação e na história da educação, esses sujeitos também são marginalizados pelos pesquisadores que centram o foco de suas pesquisas, sobretudo, nos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e alunos. Salientamos que não encontramos, após um levantamento prévio na Plataforma Lattes e em diferentes sítios (*sites*) nacionais de agências de fomento à pesquisa e de publicações científicas, outras pesquisas acadêmicas com tal temática.

A relevância desse trabalho está em reconhecer os zeladores e as serventes como detentores de conhecimento histórico, em particular sobre Chapecó no período de 1970-1980, por meio de suas narrativas – suas rememorações de experiências. Olhamos sensivelmente para o diálogo construído com estes sujeitos na modernidade capitalista, rememorando sentidos e significados acerca de suas histórias e memórias, tanto no âmbito educacional, profissional e

---

<sup>6</sup>Como tais autores, entendemos que a expressão “modernidade capitalista” carrega a compreensão da inter-relação entre a economia e a cultura, ressaltando essa relação expressiva entre os diferentes aspectos que a compõe.

social quanto provocando o estranhamento acerca da história oficial de Chapecó, a partir do olhar desses sujeitos escolares que tendem a ser esquecidos e silenciados.

Ao mobilizarmos o sujeito que narra, percebemos a pluralidade de vozes que emergem da trama do enredo narrado. Então, indagamo-nos: quem são os personagens dessa narrativa? Como eles rememoram suas experiências nos espaços e tempos entrecruzados na narrativa? Como também, em meio a tais vozes, percebemos e entendemos o narrador desta pesquisa na relação com a pesquisadora/entrevistadora, e como essa se reconhece ou se reinventa em meio aos rastros de sua pesquisa?

Para realizar esta investigação, também procuramos perceber como, na modernidade capitalista, as memórias tendem a deixar de ser narradas, empobrecendo as experiências, porque passam a ser desmoralizadas; a técnica tende a se sobrepor ao corpo humano, os valores se alteram e como esse olhar sensível para a cidade nos permite rastrear histórias, valorizando as experiências e narrativas produzidas na cidade. Isso nos permite entender a modernidade capitalista em Chapecó e como ocorreu a modernização dessa cidade nas décadas privilegiadas na pesquisa a partir do cotidiano escolar.

Da mesma maneira que Bolle (2000), compreendemos a cidade composta por várias imagens dialéticas, que compõem a modernização de Chapecó, ao olharmos sensivelmente para as diferentes fontes pesquisadas do período e para as memórias dos sujeitos que a experienciaram. Salientamos que, na análise das fontes, fomos ao encontro de Falcon (2006) quando afirma que

o historiador procura situar e interpretar temporalmente o artefato, num campo no qual se cruzam duas linhas. Uma é vertical, ou diacrônica, com a qual ele estabelece a relação de um texto ou um sistema de pensamento com expressões anteriores no mesmo ramo de atividades cultural (pintura, política etc.). A outra é horizontal, ou sincrônica; com ela, o historiador avalia a relação do conteúdo do objeto intelectual com as outras coisas que vêm surgindo, simultaneamente, em outros ramos ou aspectos de uma cultura. O fio diacrônico é a urdidura, e o sincrônico é a trama do tecido da história cultural. O historiador é o tecelão, mas a qualidade do tecido depende da firmeza e cor dos fios. Ele tem de aprender um pouco de fiação com as disciplinas especializadas (SCHORSKER, 1988, p.17 cf. FALCON, 2006, p. 334-5).

Para tecer os fios dessa trama, com cor e firmeza, contamos com a metodologia da história oral fundamentada em Portelli (1996, 2010) e Alberti (2013). Essa metodologia permite o acesso à narrativa de sujeitos potencializadores na produção de conhecimento histórico.

Ao encontro dos pressupostos metodológicos da história oral, nossos entrevistados foram selecionados pelas suas experiências de vida e sua inserção profissional no cotidiano escolar,

tornando-se, por isso, relevantes seus depoimentos, produzidos através de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos selecionados trabalharam nas duas escolas públicas estaduais de Chapecó, criadas na década de 1970. O universo dessa pesquisa inicialmente se compunha de 14 escolas públicas estaduais de Santa Catarina, existentes em Chapecó nos anos de 1970, mas somente em 2 delas localizamos os sujeitos que atendiam aos critérios estabelecidos pela pesquisa.

Os nomes dos sujeitos selecionados foram substituídos por pseudônimos utilizando as notas musicais. Ambos, seu DÓ da Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf e o seu SOL da Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso, saem da zona rural para morar na cidade e, aprovados em concurso público para o cargo de serviços gerais, passam a trabalhar nas respectivas escolas. Destacamos que o seu DÓ estava muito doente, vindo a falecer no período da pesquisa. Por isso, a entrevista foi realizada com sua esposa, dona MI, que também foi servente nesse mesmo período na mesma escola, mas contratada pela Associação de Pais e Professores (APP) da escola. A decisão de entrevistá-la também foi motivada por avaliarmos que a experiência dela, na escola, poderia trazer mais subsídios à pesquisa devido ao fato de haver um número reduzido de sujeitos para serem entrevistados. Ressaltamos, ainda, que buscamos outros sujeitos em outras escolas, além das selecionadas. Contudo, não havia documentação sobre ex-funcionários do período citado, ou estes já haviam falecido, ou não haviam memórias sobre eles. Logo, esses 2 zeladores e 1 servente se constituíram como sujeitos desta pesquisa.

Destacamos que a escolha de 1 dos zeladores e 1 servente está imbricada nas experiências e memórias da pesquisadora/entrevistadora e na percepção de que tal escolha é também política, posto que se volta para sujeitos que vivenciaram o período da ditadura militar, na condição de agentes de serviços gerais, funcionários concursados e contratados pelo Estado de Santa Catarina. Os entrevistados experienciaram o cotidiano escolar; moravam na escola ou perto dela, cumpriam as normas da política vigente. Os matizes desta política podem ser rastreados desde os modos de agir na relação ética e estética com os demais sujeitos com os quais conviviam no espaço escolar e no entorno da comunidade em que este se localizava, a manutenção do ambiente organizado e higienizado da escola, a forma como os entrevistados resignificaram a vida no processo de modernização de Chapecó até na experiência que eles tiveram como sujeitos escolares que tendiam a ser esquecidos e silenciados pelos seus pares e até mesmo pelas pesquisas acadêmicas que se voltam à escola, como já pontuado.

Por esta pesquisa pautar-se em memórias e experiências compartilhadas entre a pesquisadora/entrevistadora e os entrevistados, é importante trazer o lugar e a trajetória que a influenciaram na escolha do tema e na delimitação dos locais e sujeitos entrevistados, uma vez que, na sua infância, ouviu relatos sobre os zeladores e serventes das escolas pesquisadas e, durante a graduação, ela se sensibilizou com as imagens monadológicas benjaminianas na perspectiva da relação dialógica.

*Na busca de novos caminhos, pensei sobre a relação do esquecimento e dos sujeitos esquecidos, trabalhada na imagem do corcundinha do filósofo Walter Benjamin, como também, sobre a importância de valorizarmos as experiências e memórias desses sujeitos por meio de suas narrativas. Eu me questionava: “Que sujeitos seriam aqueles, no meio escolar, que observavam tudo como detetives, a imagem do flâuner? Rememoro que eles sabem perder-se no meio escolar; eles percorrem a escola sem medo, pois tudo observam sem julgamento; são parte do meio escolar, ou seja, da multidão que vivencia a escola. Os alunos e professores passam pela escola; os zeladores e serventes caminham pela escola com um conhecimento próprio; são os guardiões das chaves, dos segredos escolares e os que limpam os rastros... Por isso, neste Mestrado em Educação encontrei, nos zeladores e serventes das escolas, as imagens benjaminianas.*

*Como pesquisadora/entrevistadora, a seleção de tais sujeitos e lugares privilegiados foi atravessada por minha trajetória em Chapecó, devido à familiaridade com as escolas selecionadas e, de certa forma, com os sujeitos entrevistados, através das vozes de outros sujeitos do meu convívio. Essa familiaridade decorreu das memórias de ouvir minha mãe, Aida, contar sobre seu trabalho em ambas as escolas, como supervisora escolar e das memórias de meus primos maternos sobre a servente e o zelador da Escola de Educação Básica (EEB) “Professora Zélia Scharf”, como também, nas minhas próprias memórias de andar, na minha infância, pela Escola de Educação Básica (EEB) “Coronel Ernesto Bertaso” e, depois, lecionando na EEB “Profª. Zélia Scharf.*

*O contato prévio com esses sujeitos entrevistados se deu através da identificação e localização de outras pessoas que haviam trabalhando nas escolas. Liguei para a EEB “Profª Zélia Scharf” e consegui o contato da dona MI e do seu*

*DÓ, que haviam morado na escola. Entrei em contato com a dona MI, por telefone, que aceitou ser entrevistada. Não pude fazer a entrevista com seu DÓ, pois ele estava com problemas graves de saúde e, infelizmente, veio a falecer.*

*Para encontrar seu SOL, antigo zelador da Escola Coronel Ernesto Bertaso, minha mãe lembrou-se de uma peça de teatro feita na escola, que era contada pelo personagem do zelador. Então, ela entrou em contato com Aide, ex-diretora da escola EEB Col. Ernesto Bertaso, solicitando informações sobre esse zelador. A diretora Aide, prontamente, respondeu dizendo que era o seu SOL quem eu procurava e que ele era pai da professora de Artes, SI, ex-professora da escola. Ela me passou o telefone da professora SI. Entrei em contato com ela e lhe disse quem eu era e lhe contei sobre a minha pesquisa, indagando se era possível entrevistar o seu pai, o seu SOL. Ela mora com ele e por seu intermédio, marquei a entrevista<sup>7</sup>.*

Dessa forma, o conhecimento sobre quem eram os entrevistados e quais seriam as escolas selecionadas ocorreu em um movimento mútuo, marcado pela reciprocidade, que atravessou e deslocou vários sujeitos e suas memórias sobre as escolas.

A realização das entrevistas foi aprovada pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE 53189516100005514).

Para além das entrevistas orais, realizamos pesquisa em fontes documentais distintas, como jornais, fotografias, legislação, projetos políticos pedagógicos das escolas localizadas no Centro de Memória do Oeste Catarinense (CEOM), acervos das escolas e por endereços em sítios (*sites*) de comunicação eletrônica. Ainda, o diálogo estabelecido nas entrevistas pressupôs um olhar sobre o período privilegiado na pesquisa, objetivando entretecer possíveis conexões ou flagrar dissonâncias entre diferentes aspectos do contexto sociocultural do país com as políticas educacionais implementadas pelo Estado, a legislação vigente e as diferentes fontes pesquisadas.

Na pesquisa, para além da história oral, realizamos leituras monadológicas (FRANÇA, 2015; PETRUCCI-ROSA, RAMOS, CORRÊA, ALMEIDA, 2011) das narrativas elaboradas após as entrevistas no rastro de imagens dialéticas construídas sobre a modernização de Chapecó.

---

<sup>7</sup>Esse trecho apresenta-se em itálico e com a margem recuada, uma vez que se trata de uma narração da pesquisadora, na primeira pessoa do singular, alterando a voz que narra. Foi utilizado o itálico e o recuo da margem também em outros trechos por essa mesma razão.

Tais leituras nos permitiram flagrar algumas imagens, sobretudo potentes, no que tange ter-nos provocado a tomá-las como mônadas, que cristalizam disputas, tensões e conflitos em imagens dialéticas e nas memórias dos sujeitos entrevistados. Adotamos este procedimento porque ao conhecermos a obra de Walter Benjamin, escrita em forma de mônadas, inspiramo-nos para promover um diálogo entre as narrativas dos entrevistados e as demais fontes, com o olhar da criança curiosa e sensível de *Infância em Berlim*, e o olhar do *flâuner* que percorre as ruas de Paris.

Essa dissertação está estruturada em uma parte introdutória seguida de três capítulos. Na parte introdutória temos a apresentação sucinta da pesquisa realizada.

No segundo capítulo, *Olhares sensíveis e a estética da cidade*, apresentamos a fundamentação teórica metodológica, a partir da qual fazemos a diferenciação entre o olhar sensível e o olhar crítico e de como o olhar sensível se fundamenta nas imagens da criança e do *flâuner*; bem como, a diferenciação entre sentidos e sensibilidades e, como esses conceitos se entrelaçam na formação de um olhar para a estética da cidade moderna. Olhar sensível que nos apresenta a cidade por meio de uma leitura das imagens dialéticas e por meio das percepções dos sentidos e das sensibilidades, que nos permitem uma leitura teórico-metodológica da dialética presente entre a história cultural e a história oral e as leituras monadológicas.

No terceiro capítulo, *Chapecó e a modernidade*, construímos o contexto sociocultural a partir das imagens dialéticas, abordando o processo de modernização do Brasil e de Chapecó em relação à modernidade, contextualizando-o historicamente.

No quarto capítulo, *Rememorações*, entretecemos as diferentes fontes pesquisadas construindo imagens monodológicas que possibilitaram perceber a cidade por meio do olhar sensível, marcado por uma dada educação dos sentidos que propicia a emergência de determinadas sensibilidades desse olhar.

Por fim, terminamos com algumas considerações seguidas das referências e anexos.

## CAPÍTULO 1 OLHARES SENSÍVEIS E A ESTÉTICA DA CIDADE

Siga! Vá andando,  
 Ruas, becos,  
 Cheiros...  
 Entretempos, trampos, trapos,  
 Desassossegos,  
 Me perco, viajo e me (des)faço  
 Neste descompasso,  
 Do andar traçado, trançando...  
 Me embriago neste espaço  
 Estranhando tal lugar habitado,  
 Em vigília (per)corro os rastros...  
 (Marina Luz Rotava Paim)

A partir desse poema, percorremos este capítulo, no qual a imagem do *flâuner*<sup>8</sup> e da criança benjaminiana diferenciam o olhar sensível do olhar crítico, ao experienciarem a cidade por meio das sensações e das sensibilidades do sujeito na educação de sensibilidades que flagram uma estética da cidade moderna. Dessa forma, dialogaremos com a visão sensível benjaminiana com o olhar voltado para a urbe, numa desconstrução do olhar crítico defendido pela ciência moderna. Com isso, abordaremos os conceitos de sensibilidades e de sensibilidades e como esses se entrecruzam potencializando uma educação do olhar direcionada à estética da cidade moderna.

### 1.1 Olhares Sensíveis e os Diferentes Diálogos

Perguntamo-nos: “O que é um olhar sensível?” e o encontramos nas imagens benjaminianas do *flâuner* e da criança, que nos mobilizam enquanto pesquisadora/entrevistadora, uma vez que esse olhar possibilita pensarmos para além de um olhar crítico, tendo em vista que o olhar sensível se compõe de uma razão mobilizada pelos sentidos do corpo e sensibilidades que ancoram e mobilizam as percepções dos rastros, historicamente datados e, culturalmente, contextualizados.

Para isso, entendemos que o olhar sensível é composto pelo olhar crítico, visto que este se

---

<sup>8</sup>Optamos por não traduzir a palavra *flâuner* para que o leitor ao longo do texto construa seu próprio significado para ela na relação com as reflexões e autores mobilizados.

inscreve no pensamento ocidental durante o período moderno, pautado no recorte dado pela história da filosofia, a partir de Kant (1724-1804), na *Crítica da razão pura* (1987), livro no qual esse filósofo propõe que o conhecimento (*episteme*) poderia ser obtido, *a priori*, (espaço e tempo) pela intuição pura dos sentidos ou por meio das categorias do entendimento, e *a posteriori*, pela intuição seguida da experiência.

Contudo, para Kant, não poderíamos conhecer as coisas em si mesmas, mas pela representação. Esse pensamento perpassou o Iluminismo, com a racionalização do conhecimento, uma vez que este somente poderia ocorrer na relação da intuição dos sentidos da razão *a priori* e *a posteriori*.

a nossa natureza é tal que a intuição não pode ser senão sensível, isto é, contém somente o modo como somos afetados por objetos. Contrariamente a faculdade de pensar o objeto da intuição sensível é o entendimento. Nenhuma dessas propriedades deve ser preferida à outra. Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas. Portanto, tanto é necessário tornar os conceitos sensíveis (isto é, acrescentar-lhes o objeto na intuição) quando tornar as suas intuições compreensíveis (isto é, pô-las sob conceitos). Estas duas faculdades ou capacidades também não podem trocar as suas funções. O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada pensar. O conhecimento só pode surgir da sua reunião. (KANT, 1991, pp.55-6)

Para Kant, a teoria do conhecimento pauta-se por uma racionalidade instrumentalizada (ADORNO, HORKHEIMER, 1985), pela observação crítica, mas afirma que a intuição dos sentidos é sensível. Para o filósofo moderno, a estética seria transcendental, referida a partir da experiência, porém, esta não permitiria o conhecimento sobre as coisas em si mesmas, apenas representá-las pela razão. Assim, o conhecimento somente se daria na forma pura da razão *a priori* e *a posteriori*.

Dessa forma, percebemos que a relação estabelecida por Kant entre experiência e conhecimento fundamenta o pensamento de Benjamin, que a preserva, como também, reconhece a importância da Revolução Copernicana<sup>9</sup>. Contudo, o filósofo alemão alarga o conceito de experiência trabalhado por Kant na *Crítica da Razão Pura*, propondo-o como expressão da linguagem, uma vez que “a linguagem é a estrutura sensível e espiritual do pensamento, cuja temporalidade expressa a experiência singular do homem na história” (FRANCO, 2005, p.195).

---

<sup>9</sup>Kant diz que não podemos conhecer um objeto em si mesmo, “visto não haver experiência sem razão, qualquer determinação objetiva é marcada, em sua origem, pelo modo como algo nos afeta na sensibilidade e pela maneira com o que é dado pelos sentidos é pensado pelo entendimento” (FIGUEIREDO, 2005, p. 23).

A partir disso, “*El conocimiento filosófico encuentra su única expresión em El lenguaje*”<sup>10</sup> (BENJAMIN, 1991, p.6), em uma dimensão histórica e espiritual, relacionando a filosofia e a história para a constituição do conhecimento pelas experiências. Deste modo, relacionamos o pensamento de Benjamin ao entendimento de que a linguagem é um produto vivo distinto por interações históricas, materiais e sociais de cada tempo, que são marcadas pelo fato de serem dialógicas (BAHKTIN, 2010). Posto isto, compreendemos que as experiências (as interações geradas pela linguagem nas dimensões históricas, espirituais, sociais e materiais) produzem o conhecimento histórico pela sua relação dialética – tanto como sujeitos históricos, quanto por serem sujeitos da própria história. Por isso, Benjamin propõe que o conhecimento ao relacionar a filosofia com a história se refere à apresentação da verdade no presente. A verdade se auto apresenta diferenciando-se do conhecimento. Dessa forma,

Benjamin contrapõe a apresentação, *Darstellung*, à representação, *Vorstellung*. Esta última remete à noção de um discurso mediatizado pelo juízo, ou seja, ao ato que Kant define como processo em que as categorias formam a sintaxe do pensamento e podem garantir o conhecimento. Benjamin, ao articular linguagem, arte, religião e história, recusa à filosofia a escrita discursiva, centrada na subjetividade voltada para a posse do objeto, e afirma que o conhecimento só pode ser pensado como apresentação. A apresentação presentifica o mistério do aparecer da verdade, a qual é um ser e não um objeto a ser determinado. No seu caminho do desvio, Benjamin pode dizer que a verdade é ideia e é bela, é Ser e aparência: é materialidade em que os fenômenos são salvos, pois sua inteligibilidade é expressão. *Darstellung* é expressão, seu domínio é o da estética, da aparência, da beleza, da presença, da imagem, do sagrado. O termo *Darstellung*, na filosofia de Benjamin, subsume a memória e marca a especificidade de um modo de conhecer que estende as possibilidades abertas pelo próprio Kant, na Crítica da faculdade do juízo, ao referi-lo não só ao esquematismo, mas também, ao simbolismo estético. (FRANCO, 2009, p.203)

Por isto, entendemos que o olhar sensível vem marcado pelas experiências, pelos sentimentos mobilizados pelas sensibilidades e pela exploração do sensorial, em um diálogo com o que podemos pensar, com a intuição da razão construindo o conhecimento histórico.

Relembramos, pois, a origem da palavra crítica (*Kritikos*, capacidade de julgar, de separar) e como ela foi categorizada na modernidade capitalista, provendo de razão, de pensamento crítico, de um olhar crítico que nega as potencialidades das sensibilidades e dos sentidos para a produção de conhecimento, tendo em vista que se fundamenta em uma racionalidade instrumentalizada (ADORNO, HORKHEIMER, 1985), é oportuno lembrar que foi durante a modernidade que se consolidou o método científico, no qual se potencializou um olhar crítico sobre o entendimento

---

<sup>10</sup>Tradução da autora: que todo conhecimento filosófico tem sua expressão na linguagem.

humano, negando, portanto, as paixões, as emoções, as sensibilidades e a sensibilidade que possibilitam ao homem tornar-se sujeito humanizado.

Dessa forma, entendemos que esse olhar crítico do julgar possibilita o intuir para conhecer, mas que só podemos chegar a esse conhecimento por meio de uma relação entre as intuições dos sentidos e o entendimento com as experiências vividas que nos educam sensivelmente pela apresentação da materialidade através das sensibilidades. Desse modo, construímos um olhar sensível na trajetória desta pesquisa, imbricado na estética dos sentidos benjaminiana.

Ancoramos, portanto, esse olhar sensível em uma nova ética e estética da historiografia, por meio da ascensão do registro da memória ressalta-se que,

desde meados do século XX - e continuando o percurso de autores que produziram até esse limiar e que por ele foram tragados, como o próprio Walter Benjamin está-se construindo uma *nova ética e estética da historiografia*. As novas formas de “representação” do passado foram modeladas a partir do próprio corte histórico que a Segunda Guerra implicou. Elas podem ser reunidas, grosso modo, sob o signo da nova desconfiança diante das categorias universais. Conceitos iluministas – que estavam na base da historiografia –, como o de progresso e o de ascensão linear da história, também deixam de ter sentido. Em contrapartida, observou-se mais e mais a ascensão do registro da memória – que é fragmentário, calcado na experiência individual e da comunidade, no apego a locais simbólicos que não tem como meta a tradução integral do passado (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.65).

Com isso, buscamos nas singularidades das experiências narradas, percorrer algumas imagens dialéticas do passado, permitindo-nos, por meio delas, apresentar um olhar sensível para a modernidade capitalista.

Dessa forma, dialogamos com Bakhtin (2010) e Benjamin (1991a) sobre o tornar-se pesquisadora/entrevistadora, o que nos permite revisitar a imagem benjaminiana do *flâuner* que experiencia a cidade francesa no século XIX por meio de uma estética dos sentidos e sensível ao *cronotopos* (espaço e tempo) da modernidade parisiense, estética que nos educa para olhar, perceber e sentir a cidade, na sua polifonia e polissemia, convidando-nos também a pensar a cidade pela ótica da criança benjaminiana que se flagra no olhar de Benjamin adulto, também mobilizado por essa estética dos sentidos.

Contudo, essa experiência estética nos revela diferentes formas expressivas e sensitivas de olhar para a cidade, para seus ritmos, (dis)sabores, (des)harmonias e melodias que partem da materialidade social e histórica bakhtiniana, em resignificação, segundo Sobral (2005), da racionalidade kantiana presumida no humano, num plano abstrato. Portanto, pensamos tal estética

na relação com a ética a partir de experiências<sup>11</sup>.

A ética (*ethos*) configura os valores atribuídos aos costumes e experiências, em uma relação dialógica entre os sujeitos (pesquisadora/entrevistadora – entrevistados). É um pressuposto todo olhar sensível da estética da cidade, para percebermos as pluralidades da urbe que compõem as memórias e histórias narradas pelos entrevistados. A ética é que nos autoriza à condução da pesquisa da narrativa, em uma “posição exotópica, equivalente a ‘estar num lugar fora’, é um ‘fora’ relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo, mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo” (SOBRAL, 2005, p. 109). Por conseguinte, a pesquisadora/entrevistadora apresenta-se como a figura do *flâneur*.

Para Benjamin, em *A Paris do Segundo Império em Baudelaire*, a imagem do *flâneur* passa a compor os lugares urbanos através da sua percepção. Ele olha sensivelmente a cidade em suas dissonâncias ao reconhecer outros fluxos e ritmos da e na cidade a partir de seu caminhar errante por ela:

O observador, diz Baudelaire, “é um príncipe que consegue estar incógnito por toda parte”. Se, desse modo, o *flâneur* chega a ser um detetive contra a sua própria vontade, trata-se de algo que socialmente lhe cai muito bem. Legítima a sua vagabundagem. A sua intolerância é apenas aparente. Atrás dela se esconde a vigilância de um observador que não perde o malfeitor de vista. Assim, o detetive vê se abrirem vastos campos à sua sensibilidade. Ele constitui formas de reação adequadas ao ritmo da cidade grande. (BENJAMIN, 1991b p. 70)

Daí, podemos pensar o *flâneur* como aquele que, em sua errância, se depara com as pluralidades da cidade, como um detetive ou como um pesquisador que se sensibiliza com relação à história que narra ao mobilizar e entretecer memórias.

Por isto, compreendemos como os personagens marginalizados podem evidenciar o processo de avanço da modernidade capitalista, uma vez que, eles, numa personificação da imagem do *flâneur* ou do poeta, passam a observar o ritmo em que se modifica a cidade. Ele incorpora a figura do detetive que nos remete aos aspectos ameaçadores da composição da massa, pois esta se apresenta para a burguesia justamente como o asilo do antissocial dos esquecidos e silenciados.

O *flâneur* é tomado por um estado de embriaguez dos sentidos ao se perder na cidade e ao

---

<sup>11</sup>A partir de Walter Benjamin (1994a), entendemos por experiências aquilo que pode ser comunicado da natureza, aquilo que possibilita ao sujeito um pouco de humanidade que juntamente ao conhecimento possibilita o pensar singular e atribui o caráter de unicidade a cada sujeito por meio de sua história.

incorporar a experiência que olha nas ruas parisienses.

Uma embriaguez apodera-se daquele que, por um longo tempo, caminha a esmo pelas ruas. A cada passo, o andar adquire um poder crescente; as seduções das lojas, dos bistrôs e das mulheres sorridentes vão diminuindo, cada vez mais irresistível torna-se o magnetismo da próxima esquina, de uma longínqua massa de folhagem, de um nome de rua. Então chega a fome. Ele nem quer saber das mil e uma possibilidades de saciá-la. Como um animal ascético, vagueia por bairros desconhecidos até desmaiar de exaustão em seu quarto, que o recebe estranho e frio. Aquela embriaguez anamnésica, qual o flâuner vagueia pela cidade, não se nutre apenas daquilo que lhe passa sensorialmente diante dos olhos, mas apodera-se frequentemente do simples saber, de dados inertes, como de algo experienciado e vivido. Este saber sentido transmite-se de uma pessoa a outra, sobretudo oralmente (BENJAMIN, 2007, p. 462).

Por isso, entendemos a imagem do *flâuner* como aquele que vagueia pela cidade e, ao caminhar por ela, a meio passo da embriaguez, sente esta pela sedução das mercadorias e a experiência em seu estranhamento dos espaços, como de seu próprio quarto que já não reconhece como antes. Atentamos, no *flâuner*, para o estado de vigília, que potencializa as memórias, que se define entre o sono e o estar consciente, o que possibilita a transmissão do experienciado e vivido pela oralidade.

Para Benjamin (1991), o poeta Baudelaire personifica a imagem do *flâuner*, pois, nela, há o olhar nutrido da melancolia da capital parisiense e o olhar alegórico quando a cidade se torna tema de sua poesia. Tal imagem se apresenta no poema *Splenn* (LXXIX) do livro *As flores do mal*, de Baudelaire (2005, p. 87):

Tenho mais recordações que se tivesse mil anos.  
 Enorme papeleira atulhada de planos,  
 Notas, versos de amor, processo e cartões,  
 Madeixas cor de lua atrás de quitações,  
 Menos segredos tem que o meu cérebro triste.  
 Pirâmide afinal, ou carneiro em que existe  
 Mais mortos do que na vala comum. - Na rua  
 Eu sou um cemitério odiado pela lua,  
 Onde arrasto, assim como os remorsos, os versos  
 Sempre irritados contra os meus mortos diversos.  
 Sou velho camarim em que um buquê decora.  
 E em que estão a jazer figurinos de outrora,  
 Em que um vago Boucher e algum pastel magoado  
 Sós, respiram odor de um frasco destampado

Nada iguala a extensão destes dias tão mancos.  
 Quando, sob florações graves dos tempos brancos,  
 O tédio, fruto de norma incuriosidade,  
 Assume as proporções da imortalidade.  
 - Agora não é mais, pobre matéria vivo,

Que um granito de que vago susto deriva,  
 Dormindo num Saara o seu sono profundo!  
 Esfinge milenar ignorado do mundo,  
 Esquecida no mapa, e cujo estranho humor  
 Sabe apenas cantar aos raios do Sol a se pôr.

Baudelaire, nesse poema, vaga por meio de seu tédio<sup>12</sup>, ao se comparar a um cemitério, com alguém que está em vigília, pois não morreu, mas se percebe como morto e, ao se tomar por sua melancolia, ele se perde em meio a esta, como se ele transitasse por diferentes lugares de sua própria memória, nos materiais nos quais expressa seu sentimento melancólico nas notas, nos cartões, dialeticamente entre uma esperança e uma agonia.

Para Benjamin, a poesia de Baudelaire

não é nenhuma arte nacional e familiar; pelo contrário, o olhar alegórico a perpassar a cidade é o olhar de estranhamento. É o olhar do *flâuner*, cuja forma de vida envolve com um halo reconciliador a desconsolada forma de vida vindoura do homem da cidade grande. O *flâuner* ainda está no limiar tanto da cidade grande quanto da classe burguesa. Nenhuma delas ainda o subjogou. Em nenhuma delas ele se sente em casa (BEJAMININ, 1991 a, p. 39).

A imagem do *flâuner* nos provoca a tomar o pesquisador/entrevistador como aquele que é capaz de atravessar as “galerias” da modernidade com olhares sensíveis sobre ela, uma vez que, nas ruas, já não há espaço para a *flâunerie*<sup>13</sup>, pois, nelas, o *flâuner* se perde em meio à multidão, a grande massa. Dessa forma, com o estranhamento do *flâuner*, buscamos a polifonia e a polissemia da cidade de Chapecó, com o olhar sensível do poeta/*flâuner* para e na cidade.

E por meio dessa imagem urbana benjaminiana, com seu andar descompassado e seu estado de embriaguez, nos sensibilizamos para olhar a cidade de Chapecó, no período de sua modernização, de 1970 a 1980, em diálogo com as narrativas e experiências dos esquecidos e silenciados do meio escolar, seus zeladores e serventes.

Como o *flâuner*, também recorreremos a outra imagem benjaminiana, a da criança, já mencionada. Ela nos sugere que a rememoração se dá por meio dos rastros que foram deixados, tal como na mônada *Caçando borboletas*, de *Infância em Berlim* (1995), na qual Benjamin rememora a coleção de borboletas que mantinha, em uma caixa, em seu quarto e que lhe permite

<sup>12</sup> Entendemos a partir de Benjamin, o tédio diferentemente de monotonia. O tédio é uma experiência do sentimento de diminuição do sentido da vida e do mundo, no tédio há o contato consigo mesmo, com a própria interioridade. A monotonia é o tempo é vazio e sem sentido é um tempo patológico, no qual se preenche o tempo com coisas vazias.

<sup>13</sup> O andar do *flâuner* pela cidade sem a preocupação do tempo produtivo economicamente da modernidade capitalista.

recordar os cuidados que teve na captura delas. Ressaltamos que todas as notas da mônada são notas do tradutor:

Salvo viagens ocasionais no verão instalávamo-nos anualmente, antes de eu ir para a escola, em casas de veraneio nas redondezas. Durante muito tempo, o que delas me fazia recordar era a caixa espaçosa na parede do meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas, cujos exemplares mais antigos foram capturados no jardim do Brauhausberg<sup>14</sup>. Piérides<sup>15</sup> da couve com bordas gastas, mariposas cor de enxofre com asas muito brilhantes, relembravam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o vôo das borboletas. Esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada, esperava tão- só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado. Se uma vanessa<sup>16</sup> ou uma esfinge<sup>17</sup>, que comodamente poderia ter alcançado, zombasse de mim com vacilações, oscilações e flutuações, então teria querido dissolver-me em luz e em ar de fim de me aproximar da presa sem ser notado e poder dominá-la. E esse desejo se fazia tão real, que lufavam sobre mim, que me irrigavam, cada agitar e cada oscilar de asas, pelos quais me apaixonava. Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quanto mais me achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se a sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida. Contudo, mesmo quando já a resgatara totalmente, era-me árduo percorrer o caminho entre o palco de minha ditosa caçada e minha base, onde, de um tambor de herboristas, iam surgindo éter, algodão, alfinete de cabeça colorida e pinças. E em que estado ficaria aquele território às minhas costas: o capim vergado, as flores pisoteadas; ainda por cima, o caçador havia lançado o próprio corpo atrás da rede. E apesar de tanto estrago, tanta deselegância e violência, a borboleta assustada permanecia trêmula, e contudo cheia de graciosidade, numa dobra da rede. Era desse modo que penetrava no caçador o espírito aquele ser condenado à morte. O idioma no qual presenciara a comunicação entre a borboleta e as flores – só agora entendia algumas de suas leis. Sua volúpia sanguinária diminuía à medida que crescia sua confiança. No entanto, o ar no qual se movimentava então aquela borboleta está hoje impregnado por uma palavra que, há dezenas de anos, nunca mais ouvi nem pronunciei. Ela conservou o insondável com que as palavras da infância fazem frente aos adultos. O longo estado de silêncio as transfigurou. Assim, naquele ar preenchido pelas borboletas, vibrava a palavra Brauhausberg. No Brauhausberg, próximo a Potsdam, tínhamos nossa casa de veraneio. Mas o nome perdeu toda a gravidade, já não contém vestígios de cervejaria e é, em todo caso, um monte cercado de azul, que surgia no verão para abrigar a mim e a meus pais. E por isso a Potsdam de minha infância jaz num ar tão azul, como se as bruxas e almirantes, as de olhos de pavão e as da aurora<sup>18</sup>, estivessem espalhadas na superfície esmaltada de uma porcelana e as muralhas de Jerusalém. (BENJAMIN, 1995, p. 80-82)

---

<sup>14</sup>Literalmente, “monte de cervejaria”.

<sup>15</sup>Tipos de borboletas.

<sup>16</sup>Tipos de borboletas.

<sup>17</sup>Tipos de borboletas.

<sup>18</sup>Tipos de borboletas.

Entendemos a imagem da criança benjaminiana, nas marcas do olhar, os detalhes sensivelmente nesse trecho da mônada acima em que Benjamin narra: “Era-me árduo percorrer o caminho entre o palco de minha ditosa caçada e minha base, onde, de um tambor de herborista, iam surgindo éter, algodão, alfinetes de cabeça colorida e pinças” (1995, p. 81).

A caça ocorria no jardim do Brauhausberg, cujo nome vem como palavra invocada na memória da criança e que se perde na memória do adulto, com a transfiguração dela, pois não há mais a cervejaria que legitimava o nome do local que tinha tal jardim.

Dessa forma, propomo-nos a entretecer o olhar de quem rememora os rastros com o olhar da criança que se sensibiliza com os detalhes dos espaços e é sensível aos movimentos, como o da criança benjaminiana ao caçar as borboletas. Como pesquisadora/entrevistadora, esquivo-me de uma imagem apenas dócil e gentil da criança.... Ela desvela as marcas de sua intencionalidade e prazer ao descrever onde e com que instrumentos matará a borboleta que aprisionou viva, ambivalência infantil da narrativa benjaminiana flagrada na tensão entre Eros e Tânatos<sup>19</sup>.

Esse olhar sensível da criança benjaminiana nos atravessa e nos desloca por entre as memórias e histórias de Chapecó, pois permite, a esta pesquisadora/entrevistadora, andar a meios passos e descompassos, o andar sem jeito do corcundinha, por meio do qual, Benjamin adulto refere-se a si mesmo quando criança, em diálogo com ela, como nessa memória. Para isso, passamos a entender, por meio da mônada abaixo, *O Corcundinha*, como o olhar do adulto Benjamin é atravessado por seu olhar de criança na imagem do personagem dos contos dos Irmãos Grimm, o corcundinha. Ressaltamos que a nota, na mônada, é do tradutor:

Quando pequeno, gostava de olhar, durante os passeios, através das grades horizontais que permitiam que nos colocássemos diante de uma vitrine, mesmo quando, de baixo dela, se abrisse uma claraboia que servia para prover um pouco de luz e ar a respiradouros nas profundezas. Essas aberturas mal davam para o lado de fora; abriam-se antes para o subterrâneo a visão de um canário, de uma lâmpada ou de um morador. Nem sempre era possível. Mas durante o dia fossem vãs minhas tentativas, poderia acontecer que à noite, a coisa se invertesse, e eu mesmo me tornasse presa em sonhos de olhares que apontavam para mim de tais aberturas. Eram gnomos de gorros pontudos que os lançavam. Porém, mal me haviam assustado até a medula, já desapareciam. A meu ver, o mundo que de dia povoava essas janelas não era rigorosamente distinto daquele que à noite se punha à espreita para me assaltar em sonhos. Por isso soube logo a que me ater quando deparei aquela passagem no livro de contos infantis, de Georg Scherer, que dizia: “Quando à adega vou descer/ Para um pouco de vinho apanhar/ Eis que encontro um corcundinha/ Que a jarra me quer tomar”. Conhecia aquela súcia sempre pronta a fazer dano e travessura e não estranhava que se sentisse na adega como

---

<sup>19</sup>Na mitologia grega, Eros e Tânatos representariam, respectivamente, a relação entre vida e morte.

em casa. Uma “canalhada”, isso é o que eram, E logo me lembrava daqueles comparsas noturnos que, no princípio da noite, se encontravam com o galo e a galinha: ou seja, a agulha e o alfinete que gritam: - Logo ficará escuro como breu. O que em seguida fizeram com o taverneiro, que os hospedara tão tarde, lhes pareceu apenas brincadeira<sup>20</sup>. Mas a mim metia medo. O corcundinha era da mesma espécie. Contudo não se aproximou de mim. Só hoje sei como se chamava. Minha Mãe me revelou seu nome sem que o soubesse. “Sem jeito mandou lembranças” era o que sempre me dizia quando eu quebrava ou deixava cair alguma coisa. E agora entendo do que falava. Falava do corcundinha que me havia olhado. Aquele que é olhado pelo corcundinha não sabe prestar atenção. Nem a si mesmo nem ao corcundinha. Encontra-se sobressaltado em frente a uma pilha de cacos: “Quando a sopinha quero tomar/ É à cozinha que vou, / Lá encontro um corcundinha/ Que minha tigela quebrou”. Onde quer que ele aparece, eu ficava a ver navios. Pois as coisas se subtraíam até que, depois de anos, o jardim se transformasse num jardinete, o quarto num quartinho, o banco numa banquetta. Encolhiam-se, e era como se crescesse nelas uma corcova que, por muito tempo, as deixava incorporadas ao mundo do homenzinho. Andava sempre à minha frente em toda parte. Solícito, colocava-se no caminho. Fora isso, nada me fazia, esse procurador cinzento, senão recolher a meias de qualquer coisa que eu tocasse o esquecimento. “Quando ao meu quartinho vou/ Meu mingauzinho provar/ Lá descubro o corcundinha/ Que metade quer tomar ”. Assim encontrava o homenzinho frequentemente. Só que nunca o vi. Só ele me via. E tanto mais nítido quanto menos eu me via a mim mesmo. Penso que isso de “toda a vida”, que dizem passar diante dos olhos moribundos, se compõe de tais imagens que tem de nós o homenzinho. Passam a jato como as folhas dos livrinhos de encadernação rija, precursores de nossos cinematógrafos. Com um leve pressionar, o polegar se movia ao longo da superfície de corte; então se viam imagens que duravam segundos e que mal se distinguiam umas das outras. Em seu decurso fugaz deixavam entrever o boxeador em ação e o nadador lutando contra as ondas. O homenzinho tem também imagem de mim. Viu-me nos esconderijos, defronte da jaula da lontra, na manhã de inverno, junto ao telefone no corredor, no Brauhausberg com as borboletas e em minha pista de patinação com a música da charanga, em frente da caixa de costura e debruçado sobre minha gaveta, no Blumeshof e quando estava doente e acamado, em Glienicke e na estação ferroviária. Contudo, sua, voz, que faz lembrar o zumbido da chama de gás, me cochicha para além do limiar do século: “Por favor, eu te peço, criancinha/ Que reze também pelo corcundinha” (BENJAMIN, 1995, p. 141-142).

Com isso, Benjamin, em *Infância em Berlim* (1995), nos leva a viajar pela sua infância em Berlim, com a imagem do corcundinha, ou seja, com a sua criança que, ao deixar cair alguma coisa, algum rastro, permite ser visitada ou lembrada, como também, nos provoca a rememorar, como leitores, nossas próprias experiências.

Ao olhar as imagens do corcundinha, percebemos sua apresentação na forma do esquecido e do esquecimento, que perpassam nossas imperfeições humanas, e por meio delas uma esperança para o sujeito em meio a massa e as memórias, ressaltamos: “em todas as suas fases, Benjamin pensou simultaneamente o ocaso do sujeito e a salvação do ser humano” (ADORNO, 1986, p. 90. cf. GAZERANI, 2002, p.62). Com efeito, Benjamin não deixa de olhar os defeitos, as tensões, os conflitos, as imperfeições por desejar transfigurá-los guardando na memória aquilo de que não

<sup>20</sup>Alusão ao conto recolhido pelos irmãos Grimm: *Lumpergesindel*, no original, cujos protagonistas são o galo, a galinha, o alfinete e a agulha.

quer se lembrar.

As imagens benjaminianas do corcundinha apresentam-se como chave para Gagnebin (1999); esta incorpora o esquecimento “inerente ao mundo e a nós mesmos, que nos amedronta, esquecimento do qual gostaríamos de nos esquecer, mas que ele registra sem folga” (GAGNEBIN, 1999, p.83). Por conseguinte, o corcundinha personifica a imagem da criança benjaminiana e seu andar descompassado, rememorada pelo adulto que, mesmo querendo esquecer suas memórias parciais as olha no presente para entender, por meio de suas experiências vividas, o passado, ou seja, este carregado do sujeito do presente, do agora.

De tal modo, ao rememorar como o corcundinha, como o esquecido, buscamos olhar para o espaço e tempo composto de outros, ao experienciar estes. Dessa forma, evidenciamos a relação do corcundinha com o esquecimento, do perder nas memórias para se encontrar, ressaltando na mônada de *O corcundinha*:

Fora isso, nada me fazia, esse procurador cinzento, senão recolher a meias de qualquer coisa que eu tocasse o esquecimento. “Quando ao meu quartinho vou/ Meu mingauzinho provar/ Lá descubro o corcundinha/ Que metade quer tomar.” Assim encontrava o homenzinho frequentemente. Só que nunca o vi. Só ele me via. E tanto mais nítido quanto menos eu me via a mim mesmo. (BENJAMIN, 1995, p. 142)

O corcundinha apresenta-se com imagem dos esquecidos e do esquecimento, que, ao se olhar se perde na infância, por meio de suas memorações, como quem pode sumir em meio à cidade ou entrar no labirinto da memória do tecer e destecer.

Ao final da mônada, a imagem do corcundinha se revela como um homenzinho que, mesmo com suas imperfeições, pede que a criança benjaminiana que se esqueça dele. Logo, nos ancoramos na imagem dessa criança benjaminiana que rememora as memórias dos esquecidos e daquilo que queremos esquecer, para olharmos, sensivelmente, como o corcundinha que percorre toda a infância de Benjamin, passada em Berlim, ao lado do adulto Benjamin, as imagens que emergem da cidade de Chapecó e de sua modernização nas narrativas dos zeladores e serventes, como também pelas memórias da pesquisadora/entrevistadora que passa sua infância nessa cidade.

Em razão disso, entendemos que as mônadas produzidas por Benjamin, através do seu olhar adulto, nos conduz para sua infância berlinense. Portanto, o filósofo trabalha com a memória “não no campo da representação, mas sim da *apresentação* enquanto construção a partir do *presente*” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.70, grifos do autor), nos remetendo às suas

experiências narradas com riqueza pelos rastros deixados por elas ao longo de sua história; experiências que, ao olhar para sua infância, lhe permitem narrar sobre diferentes espaços e tempo, não somente sobre si mesmo, mas também sobre os outros que a compõem lembrando diferentes espaços.

Buscamos, no poema “Apaguem os rastros” (1986) de Bertold Brecht, saber que rastros são esses que nos possibilitam olhar sensivelmente e como que, com a modernidade, eles tendem a ser esquecidos ou apagados:

Separe-se de seus amigos na estação  
 De manhã vá à cidade com o casaco abotoado  
 Procure alojamento, e quando seu camarada bater:  
 Não, oh, não abra a porta  
 Mas sim  
 Apague os rastros!  
 Se encontrar seus pais na cidade de Hamburgo ou em outro lugar  
 Passe por eles como um estranho, vire na esquina, não os reconheça  
 Abaixar sobre o rosto o chapéu que eles lhe deram  
 Não, oh, não mostre seu rosto  
 Mas sim  
 Apague os rastros!  
 Coma a carne que aí está. Não poupe.  
 Entre em qualquer casa quando chover, sente em qualquer cadeira  
 Mas não permaneça sentado. E não esqueça seu chapéu.  
 Estou lhe dizendo:  
 Apague os rastros!  
 O que você disser, não diga duas vezes.  
 Encontrando o seu pensamento em outra pessoa: negue-o.  
 Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou retrato  
 Quem não estava presente, quem nada falou  
 Como poderão apanhá-lo?  
 Apague os rastros!  
 Cuide, quando pensar em morrer  
 Para que não haja sepultura revelando onde jaz  
 Com uma clara inscrição a lhe denunciar  
 E o ano de sua morte a lhe entregar  
 Mais uma vez:  
 Apague os rastros!  
 (Assim me foi ensinado.)

Percebemos, nesse poema, como que com a modernidade, com os campos de concentração no nazismo, a “única experiência que pode ser ensinada hoje é a de sua própria impossibilidade, da interdição da partilha, da proibição da memória e dos rastros até na ausência de túmulo” (GAGNEBIN, 1999, p. 61). Dessa maneira, entendemos como há uma perda da identidade na qual o sujeito vira uma grande massa.

Assim, o “rastro é a aparição de uma proximidade, por mais longínquo esteja aquilo que o deixou. No rastro, apoderamo-nos da coisa” (BENJAMIN, 2007, p.490). E por isto, Benjamin evidência as imagens que compõem a modernidade com empobrecimento das experiências na forma de resistência em uma denúncia feita por Brecht em seu poema.

Dessa forma, o filósofo Walter Benjamin nos permite pensar como ocorre a modernização de Chapecó engendrada pela modernidade capitalista, nos rastros das experiências narradas pelos sujeitos esquecidos do meio escolar, os zeladores e serventes. Benjamin nos autoriza, para além do estranhamento dessa modernidade, na imagem do *flâuner*, também a compor, uma vez que a criança benjaminiana se assimila ao *flâuner* como o detetive. A criança nos permite olhar sensivelmente para os rastros, a estranharmos o processo de modernização da cidade de Chapecó.

E ao dialogar com os sujeitos entrevistados que narraram e experienciaram a urbe, percebemos as tensões, as disputas e os conflitos nos rastros de suas narrativas. Dessa forma, entendemos que a palavra é “sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAHKTIN, 2002, p. 92), os quais apresentam a relação da palavra com a ideia do sujeito ou com o que vivenciou; com a sua relação histórico-dialética formativa, tanto em sua forma de pensar ideologicamente como de experienciar o mundo por meio da linguagem. Percebemos, analogicamente, as narrativas das memórias e histórias da cidade carregadas desse sentido ideológico.

A relação entre as experiências do sujeito e a linguagem pode ser percebida no olhar sensível de Benjamin

Ao conceber a história como construção – alteridade sempre renovada –, Benjamin realça o sentido formativo de sua concepção de experiência (*Erfahrung*): “a construção da vida” (Benjamin, 1993, p.298). Nessa linha, o autor ratifica sua filosofia como valorização do presente e, assim, como vimos, crítica um saber que não se baseia em uma autêntica necessidade. E a primeira necessidade que se coloca para o sujeito moderno é, tal como ensina Baudelaire, “conscientiza-se de sua própria condição”. (MITROVITCH, 2011, p. 91)

Dessa maneira, entendemos que a experiência do *flâuner*, personificada em Baudelaire, nos permite olhar os sujeitos da nossa pesquisa como sujeitos conscientes por meio de suas experiências na modernização de Chapecó; sujeitos escolares que constroem a história de Chapecó como constroem suas vidas e, ao narrá-las, são provocados a olhá-las sensivelmente em um processo rememorativo.

De tal modo, ressaltamos que olhar sensível se encontra nas imagens do *flâuner* que, ao percorrer a cidade, a estranha, mas também, a compõe e na criança que olha para os rastros, para os detalhes, mas também revela suas intencionalidades. Tais imagens possibilitam perceber a cidade por meio do olhar sensível, marcado por seus sentidos que emergem as sensibilidades desse olhar. Portanto, olhar sensível é aquele que nos possibilita, por meio dos sentidos, a produção do conhecimento, no processo rememorativo das experiências vividas nas narrativas, como imagens dialéticas da linguagem.

## 1.2 Sensitividades e Sensibilidades

Ancoramos esse olhar sensível sobre a cidade e seus sujeitos no pensamento de uma estética que educa o olhar para o *cronotopos* (BAKHTIN cf. PESAVENTO, 2007, p. 15) da urbe, para um tempo e espaço determinado, a cidade de Chapecó (1970-1980). De acordo com Bakhtin, podemos pensar *cronotopos* como expressão da indissociabilidade entre espaço e tempo.

Segundo Santos (2002), a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem, e a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Sendo assim, os rastros e os resíduos do tempo descobrem-se no espaço. O tempo e o espaço transformam o sujeito e esse o ressignifica, dialogicamente, no processo das produções das condições necessárias à sua sobrevivência. Tal ressignificação permite olhar sensivelmente o *cronotopos* de Chapecó.

Diante disso, entendemos que a sensibilidade e o sensível do olhar pressupõem uma estética da cidade, a partir da etimologia da própria palavra estética, “que no grego significa *aisthesis*, cuja tradução literal é ‘percepção’, ‘sensação’, aquilo que é próprio dos sentidos. Empregamos o termo no sentido direto da palavra, como educação sensível” (SILVA, 2013, p. 17). Por isso, compreendemos que essa estética pauta-se na ética (*ethos*), em costumes e valores que são desvelados em uma educação do olhar a cidade sensivelmente, para percebermos a polifonia e polissemia da cidade, sua pluralidade. Para tanto, nos questionamos: “O que diferencia as sensitividades e as sensibilidades dos sujeitos na relação com a urbe?”

Tomando por base Abbagnano, entendemos a sensibilidade a que se remete essa nova projeção aquilo que Benjamin considera como uma estética dos sentidos, voltada para a urbe. Isto posto, a sensibilidade pode ser definida como: “1. Esfera das operações sensíveis do homem,

considerada em seu conjunto, o que inclui tanto o conhecimento sensível quanto os apetites, os instintos e as emoções. 2. Capacidade de receber sensações e de reagir aos estímulos” (ABBAGNANO, 2000, p. 872).

Por essas definições, pensamos a sensibilidade como aquilo que reage aos estímulos dos sentidos, que recebe e explora as vontades como conhecimento de estética baseada nas experiências. Tal sensibilidade apresenta-se “como resultado das impressões dos sentidos” (TABORDA, 2012, p.11), que estimulam o emotivo, mas vinculam-no ao racional, de forma dialógica, nas experiências vividas no contexto histórico-cultural.

Dialogando com as sensibilidades estéticas das experiências vividas, buscamos a definição do que são os sentidos aos quais nos remetemos:

1. Faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos exteriores ou interiores. O sentido compreende tanto a capacidade de receber sensações quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações. 2. Sensação ou conjunto de sensações, como quando se diz ‘os sentidos mostram que...’, ou então apetites sensíveis, em especial os desejos sexuais (ABBAGNANO, 2000, pp.873-874).

Remetendo-nos a esses múltiplos significados dados aos sentidos, ressaltamos a percepção do meio e as sensações físicas, do olfato, da audição, da visão, do tato e paladar (sensitividades), referenciados por Benjamin em seu olhar para as diferentes cidades, como Berlim e Paris, como as quais as experiencia.

Segundo Silva (2013), o filósofo alemão leva a pensar a modernidade que perpassa tais centros como uma experiência que educa nossos sentidos e sensibilidades, que propicia a conformação de uma estética da cidade. Evidenciamos em *Infância em Berlim por volta de 1900* (1995) a percepção benjaminiana de passado (a Berlim de suas memórias) por meio do presente (o olhar de Benjamin adulto sobre sua infância). E em *Paris no século XIX* (1991a) e *A Paris do Segundo Império em Baudelaire* (1991b), o autor observa as figuras que passam a compor o cenário parisiense, como o *boêmio*, o *flâuner*, o trapeiro, o dândi, o esnobe, o colecionador que representam os personagens marginalizados, esquecidos e silenciados da urbe.

Na modernidade criam-se

novas sensibilidades relativas ao corpo, sensibilidades estas que vieram a compor a experiência humana a partir de elementos básicos como o amor, a agressão e o conflito. Para Gay pode-se ‘incluir no âmbito da agressão a necessidade que homem tem de controlar seu ambiente por meio de invenções tecnológicas, políticas, sociais e estéticas’ (GAY, 1988, p.16, cf. BUENO, 2007, p.10).

As sensibilidades perpassam nossas experiências vividas e nossas vontades, as quais são atravessadas pelos nossos sentidos. Estes são marcados por uma educação do corpo que tenciona os diferentes olhares acerca do tempo e espaço. Dessa forma, a partir de Larrosa (2002), entendemos que, a formação e conformação do sujeito urbano também se dão através de uma educação dos sentidos, educamos sujeitos para serem urbanos, para se sensibilizarem com a cidade e experienciá-la, pelos rastros, pelas imagens construídas dela como metrópole, pela modernização. Desse modo, as sensibilidades nos permitem o olhar sensível quando somos atravessados e deslocados na relação com o outro no espaço/tempo urbanos.

Sensibilidades nos deslocam, segundo Lana Siman (2013), como o *flâuner*, da vivência para a experiência. O *flâuner* contraria o tempo da modernidade, porque caminha pela cidade, deslocando-se da condição de passante, para o olhá-la sensivelmente. Ao perambular pelas diferentes cidades que compõem uma cidade, seu olhar sensível percebe as camadas do tempo, as inclusões e as exclusões dos sujeitos, dos valores, resistindo e ressignificando a cidade.

De tal modo, por meio das sensibilidades do *flâuner*, olhamos para as experiências urbanas com a consciência de sermos sujeito que sente e se sensibiliza com as mudanças da modernidade, mas para tal,

a vivência (*Erlebnis*) deve ser compreendida em sua relação paradoxal com os conceitos de experiência (*Erfahrung*) e choque (em seu duplo sentido de *Chockerlebnis* e *Chockerfahrung*). Mantendo entre si uma constelação dialética – de tal sorte que um conceito não exclui o outro –, é justamente da tensão entre esses três conceitos que se desdobra o potencial crítico (e político) da consciência das perdas e ausências tantas vezes sentidas no centro da vida histórica contemporânea. Emancipar-se em relação às vivências significa associar a capacidade de fruição que é inerente à sua capacidade crítica; afinal, apenas a vivência – em contraposição ao conceito de aura e, por conseguinte, de *Erfahrung* – pode refletir sobre a “estrutura choquiforme” da realidade (MITROVITCH, 2011, p. 83).

Em vista disso, entendemos que a experiência pressupõe o choque – o estranhamento que ao mobilizar sensibilidades tenciona a vivência em sua monotonia. Tal estranhamento propicia a fruição da cidade, como nos sugerem as imagens benjaminianas do *flâuner* e da criança.

Mobilizamo-nos em diálogo com a sensibilidade benjaminiana de olhar a cidade, a estranhar o meio escolar e como ele se configura, buscando memorá-lo na relação com a cidade e, dessa maneira, memorarmos a cidade de Chapecó, nas vozes dos sujeitos esquecidos e silenciados nesse meio, os zeladores e os serventes.

Eles fazem parte do grupo menos ouvido e valorizado no seu local de trabalho – a escola, uma vez que as funções atribuídas a eles não são vinculadas à função da instituição para a qual trabalham; não exige formação específica para o exercício de atribuições consideradas educacionais, conforme registra o planejamento anual da E.E.B. Professora Zélia Scharf: “Como qualquer elemento os zeladores possuem ligação direta com os alunos. Suas capacidades de eficiência não estão ligadas ao trabalho intelectual, mas sim, em posição de responsabilidades” (SANTA CATARINA, 1977, p. 13). São pessoas tratadas como sujeitos que fazem parte da grande massa (BENJAMIN, 1991), que estariam distantes do trabalho intelectual e educacional, o que legitimaria sua marginalização.

Sendo assim, caracterizamos a singularidade deste trabalho por olhar sensivelmente para os zeladores e serventes como parte do cotidiano escolar, valorizando suas experiências e narrativas como potencializadoras na produção de conhecimento, ressaltamos a importância do sujeito, de suas memórias e histórias.

### 1.3 O Olhar para a Estética da Cidade Moderna

Como pesquisadora/entrevistadora que se desloca por meio de sua infância, na cidade de Chapecó, e que também se personifica nas imagens do *flâuner* e da criança, ressaltamos, a partir dessas diferentes vozes, esse entretecer sobre a e na cidade, em diálogo com os entrevistados, posto que

A descrição de uma cidade por um de seus habitantes tem outras motivações, mais profundas. Motivações de quem viaja para o passado, e não para lugares distantes. O livro de uma cidade escrito por um dos seus naturais terá sempre afinidades com as memórias, porque não foi em vão que o autor passou a infância nesse lugar (BENJAMIN, 2015, p. 205).

Em diálogo com Benjamin, pensamos que essa descrição não se caracteriza por uma visão impressionista<sup>21</sup> sobre a cidade de Chapecó, porque ela nos ancora nessas imagens. A partir de sensibilidades, buscamos pensar/refletir sobre as mudanças ocorridas com a modernização e a necessidade de rememorarmos as experiências, especificamente, da cidade de Chapecó,

---

<sup>21</sup> Uma visão pautada no impressionismo, em que os artistas buscavam em suas pinturas, feitas ao ar livre, um ar de harmonia relacionado com o mundo e com a luz.

interligando os seus processos de modernização às caracterizações e desdobramentos da modernidade benjaminiana, mobilizada a partir de Paris, a “capital das luzes”, no século XIX.

Para Benjamin, essa modernidade evidencia-se em Paris na estética da cidade, introduzida por Haussmann no alargamento das avenidas que impedem as barricadas, e com as galerias parisienses apresentando-se como passagens e “cenários das primeiras iluminações a gás” (BENJAMIN, 1991a, p. 31). Com as luzes, não há mais distinção entre a burguesia<sup>22</sup>, e os sujeitos nelas marginalizados – os boêmios, as prostitutas, os trapeiros e o *flâuner*. Com a modernidade, perde-se a singularidade do sujeito com a emergência da imagem da multidão, de uma grande massa.

Na modernidade, Paris passa a ser a capital do luxo e da moda. A capital francesa ganha destaque com as exposições universais que “transfiguram o valor de troca das mercadorias. Criam uma moldura em que o valor de uso da mercadoria passa para segundo plano. Inauguram uma fantasmagoria a que o homem se entrega para se distrair” (BENJAMIN, 1991a, p. 35-6). As mercadorias distraem o homem, que se diverte com elas em meio às exposições universais.

Para o filósofo, com a modernidade, criam-se fantasmagorias que distraem o homem, que passa somente a vivenciar a urbe. Do mesmo modo, as fantasmagorias fazem com que se tenha um apagamento dos conflitos urbanos, uma vez que o sujeito se aliena com o fetiche da mercadoria. Com a modernidade, também se cria a ilusão de interioridade das casas burguesas de que nelas se tinha tudo.

Esse processo das transformações urbanas na modernidade, encontramos em *Experiências e pobreza* (1994a) e em *O narrador* (1994c), quando Benjamin narra como acontece a desmoralização das experiências e da tradição oral, com a Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, da qual os soldados voltam silenciados pela violência dos combates. Em ambos os ensaios, o filósofo narra o empobrecimento das experiências, uma vez que elas deixam de ser comunicadas nas narrativas, com o silenciamento provocado pelos traumas da guerra. Evidenciamos tal processo quando Benjamin (1994c, p.198) defende que

nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra do material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora a escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar

---

<sup>22</sup>Classe de comerciantes e detentores das riquezas e dos modos de produção, proprietários do capital (ENGELS; MARX, 2001).

livre numa paisagem, em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano.

Essa modernidade é marcada por mudanças que valorizam o sistema capitalista, as técnicas, o tempo presente e aquilo que se apresenta como novo, desvalorizando as experiências, as tradições, o passado e o homem. Como defende Jorge Larrosa Bondía (2002), com a modernidade, temos somente vivência, visto que a experiência perde espaço para a informação pela necessidade de o sujeito moderno se manter “bem informado” sobre o presente. Ele precisa opinar sobre as notícias; é um sujeito representado em “todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24).

Dessa forma, se constitui esse sujeito moderno que desvaloriza a experiência, porque essa requer uma suspensão temporal, justamente numa desconstrução desse “sempre presente” que incorpora o ritmo da cidade e da escrita.

Para Benjamin (1994a), a narrativa das experiências vividas consegue trazer seu valor no conselho, uma sabedoria da tradição oral, nas experiências transmitidas de boca em boca. A narrativa se encontra numa poesia épica ou em alguns tipos de prosas, como os contos de fadas, lendas, pois é retirada da experiência do narrador ou de relatos de outros sobre suas vidas.

Tanto o avanço da modernidade como a modernização da cidade de Chapecó perpassam caminhos que se entrecruzam, possibilitando a construção de conhecimento apesar da desvalorização da tradição oral. Tais caminhos referem-se às experiências e memórias desses espaços e tempos, na valorização dos diferentes olhares sobre a cidade, em um rememorar, por meio de narrativas, a história do avanço da modernidade em Chapecó.

Para isso, buscamos os olhares plurais sobre a e na cidade e a importância de rememorar as narrativas desses sujeitos das escolas públicas que vivenciaram a modernização de Chapecó, porque supomos que suas narrativas se por um lado se entrelaçam com as narrativas ufanistas da história local, que serão apresentadas nos capítulos dois e três, por outro também podem propiciar diferentes olhares sobre as memórias e histórias chapecoenses, em franca relação com o contexto mais amplo do que acontecia no País.

Com efeito, as memórias e histórias dos narradores remetem às sensibilidades dos sujeitos esquecidos e silenciados, negando o empobrecimento das experiências vividas e

esquecidas no meio escolar e fora dele, sobre a modernização de Chapecó. Destacamos o significado das lembranças desses sujeitos como fontes significativas e potencializadoras de conhecimento.

Pensamos a modernização da cidade de Chapecó em sua relação com a modernidade (BENJAMIN, 1991b), como marginalizadora das experiências dos sujeitos. Dessa forma, buscamos, por meio de um olhar sensível sobre a cidade de Chapecó, evidenciar as consequências de suas mudanças, especificamente, no meio escolar, calcados nas experiências e narrativas dos zeladores e serventes das escolas.

Em diálogo com essa modernização de Chapecó, procuramos olhar sensivelmente para a história da educação, a emergência da cultura escolar eurocêntrica e sua propagação nos modelos da modernização mundial. Para pensarmos esse espaço escolar na modernidade e no capitalismo, recorremos a Thompson em *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial* (1998) e a Hamilton, em *Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna* (2001).

Entendemos, com Hamilton e Thompson, a historiografia da educação de forma não linear, pautada no movimento dialético entre presente e passado. Ao entrecruzar seus textos, compreendemos como a concepção de educação eurocêntrica se pauta na escolarização e como essa permeia o tempo presente, posto que a cultura do trabalho, do capital e da mudança de concepção de “tempo da natureza para tempo dinheiro” pressupõem conexões com a racionalidade escolar que se impôs com o avanço do capitalismo. Em *Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna*, o autor desenvolve um olhar diferenciado sobre como a escola se configura enquanto espaço da educação durante este período. Para isso, Hamilton fundamenta-se em Hoole e Comenius, escritores do século XVII, que se mobilizaram para escrever sobre a história da educação. Hamilton se distingue, posto que, para ele, a escolarização moderna, “veio de lugar nenhum” (HAMILTON, 2001, p. 48), antes dela, não existiam outras instituições escolares nessas bases.

Segundo Hamilton, é a partir de Schmitt, no século XVI, que se começa a popularização da “sala de aula”. Os tradutores passaram a atuar como professores e, com isso, pensou-se a linguagem como elemento da prática educacional, o que possibilitou diferenciar o ensino da pedagogia e da didática, respectivamente, uma como criação e a outra como instrução.

Por conseguinte, houve uma reorganização do conhecimento priorizando a didática, construindo uma “metodização” definidora de um currículo, associada à disciplina. Essa

aproximação do método e da disciplina ocorreu nos séculos XVI e XVII, sob tal perspectiva a didática decorre de um método e de concepções de disciplinas tanto do corpo físico como do político.

Em *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial* de E. P. Thompson, percebemos como a cultura moderna desenvolve essa disciplina, segundo Hamilton, mas sob a ótica do trabalho e do tempo que esse envolve, o que influencia os sujeitos e a educação que os modifica.

Thompson desvela as mudanças da cultura intelectual europeia ocidental entre os séculos XIV e XVII a partir do lugar-comum. Para isso, entretence fontes primárias, como propagandas, tabelas de impostos, poemas e símbolos. Além disso, o historiador mostra os conflitos do período, a adaptação de alguns trabalhadores do meio rural para a sua sobrevivência no capitalismo industrial, e também, como a escola se apresenta como espaço para as crianças serem disciplinadas e retiradas das ruas, inculcando o “uso-econômico do tempo” (THOMPSON, 1998, p.292).

Nesse contexto, o autor focaliza o modo como ocorre a mudança do valor do tempo: “o tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p. 272), que passa a ser visto como dinheiro e marcado pelo relógio. Desse modo, o tempo que orientava o sujeito/trabalhador pelas tarefas do meio rural, nos ritmos naturais da agricultura, passa a ser gasto pelo sujeito/trabalhador com a imposição do capitalismo, tendo, como seu símbolo, o relógio.

Em oposição ao tempo marcado pelo relógio, Thompson (1998) ressalta a resistência às tarefas de alguns trabalhos, “o padrão de trabalho sempre alterava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva” (1998, p. 282). Um exemplo é o do tecelão agricultor, que determinava seu ritmo de trabalho e o uso de sua mão de obra para cada tarefa do processo de tecer, que se diferenciavam a cada semana. Entretanto, para Thompson, esse movimento não se caracteriza como industrialismo, mas, sim, como uma cultura do capitalismo industrial, que se constitui a partir da imposição da disciplina e de um uso econômico do tempo, por meio das instituições que reverberam tal cultura: as fábricas, a Igreja e a Escola.

Thompson nos revela como, aos poucos, tais instituições moralistas criam a ideia de que se deve economizar o dinheiro/tempo. Para as famílias, mesmo com a resistência dos tecelões, a

igreja cria o coro matinal, que “é um prelúdio ao ataque muito contundente aos costumes, esportes e feriados populares, feitos nos últimos anos do século XVIII e nos primeiros anos do século XIX” (1998, p. 292). De tal modo, a igreja impõe novos valores às classes mais pobres da sociedade que se tornam operários das fábricas.

Conforme Thompson (1998), a escola apresenta-se como treinamento para o trabalho. As crianças que viviam na rua eram encaminhadas para asilos de pobres e obrigadas ao trabalho e a duas horas de estudo para que criassem o hábito à fadiga, desde cedo. Tal ensino, quanto à regularidade e à disciplina, reverberou, conseqüentemente, nas fábricas.

Mas o relógio que determinava essa importância do tempo também era instrumento de opressão aos operários, tendo em vista que esse símbolo do tempo era adiantado e atrasado conforme os comandos dos empregadores. Contudo, esse movimento de internalização do tempo como dinheiro aparece como causador das greves, pois o operário percebe que é o tempo que determina suas condições de vida.

Para o autor, então, não há “desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura. E o desenvolvimento da consciência social, como o desenvolvimento da mente de um poeta, jamais pode ser, em última análise, planejado” (THOMPSON, 1998, p. 304). Pensamos que, para o historiador, a educação e a cultura transformam-se, ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, na formação da cultura do capitalismo industrial.

Em diálogo com Hamilton, o historiador apresenta, sob uma ótica diferenciada, o desenvolvimento da disciplina durante aqueles séculos. Thompson nos mostra como ocorreram as mudanças, matizadas de conflitos, entre as classes que compuseram esse período; conflitos que mobilizaram a construção de novos valores, mas também, foram responsáveis pela resistência à determinação do tempo sobre a vida dos sujeitos.

Além disso, nos ancoramos em Benjamin quando esse flagra a modernidade na capital parisiense no século XIX. O filósofo observa as mudanças sociais que tornam o homem mercadoria, olhando a figura dos artistas e das prostitutas, que vendem sua própria força de trabalho, mas também, são, elas próprias, mercadorias, valendo-se da exposição. Segundo Paim e Guimarães (2012), com as luzes parisienses do século XIX, essas pessoas, que antes eram os esquecidos socialmente, os antissociais, agora, são parte da massa.

Desenvolve-se a pluralidade de visões acerca dessa massa, as quais “perpassam práticas socioculturais plurais. Essas práticas - em grande parte dissonantes, ambivalentes e contraditórias, são geradas no rastro e no interior de tensões e de conflitos sociais” (GUIMARÃES, 2013, p. 20). Com efeito, há a tentativa de que a história contada não seja a dos sujeitos esquecidos e silenciados, mas seja somente a dos heróis na formação de uma história dos vencedores.

Por meio das mônadas de *Infância em Berlim*, nos permitimos olhar a história e sua materialidade<sup>23</sup> pela narrativa dos sujeitos vencidos. Materialidade narrada pela imagem da criança, quando Benjamin olha sensivelmente para a estética de Berlim por meio dos rastros de sua infância, como também, pela imagem do flâuner, que também perpassa o livro *As Flores do Mal* que Benjamin toma como base para estranhar a modernidade. Dessa forma,

a crítica benjaminiana se diferencia da romântica quando cria uma base conceitual para o fragmento relacionando-o ao conceito de mônada, tomado de empréstimo ao sistema de Leibniz. O fragmento passa a ser visto então como miniatura do mundo com e representação do espírito, de uma época (D'ANGELO, 2006, pp.18-9).

Em busca da pluralidade sensível de olhares e da valorização das experiências e memórias dos sujeitos esquecidos e silenciados do meio escolar, dialogamos, em nossa pesquisa, com os zeladores e serventes, sujeitos que garantem o funcionamento da escola para os alunos, professores e gestores. Sujeitos que atuam desde a manutenção e limpeza das instalações físicas, elétricas e hidráulicas até na atenção e cuidado aos alunos, sujeitos que fazem a mediação entre o corpo gestor, docente, discente e a comunidade do entorno.

## 1.4 Caminhos Percorridos

Esta pesquisa conta com os aportes teóricos de Benjamin, Bakhtin e Thompson que, ao escreverem sobre a sociedade em que viveram, olham sensivelmente o sujeito no tempo e no espaço urbano, atentos às experiências, às linguagens e às transformações histórico-culturais.

---

<sup>23</sup> Entendemos por materialidade “um dado fundamental de compreensão do espaço” (SANTOS, 2001, p.21), são as formas e objetos do passado que permanecem como rastros na modernidade. Pela materialidade da cidade podemos olhar no presente os diferentes tempos que a compõe, uma vez que esta se apresenta como representativa das técnicas desenvolvidas pelos sujeitos de seus tempos. Assim, para Benjamin (2007) por meio da materialidade podemos estranhar os rastros do passado com o olhar do presente, arrancando do *continuum* o objeto da história.

Procurando aproximar os sujeitos (entrevistado/narrador e pesquisadora/entrevistadora desta pesquisa às contribuições teóricas sobretudo destes autores, ao mobilizarmos as narrativas a partir da história oral, encontramos procedimentos de pesquisa adequados ao trabalho com as imagens monadológicas, passíveis de serem flagradas se atentamos sensivelmente à tensão da tríade: experiência-choque-vivência que atravessa as entrevistas semiestruturadas, modulando o tom e o ritmo das palavras, encadeando a fala, os murmúrios e os silêncios, desvelando na postura e gestos do corpo uma linguagem que ultrapassa os sons. Tais procedimentos nos provocaram em direção aos silenciamentos e esquecimentos voluntários dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, estrategicamente mobilizados para distanciarem-se de possíveis memórias indesejáveis ou evitarem temas constrangedores. O trabalho com a história oral e as narrativas colocou-nos em uma arena de tensão, obrigando-nos a acolher e lidar com o inusitado, como a morte de um dos sujeitos envolvidos, fazendo-nos refletir sobre a finitude da vida, a fragilidade do corpo e a urgência de compartilharmos experiências transgeracionais, como uma das possibilidades de humanização da educação e de subversão de uma racionalidade instrumental. Recorremos, também, às fontes documentais, de diferentes origens e em diferentes suportes, com as quais entretecemos narrativas e experiências como potencializadoras de conhecimento, na tentativa de flagramos rastros.

Entendemos que os referenciais teóricos e metodológicos mobilizados nos possibilitaram olhar sensivelmente para as narrativas de nossos entrevistados. Embasando-nos nas potencialidades da história oral, pressupomos que éramos

ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagássemos, procurássemos saber. Objeto quando ouvíssemos, registrássemos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças. (BOSI, 2012. p. 38).

Percebemos que as narrativas são uma produção coletiva e dialógica, fruto da relação que se instaura entre o pesquisador e o entrevistado, pois, ao mesmo tempo em que olhamos para nós, como objeto e sujeitos da pesquisa, reconhecemos esse olhar sensível do entrevistado para conosco, porquanto, ao “narrar, as pessoas expressam elementos próprios de sua cultura e lidar com as narrativas orais significa apreender os significados do que é narrado e lembrado no próprio movimento da realidade social vivida” (KHOURY, 2006, p. 37), atentando-se ainda para a interação e a transmissibilidade de experiências que tocam, atravessam e mobilizam os sujeitos

envolvidos (entrevistado e pesquisadora/entrevistadora), no momento mesmo da realização da entrevista.

Conforme Portelli (1997), a história oral se caracteriza pelos significados que o entrevistado atribui aos eventos narrados o que não implica na busca de uma veracidade. Além disso, essa metodologia nos possibilita (re)conhecer os eventos, desvelando experiências das classes não hegemônicas. Para Portelli,

A história oral não tem sujeito unificado; é contada de uma multiplicidade e pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador. 'Parcialidade' aqui permanece simultaneamente como 'inconclusa' e como 'tomar partido': a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os 'lados' existem dentro do contador. E não importa o que suas histórias e crenças pessoais possam ser, historiadores e 'fontes' estão dificilmente do mesmo 'lado'. A confrontação como 'busca pela unidade' - é uma das coisas que faz a história oral interessante (1997, p. 39).

Essa relação entre as narrativas dos entrevistados com a leitura do pesquisador produzindo outra narrativa, no intuito de historicizar acontecimentos em um determinado tempo e espaço, respeitando a singularidade histórica, social e cultural dos entrevistados como potencializadores de conhecimento, tornou instigante o uso da história oral para olharmos sensivelmente a cidade de Chapecó.

A história oral nos auxilia a olhar sensivelmente para as narrativas dos sujeitos escolares, uma vez que entendemos a entrevista como "uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo" (PORTELLI, 1997, p.20). Dessa forma, a história oral permite uma relação dialógica entre a pesquisadora/entrevistadora e os entrevistados, sensível a polifonia e a polissemia das narrativas entretidas no coletivo.

Desse modo, nos ancoramos na história oral por ela, diferentemente, da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 1977. cf. BAUER, JOVCHELOVITCH, 2015), nos possibilitar um diálogo com o entrevistado, ao contrário do olhar do terapeuta, da Gestalt. Na nossa perspectiva mais significativa, pois estimula um olhar sensível sobre as narrativas e as fontes que são mobilizadas na pesquisa, reconhecendo-se portanto a parcialidade do entrevistado/narrador, a narrativa como inconclusa e a impossibilidade de neutralidade do pesquisador/entrevistador que trabalha com a história oral (PORTELLI, 1997).

Bauer e Jovchelovitch (2015), na perspectiva da hermenêutica da narrativa, que o olhar do pesquisador é uma representação da entrevista narrativa, uma vez que nesta há uma forma interpretativa da narrativa. Não adotamos esta abordagem. Por meio da história oral, dialogamos e compartilhamos experiências recíprocas com os sujeitos da pesquisa. Buscamos, por meio desta, diferentes olhares sobre o que nos é apresentado e não sobre uma representação desses, uma vez que tais narrativas, por meio da história oral, permitem uma relação entre pesquisadora/entrevistadora e entrevistados como experiência vivida.

Recorremos a Alberti (2013) para contemplarmos os procedimentos de pesquisa da história oral, tendo como recurso, entrevistas semiestruturadas, nas quais mobilizamos, nas narrativas dos entrevistados, nosso objeto de leitura. As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela gravação (aparelho gravador de áudio) das narrativas dos entrevistados e respectivas transcrições. As entrevistas foram feitas pela pesquisadora/entrevistadora.

As entrevistas foram semiestruturadas (APÊNDICE A), pois elas possibilitam questões abertas que facilitam a narrativa, bem como, a intervenção da pesquisadora/entrevistadora com esclarecimentos quando solicitados pelos entrevistados e novos questionamentos pertinentes. Estas foram divididas em blocos temáticos (WIGGER, 2015) previamente delimitados:

- bloco 1 – identificação do núcleo familiar de origem e dos grupos dos quais o entrevistado faz parte;
- bloco 2 – mapeamento do percurso escolar do entrevistado;
- bloco 3 – identificação das escolhas realizadas no campo profissional;
- bloco 4 – análise dos relacionamentos com alunos, corpo administrativo, colegas de trabalho;
- bloco 5 – experiências durante sua trajetória profissional.

Em contatos prévios, foram agendadas as entrevistas, que ocorreram nas residências dos entrevistados. Antes das entrevistas, solicitamos a leitura e assinatura do termo livre de consentimento e reforçamos quais seriam os objetivos da entrevista e do projeto do qual os entrevistados participariam.

Ressaltamos que os nomes dos entrevistados e dos cônjuges destes e também de parentes filiais foram substituídos por pseudônimos a fim de que fosse mantido o sigilo da identidade desses sujeitos. Para isso, nos sensibilizamos sobre quais seriam os pseudônimos utilizados. Indo ao encontro dos rastros das memórias da pesquisadora/entrevistadora, nós os registramos de uma

forma afetiva utilizando as notas musicais, DÓ, MI, SOL, LÁ e SI. Assim, pensamos como estas compõem a melodia, da nossa pesquisa. Os pseudônimos foram grafados sempre com letras maiúsculas para que os sujeitos que colaboraram com a pesquisa, direta ou indiretamente, reconhecessem os seus pseudônimos como as notas musicais DÓ, MI, SOL, LÁ, SI, e não outras palavras que têm as mesmas grafias, mas significados diferentes.

Brincando com a imagem da criança imbricada na tessitura desta pesquisa, usamos, para um de nossos entrevistados, o pseudônimo de SOL, aproveitando a ambiguidade dessa palavra. E pelo fato de ele, SOL, estar ao lado de sua esposa, nós lhe demos o pseudônimo de LÁ. Dessa maneira, o entrevistado SOL é casado com dona LÁ. Ainda, brincando, demos à filha do casal o pseudônimo de SI. E, completando a brincadeira, demos à outra entrevistada o pseudônimo de MI e para o seu esposo, DÓ, que, juntos podem formar um acorde.

O tempo de duração das entrevistas variou, uma vez que este acompanhou o desenrolar das narrativas e respeitou as possibilidades de acolhimento dos entrevistados. Preocupamo-nos com o conforto do entrevistado, tanto que, a entrevista da dona. MI foi de, aproximadamente, 20 minutos e a do seu SOL de, aproximadamente, 1 hora. O critério adotado para transcrição foi de fidelidade às narrativas, isto é, os relatos foram transcritos sem que se fizesse qualquer tipo de correção ortográfica ou gramatical respeitando-se, oralidade – a fala dos entrevistados e a da pesquisadora/entrevistadora; as pausas e interrupções também foram registradas. Dessa maneira, a partir das transcrições, foi produzido um documento para uma leitura que atendesse o objetivo da pesquisa.

Além disso, mobilizamos as fontes documentais que foram rastreadas em diferentes lugares que poderiam ter documentos e periódicos da década de 1970-1980. A pesquisa documental aconteceu em diferentes momentos, na cidade de Chapecó, nas visitas ao Centro de Memória do Oeste de Catarinense (CEOM) e às escolas, verificando quais documentos existiam. Após, as autorizações para acesso aos acervos, digitalizamos os jornais localizados no CEOM, como também, os acervos sobre esse período, nas escolas. Para o acesso aos acervos das escolas, foi necessária uma autorização por escrito da Gerência Regional da Educação do Estado de Santa Catarina, visto que, sem essa autorização, os diretores das escolas não autorizavam o acesso aos documentos. Também consultamos no transcorrer da pesquisa diferentes sites em busca de informações e de acervos relativos ao tema desta pesquisa, como os sites da prefeitura de

Chapecó, do Centro de Memória do Oeste Catarinense (CEOM) e do Instituto Brasileiro de Geográfica e Estática (IBGE).

Ao pesquisar os periódicos com atenção, pousamos um olhar sensível, lendo-os “como documentos que permitem recortes historiográficos múltiplos na construção da história local e, em uma perspectiva mais ampla da história do país no contexto sócio-cultural da época” (BUENO, 2007, p.15). Dessa forma, de posse dessas fontes documentais, buscamos promover um diálogo (Thompson, 1998) entre elas, entretecendo-as, em um movimento dialético, o que nos permitiu flagrar nas memórias e histórias locais a polifonia e polissemia, por vezes, esquecidas e silenciadas. Tais memórias e histórias, em sua grande maioria, tendem a ser substituídas por uma versão monolítica e apaziguadora das tensões e conflitos sociais, registrada através de textos e de iconografia por aqueles segmentos sociais que detém o acesso e a propriedade dos meios de comunicação, quando estes meios são mobilizados por segmentos das camadas populares seu teor tende a romper com a versão monolítica e apaziguadora do cotidiano.

Na pesquisa as fontes documentais colocadas em diálogo foram os periódicos, a legislação e a produção bibliográfica sobre a história de Chapecó e o contexto social e cultural da do país, referente à modernização.

Para além da história oral e do diálogo entre fontes documentais, fomos ao encontro das produções benjaminianas recorrendo às mônadas baseadas nas memórias dos entrevistados. Esse procedimento nos possibilita olhar sensivelmente para as tensões cristalizadas (FRANÇA, 2015), sobre a modernização e a industrialização de Chapecó, em um movimento dialético. Contudo, buscamos nesse entretecer, as tensões que matizam as histórias de vida desses sujeitos, os entrevistados em franca conexão com nossas experiências e memórias, como já pontuamos. As mônadas são tecidas de forma não linear, assim como foram narradas as memórias dos entrevistados.

Benjamin nos permite pensar as mônadas, como: “miniaturas de significados – conceitos que o pensador coloca em ação no diálogo com o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido podem ter a força de um relâmpago” (GALZERANI, 2002, p. 62). Dessa maneira, a concepção de mônada benjaminiana nos permite um mergulho cúmplice nas narrativas e memórias dos entrevistados, o que nos possibilita mais do que uma aproximação deles, posto que ao nos sensibilizarmos com as experiências e memórias narradas por eles, somos tocadas, atravessadas e mobilizadas por elas dialogicamente. Para Walter Benjamin, a mônada se apresenta como

O aprofundamento da perspectiva histórica em princípio, limites, quer no que se refere ao passado, quer ao futuro: dá à ideia a sua dimensão de totalidade. A sua estrutura, marcada pela totalidade, em contraste com o seu inalienável isolamento, é monadológica. A ideia é uma mônada. O ser que nela penetra com a sua pré e pós-história mostra, oculta na sua própria, a figura abreviada e ensombrada do restante mundo das ideias, tal como nas mônadas do *Discurso sobre a metafísica*, 1686: em cada uma delas estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é uma mônada – isso significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo (BENJAMIN, 2011, pp.36-7)

Conceito ressaltado por Petrucci-Rosa, Ramos, Corrêa e Almeida(2011 p. 204);ao rastreamos a definição dada por Leibniz:

substância simples – ou mônada – deve ter um “pormenor do que muda, que produza, por assim dizer, a especificação e variedade” (LEIBNIZ, 1974, p. 64); contudo, algo muda e algo permanece, gerando uma pluralidade de relações na substância simples – uma multiplicidade na unidade.

Dessa forma, podemos entender que Benjamin se apropria do conceito leibniziano de mônada, uma vez que ele se desenvolve em um plano metafísico, da ordem das ideias para configurar ou apresentar, de uma forma singular para cada sujeito, a imagem do mundo, mas que apresenta a possibilidade de diferentes sentidos e significados em um determinado fragmento conforme a leitura de cada sujeito. E que, ao mesmo tempo, nos permite olhar para a pré e pós história como um ser oculto que penetra na ideia, a partir do que é apresentado e assim olha as imagens do mundo, uma vez que em uma ideia se apresenta todas as imagens. Logo, as mônadas são as ideias consteladas em tensões nas imagens.

As mônadas permitem olhar as imagens dialéticas, pois a “imagem é dialética na imobilidade” (BENJAMIN, 2007, p. 504). Para isso, propomos que

A “imagem” é categoria central da teoria benjaminiana da cultura: “alegoria”, “imagem arcaica”, “imagem de desejo”, “fantasmagoria”, “imagem onírica”, “imagem de pensamento”, “imagem dialética” – com esses termos se deixa circunscrever em boa parte a historiografia benjaminiana. A imagem possibilita o acesso a um saber arcaico e a formas primitivas de conhecimento, às quais a literatura sempre esteve ligada, em virtude de sua qualidade mítica e mágica. Por meio de imagens – no limiar entre consciência e o inconsciente – é possível ler a mentalidade de uma época. É essa leitura que se propõe Benjamin enquanto historiógrafo. Partindo da superfície, da epiderme de sua época, ele atribui à fisionomia das cidades, à cultura do cotidiano, às imagens do desejo e fantasmagorias, aos resíduos e materiais aparentemente insignificantes a mesma importância que às “grandes ideias” e às obras de arte consagradas. Decifrar todas aquelas imagens e expressá-las em imagens “dialéticas” coincide, para ele, com a

produção de conhecimento da história. (BOLLE, 2000, pp. 42-3)

Em vista disso, entendemos que as imagens dialéticas nos possibilitam fazer uma dada leitura sobre a cultura que marca o período da modernização de Chapecó. Compreendemos que

O olhar de Benjamin volta-se para a leitura e a escrita dos objetos de uma cultura: um exercício que vê a realidade urbana, social e artística como um texto que fala por si mesmo e possibilita a apresentação da verdade. As palavras que saltam dessa escrita contêm as imagens do vivido, imagens que movimentam presente, passado e futuro. Elas só se oferecem à leitura em determinada época e por isso são dialéticas. Sua historicidade afirma a sintaxe do tempo que interrompe uma leitura, silencia, provoca o estranhamento. (FRANCO, 2009, p. 207)

Para Benjamin, diferentes imagens produzem o conhecimento da história. Essas imagens pertencem a uma dada historiografia, materialista. Esse olhar benjaminiano para a cultura que estranha o espaço e tempo forma o *cronotopo*, um objeto deslocado da história, a modernidade.

Para a historiografia materialista benjaminiana, não se escolhe um objeto no *continuum*, este é arrancado como uma explosão do curso da história. Isto é,

uma exigência de sua estrutura monadológica. Esta torna-se visível apenas no próprio objeto arrancado. E isso ocorre sob a forma da confrontação histórica que constitui o interior (e, por assim dizer as entranhas) do objeto histórico e da qual participam em uma escala reduzida todas as forças e interesses históricos (BENJAMIN, 2007, p. 517).

Dessa forma, compreendemos que a estrutura monadológica desenvolvida nas narrativas de experiências nos permite esse estranhamento à modernização de Chapecó, como um recorte temporal arrancado do *continuum* da história. Uma vez que - por meio da estrutura monadológica - o objeto da história encontra-se no interior de sua própria história passada e futura e, com isso, aparece na dialética do pensamento:

Ao pensamento pertencem tanto o movimento quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é a cesura no movimento do pensamento. Naturalmente, seu lugar não é arbitrário. Em uma palavra, ela deve ser procurada onde a tensão entre os opostos dialéticos é a maior possível. Assim, o objeto construído na apresentação materialista da história é ele mesmo uma imagem dialética. Ela é idêntica ao objeto histórico e justifica seu arrancamento do *continuum* da história (BENJAMIN, 2007, p. 518).

Portanto, olhamos as singularidades das imagens dialéticas produzidas na construção das mônadas, uma vez que se justificam na apresentação materialista da história do pensamento.

Dessa forma, ressaltamos que “o olhar para a mônada se direciona não para o seu caráter fragmentário, mas para a sua potencialidade de relações através dessa especificidade que, num mosaico de outras particularidades, configura uma totalidade” (PETRUCCI; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA, 2001, p. 205). Buscamos, por meio desse entrecruzar, numa leitura monadológica das imagens dialéticas da modernização de Chapecó com as imagens de mônadas consteladas nas narrativas dos zeladores e serventes entrevistados, as tensões e conflitos como potencializadores na produção de conhecimento. Nas entrevistas, a partir dessa perspectiva benjaminiana, também procuramos romper com a dificuldade de se compartilhar experiências na modernidade capitalista, subverter a racionalidade instrumental de um tempo matematicamente controlado, entendido enquanto dinheiro, e instaurar a possibilidade de um tempo que se humaniza na alteridade e reciprocidade de uma escuta atenta.

## CAPÍTULO 2 CHAPECÓ E A MORDERNIDADE

Eu te vejo sumir por aí  
 Te avisei que a cidade era um vão  
     - Dá tua mão  
     - Olha pra mim  
     - Não faz assim  
     - Não vai lá não  
 Os letreiros a te colorir  
 Embaraçam a minha visão  
 Eu te vi suspirar de aflição  
 E sair da sessão, frouxa de rir  
 Já te vejo brincando, gostando de ser  
     Tua sombra a se multiplicar  
 Nos teus olhos também posso ver  
     As vitrines te vendo passar  
     Na galeria, cada clarão  
 É como um dia depois de outro dia  
     Abrindo um salão  
     Passas em exposição  
     Passas sem ver teu vigia  
     Catando a poesia  
     Que entornas no chão  
 (Chico Buarque- As vitrines)

A partir da letra da música de Chico Buarque, que nos mobiliza a pensar a modernidade benjaminiana e a imagem do *flâuner*, no poema *A uma passante* de Baudelaire, buscamos olhar a cidade como esse vigia que flagra as imagens da cidade através das vitrines. Olhamos para Chapecó como esta passante, que nos embaraça a visão, nos mobilizando sobre seus rastros que, nos jornais como os letreiros a colorir, constroem o encanto e a beleza da cidade, mas que, em meio a isso, também se multiplicam suas sombras, as aflições dos sujeitos que a compõem, nas suas tensões, nos conflitos e disputas.

Ao olharmos esses rastros, perambulamos entre os letreiros a colorir e as sombras a se multiplicarem, na dialética das imagens da modernização de Chapecó. E para isso, nessa multiplicidade de imagens, percorremos as grandes exposições olhando também para a modernização nacional e como esta se constrói nas imagens da ditadura, da crise, da legislação, do progresso e do ufanismo nacionais daquele período.

## 2.1 A Ditadura Militar e a Modernização de Chapecó

O projeto de modernização do Brasil no período pesquisado tem como seu “estopim” o governo de Jucelino Kubitschek (JK), que realizou um grande programa de modernização do Brasil, segundo Schwarcz e Starling (2015), com o Plano de Metas, que visava a um crescimento econômico acelerado; pautado no setor industrial de bens de consumo duráveis. JK projetou e construiu Brasília, a nova capital política do país. Seu slogan era: “cinquenta anos em cinco”. Com isso, no auge do capitalismo, criaram-se novos padrões de produção e de consumo no País, produzindo-se aço, petróleo e seus derivados, automóveis e construindo-se estradas com padrões internacionais (MELLO, NOVAIS, 1988).

Porém, no governo JK, as desigualdades sociais e a miséria da população aumentam, como também, a crise econômica vivida pelo país. Em 1961, com a eleição de Jânio Quadros e seu vice João Goulart, pretendeu-se iniciar as reformas de base, pois o Brasil era visto como um país subdesenvolvido. As reformas pretendidas foram assumidas pelas forças nacionalistas e pela esquerda do país.

Segundo Schwarcz e Starling, criou-se tipo de reformismo desenvolvimentista defendido e avalizado pelos tecnocratas do governo e pelos intelectuais da Academia. Seguindo essa onda reformista, no âmbito da Educação, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no plano das manifestações artísticas e culturais.

Contudo, a economia do país, pelo projeto de industrialização implantado, estava sob controle de empresas estrangeiras, que tinham facilidade para trazer, para o Brasil, o capital, aumentando a crise em setores internos da produção. Como consequência disso, aumentou a dívida externa brasileira, bem como, a inflação. Além disso, os movimentos de esquerda e as ligas camponesas pressionavam o governo para que fosse feita a reforma agrária.

Diante de tantos problemas e dificuldades, Jânio Quadros renúncia ao cargo de presidente do Brasil. Entregou uma carta aos militares, pedindo que intervissem. Apesar dos graves problemas políticos e institucionais, João Goulart, o vice-presidente eleito, permaneceu, por pouco tempo como presidente do Brasil, era apoiado por Brizola, no Rio Grande do Sul, pela Ordem dos Advogados do Brasil e pela União Nacional dos Estudantes, o que não foi suficiente para resistir ao golpe militar.

Em 8 de junho de 1964, ocorreu a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que pedia a intervenção militar, com apoio da União Cívica Feminina e do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (SCHWARCZ E STARLING, 2015). A partir de então, em 1964, iniciou-se, no Brasil, um longo período de ditadura militar que durou 21 anos. Durante todo esse tempo, o Regime de Exceção foi comandado por cinco generais: Castelo Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979) e João Figueiredo (1979-1985) (SKIDMORE, 1988), os três últimos governaram no período privilegiado nesta pesquisa. Era o fim dos “anos de chumbo”.

No governo de Castelo Branco (SCHWARCZ, STARLING, 2015), iniciou-se uma política de estabilização da economia, mas com proibições de greves, repressões aos sindicatos, fim da estabilidade no emprego, com a criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e redução da idade legal mínima para o trabalho. Foram proibidas eleições por voto popular e também houve a criação de apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), a favor do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que deveria ser de oposição ao governo. Com Costa e Silva, a economia cresceu, e o governo começou a chamar isso de “milagre econômico brasileiro”. Porém, esse general presidente censurava os jornais e os meios de comunicação impedindo-os de criticarem a política econômica. Em meio a isso, segundo Mello e Novais (1998), o consumismo, incentivado pelo capitalismo, ganha novos espaços no Brasil. Em 1966, foi inaugurando o primeiro *shopping center* no Brasil, o Shopping Iguatemi, em São Paulo.

Em 1968, entra em vigor o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que

suspendia a concessão de habeas corpus e as franquias constitucionais de liberdade de expressão e reunião, permitia demissões sumárias, cassações de mandatos e de direitos de cidadania, e determinava que o julgamento de crimes políticos fosse realizado por tribunais militares, sem direito a recurso (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 455).

Esse Ato restringia aviltantemente a liberdade de expressão no País e permitia a truculência na atuação dos militares contra as manifestações que criticavam os militares. Em 1969, assume o general Emílio Garrastazu Médici e seu governo é considerado o período de maior tortura e censura no País; nele foram mortos os guerrilheiros dos movimentos revolucionários que lutavam contra a ditadura, tanto os movimentos urbanos, quanto os existentes no campo de tática rural (SKIDMORE, 1988). Médici escamoteou os efeitos da concentração de

renda e incentivou o consumo de equipamentos com as novas tecnologias da época (televisões a cores, automóveis, motocicletas, dentre outros), com o crédito fácil.

Segundo Mello e Novais (1988), com o capitalismo emergente nas décadas de 1960 e 1970, criou-se a ilusão de melhorias de oportunidade para todos, de que os competentes, esforçado se trabalhadores triunfariam. Ilusão que permeou o projeto de modernização de Chapecó, como a ilusão que os processos migratórios possibilitariam à população que migrava ter melhores condições de vida.

Nesse processo em Chapecó, criam-se os complexos agroindustriais. No entorno da Sadia, “giram pequenos proprietários que produzem sob encomenda, usando mão-de-obra (sic) familiar e um ou outro assalariado” (MELLO, NOVAIS, 1988, p. 619), fazendo surgir novas profissões ligadas à agricultura. Contudo, as escolas eram quase inacessíveis para as camadas populares e as indústrias exigiam mão de obra com qualificação técnica. Em decorrência do que, foi implantada, na década de 1970, uma política de expansão da rede pública de ensino e qualidade da educação no interior do país visando atender as demandas da modernização.

Segundo Schwarcz e Starling (2015), em 1970, foram criados, no país, os Centros de Operação e Defesa Interna (CODI) e Destacamentos de Operação Interna (DOI), nos quais eram torturados e executados aqueles que eram contra o governo militar. Em 1974, Geisel assume o governo. Em 1977, acontecem novas manifestações estudantis pró-democracia e as grandes manifestações operárias no ABC paulista (nas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano); também se manifestaram pela volta da democracia, músicos, artistas de teatro, jornalistas. Houve uma redefinição do ativismo político nas universidades. Na região oeste de Santa Catarina, esses movimentos se faziam presentes com a organização das cooperativas e sindicatos dos agricultores, movimentos indigenistas e a organização da Associação dos Professores Licenciados de SC – ALISC, muitos destes movimentos contavam com setores da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação.

Em 1978, sob pressão, no último dia do ano, Geisel extinguiu o AI-5. Em 1979, no governo de Figueiredo, foi promulgada a Lei de Anistia. Em 1984, após acirrados confrontos políticos e sob olhares da comunidade internacional, começou o movimento Diretas Já, que levou a população brasileira às ruas exigindo eleições diretas.

Portanto, desde o final dos anos de 1970 até o início dos anos de 1980, passamos a pensar o processo de redemocratização, com as pressões de diferentes segmentos da sociedade contra os

governos ditatoriais. São os novos sujeitos políticos que se manifestam de modo conjunto, como aponta Marilena Chauí:

O novo sujeito é social; são os movimentos sociais populares, em cujo interior, indivíduos, até então dispersos e privatizados, passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir a agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas (CHAUÍ, 1988, p. 10 cf. PAIM, 2007, p. 6).

Esses novos sujeitos que surgem se imbuem de um sentimento de participação (CURRY, 1980 cf. AURAS, 1998), que, organizados, representam os interesses das minorias se posicionando na luta entre o capital e o trabalho. A participação ativa desses novos sujeitos aumenta o poder de barganha da classe trabalhadora. Nesse contexto, as políticas de repressão e autoritarismo passam, de modo sutil, a adotar medidas que viessem a garantir o processo de abertura política do País para acalmar as pressões sociais. Tal período é chamado de redemocratização, que, conforme Cunha (2005), foi marcado pela eleição, indireta, de Tancredo Neves, em 1985 para presidente do Brasil, pela instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, e pelas eleições diretas para presidente do país, em 1989.

Já no estado de Santa Catarina, temos a “novembrada”. Esta aconteceu quando Figueiredo visitou Florianópolis, no dia 30 de novembro de 1979. Houve manifestação da população catarinense em repúdio às ações autoritárias da ditadura (AURAS, 1998). Ressaltamos também, no período, a manifestação oestina contra a “farsa da peste suína africana”, que foi a primeira grande manifestação de agricultores e pecuaristas, organizada pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina.

Comprendemos a redemocratização do País como uma conquista popular, para a qual contribuíram os diferentes movimentos sociais e as organizações sindicais, relacionando-a com as formas de resistências ao capitalismo industrial evidenciadas por Thompson (1998).

### **2.1.1 Legislação**

O fato de nossos entrevistados terem sido funcionários públicos concursados e trabalharem em escolas estaduais nos levou a dialogar com as contribuições de Martins (2002), Saviani (2007) e Vieira (2007), que nos permitem compreender como os textos legais forjam o

cenário e as decisões sobre os rumos da política educacional. Em diálogo com esses teóricos e educadores, nos voltamos para o cenário político educacional da época para entender como ele é mobilizado pelo projeto de modernização nacional e implementado pelos governos militares. Tivemos o cuidado também de atentar para a capilarização de tal projeto na esfera estadual que significou atentar para a preocupação tanto com a abertura de novas escolas quanto que a rede pública estadual assumisse as diretrizes de um ensino tecnicista.

Ao tomarmos conhecimento das narrativas e das experiências de sujeitos que pertenceram às unidades escolares estaduais de Chapecó (SC), flagramos, nelas, os rastros de um projeto educacional nacional tecnicista e mais amplo, mas, também, de sensibilidades, memórias e histórias outras na relação com esse projeto que nos sinalizaram para experiências singulares de ressignificação e, por vezes, de resistência desses sujeitos escolares frente às demandas da modernização de Chapecó.

Isso foi possível porque tomamos a escola como um lugar de memória, marcado por diferentes vozes e intencionalidades, que acolhe sujeitos que instauram significados e criam alternativas educacionais, cujas sensibilidades, memórias e histórias são plurais, extrapolando, em diferentes situações, os limites balizados por projetos educacionais e legislações elaboradas por sujeitos distantes da realidade escolar.

Esse procedimento exigiu que buscássemos situar, em linhas gerais, as políticas públicas privilegiadas estrategicamente naquele contexto sociocultural, posto que a seleção, entrada e permanência de zeladores e serventes nas unidades escolares obedeceram à legislação educacional preconizada à luz de iniciativas governamentais ancoradas numa determinada concepção de educação e de sociedade que pode ser flagrada na estrutura organizacional escolar implementada. É importante que se atente para isso.

Vieira (2007, p.302) ressalta que a Constituição de 1946 estabelece que a educação seja “direito de todos”, e que em 1967, acrescentou-se: “dever do Estado”. No governo militar, a partir de 1964, com base na Lei 4.024, de 1961, que criou as Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), iniciou-se um projeto educacional que, segundo Saviani (2008), promoveu inovações metodológicas e organizacionais na educação; inovações voltadas ao saber técnico.

Segundo Vieira (2007), em 1968, com a Lei 5.540, concebe-se a reforma do ensino superior, denominada reforma universitária, que entrou em vigor em 1969. Essa foi “regulamentada pelo Decreto nº.464 de 11 de fevereiro de 1969 e, no mesmo ano, o parecer

nº.253/69, introduz habilitações técnicas no curso de pedagogia” (SAVIANI, 2008, p.16). Em 1971, ocorreu a reforma da educação básica com a Lei 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

## 2.2 Chapecó no *Cronotopos*

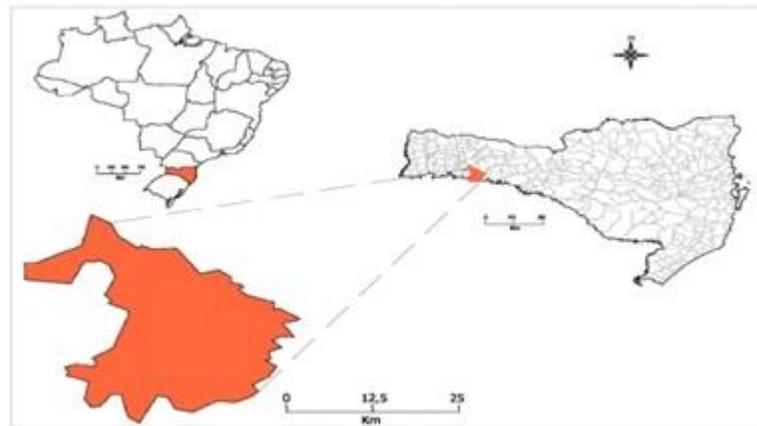


FIGURA 1- Mapa da localização de Chapecó. Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Org.: Moraes, C.

Chapecó localiza-se no oeste do estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil. O município faz fronteira com o estado do Rio Grande do Sul e possui distâncias consideráveis das três capitais dos estados da região sul do país – 483km de Curitiba/PR, 560km de Florianópolis/SC e 451km de Porto Alegre/RS. Ressalta-se que Chapecó tem fácil acesso aos países do Mercosul: Paraguai, Uruguai, Argentina, do qual dista cerca de 160km. Sua localização potencializou o processo de modernização à luz de demandas comerciais nacionais e estrangeiras.

Chapecó é apresentada pelo poder público e periódicos locais como a capital brasileira da agroindústria e a capital catarinense de turismo de negócios e de lazer, pois sedia diversos eventos nessas duas áreas com abrangência regional, nacional e no Mercosul. Esses dois títulos foram conseguidos ao longo de sua história devido ao processo de modernização, no qual se incluem, também, o setor da construção civil e o da tecnologia da informação.

Atualmente, o setor da educação movimenta grande parcela da economia da cidade, graças ao ensino superior. A cidade possui as seguintes Universidades: a Federal da Fronteira do

Sul (UFFS), a do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e a do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); conta, também, com diversas faculdades.

Com relação às comunidades indígenas, ressaltamos de duas áreas indígenas do município: a Toldo Chimbangue, no distrito de Sede Trentin, e a Aldeia Kondá, na Linha Gramadinho, distrito de Água Amarela. A Toldo Chimbangue possui 988,66 hectares demarcados, com uma população de 600 pessoas (em 2005, segundo o site o portal kaingang). De acordo com a Secretária da Educação, nesse local, funcionam uma escola municipal atendendo a Educação Infantil e Indígena e uma Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Fen Nó, ministrando o Ensino Fundamental e Educação Indígena. Na Aldeia Kondá, funciona a EIEF Sape TyKó.

Outro setor que movimentava a economia local é a agricultura familiar. Chapecó é destaque na produção de verduras e hortaliças. Contudo, essa produção não é grande, uma vez que a população da área rural do município corresponde a apenas 10% dos 205.795 habitantes da cidade (IBGE, 2015).

Com uma população urbana de apenas 41% de um total de 49.865 habitantes no começo da década de 1970, o município se caracterizava como fortemente rural. No começo da década de 1980, 66% dos 83.768 habitantes já residiam no distrito sede de Chapecó, e não em um dos seus 7 distritos rurais recém-instituídos<sup>24</sup>.

Para observar os rastros do processo de modernização e como o crescimento da população e a migração interferiram na área urbana, apresentamos duas fotografias da avenida central da cidade de Chapecó, cujas imagens digitalizadas foram depositadas no Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM) e disponibilizadas para consulta *online*.

Atentamos para estas fotografias que representam o centro de Chapecó, com destaque para a avenida principal da cidade, como ressalta a arquiteta e urbanista Paim (2014, p. 3):

a área urbana da cidade fora desenhada em malha xadrez, partindo de um X no marco zero da cidade, no cruzamento entre as avenidas Getúlio Vargas principal via comercial do município e Marechal Floriano Peixoto, rua da Catedral Santo Antônio – e se distribuindo de maneira ortogonal por sua extensão. O desenho foi feito pela colonizadora Bertaso nas décadas subsequentes a emancipação e apesar de apresentar vias largas, passeio público na região central e considerar as expansões futuras da área urbana, ignorava aspectos naturais

---

<sup>24</sup>INFORMAÇÕES sobre o município de Chapecó (SC), Brasil.

Disponível em: < <http://www.portalhapeco.com.br/municipio.htm>>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

da sua área de inserção como o relevo, os pontos com extensa vegetação e os cursos d'água que a permeavam.

Dessa forma, entendemos que estas fotografias retratam um dos principais espaços da urbe. Além disso, fazendo uma leitura delas, podemos olhar sensivelmente, sob determinado prisma, a imagem do processo de modernização que atravessou o período, por elas, retratado.



FIGURA 2-Vista panorâmica da Av. Getúlio Vargas em Chapecó-SC na década de 1970.

Fonte: acervo do CEOM (autor desconhecido). Coleção Plínio Arlindo de Nês. Localização: CEDOC.Original. Dimensão:8,0x11,0. Disponível

em:<[http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq\\_imagem=410](http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=410)>. Acesso em: 15 mai de 2015.

Podemos flagrar a modernização da cidade de Chapecó comparando as figuras 2 e 3. A primeira, é colorida, retrata a Avenida Getúlio Vargas, na década de 1970, principal via da cidade. A segunda, em preto e branco, apresenta vista panorâmica da mesma avenida na década de 1980, em ângulo diferente.

Na figura 2, vemos a horizontalidade da cidade quanto às suas edificações, com poucas exceções, como as torres da Igreja Católica Santo Antônio. Ao olharmos para a vegetação nos canteiros centrais da avenida, parece-nos ter sido plantada recentemente, uma vez que não está

frondosa. Além disso, há uma vegetação, com limiar próximo aos fundos dessa igreja, que nos possibilita supor que, na década de 1970, havia poucas construções para além do centro da cidade, cuja avenida registrada nesta fotografia é o âmagô.



FIGURA 3- Vista panorâmica da Av. Getúlio Vargas em Chapecó-SC na década de 1980. Fonte: acervo do CEOM (autor desconhecido). Coleção Cidades. Localização: CEDOC. Reprodução. Dimensão:10x15.

Disponível em:

<[http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq\\_imagem=962&ficha=501](http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=962&ficha=501)>.

Acesso em: 15 mai de 2015.

Na figura 3, percebemos a verticalização da cidade com edificações que tiram a visibilidade evidente das torres da igreja católica Santo Antônio, como ocorria na década anterior. Não há mais vegetação atrás da igreja, e, sim, edificações; as árvores frondosas da avenida dificultam a visualização das calçadas e do canteiro central.

Com isso, flagramos, nessas fotos, (figuras 2 e 3), os rastros da modernização da cidade de Chapecó, tais como: a verticalização da arquitetura, a paisagem vegetativa planejada e modificada, evidenciando a implementação do projeto urbano do centro da cidade desenvolvido pela prefeitura. Destacamos, ainda, a importância do arquivamento desses registros fotográficos como documentos, pelo CEOM, como forma de preservação da memória do oeste catarinense.

### 2.2.1 De Xapecó com “X” para Chapecó com “CH”

Um índio correndo em volta da oca gritando  
 Dizendo que a tribo hoje amanhecera chorando  
 Um índio correndo em volta da oca gritando  
 Dizendo que a garganta arde com gosto de sangue  
 Foi o gole de cachaça que o branco lhe deu  
 Foi o gole de cachaça a desgraça que o homem branco lhe deu  
 O cacique da tribo na beira do rio chorando  
 Olhando na água e vendo a ganância afogando  
 O sabiá, o zabelê, o matagal, água de beber  
 Há de ganha, há de perde  
 Há de plantar e também há de colher  
 (Márcio Pazin – O grito do índio)

Olhamos para o trecho da música acima, de Márcio Pazin, músico de Chapecó, lembramos que a região oeste de Santa Catarina, bem como todo o Brasil, era habitada por indígenas e que, com a colonização, aconteceu a exploração territorial, a aculturação dos índios e a adaptação dos novos moradores a uma nova vida em um espaço completamente diferente daquele de onde vieram. Procuramos, a partir daqui, destacar os rastros de como se deu a ocupação econômica, social, cultural e política da região.

Antes do processo de colonização, o território formado pelo Velho Chapecó já era habitado pelo povo indígena Kaingang (PAIM, 2003). A terra habitada por indígenas e, depois, por colonos, tinha uma área extensa de 14.071 quilômetros quadrados, que foram subdivididos:

Das áreas colonizadas pela empresa Bertaso & Maia & Cia surgiram os municípios de Xaxim, Coronel Freitas, São Lourenço do Oeste, Campo Erê. Até recentemente eram 36 municípios<sup>25</sup> surgidos como desmembramento do antigo Chapecó. Dessa forma, a área de 14.071 km<sup>2</sup> de que dispunha Chapecó, foi reduzida a menos de 1.000km<sup>2</sup> (ROSSETTO, 1995. p.14).

Ressaltamos que o surgimento do município de Chapecó foi marcado por conflitos e disputas, caracterizados pelo massacre dos povos indígenas dessas terras. Este foi provocado por políticas econômicas e sociais impostas pela particularidade do processo de colonização regional, baseado na ocupação e fracionamento da terra do oeste de Santa Catarina, nas primeiras décadas

---

<sup>25</sup> Palmitos, Mondaí, Maravilha, Modelo, São Miguel do Oeste, Dionísio Serqueira, Itapiranga, São Carlos, Pinhalzinho, Saudades, Nova Erechim, São José do Cedro, Guarujá do Sul, Palma Sola, Caxambú do Sul, Descanso, Águas de Chapecó, Galvão, São Domingos, Abelardo Luz, Faxinal dos Guedes, Vargeão, Romelândia, Guaraciaba, Anchieta, Caibi, Cunha Porã. (ROSSETTO, Santo. 1989. p.14).

do século XX. Como exemplo dessas políticas, temos a criação do Sistema de Proteção aos Índios, visto pelos indígenas e seus defensores muito mais como um sistema “de perseguição aos índios” (CAMPOS, 2004, p. 61), conforme as denúncias pontuadas nos artigos<sup>26</sup> do juiz Antônio Selistre de Campos. O magistrado tentava denunciar, no jornal *A Voz de Chapecó*, sobretudo, em sua edição de 24 de outubro de 1948, nº.206, os fatos ocorridos na cidade. Segundo esse jornal, foi feito um mapeamento dos espaços habitados pelos índios com a finalidade de dizimá-los por assassinato.

“Xaçepó”, com “X”, era o nome do território que chamamos de Chapecó, nome de origem indígena dos povos Kaingang, habitantes das terras da região oeste de Santa Catarina. Essa palavra, em kaingang, significa “de onde se avista o caminho da roça” (A VOZ DE CHAPECÓ, 1948, p. 54).

No entanto, salientamos a tentativa de silenciamento desses povos com a alteração do seu significado indígena, posto que com o passar do tempo, o significado de Chapecó passou a ser apresentado como: “de onde se avista o progresso”. Significado construído pelo imaginário de alguns segmentos sociais da região, ávidos por relacionarem a modernização de Chapecó com a ideia de progresso. Isso evidencia a marginalização do povo indígena na região. Essa ressignificação se insere no projeto de modernização da cidade e de desenvolvimento da região oeste.

Desde o início do município de Chapecó em 1917<sup>27</sup>, cria-se um imaginário de progresso em franca relação com a valorização do ritmo do “tempo” determinado pela fábrica (THOMPSON,1998). Tal ideia de desenvolvimento retoma e ressignifica as imagens dos desbravadores da região e dos tropeiros, redimensionada com a chegada da Empresa Colonizadora Bertaso, em Chapecó.

Mas para pensar como se constrói esse imaginário sobre Chapecó, nas décadas iniciais do século XX, nos indagamos: Como se deu início dessa urbe?

Nos rastros encontrados por Werlang (2006), o governador do estado de Santa Catarina, Felipe Schmidt (1914-1918), foi o responsável pela delimitação das fronteiras e dimensões

<sup>26</sup>Artigos escritos por Selistre de Campos no período de 1939 a 1952 no jornal *A Voz do Chapecó* foram reunidos em um livro, publicado em 2004, pelo Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, que visava preservar a memória oeste.

<sup>27</sup>Ressaltamos que, em 1914, foi eleito para presidente do Brasil, Venceslau Brás, do Partido Republicano Mineiro. Nessa época, o Brasil vivenciava o revezamento na presidência do país; ora era um político de Minas Gerais, ora, um de São Paulo. Nesse período, criou-se a cidade de Chapecó (1917), ocorreu a 1ª. Guerra Mundial (1914/1918) e a Revolução Russa (1917).

territoriais, estabelecendo para Chapecó, aproximadamente, 14 mil km<sup>2</sup>. As terras de Chapecó foram concedidas para algumas empresas colonizadoras do Rio Grande do Sul, entre as quais estava a Empresa Colonizadora Bertaso, Maia e Cia. que recebeu algumas terras do Oeste em troca da construção da estrada Passo do Goyo-En/ Passo dos Índios. As colonizadoras venderiam os lotes aos novos proprietários, pois eram de terras devolutas e sem registro. (ROSSETTO, 1995; WERLANG, 2006).

Os processos de demarcação territorial e colonização desconsideraram as populações que já habitavam essas terras, criando, o município de Chapecó, em 25 de agosto de 1917. Tal processo ocorreu tensionado pela perseguição e massacre dos índios e posseiros que habitavam aquele território, fruto das disputas e conflitos com as colonizadoras, pela exploração das riquezas naturais locais, como a erva-mate, a madeira e terra para comercialização, o que se intensificou com o incentivo da migração de agricultores na década 1920.

Mas o que seria a colonização, à qual nos referimos, na história de Chapecó? Segundo Bosi, a colonização significa “um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar seus bens, submeter seus recursos naturais” (BOSI, 1992, p. 15).

Em Chapecó, essa colonização se deu por intermédio da Colonizadora Bertaso, Maia e Cia. que projetou o desenvolvimento da região e transferiu sua sede para o município em 1922. A Colonizadora Bertaso incentivou “a instalação de diversas indústrias: serrarias, cerâmicas, moinhos de trigo, energia elétrica, frigoríficos, imprimindo os primeiros passos ao processo de industrialização” (ROSSETO cf. HASS, 1997, p. 52), alterando, dessa forma, a realidade política e socioeconômica do território e a estruturação minifundiária na região.

Segundo Hass (1997), houve grande crescimento urbano e populacional do município, apesar de a crise estadunidense de 1929 ter atingido a economia brasileira e da imposição de novas autoridades do governo Getúlio Vargas (Revolução de 30), para a região oeste catarinense. Para Bellani(1995), no período entre 1930 a 1950, a economia de Chapecó teve seu movimento por meio das madeiras e sua comercialização pelo Rio Uruguai com os portos da Argentina e Uruguai, por meio de balsas<sup>28</sup>, incentivando a colonização de serrarias na cidade para a extração da madeira, que era transportada pelos balseiros. As autoridades do governo getulista marcaram

---

<sup>28</sup>As balsas eram feitas de um aglomerado dos troncos, toras ou toros ou tábuas de madeira, que eram extraídas da região oestina, que desciam o Rio com os balseiros que as transportavam até o destino, ao chegarem neste, as balsas eram desmanchadas e a madeira, vendida.

uma nova configuração da elite local<sup>29</sup> e questionaram o linchamento<sup>30</sup> ocorrido no município de Chapecó em 1950.

Mesmo com as mudanças políticas, em 1948 altera-se o nome da empresa para Empresa Colonizadora e Industrial Ernesto F. Bertaso S.A.<sup>31</sup>, permanecendo muito influente no município nas décadas seguintes. Percebemos isso na construção de um imaginário de progresso ressaltado pelo jornal Diário da Manhã, na década 1970, a respeito de um artigo publicado em 1949:

Na sua edição de 7 de abril de 1949, o DIÁRIO DA MANHÃ publicava uma reportagem sobre a Empresa e o Coronel Bertaso. Falando sobre o Passo dos Índios que passara a chamar-se Chapecó afirmava 'O antigo povoamento sertanejo, que primitivamente não passava de um lugar apropriado para pouso de tropeiros é atualmente uma próspera cidade com inúmeras construções modernas em constante desenvolvimento e progresso'. (DIÁRIO DA MANHÃ, 7 de outubro de 1979, p.1)

A imprensa local auxilia na criação do imaginário progressista presente na fala do coronel Ernesto Bertaso, no final da década de 1940, sobre a povoação e industrialização e, ao mesmo tempo, ressalta a prosperidade nos anos de 1970. Causa-nos estranhamento tal artigo do final da década de 1970, pois percebemos como a cidade permanece sob domínio de uma mesma elite local que norteia sua modernização. Dessa forma, problematizamos a modernização de Chapecó na década de 1970, no esteio das políticas econômicas implementadas pelos governos militares em Santa Catarina, com a implementação da agroindústria na região.

---

<sup>29</sup>Entendemos, a partir de Martucelli (2009), por elite local, grupo formado por detentores do poder político e por detentores do poder econômico (urbano e rural).

<sup>30</sup>O linchamento foi um acontecimento na cidade de Chapecó em outubro de 1950, consequência da queima da Catedral Santo Antônio no mesmo ano, quando foram queimados quatro migrantes, julgados culpados pelo incêndio. (HASS, 2013).

<sup>31</sup>A colonizadora atuou até, aproximadamente, 1990 como consta em seu acervo, que está sob responsabilidade do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina.

### 2.3 Chapecó: de Cidade das Rosas para Capital do Oeste

A ideia de desenvolvimento que percorreu o país nos anos 70 atingiu também Chapecó. Como notamos, por meio da imprensa local, criou-se e reafirmou-se o pensamento favorável ao modelo de industrialização pautado na agroindústria, o que vai ao encontro do projeto de desenvolvimento econômico proposto pela ditadura militar para a região. Pensamento que evidenciamos, nesse artigo da época, da revista *Celeiro*, o qual tinha o título de *Eu Transformei Chapecó*:

Chapecó, não sabe bem o que pensar de mim. Por um lado, ele respeita como elemento importante na comunidade, por outro ele tem certa perplexidade diante daquilo que eu faço e daquilo que eu pretendo fazer. Eu sempre fui respeitada em todos os lugares em que me fiz presente e ninguém se arrependeu de ter me recebido bem. Aonde eu chego, revoluciono os homens de negócios e todos me querem. A minha presença proporcionará tranquilidade. Enamorei-me pelos homens de Chapecó e para cá vim para ficar. Sou menor de idade ainda, mas mesmo assim não me faltam cortejos em Chapecó. Atualmente namoro 1.100 pessoas das mais variadas idades e pretendo conquistar mais de umas novecentas até 1972. Ficaram curiosos para saber meu nome, não é? Pois eu sou a INDÚSTRIA (CELEIRO, 1970. cf. PAIM, 2006, p. 130).

Nesse artigo flagramos como os meios de comunicação impressa produziam e divulgavam uma visão ufanista da industrialização em Chapecó. Tais meios também promoviam alguns atos político-administrativos que possibilitavam e flexibilizavam a instalação de algumas empresas, principalmente, frigoríficos, como o Aurora e o Chapecó.

Um personagem que teve grande influência no desenvolvimento de Chapecó, colocando-se como defensor dos povos colonizados, foi o bispo da época, Dom José Gomes. Em 1968, ele tomou posse na diocese de Chapecó. Com base na teologia da libertação, implementou uma nova dinâmica na diocese, ao olhar as necessidades tanto dos indígenas como dos camponeses. O bispo também se mobilizou com a elite local para a criação de instituições de ensino superior na cidade. Uczai (2002) destaca que Dom José Gomes auxiliou na “criação e sustentação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais” (2002, p. 50). Foi eleito presidente da Comissão Pastoral da Terra e do Conselho Indigenista Missionário e incentivou o surgimento, na diocese, do Movimento das Mulheres Agricultoras.

Além disso, Dom José Gomes auxiliou na reestruturação da população na cidade e na do campo em virtude das intervenções da elite local e do governo sobre ela, sendo um importante aliado da população no processo de industrialização e de suas demandas. Importante ressaltar que a modernização da área urbana de Chapecó influenciou, profundamente, a zona rural, visto que os frigoríficos dependiam da produção agroindustrial e pecuária, bem como, de sua mão de obra.

Com o “milagre econômico”, que ocorreu no governo Médici (1969-1974), silenciaram-se as vozes dos que possuíam ideias contrárias às dos militares; foram perseguidos e muitos aprisionados. Segundo Paim (2003), a elite local e o governo militar transmitiam pelos meios de comunicação impresso, televisivo e radiofônico, a ideia de que o desenvolvimento econômico se daria pelo trabalho pacífico e pela esperança dos trabalhadores em um futuro promissor.

Isto posto, por diferentes caminhos percorridos, passamos a olhar, nas “vitrines” abaixo, as imagens de Chapecó, que mostravam em diferentes letreiros coloridos, o “milagre econômico”, iniciado 1969, que nos embaraçam a visão. Tais imagens dialéticas apresentam-se consteladas nos jornais da época, tal como podemos verificar na capa do jornal a Folha d’Oeste, do início do ano de 1970, a qual destaca a industrialização no município e a ida do governador ao Oeste.



FIGURA 4- 1970 será o ano da industrialização chapecoense. Fonte: Jornal Folha D'Oeste. 3 de jan. de 1970, p.1. Edição da autora.

Esse jornal circulava em mais de quarenta municípios do estado de Santa Catarina, semanalmente. Tinha enfoque estadual e sua representatividade se dava pelos rastros de personagens considerados importantes na elite chapecoense<sup>32</sup>, como seu diretor e redator, Homero Milton Franco e seu secretário de redação, Oracílio Costella. Compreendemos a importância que esse periódico tinha, na época, pela quantidade de municípios em que ele circulava, possibilitando considerável circulação do jornal pelo estado. Contudo, tinha um público-alvo específico: as pessoas letradas que, pelo contexto da época, eram, em sua maioria, sujeitos influentes e da elite de cada município em que ele circulava.

Lemos sensivelmente, na figura 4, a manchete na parte superior da página, intitulada *1970 será o ano da industrialização Chapecoense*, que nos possibilita adentrarmos nas construções das exposições e galerias do cenário político e econômico da cidade de Chapecó, na projeção de sua modernização no início da década. Percebemos que se trata de uma proposta transformadora da urbe e somente vista como positiva pelos componentes da elite local, imagem mostrada para o restante do estado, principalmente, de Chapecó, por ser um polo industrial que potencializaria o desenvolvimento da região oeste do estado.

Em meio a outros rastros, olhamos e estranhemos a figura 5, que ocupa, aproximadamente, um quarto da página do jornal e se repete em outras edições. Percebemos a relação com o projeto de modernização por meio de uma propaganda do período, para a comercialização da luz elétrica e quais seriam seus benefícios para quem a adotasse, na construção de uma visão ufanista.

---

<sup>32</sup>Durante a década de 1970, Orácio Costella ocupou diferentes cargos políticos, como Secretário da Educação e diretor da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE) e do Centro de Ensino Superior.



## Celesc deixa você mais bonita.

É natural que você seja mais bonita.

Você vive mais descansada num mundo iluminado: a máquina de lavar acabou com o lesco-lesco do tanque; sua roupa é passada com ferro elétrico levíssimo, em vez de ser prensada por um monstro a carvão; hoje, você não tem que banear a halte-olista; e quando tira o pó dos móveis, ele não a sufoca, nem fica em sua roupa - fica no aspirador.

Assim você tem mais tempo para o secador de cabelos ou para ficar mais bonita e por dentro, sabendo do mundo pelo rádio e pela televisão.

Mais uma etapa de desenvolvimento do Governo Ivo Silveira

Com o corpo descansado, pode repousar o espírito ouvindo um disco na vitrola, lendo o livro no gravador, ou vendo um filme no cinema.

É para que tudo isso aconteça que existe Celesc. Não é um creme de beleza.

CELESC quer dizer Centrais Elétricas de Santa Catarina, empresa desenvolvida durante a administração Ivo Silveira e responsável por uma vida mais bonita em todo o nosso Estado. Sem nenhum favor a você.

Porque a Celesc

é do povo.

Cuide do que é seu.

**celesc**   
 Previsão elétrica, energia e água

FIGURA 5—Celesc deixa você mais bonita. Fonte: Folha D'Oeste. 14 de fev.1970, p.4. Edição da autora.

Transcrevemos o conteúdo para melhor compreensão:

É natural que você seja mais bonita. Você vive mais descansada num mundo iluminado: a máquina de lavar acabou com o lesco-lesco do tanque, sua roupa é passada com ferro elétrico levíssimo, em vez de ser prensada por um monstro a carvão, hoje, você não tem que bancar halterofilista, e quando tira o pó dos móveis, êle não a sufoca, nem fica em sua roupa – fica no aspirador. Assim você tem mais tempo para o secador de cabelos ou para ficar mais bonita e por dentro, sabendo do mundo pelo rádio e pela televisão. *Mais uma etapa do desenvolvimento do Governo Ivo Silveira.* Com o corpo descansado, pode repousar o espírito ouvindo um disco na vitrola, uma fita no gravador, ou vendo um filme no cinema. É para que tudo isso aconteça que existe a Celesc. Não é um creme de beleza. CELESC quer dizer Centrais Elétricas de Santa Catarina, empresa desenvolvida durante a administração Ivo Silveira e responsável por uma vida mais bonita em 92% do nosso Estado. Sem nenhum favor a você. Porque a Celesc é do povo. Cuide do que é seu (JORNAL FOLHA D'OESTE, 14 de fev. 1970, p.4).

Por estranhá-la, questionamos essa manchete que, associada à imagem de um bonito rosto feminino, relaciona a beleza feminina à CELESC. Qual a relação entre uma companhia elétrica e a beleza de uma mulher? Na época, ainda uma empresa desconhecida, por estar iniciando suas atividades, a Centrais Elétricas de Santa Catarina apregoa as transformações que ela provocaria na vida das “donas de casa” de classe média, público – supomos – ser o alvo da referida publicidade, com o objetivo de convencê-lo a adquirir o seu produto.

Tais mudanças contidas na propaganda evidenciam a modernização, com a possibilidade do uso de aparelhos elétricos: ferro de passar roupa, aspirador de pó, secador de cabelo, rádio, televisão que tornariam imprescindível o uso da energia elétrica, produto vendido pela CELESC. A energia elétrica e os aparelhos elétricos trazem a imagem do novo – ideia “vendida” ao morador chapecoense; enquanto o ferro a carvão e a forma de tirar pó (que existia antes do aspirador) passam a ser vistos como coisas do passado e antiquadas.

Percebe-se que a figura 5 passa uma ideia negativa do passado e do presente, mas positiva, do futuro. Há, por assim dizer, na propaganda da CELESC uma propaganda subjacente, enaltecendo o governador do estado. Flagramos, também, ao final dessa propaganda, a ideia de que se a CELESC é um bem público, por isso, a população deveria protegê-la, criando, de tal modo, um vínculo com o público-alvo, responsabilizando-o também pela eficiência desse serviço.

Em sintonia com esse ideal de modernização da cidade, com a luz elétrica, rastreamos, na figura 6, a propaganda da empresa E. Bertaso, que ocupa um quarto da folha do jornal e busca vender a ideia da casa própria, com o objetivo de criar um 'imaginário urbano' sobre Chapecó,

bem como, o de evidenciar que a família Bertaso é que determinava, juntamente com a elite local, os rumos da cidade.

**Em 1970 nós temos**  
**um lugar ao sol para você**

Vem despenhando os raios solares que anunciam um novo ano. E toda essa luminosidade e todas as esperanças que 1970 traz consigo, inclui a oportunidade de você morar em sua casa própria.

Estamos abrindo inscrições para mais um plano de construção de casas financiadas pelo INH, com até 12 anos de prazo, sem correção monetária.

Venha consultar-nos e seja mais um, entre as 100 famílias que já possuem casa própria, pagando prestações equivalentes a um aluguel normal.

**Empresa Ernesto F. Bertaso Ltda.**  
Rua Marechal Bormann — CHAPECÓ - SC

FIGURA 6– Em 1970 nós temos um lugar ao sol para você. Fonte: Folha D'Oeste. 7 de mar de 1970, p.3. Edição da autora.

A figura 6 ilustra a criação do imaginário de esperança de melhoria de vida para quem fosse morar em Chapecó, como o título do anúncio apresenta: “Em 1970 nós temos um lugar ao sol para você”, similar ao sonho americano<sup>33</sup>, ressalta a influência estadunidense sobre os militares no Brasil, conseqüentemente, sobre Chapecó. Percebemos, nela, o objetivo de promover o povoamento da urbe, proposta defendida desde o início da criação da empresa E. Bertaso no oeste catarinense. Ressaltamos, ainda, como esse anúncio reafirma o imaginário de progresso local produzido ao longo do ano de 1970, reforçado pelas figuras 4, 5 e 6; progresso materializado na industrialização, na luz elétrica e na casa própria.

Nos mesmos rastros, olhamos a imagem da construção da estrada GoioEn, na capa do jornal a Folha d’Oeste, figura 7, visando à interligação entre os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, por mais uma via terrestre, com a construção de uma ponte sobre o rio Uruguai, abrindo as fronteiras para o crescimento econômico.

---

<sup>33</sup>Ideia passada durante a década de trinta do século XX aos cidadãos estadunidenses, de que todos poderiam ter sucesso e prosperidade, ter “seu lugar ao sol”, que se personifica na Declaração da Independência dos Estados Unidos.

**FÔLHA D'OESTE**

ANO VIII      Nº 224

27 de novembro de 1971

---

# OBRAS NO GOIO EN PODEM INICIAR EM 10 DIAS

*Assista também pela  
Folhinha Poluída*

**Coronel Mário Andreazza  
adiou, mas Colombo Salles vem dia 30**



Permanecendo em CHAPÉCO - O 1º Coronel do DCEM não se afastará para acompanhar a obra de construção da estrada de Goio En, mas o general chegará no dia 30 de novembro. Sua presença em terras do Estado de Minas Gerais acompanhará em Chapéco para assistir a inauguração da obra de construção da estrada de Goio En, para ser realizada em novembro de 1971. O Coronel Salles, comandante do DCEM, não se afastará para acompanhar a obra de construção da estrada de Goio En, para ser realizada em novembro de 1971. O Coronel Salles, comandante do DCEM, não se afastará para acompanhar a obra de construção da estrada de Goio En, para ser realizada em novembro de 1971.



**Os prejuízos da estiagem** Pág. 18

**IPESC CHEGA BREVE** Pág. 8



equipe engenharia Ltda.  
 CREA (OAB/R) n.º 3.200  
 engenharia e construção (civil)  
 av. Getúlio Vargas, 1235 - 1º andar  
 tel. postal: 105 - Doca 315 - Chapéco - MG

As fotos mostram aspectos da estrada Chapéco-Goio En, trecho da Serra totalmente pronta. Quem passa por ali não resiste um sorriso. Pág. 4

FIGURA 7- Obras no Goio En podem iniciar em 10 dias. Fonte: Folha D'Oeste. 27 nov. 1971, p. 1. Edição da autora.

Flagramos sensivelmente a manchete sobre a construção do Porto Goio En, reportagem que traz, na capa no jornal, as fotografias da estrada na área do estado de Santa Catarina, território do município de Chapecó, e, abaixo, a frase: "Quem passa por ali não resiste um sorriso (sic)", visando, a partir disso, transmitir a ideia de uma cidade agradável para se viver.

Na dialética da imagem de bela e alegre referente à urbe, olhamos, na figura 8, rastros de diferentes caminhos, pela matéria sobre o hospital Santo Antonio (entidade particular), no que diz respeito ao atendimento à população pelo Instituto Nacional de Previdência Social – INPS<sup>34</sup>, o que, aparentemente, seria um sinal de progresso, no ano de 1972.

---

<sup>34</sup>Instituto Nacional de Previdência Social, órgão federal criado em 1966, no governo de Humberto Castelo Branco.

FOLHA D'OESTE

ANO IX

N.º 304

Sexta-feira, 6 de Outubro de 1972

CHAPÉCO, SC

## Ministro Cirne Lima vem hoje para dizer: "Vamos plantar um novo Brasil"

Chapécó, PO. — A fim de divulgar os programas federais e estimular de incentivo ao aumento da produção e produtividade, estará nesta cidade, no dia de hoje, o Eng.º Agr.º Luiz Fernandes Cirne Lima, Ministro da Agricultura. A reunião-diálogo programada para hoje vai até às 19.00 horas, no Ginásio de Esportes Juvenis Silveira, com a presença do Governador do Estado, Eng.º Colombo Machado Salles, do Vice-Governador, Altívio Fontana, do Secretário de Agricultura, Cláudio Oliveira, do Secretário de Obras, Flávio de Nova e de 37 prefeitos dos municípios do "Grande Chapécó".

A estratégia de ação para a nova safra 72/73 para a região Centro-Sul, lançada pelo Presidente Médici, em Uberlândia, deu início a um novo sistema integrado para planejamento de safras. De acordo com esse programa, foram estabelecidos pelo Ministro Cirne Lima, que todos os setores governamentais (federais e estaduais), que estejam ligados à agricultura, estarão reunidos à iniciativa privada num esforço conjunto para elevar de 20% a produção agrícola nacional. Tal crescimento é considerado pelo governo como extremamente importante no combate à inflação.

(Cont. à pág. 13)



## TV CLUBE à beira da Bancarrota

Em entrevista concedida ao programa "Chapécó Atualidades", da Rádio Chapécó, e a este jornal, o Dr. Raulino Prado assessoria a deficiência administrativa das instituições espaciais de cerca de 500 pessoas, para manutenção dos dois canais de televisão em funcionamento na repetição das imagens das TVs Coligadas e fixaram cerca de 1.500 aparelhos na-

da pagam e usufruem desse conforto, apesar de receberem, mensalmente, junto às suas contas de luz, os "tickets" para pagamento. Isso é falta de colaboração. E justamente por causa desses procedimentos, já no próximo mês, não será possível manter a TV Clube Chapécó em funcionamento. Os mais pobres pagam a

contribuição, se não houver imagem de TV em Chapécó.

Justifica o presidente da TV Clube, que a imagem da Coligadas foi trazida a Chapécó com ajuda da comunidade, apesar de ter havido promessas de políticos. E agora cabe à comunidade, se quiser imagem, contribuir com apenas dois cruzeiros por mês.

## Depois de 16 meses o Hospital Santo Antonio volta a atender segurados do INPS

Chapécó, PO. — A Diretoria da Fundação Hospitalar e Assistência Social de São Antônio, desta cidade, informou a reportagem de que a unidade hospitalar mais tradicional da região, acaba de ser novamente reconstituída pela INPS para prestação de serviços hospitalares aos beneficiários daquela instituição, para fins de

atendimento cirúrgico, clínico e obstétrico, através dos médicos especializados.

Depois de quase um ano e meio de interrupção desses serviços, num trabalho sério de atual diretoria, convênio com o INPS volta a ser reavaliado, para alívio e satisfação

das famílias chapecoenses.

Assim, nos dias 1.º e 2.º de outubro, o hospital não estava em condições de assumir esse convênio, exclusivamente porque não estavam sendo cumpridas as exigências feitas pelo INPS, decorrentes da suspensão do convênio anterior.

A atual diretoria, ao cumprir essas exigências, encontrou a máxima boa vontade por parte do Superintendente Regional, Dr. Laércio Lou, do Coordenador de Assistência Médica, Dr. Humberto Pedersen, do agente local, Sr. Osvaldo Nunes de Paula, do Coordenador Médico, Dr. Dir-

ceu Piccoli e assessores do INPS.

A partir do dia 4 de outubro último, os beneficiários do INPS poderão gozar dos serviços de assistência médica e hospitalares na Fundação Santo Antonio, de Chapécó, desfazendo-se todo o mistério existente até poucos dias, motivo de tantas críticas e polêmicas.

FIGURA 8— Depois de 16 meses o Hospital Santo Antonio volta a atender segurados do INPS.

Fonte: Folha D'Oeste, 6 de out. 1972, p. 1. Edição da autora.

Ao percorrermos o olhar nessa reportagem, entendemos que houve um problema anterior, uma vez que o hospital, em outros tempos, já havia atendido pelo INPS. Segundo a matéria, havia divergência entre as exigências do INPS para o credenciamento do hospital e o que esse oferecia. Em razão disso, extinguiu-se o convênio. O hospital levou 16 meses para se adequar. Dessa forma, indagamos quais seriam as outras demandas durante a década de 1970, demandas essas políticas e econômicas que foram voltadas para o desenvolvimento das agroindústrias e não para a saúde tanto pública como privada?

As “verbas para a saúde pública foram minguando ao longo do tempo e, no entanto, o Estado transferia substanciais recursos para o setor privado de saúde” (GERMANO, 1994, p. 93). O Hospital Santo Antonio era administrado por um grupo de associados que, na época, era presidido pelo senhor Jacob Gisi, empresário da cidade na área de materiais de construção. Por ser o maior hospital da região, já se evidenciava a parceria entre o poder público e privado local.

A modernização em Chapecó pressupôs algumas estratégias utilizadas pelas elites locais, como: a desvalorização da agricultura e da pecuária, ambas atividades econômicas, exercidas, predominantemente, por famílias privilegiando o desenvolvimento das agroindústrias. Os agricultores tiveram que modernizar suas formas de produção, adquirindo novas máquinas, em virtude da competitividade criada pelo novo sistema, enquanto os pecuaristas sofreram pelas novas condições de trabalho e produtividade impostas.

Para que os pecuaristas – criadores de suínos e aves – se adequassem ao novo sistema de produção, criaram-se formas de parcerias, denominadas de integração, pelas quais o produtor era “integrado da indústria” e deveria seguir todas as orientações de produção da empresa à qual era integrado. Essas parcerias surgiram, principalmente, com a Sadia Avícola S.A., que se instalou na cidade em 1973. Segundo Poli (1999), em busca de uma padronização, a Sadia trouxe uma nova raça de suínos, europeia. Os produtores resistiram à adaptação aos padrões preestabelecidos e, isto posto, houve uma crise na produção tradicional, que teve seu auge

com a chamada Peste Suína Africana, um episódio polêmico, marcado por grandes contradições, cuja existência nunca foi realmente comprovada. Com a morte de alguns suínos que se alimentavam com restos de alimentos de um aeroporto, começou a ser divulgada, nos noticiários, a existência de uma doença nos suínos, chamada Peste Suína Africana que poderia espalhar-se por todo o país. A partir de então passaram a ser identificados supostos focos da doença em vários pontos da Região Sul, inclusive no Oeste Catarinense (POLI, 1999, p.68).

Segundo entrevista concedida a Odilon Poli por um agente da pastoral da Diocese de Chapecó que acompanhou o processo de identificação e execução dos suínos, isso não ocorreu de forma pacífica. Provocou, por conseguinte, tensão entre os pecuaristas que não tinham problema com os suínos e, sem que fossem avisados e consultados, alguns militares foram enviados às propriedades rurais para executarem os animais. Os agentes da diocese da época entenderam que aquele fato se tratava de uma manobra para o extermínio da suinocultura autônoma da região, e, então, auxiliaram os pecuaristas a organizarem o protesto e a resistirem contra a execução dos animais. Em meio aos rastros percorridos por Poli (1999), percebemos que a ação da igreja ajudou os pecuaristas e agricultores, provocando, em vista disso, diferentes manifestações contra o extermínio de suínos pelo Exército:

Em outubro de 1979, aconteceu em Chapecó uma grande manifestação de protesto contra o que ficou conhecido como a “Farsa da Peste Suína Africana” e contra os baixos preços pagos aos produtores. Essa manifestação foi coordenada pela FETAESC<sup>35</sup> e por alguns sindicatos de trabalhadores rurais da região, com o apoio da igreja, reuniu mais de vinte mil camponeses, seguida por uma grande passeata pelas ruas da cidade. Foi a primeira grande manifestação de protesto ocorrida na região no final da década de 70, ainda na vigência do regime militar. (POLI, 1999, p.70)

Muitos suinocultores acabaram com suas criações em razão da pressão que o governo exerceu sobre eles. O silenciamento desse fato na história local indica a marginalização ou exclusão desses sujeitos, agricultores e pecuaristas, do processo de desenvolvimento urbano do município. Aqueles que se mantiveram na pecuária tiveram que seguir o processo de integração e modernização imposto pelas indústrias, na tentativa de se enquadrarem aos padrões definidos para tal.

Olhamos sensivelmente para outra imagem construída da cidade, na figura 9, no artigo: *Está nascendo o Bairro Roselândia na cidade das rosas*, publicado pela Folha d'Oeste, o qual ocupa, aproximadamente, um quarto da página do jornal; ele está na mesma página onde estão artigos sobre segurança e educação, de Oracílio Costella:

---

<sup>35</sup>Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina.

ta região, uma das mais importantes

## Está nascendo o Bairro Roselândia na cidade das rosas

Nova iniciativa do edil, Vitor Batista Neto, e mais bem conhecida pelo nome rosas, na cidade das rosas. Na última reunião do chefe da Executiva Municipal, no sentido de que a mesma estrutura a possibilidade de instalar na Municipal um viveiro de rosas. A reintrodução foi levada pelo prefeito municipal, tendo previsto uma área de 1000 m2, aproximadamente, no Parque de Exposições da EPAPI, mais precisamente ao lado Oeste do Pavilhão da Ressaca, em construção, para que seja feito o plantio e a produção de rosas.

Sabe-se, de antemão, do interesse do Eng.º Altair Wagner, prefeito municipal, em criar o plantio de rosas, para que Chapecô seja de fato e de direito a "Cidade das Rosas".

Com esta medida, na produção própria e em série de mudas, de seja o prefeito, distribuídas a preço abaixo de seu custo, possibilitando que comércio, as dobras e particulares, embelezem seus jardins.

Os trabalhos já foram iniciados, contando com um trator genótipo cedido pelo Posto Agro-Pecuário, prevendo-se a transferência do Bairro EPAPI, na Roselândia, de Chapecô.

A idéia foi lançada no plenário da SAC e agora já existe um grupo de pessoas que deseja que o bairro da EPAPI seja chamado "Bairro Roselândia", o que, em princípio está se tornando simpático. Vamos ver se pega a denominação.

### Delegado Hermínio Replica: Meretrício já mudou

Ainda na manhã de sábado, recebemos na redação deste Jornal, a visita do Delegado Hermínio Pereira, acompanhado do Comissário Paulo Scheller, que tratam nos a informação da proposta de notícia publicada na edição da qual diz de que a casa do meretrício já deixou o antigo endereço, transferindo-se para o novo local, bem distante da cidade, chamado "Cruzeiro" com acesso pela estrada velha que existia para Xaxim.

A convite do delegado, a reportagem esteve no local onde se localizava a casa do meretrício, agora transformada em bairro residencial de diversas famílias, como tivemos ocasião de presenciar.

Relatou o Delegado que ainda existem locais que funcionam clandestinamente em outras partes da cidade, mas a polícia espera concluir esta primeira tarefa de transferir a "casa do meretrício", para em seguida atacar e erradicar essas outras focos.

Aproveitando o contato com a autoridade policial, a redação deste jornal aproveitou para obter um esquema eficiente para dar cobertura a todos os fatos policiais da área do Delegado da Polícia da Comarca de Chapecô.

### Oracilio -- O Homem da Educação Chapecoense

Convidado pelo prefeito Wagner, assumiu há pouco, as funções de Diretor do Departamento de Educação e Assistência Social do Município, o prof. Oracilio Costella, formado em filosofia e tendo uma profícua passagem pelo jornalismo, na qualidade de redator deste Jornal, por mais de dois anos.

Tão logo assumiu, Oracilio procurou investigar, a fundo, de situação do plano educacional do município, adotando e sugerindo medidas que vissem ao encontro dos interesses municipais, em cuja tarefa, ainda não concluída, está se saindo muito bem.

A mais recente iniciativa, na qual o Departamento que dirige toma parte ativa, é a promoção teatral, com renda em benefício do MORRAL, trazendo a Chapecô para uma única apresentação, no CRC, na noite de 16 do corrente, o ator internacionalmente famoso, ROMANOWSKI, com a peça (em dois atos) de sua autoria e interpretação: "O Retrato de Wlade". Os ingressos estão à venda e pede-se aos chapecoenses prestigiar o acontecimento, por duas razões fundamentais: uma direta, que é ajudar o MORRAL e a outra, de maior profundidade, despertar na gente chapecoense um maior interesse pelas coisas culturais.

Parados 46 quilômetros

FIGURA 9— Está nascendo o bairro Roselândia na cidade das rosas. Fonte: Folha D'Oeste, 2 jun. 1973, p. 19. Edição da autora.

A figura 9, publicada em junho de 1973, torna-se singular porque a ideia de *cidade das rosas* também se mostra como uma construção de “beleza” da cidade e do bairro EFAPI, nome dado após a realização da Exposição Feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Chapecó – EFAPI.

Notamos que a proposta de cultivo de rosas pelo vereador do período, Vitor Batista Nunes (ARENA), no bairro EFAPI, era vista como positiva pelo prefeito do período, Altair Wagner (ARENA), e supostamente aceita por um “grupo de pessoas”, tentava inculcar nas pessoas, a ideia de que Chapecó, era a “cidade das rosas”. Ao mesmo tempo, percebemos uma tentativa de embelezamento de um bairro industrial que possui instalações da Sadia, novamente, procurando relacionar uma imagem positiva com a ideia de modernização.

Olhamos como a apologia à modernização alcançou os diferentes setores profissionais da cidade e como selecionou seus protagonistas. No livro *Fala professor(a) (1997)*, Paim, as narrativas de alguns professores expõem como eles vivenciaram essa industrialização. A “cidade das rosas” passou a ser “Capital do Oeste”, uma vez que se criou a ideia de que “lá havia emprego para todos”, construindo-se um ufanismo sobre ela, conforme o relato de uma professora:

Eu cheguei aqui e me senti deslumbrada com a cidade bonita. Bonita iluminada cheia e possibilidades e a gente cheia de sonhos. Existia um ufanismo todo, isso até trouxe muita gente pra cá e, a cidade não tinha estrutura para receber, que é este inchaço, que continua, muita gente que vêm... que vêm...que vêm...achando que aqui é a galinha dos ovos de ouro, mas que não existe na verdade o trabalho que se diz e se propaga que aqui tem. Como toda cidade que cresceu demais, tem problemas de infraestrutura, e me parece não tem muita preocupação dos governantes em resolvê isso aí, um exemplo bem típico: o esgoto, outra coisa a questão ambiental. (CERETA cf. PAIM, 1997, p. 23)

Percebemos imagens dialéticas na narrativa da professora quando se criou a imagem de Chapecó ser um bom lugar para quem queria trabalhar, ou seja; por um lado, o sujeito idealiza melhores condições de sobrevivência, por outro lado, essa imagem perde se embaraça, em meio à grande massa, formada e desqualificada, como mão de obra para as grandes indústrias, que acabaram excluindo e marginalizando os recém-chegados.

As questões ambientais levantadas pela professora Zilda Cereta, especialmente sobre o esgoto, também se apresentam nas falas de alguns médicos do período. Graças ao *boom* da população urbana surgiram os perigos provocados pela falta de estrutura na cidade para receber tantas pessoas no espaço urbano. Em 1978, os problemas decorrentes da falta de tratamento da

água atingiram a saúde da população:

De acordo com o Médico Valmor Lunardi, Chefe do Centro de Saúde, a contaminação dos alimentos pelas moscas, poeira e detritos e a falta de hábitos higiênicos na população são as principais causas das infecções. Elas são denominadas ‘Gastroenterites e provocam a Diarreia e, em estágio posterior, a Desidratação. Além das causas apontadas, Lunardi acrescentou as chuvas dos últimos dias que provocaram o transbordamento dos poços de água potável, contaminando-os com poluentes naturais, e o fato de 50% da população de Chapecó não estar servida de água tratada pela Casan (JORNAL OESTÃO cf. VITÓRIA, 2010, p. 210).

A população do interior (colonos, agricultores, em sua grande massa), que foi “tentar a sorte” na cidade e conseguir trabalho, adoecia com frequência porque nos locais de moradia não havia saneamento básico.

De forma simultânea, com a industrialização, iniciou-se a implantação de novas políticas educacionais e de saúde para essa população carente, pois acreditava-se que não era bom para a cidade passar uma imagem de marginalização e pobreza dissonante da visão ufanista da modernização que surgiu com o crescimento da população. Percebemos a imagem de uma educação atenta as questões de sanitárias também na fala do então diretor do Centro de Saúde, Valmor Lunardi, em 1978, quando ele afirmou que era necessário educar a população para que a situação não fugisse do controle (VITÓRIA, 2010).

Nesse contexto, destaca Germano (1994, p. 93):

A privatização avança nos setores de saúde e educação que se tornam mercadorias de alto custo. A medicina sofisticada ganha espaço, enquanto doenças de massa, que praticamente haviam desaparecido na década de 1950 – como a malária – voltam a surgir nos anos de 1970 e 1980.

Ainda, conforme Kleba (1998, p.89):

Até a década de 1980 os serviços públicos de saúde mais qualificados atendiam apenas uma parcela da população, ou seja, trabalhadores urbanos inseridos no mercado de trabalho formal e profissionais liberais que contribuía para o Instituto de Previdência e Assistência (INPS). Os demais deveriam recorrer à rede privada de serviços ou à instituições filantrópicas, custeando diretamente a assistência ou comprovando sua condição de “carente” ou “indigente”

Com o êxodo da população rural, aumentou a população urbana em locais com falta de saneamento básico, foi necessário, por isso, implementar políticas sanitárias pelos setores da saúde e da educação, embora de modo bastante precário, criando novas imagens dessas vitrines.

Problemas estruturais também se verificavam na educação, como a falta de professores habilitados. Segundo Paim (2003), em virtude do grande número de professores não habilitados e número insuficiente deles para atender à demanda de alunos, implantou-se o curso magistério em 1969, a partir de uma articulação entre a Secretaria dos Negócios do Oeste, o Ministério de Educação e Cultura – MEC<sup>36</sup> e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, na tentativa de resolver o problema, criando o Centro de Treinamento do Magistério Primário.

A partir disso, iniciou-se o movimento para qualificar a mão de obra das indústrias e do comércio. Paralelamente, as elites locais começam uma articulação com movimentos sociais e forças políticas locais – dentre os quais, a diocese – para implantação do ensino superior em Chapecó, como pontuado acima, criando uma estrutura para a formação de professores como mão de obra qualificada. Tal iniciativas compõem a imagem do ensino e de educação do período.

Em 1972, após um ano da instalação oficial da universidade<sup>37</sup>, a Fundação para o Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), cria o curso de Pedagogia para formação de professores. E, no ano seguinte foram criados os cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Percebemos, na Figura 10, de 1974, a relevância dada pela imprensa para o desenvolvimento do ensino superior em Chapecó. O jornal Folha d'Oeste destaca, em sua manchete de capa, os vestibulares para ingresso para os cursos de Pedagogia, Ciências Contábeis, Ciências Administrativas e Estudos Sociais, confirmando a vocação da FUNDESTE para vir a ser primeira universidade do Oeste catarinense e a primeira a enquadrar-se na reforma do ensino do país:

---

<sup>36</sup>Durante o ano de 1969, o País teve dois ministros: Favorino Bastos Mércio e depois Jarbas Passarinho.

<sup>37</sup>Embora a imprensa apresente o termo universidade, no período, se tratava de Centro de Ensino Superior da Fundeste.

**FOLHA D'OESTE**  
 ANO X  
 CHAPECÓ (SC) - 20 de fevereiro de 1974  
 EDIÇÃO Nº 3

**vestibular**

para quatro cursos superiores em chapecó tem data: 16 e 17 de março

*Ator louado pela Família Poliani*

COM A OFICIALIZAÇÃO DE TRÊS NOVOS CURSOS SUPERIORES NA FUNDESTE, POR ATO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA, ESTÁ CONFIRMADA A PRÉ-UNIVERSIDADE DO OESTE, E A PRIMEIRA DO PAÍS, A INDICAR-SE NA REFORMA DO ENSINO.

O VESTIBULAR JÁ FOI MARCADO. AGORA OS CANDIDATOS À PEDAGOGIA, CIÊNCIAS CONTÁBIS, CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS E ESTUDOS SOCIAIS DEVEM INSCREVER-SE, ESTUDAR BEM E AGUARDAR OS RESULTADOS. NA PÁGINA QUATRO ESTAMOS PUBLICANDO MAIS INFORMES E O TEXTO DO EDITAL DE INSCRIÇÃO AO VESTIBULAR. NA FOTO, O DIRETOR DA FUNDESTE, FALANDO À IMPRENSA.



FIGURA 10– Vestibular: para quatro cursos superiores em Chapecó tem data 16 e 17 de março.  
 Fonte: Folha D'Oeste. 20 fev. 1974, p.1. Edição da autora.

Para as autoridades e as elites locais, a educação entendida como meio para se garantir acapacitação para o trabalho nas indústrias regional e não como possibilidade de acesso ao conhecimento e melhoria das condições de vida para os diferentes segmentos sociais. Logo, flagramos, na figura 10, a emergência desta imagem de educação voltada às demandas produtivas, que vai ao encontro das políticas educacionais implementadas pelos militares, numa perspectiva tecnicista, inspirada pela reforma universitária através da Lei 5.540 de 1968; que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, e a Lei 5692 de 1971, que fixou as diretrizes e bases para os 1º e 2º graus:

artigo 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1971).

A par desta contextualização, observamos que os cursos oferecidos pelo o vestibular visavam qualificar mão de obra especializada para as áreas relacionadas ao desenvolvimento econômico da região. Pelos mesmos caminhos percorridos por Freitag (1980), entendemos que, nesse período, as políticas educacionais foram implementadas por meio de Planos, destacando-se o Plano Setorial de 1972/1974 que, além de dar continuidade à expansão acelerada do processo de educação brasileira, objetivava

tornar a população brasileira um fator de produção, pelos efeitos da escolarização. expandir a oferta do ensino superior, especialmente nas áreas das técnicas, da formação do magistério e das ciências da saúde; acelerar a reforma universitária; instituir centros regionais de pós-graduação; manter a gratuidade do ensino para todos que sejam carentes. (FREITAG,1980, p.101- 2).

A criação da FUNDESTE, na mesma época, fez parte dessa difundida reforma e expansão do ensino superior. Isso fica evidenciado ao tomarmos os jornais, bem como, a legislação educacional. A reforma educacional foi influenciada pelos diferentes poderes – público, privado e eclesiástico – cada com seus respectivos interesses. Tais poderes buscavam o crescimento econômico, a modernização e o progresso, deixando seus rastros na cidade de Chapecó.

Como identificamos na reportagem abaixo, do jornal Oestão<sup>38</sup>, procurava-se transmitir a

---

<sup>38</sup>Era de distribuição gratuita e abrangia 34 municípios. Era influenciado pela diocese, uma vez que, em algumas de suas capas, encontramos imagens de dom José Gomes, recomendando-o à população.

ideia de que a educação tecnicista, nos moldes como passou a ser ofertada, ia ao encontro da imagem de progresso defendida pelo executivo local e pelo governo do país, que repassou *verbas para educação*, nome dado também ao artigo do jornal:

Chapecó - A prefeitura Municipal investirá 5.385.000 cruzeiros na construção de 43 novas salas de aula nos sete distritos do município e na sede. Os recursos, repassados pela Caixa Econômica Federal é oriundo do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, serão em sua maior parte no primeiro semestre deste ano. Cerca de 2150 alunos passarão a incorporar o contingente estudantil de nível primário. Parcelas do mesmo recurso serão aplicados na construção da moderna Casa de Cultura, constituída de teatro, biblioteca, salas para ensaio de corais e outras atividades eminentemente culturais (JORNAL OESTÃO, 5 de abril de 1978, p. 2).

Na pluralidade da cidade, olhamos para uma imagem de cultura, pautada por parâmetros de uma erudição letrada, como aponta o artigo acima em franca conexão com uma visão de educação tecnicista. Tal imagem de educação buscou qualificar a mão de obra necessária para atender a demanda de uma cidade industrializada. Iguais a essa vitrine da urbe “modernizada” encontramos vários anúncios de propagandas dos jornais da década, similares ao da figura 11:

# A Sperandio garante o melhor atendimento a você e ao seu Mercedes-Benz.

**1. Não temerá nunca os imprevistos necessários para corrigir esta situação que necessariamente ocorrerá. Aqui está a prova disso.**

**1. Nunca hesitará em atender.**  
 Sempre terá peças, ferramentas e materiais para substituir as partes defeituosas. Assim, não haverá interrupção de seu trabalho.



**2. Não temerá nunca a falta de peças.**  
 Para assegurar a continuidade do seu trabalho, a Sperandio mantém um estoque de peças e materiais para substituir as partes defeituosas. Assim, não haverá interrupção de seu trabalho.

**3. Não temerá nunca a falta de mão de obra especializada.**  
 Para assegurar a continuidade do seu trabalho, a Sperandio mantém um estoque de peças e materiais para substituir as partes defeituosas. Assim, não haverá interrupção de seu trabalho.

**2. Não temerá nunca a falta de peças.**  
 Para assegurar a continuidade do seu trabalho, a Sperandio mantém um estoque de peças e materiais para substituir as partes defeituosas. Assim, não haverá interrupção de seu trabalho.

**3. Não temerá nunca a falta de mão de obra especializada.**  
 Para assegurar a continuidade do seu trabalho, a Sperandio mantém um estoque de peças e materiais para substituir as partes defeituosas. Assim, não haverá interrupção de seu trabalho.

**3. Não temerá nunca a falta de mão de obra especializada.**  
 Para assegurar a continuidade do seu trabalho, a Sperandio mantém um estoque de peças e materiais para substituir as partes defeituosas. Assim, não haverá interrupção de seu trabalho.





**Concessionário Mercedes-Benz**

**Sperandio S.A.**  
**Comércio de Veículos**  
 Rua ...

FIGURA 11– A Sperandio garante o melhor atendimento a você e ao seu Mercedes-Benz. Fonte: Folha D'Oeste, 17 set. 1977, p. 13. Edição da autora.

Na figura 11, vemos que há anúncios voltados à venda de caminhões na cidade: *A Sperandio garante o melhor atendimento a você e ao seu Mercedes-Benz*. O que nos possibilita pensar em uma maior produção de mercadorias locais, ampliando a circulação de caminhões para melhor garantir a distribuição destes produtos chapecoenses, emergindo uma imagem de modernização urbana de Chapecó.

Em outros rastros sobre a urbanização, supostamente de caráter paisagístico, encontramos um artigo do jornal Oestão, abaixo, denominado *Rosas para a “cidade das rosas”*:

Chapecó- Serão plantadas 5.000 mudas de roseiras nos canteiros das ruas desta cidade. Esta decisão foi tomada em despacho que o chefe do Executivo manteve com o Secretário do Meio Ambiente, Elvino Bedin. Além disso, centenas de árvores acordarão do acesso da cidade à rodovia BR-282. Paralelamente, um trabalho de conscientização da população será desencadeado, objetivando promover o hábito de plantar flores e assim tornar nossa cidade sempre mais acolhedora e bonita (JORNAL OESTÃO, 05 de abr. de 1978, p.3).

Desse modo, deu-se continuidade ao projeto de reconhecimento da cidade como bela e acolhedora com o plantio de rosas. Podemos supor que o projeto paisagístico serviria para produzir uma imagem de Chapecó que viria a ser seu “cartão postal”, uma vez que a BR-282 passou a ser o principal acesso ao município.

No ano de 1979, ocorreram algumas mudanças que interfeririam, novamente, na estrutura econômica da cidade, como a inauguração de uma filial da fábrica da Coca-Cola no município, a construção do contorno do anel viário, a organização da 5ª EFAPI e da primeira Festa do Frango e do Peru. Além disso, nesse ano, também se inicia a circulação do primeiro jornal diário de Chapecó, denominado *Diário da Manhã*, evidenciando uma maior circulação de informações e de publicidade no município. Este jornal foi fundado por Túlio Fontoura tendo como diretores Dyogenes A. Martins Pinto e Péricles Martins Pinto. Ao flagrarmos tais eventos na urbe, percebemos a imagem constelada da modernização em sua materialidade.

O imbricamento destes eventos com tal imagem pode ser observada no artigo intitulado: *Coca-Cola inaugura fábrica em Chapecó*, do jornal Folha d'Oeste, na figura 12, abaixo. No artigo temos o relato da inauguração e a inserção de duas fotografias que trazem os membros da direção da empresa, no aeroporto da cidade, como expressão da receptividade da instalação da fábrica pela cidade.



FIGURA 12- Coca-Cola inaugura fábrica em Chapecó. Fonte: Folha D'Oeste, 3 fev. 1979,p.9. Edição da autora.

Supomos que, devido à importância dada a esse evento pelo jornal, para além das duas fotografias, o restante da página foi destinado ao relato de como foi a inauguração e a recepção aos membros da direção da empresa, no aeroporto. Há nessa matéria também trechos de entrevistas, como a concedida pelo “Dr. Noronha Guarani”, à época, presidente da Associação dos Engarrafadores de Coca-Cola no Brasil, na qual ele se dirige ao Diretor Catarinense de Refrigerantes. Na solenidade, havia também figuras representativas do município, como o prefeito Milton Sander (ARENA) e o secretário do Oeste, João Valmite Paganella (ARENA), representando o governador Konder Reis (ARENA).

No artigo consta que o terreno para instalação da fábrica da Coca-Cola em Chapecó foi cedido pela prefeitura, o que atesta o interesse da administração local no projeto de industrialização do município. Dessa forma, percebemos que a cidade de Chapecó, passa a ser procurada por grandes indústrias, como a Coca-Cola e a Sadia, por ser reconhecida como polo de desenvolvimento industrial, o que contribuirá para sua modernização.

Na imagem dialética construída sobre a modernização de Chapecó, permaneceu a imagem ufanista da industrialização que, simultaneamente, pressupunha a imagem da marginalização de grande parte da população que veio em busca de oportunidades. Contudo, a prefeitura municipal utilizava-se até mesmo dessa realidade para destacar sua atuação no município:

o menor carente também tem a assistência da Secretaria através da operação ‘menor de Chapecó’ em convênio com o FUCABEM<sup>39</sup>, órgão do FUNABEM<sup>40</sup>, atendendo em cinco CEBEMs<sup>41</sup> a mil crianças. Junto a área do menor carente seus familiares também são atendidos. São realizadas reuniões semanais nos CEBEMs, com atendimento de instrução, principalmente para as mães, as quais recebem orientação para o trabalho doméstico, educação e higiene”. O problema social de Chapecó é difícil de se questionar em mesmo de controlar, dado ao grande fluxo migratório que sofre a cidade atualmente. Nós, de 1974 para 1975 conseguimos um índice de alfabetização de 95 por cento. Hoje, dado ao fluxo migratório que sofre a cidade provavelmente não atingiremos a 80 por cento. Há uma população sem recursos financeiros e mesmo pessoais, que atraída pela fama da cidade, tenta a sua sorte mas sem a instrumentação necessária não sobrevive e então cria o mais angustiante problema social de Chapecó que a é a vida marginalizada suburbana. É a este pessoal que nós do Departamento de Promoções Sociais nos dedicamos de corpo e alma (JORNAL DIÁRIO DA MANHÃ, 7 de out 1979, p. 3).

Com efeito, a elite implementou uma determinada política educacional “para este pessoal” para que se conformasse com a moralidade, calcada na valorização do desenvolvimento industrial

<sup>39</sup>Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor.

<sup>40</sup>Fundação Nacional do Bem Estar do Menor.

<sup>41</sup>Centro de Educação do Bem Estar do Menor.

a qualquer preço, inclusive através da precarização das condições de trabalho e de vida dos mais humildes. Adotou, ainda, estratégias para que essa parcela marginalizada da população fosse escondida e silenciada, não fosse vista pelos demais membros do meio urbano da cidade. Nesse trecho do artigo publicado pelo jornal, pudemos perceber que Chapecó estava articulada com as políticas estaduais e nacionais de “caráter preventivo e compensatório de amenizar os desequilíbrios gerados pelo processo de concentração de renda” (ZOTTI, 2004, p. 141).

As mulheres e as crianças tiveram que mudar suas formas de viver, com a modernização. Segundo Paim (2003), as mulheres trabalhavam no campo e, ao se mudarem para o meio urbano, foram orientadas a buscar um afazer dentro de suas casas e, também, que não tomassem mais seu chimarrão em uma roda, na frente de suas casas. Com isso, as ruas ficariam vazias...de pessoas oriundas das camadas mais populares, marcadamente de origem rural. As crianças e os jovens que andavam nas ruas foram encaminhados para o FUCABEM, na regional implantada em Chapecó em 1977 (PAIM, 2003).

Em meio a isso, o caráter da modernização industrial do município também ganha forma na imagem da EFAPI, como indica o anúncio do jornal da Folha d’Oeste (também publicado no jornal Diário da Manhã) abaixo:

**CHAPECÓ  
ESPERA VOCÊ**

**V EFAPI**  
A FEIRA NACIONAL DO FRANGO E PERU

**DE 6 A 14 DE OUTUBRO DE 1979**



**A MAIOR EXPOSIÇÃO INDUSTRIAL, COMERCIAL E AGROPECUÁRIA  
DO OESTE CATARINENSE**

VENHA CONHECER TODA A PUIANÇA DE SANTA CATARINA.  
DIVIRTA SE  
SABOREIE OS MELHORES PRATOS DE FRANGO E PERU  
REGADOS A VINHO E CHOPP

**SEJA BENVINDO A V<sup>ª</sup> EFAPI**

FIGURA 13- V EFAPI. Fonte: Folha D'Oeste, 25 ago. 1979, p.8. Edição da autora.

Esse anúncio busca atingir um número considerável de leitores, uma vez que aparece em diferentes jornais e já em uma edição de agosto, na data de aniversário do município de Chapecó, embora a Feira e a Festa do Peru só fossem acontecer em outubro daquele ano, mostrando que os eventos eram considerados uma grande conquista e resultado da modernização da cidade.

Outro fato ocorrido no ano de 1979, que veio a compor parte do cenário urbano, foi a construção de uma obra viária, descrita no artigo *Contorno viário noroeste é uma realidade*:

Nas proximidades da BR282, a Prefeitura Municipal de Chapecó está implantando o Contorno Viário Noroeste que virá beneficiar em muito aos veículos que desejam atingir a Sadia e São Carlos, sem terem a necessidade de vir até o centro da cidade para alcançar aqueles locais. A distância é a 4 quilômetros e será totalmente pavimentada com um custo de aproximadamente 15 milhões de cruzeiros. Todo o percurso já foi rasgado pelas máquinas da COTEC que espera concluir toda a obra a curto espaço de tempo. O prefeito municipal Milton Sander e secretário de Obras e Planejamento Osny de Souza Filho, estiveram no local durante a tarde de ontem mostrando à reportagem do DIÁRIO DA MANHÃ o que lá está sendo realizado e inclusive indicaram o local onde será construído o terminal para carga e descarga. (DIÁRIO DA MANHÃ, 27-28 de out. 1979, p.1)

Com esse artigo, percebemos como foram destinados os recursos para construção de estradas em Chapecó pela elite local. A prioridade era construí-las perto das indústrias. Com o contorno viário, o transporte de carga e descarga de caminhões tornou-se mais fácil, minimizando, drasticamente, o problema da circulação deles no centro da cidade e, ao mesmo tempo, facilitava o trânsito de automóveis por essa região e bairros da urbe.

De tal modo, percebemos uma estética da cidade moderna que educa os sentidos e as sensibilidades de seus sujeitos para os novos padrões impostos pela modernização de Chapecó. Olhamos sensivelmente para as diferentes imagens dos letreiros das vitrines da cidade que, por serem coloridos, ganham maior visibilidade. Evidenciamos os diferentes matizes que tais imagens sugerem da polifonia e polissemia relativas às diferentes experiências urbanas dos diferentes segmentos sociais em Chapecó.

Dessa forma, olhamos sensivelmente para a relação dialógica das tensões (BAHKTIN, 2010) entre modernização de Chapecó e as reformas educacionais que ocorreram na ditadura e pós-ditadura, imbricadas na modernidade benjaminiana. Além disso, ansiamos rememorar a história de Chapecó, pelas narrativas desses zeladores e serventes que, no período de 1970 a 1980,

são chamados para morar em território<sup>42</sup>escolar, e na década de 1990, têm que sair dela devido às novas políticas públicas de redemocratização da educação do período.

---

<sup>42</sup>Entendemos por território um espaço delimitado sob posse legal de um animal, ou de uma pessoa ou de um grupo, ou de uma organização ou uma instituição.

## CAPÍTULO 3 REMEMORAÇÕES

Na minha cidade tem poetas, poetas  
 Que chegam sem tambores nem trombetas  
 Trombetas e sempre aparecem quando  
 Menos aguardados, guardados, guardados  
 Entre livros e sapatos, em baús empoeirados  
 Saem de recônditos lugares, nos ares, nos ares  
 Onde vivem com seus pares, seus pares  
 Seus pares e convivem com fantasmas  
 Multicores de cores, de cores  
 Que te pintam as olheiras  
 E te pedem que não chores  
 Suas ilusões são repartidas, partidas  
 Partidas entre mortos e feridas, feridas  
 Feridas mas resistem com palavras  
 (Leo Masliah trad. Milton Nascimento- Guardanapo de Papel)

Neste capítulo, buscamos olhar para a modernização da cidade de Chapecó por meio das narrativas rememoradas dos sujeitos escolares, que tendem a ser esquecidos e silenciados nas escolas e no meio acadêmico, como detentores de conhecimento.

Para isso, buscamos, entender o que é a rememoração, qual sua relação com a reminiscência e a com memória. Para Benjamin (1994c), a rememoração muda do romance aparece ao lado da memória muda da narrativa em sua origem, na reminiscência, mas, com a desaparecimento da poesia épica, perde seu elo com esta. Dessa forma para o filósofo:

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à muda épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. (BENJAMIN, 1994c, p.211)

Desse modo, temos no narrador a potencialidade de formar, pelas experiências vividas, a tradição pelo ato de reminiscência. Por isso, ele se apresenta como o sábio que detém a memória, no (des) tecer a sabedoria.

Em diálogo com Gagnebin, entendemos a relação dialética da rememoração (*Eingedenken*) com a memória (*Erinnerung*):

O conceito benjaminiano de *Eingedenken* (rememoração) me parece exprimir esta necessidade de recapitulação atenta sem a qual a *Erinnerung* segue o seu fluxo incansável, continua a desenrolar-se só para si mesma, não tem fim no duplo sentido da palavra: nunca cessa e não desemboca em nada além do seu próprio movimento. A filosofia da história de Benjamin insiste nestes dois componentes da memória: na dinâmica infinita de *Erinnerung*, que submerge a memória individual e restrita, mas também na concentração do *Eingedenken*, que interrompe o rio, que recolhe, num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente. As imagens dialéticas nascem da profusão da lembrança, mas só adquirem uma forma verdadeira através da intensidade imobilizadora da rememoração. (GAGNEBIN, 1999, p.80)

Percebemos, na rememoração, a possibilidade de pensar o sujeito que rememora no coletivo, que as produções benjaminianas seguem matizadas pelos sujeitos esquecidos, que se apresentam na imagem do *corcundinha*, a qual liga o Benjamin adulto à sua criança “sem jeito”. É necessário atentar ao fato que este filósofo, em sua rememoração,

imprime destaque ao fato de perceber personagens menores, socialmente imperceptível, localizados, por exemplo, em porões ou na base da coluna dos monumentos; personagens pequenos, os quais reconhecia e localizava, talvez porque partilhassem com ele da mesma insignificância, da mesma pequenez. (GALZERANI, 2002, p. 61)

Ancoramo-nos em Benjamin para olharmos sensivelmente para as narrativas dos nossos sujeitos escolares, tomando-as como mônadas, com suas ideias tensionadas em imagens dialéticas da modernização de Chapecó, uma vez que o “rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro” (GALZERANI, 2002, p. 63).

Procuramos flagrar os rastros dessa modernização nas narrativas dos agentes de serviços gerais das escolas estaduais, sensibilizando-nos com as dissonâncias entre a visão ufanista da modernização industrial de Chapecó e experiências vividas pelos sujeitos entrevistados, valorizando aquelas como potencializadoras na produção de conhecimento, desde que se atente para a polifonia e polissemia que as tensionam continuamente – estas experiências foram mobilizadas levando-se em conta que MI, trabalhou e morou na E.E.B. Professora Zélia Scharf com seu esposo DÓ, e que SOL, trabalhou e mora ao lado da E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso,

Para Benjamin (1994c), os primeiros narradores são os marujos, que narram sobre suas viagens às diferentes terras, e os camponeses que narram sobre o trabalho com a terra. Tais narrativas se aprimoram com os artesãos, que intercambiava as experiências narradas pelos

camponeses e marujos. Essa perspectiva nos possibilita uma comparação com nossos narradores ao narrarem suas experiências vividas com a terra, com seu espaço de trabalho, como os camponeses. Mas, por outro lado, nossos entrevistados nos trazem também experiências daqueles que se afastam de seu lugar de origem e que não sabem se, algum dia, voltarão para lá ou não como os marinheiros. As experiências dos entrevistados emergem atravessadas pela percepção do estrangeiro que experimenta o exílio voluntário e se vê diante do estranhamento frente ao que se depara na cidade: desde costumes, valores e saberes até linguagens e repertórios estéticos outros.

Com efeito, para Benjamin (1994c), as escritas de narrativas são melhores quando se aproximam da oralidade. Concordando com essa ideia, afirmamos que “as fontes históricas orais são fontes *narrativas*” (PORTELLI, 1997, p.29, grifos do autor).

Optamos por respeitar, nas narrativas dos agentes de serviços gerais, nossos sujeitos escolares, o linguajar coloquial, pois julgamos que qualquer correção orientada pelo objetivo de ampliar a inteligibilidade das narrativas, à luz de preceitos gramaticais normativos, tenderia a esmaecer as marcas socioculturais do lugar memorado por esses agentes, minimizando, portanto, o vigor das marcas de identidade e pertencimento inscritas na linguagem, como, também, tiraria a originalidade de tais memórias. Esta nossa opção ancorou-se nas contribuições de Benjamin (1994b), Alberti (2013) e Portelli (1997).

Na transcrição das narrativas de dona MI e seu SOL, inserimos alguns sinais de pontuação, buscando, sinalizar para além das pausas gramáticas regulares que possuem um caráter explicativo, as “pausas de posição e comprimento irregulares” (PORTELLI, 1997, p.28), as quais nos permitem acolher a acentuação do conteúdo emocional, como nas pausas rítmicas muito pesadas, lembrando o estilo de narrativa épica.

Essas pausas podem ser tomadas como possibilidades de interpretação que se colocam frente ao silêncio do narrador. As pausas se abrem como provocações à deriva e ao estranhamento para aquele que ouve sensivelmente. Elas quase que compelem aquele que ouve a assumir a co-autoria do significado do que foi silenciado, posto que se colocam como questões em aberto. No silêncio, temos a possibilidade de flagrar a potencialidade criativa da narrativa na cumplicidade daquele que ouve; que é tocado, atravessado e mobilizado pelo outro que narra – ambos constroem uma cumplicidade que pressupõe o reconhecimento da alteridade e transmissibilidade da experiência narrada.

Para Benjamin (1994a), as narrativas abrangem a sabedoria que há nos conselhos

transmitidos através da tradição oral. Por meio das narrativas, podemos encontrá-la na poesia épica, nas prosas, contos de fadas e lendas, uma vez que a tessitura de tais narrativas pressupõe as experiências dos narradores.

A partir disso, passamos a entender como que a pesquisadora/entrevistadora dialoga com esses sujeitos escolares através dessas narrativas singulares sobre a modernização em Chapecó, tomadas como mônadas, uma vez que buscamos, como o narrador, “incorporar as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994c, p. 201). Na narrativa, há tempo para o ouvinte da narração elaborar e organizar os pensamentos sobre esta, elaborando o significado de experiência vivida.

Deparamo-nos com memórias e experiências plurais da modernização de Chapecó, ao entretecermos sensivelmente as narrativas dos sujeitos escolares entrevistados, a par das quais mobilizamos-nos sensivelmente. E, dessa forma, a oralidade

não se opõe à escrita, mas ao contrário, atravessa toda linguagem, como se a escrita tivesse sua própria oralidade, como se fosse possível traçar diferenças entre tipos de escrita segundo suas diversas formas de oralidade. A voz é a marca da subjetividade na experiência da linguagem, também na experiência da leitura e da escrita. Na voz, o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta; que lê e que escreve (LAROSSA, 2015, p.72).

Com isso, as narrativas permitem ao ouvinte a experiência de ser tocado, atravessado e mobilizado pelo outro. Tal experiência propicia que ambos – o entrevistado/narrador e o ouvinte/pesquisador/entrevistador – não sejam mais os mesmos depois desse encontro. As experiências compartilhadas através das narrativas orais podem ampliar a percepção recíproca do narrador e do ouvinte sobre os acontecimentos rememorados ou desalojar as percepções que se tinha sobre elas.

Dessa forma, pensamos que, mesmo que a experiência tenha a ver com ação e, às vezes, aconteça por meio desta, “não se faz experiência se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso, a experiência é atenção, escuta, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (LAROSSA, 2015, p. 68).

As experiências compartilhadas podem ainda propiciar a emergência de significados comuns para ambos, carregados de uma força evocatória de outros tempos/espacos, mobilizada no sentido de buscar sensivelmente a compreensão das experiências compartilhadas entre eles. Tencionamos as narrativas dos agentes de serviços gerais, posto que as tomamos como mônadas.

Ancoramo-nos em Benjamin para olhar e ouvir tais sujeitos como aqueles que sabem dar conselhos e possuem um senso prático do fazer, atributos de um bom narrador, personificado no escritor Leskov<sup>43</sup>, segundo esse filósofo alemão. Igualmente, percebemos o senso prático, nas narrativas desses sujeitos escolares, quando rememoram o trabalho e como o experienciavam.

Dessa maneira, ouvindo a dona MI e seu SOL, que são idosos, nos reportamos a Walter Benjamin quando, em *Experiência e Pobreza*, afirma que as experiências eram comunicadas aos jovens pelos mais velhos, valorizando a tradição oral por meio da narrativa desses sujeitos. A partir disso, incorporamos, enquanto pesquisadora/entrevistadora, a experiência de ouvir esses sujeitos, como potencializadores na produção de conhecimento, num encontro entre sujeitos de gerações distintas.

Como ressalta Gagnebin (1999, p.57):

A experiência se inscreve numa *temporalidade* comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai e filho; continuidade e temporalidade das sociedades ‘artesaniais’ diz Benjamin em ‘O Narrador’, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno, mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum; as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade.

Ao encontro de Gagnebin, em diálogo com esses sujeitos escolares, entretecemos olhares sensíveis sobre a modernização em Chapecó, uma vez que passamos a conhecer as singularidades das memórias desses sujeitos, as tensões, conflitos e disputas que emergiram nas relações institucionais, comunitárias e pessoais (PORTELLI, 2010).

Trazemos as percepções desse olhar sensível na narração da pesquisadora/entrevistadora sobre a busca desses entrevistados e o diálogo com esses sujeitos:

*Na busca, como um detetive, pelos entrevistados, percorri diferentes ruas, escolas, acervos, rastros com a curiosidade da minha criança, que atravessa e mobiliza o meu olhar de pesquisadora/entrevistadora, para tentar encontrar algum contato de antigos moradores destas escolas. Tinha confiança de que a entrevista com seu DÓ era certa, mas precisava de, pelo menos, mais um antigo*

---

<sup>43</sup>Nikolai Leskov nasceu em 1831 e faleceu em 1895. O escritor possui afinidade com Tolstoi porque este escreveu sobre os camponeses e com Dostoievski pela sua orientação religiosa. Inicialmente, escreveu romance, mas em suas obras posteriores, desenvolve narrativas. Ao fim da 1ª Guerra Mundial, tentou-se difundir suas narrativas em países que falavam alemão (BENJAMIN, 1994, p. 197).

*morador da escola. Durante minhas férias, no meio do ano passado (2015), em Chapecó, busquei por periódicos, em acervos e encontrei uma professora de história, da UNOCHAPECÓ, no arquivo da prefeitura, que me falou o nome de um senhor que trabalhou na escola mais antiga da cidade. Achei que o encontraria e permaneci em meu levantamento e digitalização de periódicos da época pesquisada no Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM).*

*Nessa viagem a Chapecó, me hospedei na casa de minha vó, com um acervo pessoal de um conhecido da minha mãe, que tinha as fotografias de seu avô, o primeiro fotógrafo de Chapecó. Da noite para o dia, teve uma enchente e pela intensidade da chuva, a água invadiu a casa dos meus avós, onde estávamos eu, minha mãe e meus avós. Ligamos para meus tios que nos retiraram de lá a tempo. Quase perdi todo o material digitalizado, e do acervo desse senhor, muitas coisas se perderam na casa de minha avó, mas conseguimos manter essa documentação a salvo em cima do roupeiro, onde a minha mãe se atentou de colocar no momento da entrada da água. No dia seguinte, ao invés de ir ao acervo da biblioteca pública, fiquei responsável pelos meus avós na casa de minha tia enquanto a família limpava a casa deles.*

*No início do ano de 2016, havíamos ido para a formatura do meu primo em Chapecó, e eu estava hospedada na casa de meu avô; minha avó havia falecido no ano anterior; fui rastrear o contato de meus entrevistados.*

*Fui a pé, em uma manhã, à primeira e mais antiga escola de Chapecó – Escola de Educação Básica Marechal Bormann – na busca do contato daquele senhor que aquela professora havia me falado e ninguém o conhecia. Nessa escola, fiz o estágio da graduação. Entrei em contato com o meu supervisor da escola do estágio de filosofia, que estava em cargo administrativo e ambos buscamos, na pouca documentação antiga restante na escola, algum registro sobre a década de 1970. O diretor do período havia falecido e não encontrei nenhum vestígio do homem de que me falou a professora – um servente.*

*Mas, ao olhar os nomes na documentação da escola, encontrei o nome dos criadores da Associação de Pais e Professores e Clube de Mães, nessa escola e me lembrei dos donos de uma loja na cidade, com o mesmo nome e que eram*

*conhecidos de meus avós. Quando visitava a minha vó e meu vô, eles me falavam sobre os vizinhos, para os quais vendiam ovos e lembrei-me daquele sobrenome; fiquei na dúvida se eram os nomes daqueles senhores de que tinha ouvido falar, os donos da loja. O professor que me auxiliava na busca na escola também não sabia tal informação. Saída escola na busca de novos rastros.*

*Ao andar pela Avenida Getúlio Vargas retornando da escola (que fica ao lado da catedral) para a casa de meus avós, olho, atravessando à minha frente, a antiga professora de minha mãe, sua alfabetizadora, e que, depois, foi minha catequista. Corro atrás dela. Pergunto-lhe se ela estava bem e se ela sabia se os donos da Loja Carminatti eram as mesmas pessoas que li os nomes nos documentos da escola. Eu lhe expliquei que estava no mestrado e sobre qual era meu objeto de pesquisa. Ela muito carinhosa, ficou feliz em me ver e saber o que eu estava fazendo. Quanto à pergunta, ela me respondeu que estava bem. Confirmou que eram eles, o senhor e a senhora cujos nomes eu havia lido e também me confirmou que eles moravam ao lado da loja.*

*Em meio às suas memórias, ela lembrou da merendeira de uma outra escola em que ela trabalhou na década de 1970, porém, não tinha mais contato com ela. Lembrou-se também de que outra catequista, que trabalhava na catedral e também havia trabalhado na E.E.B. Marechal Bormann como professora de português. Orientou-me para que eu fosse à igreja, que, talvez, a outra catequista soubesse o nome desse servente ou dos antigos moradores daquela escola.*

*Continuei a caminhar rumo à casa de meu avô. Criei coragem no meio do caminho e fui à loja Carminatti; as vendedoras falam que eles estavam em casa. Fui até o portão ao lado e toquei a campainha, e a senhora do casal me atendeu muito atenciosa. Falei que era filha da Aida, neta da dona Edite e do seu Olívio e que estava fazendo minha pesquisa de mestrado e, talvez, eles pudessem me ajudar. Ela me disse que não se lembrava, mas, talvez, seu esposo se lembrasse e me pediu para voltar lá à tarde, naquele dia. Sai de lá e fui à casa de meu avô. Almoçamos. E ele falou que meu tio tinha estudado naquela escola naquele período. Mande uma mensagem para meu tio perguntando se ele se lembrava de algum professor ou dos zeladores e serventes. Eu ia tentar encontrar um para*

*entrevistar. Ele disse que todos de que lembrou haviam falecido.*

*À tarde, voltei à casa dos Carminatti e conversei com o senhor Otávio, mas ele também não se lembrava do nome dos zeladores e serventes da escola, e os professores de que ele se lembrava não tinham boa saúde, mas eles me contaram como foi o trabalho com os pais e as mães na escola no período e que seu neto também estava fazendo mestrado. Seu Otávio Carminatti me deu dois livros escritos por ele, um sobre os “80 anos de História da Linha Bento e Jubileu de Ouro de Irmã Diva”, o outro intitulado “Família na comunidade; aprenda a viver com as abelhas”, para entregar a minha mãe. Descobri nele um ótimo narrador. Sempre trabalhou, voluntariamente, nas comunidades em que morou auxiliando na igreja católica e nas escolas. Agora, escreve suas memórias relatando a vida das pessoas, sua organização, comparando-as com a vida das abelhas, pois ainda trabalha como apicultor. Na sua esposa, encontrei a delicadeza da atenção que, em nome da amizade que tinha pela minha avó, me recebeu como visita. Agradei a atenção do casal, e antes de ir embora para novas buscas, ela me entregou um doce de rapadura. Desejaram-me boa sorte.*

*No dia seguinte, vou à busca dos zeladores e serventes da Escola de Educação Básica Marechal Bormann. Desta vez, rumo à igreja, andei a avenida principal; cheguei no prédio da diocese, e a professora não estava; havia saído; a esperei. Quando ela retornou, lhe expliquei sobre minha busca. Contudo, ela também não sabia sobre os zeladores e serventes que trabalharam na escola naquele período; lembrou-se de uma servente que estava na escola na década de 1980 e que já trabalhava na escola quando ela começou a trabalhar nela, mas também não sabia como eu poderia encontrá-la.*

*Em meio a isso, minha mãe se lembrou de uma peça de teatro sobre outra escola em que havia trabalhado, a E.E.B. Coronel Bertaso, que tinha como narrador principal o personagem de um servente que havia trabalhado na escola. Já noite, ela encaminhou uma mensagem para sua amiga, ex-diretora, que logo deu retorno e passou o contato da filha do servente, o seu SOL. Encaminhei uma mensagem para ela identificando-me como filha da Aida, ex-supervisora da escola. Ela logo se lembrou, pois foi professora de arte nessa escola quando*

*minha mãe era supervisora. Marquei, através dessa professora a entrevista com seu pai para o fim da tarde do outro dia, na casa deles. Isso tudo em menos de duas horas. Foi tudo muito corrido. Logo, em meio à busca, marquei a entrevista, fiquei preocupada ... No dia seguinte, pela manhã, revisei o roteiro de entrevista porque percebi que as perguntas feitas seriam difíceis para facilitar a conversa com pessoas mais velhas. Revi as perguntas, mas sem alterar os enfoques delas.*

*À tarde, liguei para a E.E.B. Prof. Zélia Scharf e falei com uma assessora do diretor. Ela era a professora de artes quando eu era diretora de cultura do Diretório Central dos Estudantes (DCE), com a qual, em parceria, fiz uma exposição de trabalhos artísticos dos alunos da escola, conduzidos por ela e outro professor, na Universidade. Expliquei que estava fazendo a pesquisa do mestrado e precisava ter contato do seu DÓ. Ela disse que, talvez, ele não pudesse me atender, mas que veria com as serventes da escola o telefone da dona MI, sua esposa.*

*Liguei para dona MI logo em seguida; expus o objetivo da entrevista – falar com serventes e zeladores que haviam morado na escola. Ela disse que me concederia a entrevista e que falaria com seu DÓ, à noite. Marquei a entrevista para a manhã do dia seguinte, já que voltaria para Florianópolis no dia seguinte. Dado que consegui marcar as entrevistas, foi necessário ter os Termos de Livre Consentimento impressos. Solicitei ao meu tio imprimir, a tempo, os termos na sua gráfica, que fica na mesma quadra da casa de meu vô. Passei lá e peguei os termos antes de ir a pé na casa de uma amiga (que é jornalista) para irmos a outro lugar. Depois, eu iria à casa de seu SOL como havia combinado. Foi bom conversar com ela antes, pois ela me falou, pela sua experiência no jornalismo, como é fazer as entrevistas. Pegamos um ônibus fomos a esse outro lugar, que era perto da casa de seu SOL, e de lá, fui, pelas indicações da filha de seu SOL, à casa dele para, então, fazer a entrevista, sua casa tinha como referência, uma caixa d'água grande atrás da escola. Já estava quase escurecendo.*

*O seu SOL foi meu primeiro entrevistado. Chegando lá, abri um portãozinho e, na dúvida bati na porta; fui recebida por dona LÁ, a esposa, e seu SOL; eles me convidaram para sentar, sentei de frente para seu SOL e dona LÁ ao*

seu lado. Me encontrava nervosa e dona LÁ me falou algumas palavras confortantes. Para iniciar, pedi autorização e gravei a entrevista. No início, fiz as perguntas com a voz meio trêmula e rápida, mas, depois, dialogamos como se fosse uma boa conversa, em que eu mais escutava do que perguntava.

Seu SOL foi me respondendo às perguntas sem muita restrição e com boa fluência. Desse modo, o diálogo entre entrevistado e entrevistador fluiu com clareza. Dona LÁ estava o tempo todo ao lado escutando. Somente quando perguntei algo referente ao casamento dos dois, ela interferiu. Ambos foram extremamente atenciosos e solidários na entrevista.

Agradei. Já era noite e fui embora. Peguei um ônibus para casa de meu vô. Quando cheguei lá, conversei com ele e pedi para que, no dia seguinte, me levasse de carro na casa de dona MI, que era um pouco mais longe, perto de uma das entradas da cidade. Combinamos. Fui descansar como se tivesse conseguindo uma vitória e com outro olhar para a minha pesquisa, entendendo que esta era muito mais para a valorização dessas pessoas do que para mim. Ganhei um novo fôlego.

No dia seguinte, uns vinte minutos antes das 9 horas, horário que tinha combinado com dona MI, para fazer a entrevista com ela na casa dela. Eu e meu vô saímos em direção à sua casa, conforme as instruções que ela tinha me dado. Ao chegar lá, me despedi de meu vô e disse que não precisava me buscar, pois tinha visto um ponto de ônibus na mesma quadra da casa. Bati palma e chamei pela dona MI, pois não tinha encontrado a campainha.

Dona MI abriu o portão da casa e depois o portão da garagem onde tinha um fogão à lenha, mas não estava aceso naquele momento. Sentou-se perto de um senhor, ao lado do seu DÓ, que, aparentemente, não tinha nada, mas sua cabeça estava raspada. Cumprimentei os três; depois disso, dona MI foi à cozinha ao lado pegar uma cadeira para mim. Todos sentados, dona MI, muito atenciosa, havia falado que tinha conversado com seu DÓ e que ela me responderia às perguntas. Eu expliquei que gravaria e pedi autorização para ela.

Inicie a entrevista com uma certa confiança, pois a que havia feito com seu SOL tinha sido bem tranquila. Contudo, em meio a entrevista, percebi a gravidade

*da doença de seu DÓ. Quando ele falou algumas coisas sobre sua escolaridade e o trabalho na escola, dona MI interveio dizendo que ele pensava que ainda trabalhava em outro lugar. Notei que ela cuidava dele enquanto me concedia a entrevista.*

*Mesmo naquelas circunstâncias, achei melhor continuar a entrevista, afinal já a havíamos começado, e dona MI se demonstrou solidária à pesquisa. A entrevista foi rápida, mas por já tê-la iniciado, dei continuidade. Para não agravar a situação, procurei não questionar muito do que dona MI dizia. Tudo transcorreu tranquilamente até finalizar a entrevista. Agradei a fala e a acolhida deles e fui embora.*

*Quando fui, novamente, a Chapecó para apresentação de trabalho, em um evento na Universidade Federal da Fronteira Sul, levei junto as entrevistas transcritas para entregar uma cópia para cada um dos sujeitos entrevistados. Entrei em contato com a filha de seu SOL e fui à casa deles entregar uma cópia da transcrição. Ele e dona LÁ me receberam e agradeceram.*

*Em Chapecó, soube que seu DÓ havia falecido há 3 dias. Fiquei em dúvida se iria até dona MI para lhe entregar uma cópia da entrevista transcrita. Então, liguei e tentei perceber como estava dona MI e para perguntar-lhe se era possível encontrá-la para lhe dar uma cópia da entrevista. Ela disse que eu podia ir no dia seguinte. Com receio, pedi para minha mãe ir junto devido à amizade delas. E no dia seguinte, ela nos recebeu, junto com sua irmã, como alguém que já esperava pelo ocorrido. Foi uma visita de pêsames; lhe transmitimos nossos sentimentos conversamos sobre ela, a família dela filhos e netos, e sem muita formalidade, entregamos uma cópia da entrevista.*

*Ainda nessa ida a Chapecó, fui à Escola Coronel Bertaso em busca de alguma documentação da década de 1970. Ao chegar lá, tive uma sensação engraçada ao olhar para aquela escola que, na minha infância, parecia grande. Hoje, ao olhar de “Marina adulta”, ela parece um pouco menor. Conversei com o diretor e ele me autorizou a busca da documentação. Com o auxílio da assistente técnica pedagógica, que tinha sido aluna de meu pai, encontrei o processo encaminhado à Secretaria de Estado da Educação, na década de 1970, que visava*

*à criação da escola no, então, bairro Aeroporto. Nesse processo, havia uma longa justificativa fundamentada nos anseios e valores da cidade de Chapecó para a existência de uma Escola Básica, pois ela já funcionava como Grupo Escolar. Havia, também, o Regimento que iria conduzir a ação pedagógica e administrativa da Unidade Escolar. Com a autorização do diretor, digitalizei o documento e também algumas fotografias. Tinha novos rastros sobre a escola; sobre a documentação da outra escola, tive acesso de uma forma diferente: ela já estava digitalizada, pois minha mãe havia feito a pesquisa visando ao pós-doutorado.*

*Além disso, nessa viagem, rastreei o contato daquele servente da primeira escola da cidade, através de contatos com professores conhecidos de meus pais. Cheguei de carro, no meio da tarde, em companhia de minha mãe e de um professor do estado, no prédio onde morava esse senhor. Ele estava tomando sol, sentado em uma mureta ao lado do prédio. Indaguei se ele conhecia quem eu procurava e lhe expliquei o que eu queria com ele. Só assim, ele me disse quem era. Após, eu lhe falar sobre o meu projeto de pesquisa, fomos à sacada do prédio onde iniciei a entrevista com ele. Já em meio a entrevista, percebi que sua memória estava fraca e que ele trabalhara naquela escola na década anterior ao recorte da minha pesquisa. Comprovou isso com sua portaria de contratação, como servente, que ele me mostrara. Agradei a sua entrevista e retornei à casa de meu avô.*

*Em ambas as entrevistas, privilegiada nesta pesquisa, percebi a sabedoria das pessoas mais velhas que, mesmo em situações delicadas, como o que aconteceu com a dona MI. E, mesmo sentindo a perda de um ente querido, ela me concede a entrevista e aceita a minha visita, posteriormente. E com seu SOL e dona LÁ, percebi essa sabedoria na forma acolhedora como me receberam e me acalmaram falando sobre a importância do meu trabalho. Dessa forma, percebi o “dar conselhos” e o “senso prático” dos mais velhos a que Benjamin se referiu.*

Busquei trabalhar as entrevistas como se fossem conversas fluidas. Mas, como entrevistadora de primeira viagem, percebo que poderia ter explorado ou perguntado mais a esses sujeitos sobre coisas que poderiam ter relevância para o desenvolvimento do meu trabalho e que,

naquele momento, não foram percebidas.

Como pesquisadora/entrevistadora compreendemos tais rastros nos:

lugares privilegiados da infância, dos quais o adulto se lembra, não são, portanto, os lugares de uma felicidade inocente e imaculada; pelo contrário, preenchem a criança de uma certa apreensão, pois são plenos dos mortos do passado, e, mais vezes ainda plenos de um futuro desconhecido mas presentido (GAGNEBIN, 1999, pp. 88-9).

Dessa forma, buscamos uma relação dialógica bakhtiniana (2010) na qual as tensões emergem, uma vez que sempre há um diálogo entre o “eu” e os “outros” que me compõem e que são tensionados por essa relação na linguagem. Contudo, percebemos que as tensões se apresentam de forma sutil nas narrativas de dona MI e seu SOL. Quando estes rememoram suas experiências por meio de intervenções provocadas com a intencionalidade da pesquisadora/entrevistadora de buscar os rastros das tensões, disputas e conflitos da modernização em Chapecó, por meio da polifonia e polissemia invocadas nas narrativas desses sujeitos escolares.

Desse modo, percebemos essas narrativas como o fio de Ariadne

que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que tateantes, enunciamos hoje” (GAGNEBIN, 1999, p. 92).

Foi mencionado por Benjamin, em *Infância em Berlim*, quando este se perde no labirinto do *Tiergarten*, o jardim zoológico em Berlim, como nos perdemos por entre as narrativas, cuja trama pressupõe memórias, urdidas por entre lembranças e esquecimentos, artilhosamente tecidas pelos fios das experiências vividas, pelo fio de Ariadne.

De tal forma, entretecemos em nossa pesquisa imagens plurais, por vezes, dissonantes, tensas e conflituosas da modernização na cidade oestina de Chapecó, no período de 1970-1980, com as políticas educacionais vigentes na época, as histórias das escolas e as narrativas dos zeladores e serventes, tomadas como mênadas fontes significativas e potencializadoras de conhecimento, mobilizadas na cumplicidade dialógica e de alteridade que estabelecemos nas entrevistas realizadas com os sujeitos escolares privilegiados.

### 3.1 Zeladores e Serventes no Cronotopos

Rastreamos, por meio das políticas educacionais impostas pela ditadura, os lugares pelos quais transitam os zeladores e serventes. Ressaltamos como estes se enquadram nessas políticas que visaram, estrategicamente, à formação docente. Posteriormente, foram implementadas novas formas de ensino nas escolas com o objetivo de formar alunos para o trabalho<sup>44</sup>, no 1º grau, e sua profissionalização, no nível médio.

Essa consideração sobre o vínculo que se prioriza, entre a inserção no mercado de trabalho do alunado e educação, presente nas constituições e nas leis do período militar nos leva a entender que o projeto educacional da ditadura tinha por intuito preparar os brasileiros para a modernização do país, pautado no modelo de industrialização voltado à produção de bens de consumo. Não se pretendeu investir em pesquisas para o desenvolvimento de tecnologia de ponta.

Por conseguinte, passamos a analisar como as políticas educacionais nacionais se apresentaram no Regimento Interno da E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso e no planejamento anual da E.E.B. Professora Zélia Scharf, que determinaram, de forma tecnicista, a organização escolar e, conseqüentemente, interferiram nas funções atribuídas aos zeladores e serventes, encarregados da manutenção da limpeza do estabelecimento e a acatar as ordens da direção. Tais cargos eram regidos pela Lei nº 4.425, de 16 de fevereiro de 1970, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Santa Catarina, sancionada pelo governador do Estado no período Ivo Silveira (ARENA). Conforme o art. 5º dessa lei, era “vedada a atribuição, ao funcionário, de encargos ou serviços diferentes das tarefas próprias do seu cargo, como tal definidas em lei ou regulamento, ressalvado o caso de readaptação (arts. 81 e 82)” e, em seu art. 6º que “Os cargos de provimento efetivo são isolados ou de carreira. Parágrafo único. São isolados os que se não podem integrar em classes e correspondem a certa e determinada função”.

Destacamos que a lei que tratava da contratação de zeladores e serventes das escolas era a mesma para todos os servidores civis do Estado de Santa Catarina. Os zeladores e serventes possuíam as mesmas funções, de acordo com os documentos pesquisados nas escolas às quais

---

<sup>44</sup> Conforme ressaltamos, o Artigo 1º da Lei nº 5692/71 “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, apresentado também na página 84 deste trabalho.

eram vinculados. Os funcionários das duas escolas pesquisadas, destinados aos serviços gerais, foram designados de maneira distinta.

No Regimento Interno da E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso, de 1973, (ANEXO E), encontra-se a expressão *servente*, e no planejamento anual de 1977 da E.E.B. Professora Zélia Scharf (ANEXO D), a expressão “zelador”. Entretanto, as competências listadas nos documentos eram idênticas:

- a) Conhecer e por em prática os preceitos de higiene na manutenção da ordem, asseio do estabelecimento.
  - b) Acatar e cumprir as ordens da direção e demais funcionários do Estabelecimento, tratando-se com urbanidade e respeito, bem como o corpo discente.
  - c) Zelar pela conservação e limpeza do prédio, dependências, pátios, jardins, mantendo-se em perfeito estado e asseio.
  - d) Permanecer no estabelecimento, só se afastando durante o expediente, com ordem do Diretor.
  - e) Atender os alunos durante o recreio e no uso dos sanitários ou quando for solicitador pelos professores.
  - f) Usar uniforme estabelecido pela escola.
- (PLANEJAMENTO ANUAL-1977- E.E.B. PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, p. 13; REGIMENTO INTERNO E.E.B. CORONEL ERNESTO BERTASO, 1973, s/p)

As funções definidas nos documentos expõem a necessidade desses funcionários nas escolas e estabelecem as respectivas atribuições destinadas à higienização dos ambientes, à manutenção da ordem, à obediência aos superiores e o uso de uniforme, preceitos norteadores das políticas autoritárias vigentes. Salientamos que, aqui, reside um aspecto instigante da pesquisa, que indica a possibilidade de os sujeitos escolares (diretores, coordenadores, professores, alunos, agentes de serviços gerais etc.) resignificarem e se apropriarem das orientações superiores e da legislação educacional, de um mesmo período, de maneiras distintas, indo ao encontro das singularidades e dinâmicas de cada unidade escolar.

### **3.1.1 Lugares das escolas e sua relação com a modernização**

Para melhor situar a instituição escolar e o lugar social experienciados por esses sujeitos, percorremos as histórias e memórias da E.E.B. Professora Zélia Scharf e a E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso, ambas fundadas no período de modernização da cidade de Chapecó.

A E.E.B. Professora Zélia Scharf, localizada no Bairro Presidente Médici, na rua Borges de Medeiros, 2455, em Chapecó, SC, foi criada pelo decreto nº. 1341/SC de 12/12/1972. Temos a entrada da escola na figura 14, abaixo:



FIGURA 14- Entrada da Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf. Abril de 2011.  
Autora: A. C. R. Paim.

Conforme a primeira diretora, professora Hilda Fin relata (2012. p. 20), a escola gerou muita expectativa na comunidade escolar:

era um terreno vago, não existia nem ruas. Quando começamos a construir a escola abriram os primeiros caminhos para chegar. Eu lembro muito bem que em frente ao Zélia, onde estão construídas estas casas bonitas, havia um enorme taquaral, que os malandros faziam ponto.

Pelo relato da diretora, a escola estava distante do centro da cidade. Havia, porém, uma demanda no bairro, e com o franco crescimento da cidade e as políticas vigentes de obrigatoriedade do ensino fundamental de 8 anos, a escola se fez necessária.

A escola iniciou suas atividades em 19 de março de 1973, atendendo as turmas da 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Obteve autorização para o funcionamento da 6<sup>a</sup> até a 8<sup>a</sup> série, em 1974. Inaugurada pelo, então, governador Colombo Machado Sales (ARENA) em 12/06/1973, recebeu o nome “Professora Zélia Scharf” como homenagem póstuma à professora que, em 9 de novembro de 1972 perdeu, tragicamente, a vida ao se deslocar para o trabalho numa escola do interior do município de Chapecó.

Conforme consta no Planejamento anual de 1977,

O prédio de alvenaria, construída na mais moderna arquitetura, em terreno doado pela Prefeitura Municipal, é totalmente ocupado para as diversas atividades escolares” Em 1974 o prédio foi ampliado com 14 salas pra o funcionamento da Escola Integrada, de acordo com a Lei 5692/71, onde os alunos além da formação geral receberiam também a formação especial, com iniciação para o trabalho nas áreas de Técnicas Industriais, Técnicas Integradas do Lar, Técnicas comerciais e Técnicas Agrícolas. (SANTA CATARINA, 1977, p. 2)

Nesse documento, é possível visualizar as marcas da política de modernização, destacando a arquitetura do prédio como “moderna”, a doação do terreno pela prefeitura e o objetivo da implantação da escola integrada visando à “iniciação para o trabalho” nas áreas técnicas industriais, comerciais, agrícolas do lar.

A edificação era nova, com pavilhões cujos modelos se baseavam na indústria, com um pequeno pátio em frente às salas de aula. Ressaltamos que essa estrutura ainda persiste em 2016, pois a escola nunca teve reforma ou modificação desde a sua inauguração. Podemos ver essa estrutura, na figura 15, que apresenta sua pintura atual nas cores da bandeira do estado simbolizando uma padronização nas escolas e uniformes dos alunos delas, assim como o pátio cimentado:



FIGURA 15- Pavilhão da escola que abriga as salas de aula.  
Fonte: Acervo da EEB Professora Zélia Scharf. 2012.

Com o projeto nacional de modernização e as políticas de higienização em setores da educação e da saúde, o estado passa contratar agentes de serviços gerais, mediante concursos públicos e pela Associação de Pais e Professores (APP). Os requisitos para a contratação deveriam ser previstos na documentação escolar, como consta no Planejamento anual da E.E.B Integrada Prof.<sup>a</sup> Zélia Scharf (1977, p. 13): “conhecer e pôr em prática os preceitos de higiene e manutenção da ordem e asseio do Estabelecimento”.

O Planejamento anual da escola, de 1977, também apresenta, no histórico, a função da APP, órgão existente em todas as escolas públicas estaduais de Santa Catarina, criado pelo Decreto n. 988, de 13 de agosto de 1974, o qual tinha um estatuto padrão para todo o estado.

Com o objetivo de proporcionar maior entrosamento entre a Escola-Família-Comunidade funcionam a Associação de Pais e Professores e o Clube de Mães, preocupados com promover o desenvolvimento harmonioso do educando e estimular a participação da família no processo ensino aprendizagem. A Associação e Pais e Professores desenvolve um trabalho dinâmico e cooperativo, incentivando a Comunidade a participar das atividades escolares, oferecendo melhores condições em relação ao processo educacional, procurando elevar o nível sócio-cultural das famílias através de reuniões, palestras, campanhas, promoções festivas, etc. (SANTA CATARINA, 1977, p.3)

As ações da E.E.B. Integrada Prof.<sup>a</sup> Zélia Scharf, planejadas em 1977, norteiam-se na legislação estadual, que, por sua vez, segue a federal.

O Plano Estadual de Educação, 1969/1980, reafirma a obrigatoriedade em integrar a escola e a comunidade, a fim de tornar a escola centro atuante do progresso espiritual, moral, cívico e socioeconômico (MOTTA, 2001, p. 39 cf. SANTA CATARINA), abrindo possibilidades para a criação e implantação do Serviço de Integração Escola Comunidade – SIEC (SANTA CATARINA, 2002, p. 19)

O Serviço de Integração Escola Comunidade – SIEC foi instituído como órgão da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em 1973, como representante, em cada regional de educação do estado, responsável pela legislação e instituição das Associações de Pais e Professores nas escolas, como também, pela instrumentalização do seu funcionamento.

Já com as APPs em funcionamento na maioria das escolas públicas catarinenses, novas incumbências foram atribuídas a esta entidade, dentre elas, em ação iniciada em 1983, com o repasse de verbas de subvenção social para efetuar o pagamento de vigias, serventes e merendeiras, a contratação destes profissionais para desempenhar atividades voltadas à vigilância, conservação e limpeza das escolas. (SANTA CATARINA, 2002, p. 19)

Conforme os documentos mostram, a administração escolar teve a preocupação de aproximar as famílias da escola pública com a criação das entidades representativas, revelando o caráter integrador da mesma, para além das atividades de formação especial ou pedagógica à qual se destinava. A escola contava, também, com o Centro Cívico Escolar, responsável pelas atividades cívicas e culturais, bem característico dos anos de 1970, onde se cultivou o civismo, o nacionalismo e o amor à pátria como valores essenciais. Este órgão foi criado em todas as escolas do Brasil e era o responsável por organizar também os festejos cívicos nos feriados nacionais. A escola possuía, ainda, um consultório dentário que prestava serviço diário aos alunos de 7 a 14 anos, com profissional formado em odontologia.

As atividades artísticas, culturais e esportivas promovidas pelo município e estado contavam com a participação ativa dessa escola. Ela recebeu várias menções honrosas, prêmios e troféus de festivais de dança, coral e competições esportivas, pois tinha um coral infantil, corpo de baile e diversas equipes esportivas de diferentes modalidades. Essas participações eram possíveis devido às festas e promoções que a APP, o Clube de Mães e o Centro Cívico organizavam. Dessa maneira, conseguiam dinheiro para as roupas, as inscrições, transporte e alimentação para os alunos. O Planejamento de 1977 trouxe como meta geral: “Educar o aluno para ser mais para si e para a sociedade”.

A E.E.B. Prof.<sup>a</sup> Zélia Scharf, ao longo de sua existência, ampliou seu atendimento para o Ensino de 2º grau, em 1983, com os cursos de Técnico de Secretariado, Auxiliar Técnico de Eletrônica e Auxiliar Técnico em Mecânica, cursos ministrados em convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A partir de 1985, o Ensino de 2º grau passa a ser somente de educação geral e ministrado apenas nas dependências da escola. Em 1986, E.E.B. Prof.<sup>a</sup> Zélia Scharf passou a atender o Pré-Escolar, que foi desativado em 2005. De tal modo, constatamos que o funcionamento dessa escola foi se adaptando às políticas da educação, conforme foram sendo implantadas.

Já a E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso situa-se na Rua Castro Alves, 1104, Bairro São Cristóvão, na cidade de Chapecó. Embora ela se mantenha no mesmo lugar, em 1970, o bairro denominava-se Aeroporto, pois, ali existia o aeroporto municipal, dando nome ao bairro. Com a desativação dele, a comunidade se organiza e muda o nome para São Cristóvão. Podemos ver a entrada da escola, cuja estrutura arquitetônica é da década de 1970, na figura 16 abaixo:



FIGURA 16- Entrada da Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso.

Fonte: Perfil EEB Ernesto Bertaso. 13 de mar de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=659005127584050&set=a.326666667484566.1073741826.100004237065896&type=3&theater>>. Acesso em: 28 set 2016.

Ela foi criada em 1973, sob o Processo nº 107, para atender o ensino da 1ª à 8ª série, de acordo com os objetivos preconizados pela Lei 5692/71, esse apresenta como justificativa:

A criação da nova Escola Básica, é uma necessidade premente para a cidade de Chapecó, uma vez que já se apresenta grande disputa para obtenção de uma vaga nas duas<sup>45</sup> únicas escolas básicas existentes no município. Objetivando atender a necessidade das crianças residentes no local, as quais atingem elevado número de matrícula e possibilitar um melhor e maior desenvolvimento do Bairro Aeroporto, planejou-se a criação de mais essa escola básica (SANTA CATARINA, 1973, s/p).

---

<sup>45</sup>Neste período existiam as Escolas Básicas Marechal Bormann e a Escola Básica Bom Pastor, que eram públicas atendendo o 1º grau.

A fundação dessa escola foi uma iniciativa das autoridades para atender às necessidades da modernização que já se instalara na cidade, como vimos na contextualização histórica do município.

O documento, também, ao descrever a localização da escola pontua que “A citada escola Básica localiza-se na zona semi-urbana da cidade de Chapecó” (sic) (SANTA CATARINA, 1973, s/p). Essa expressão mostra que, mesmo sendo um bairro que faz divisa com o centro da cidade, apresentava espaços não urbanizados. “De acordo com o senso de 1970 a zona urbana possuía 18.973 habitantes”. Já em 1972, estimava-se um valor próximo de 20.000. O crescimento da população, segundo o documento, ocorre porque

A cidade de Chapecó, polo de vasta e rica região oeste Catarinense, oferece, presentemente, condições excepcionais, para aplicação de recursos em investimentos industriais e rurais. A região por ela polarizada, possuindo elevada capacidade aquisitiva, motivada pelo índice de produtividade de suas terras, se constitui de um largo, excelente mercado consumidor de produtos industrializados e, por outro lado, uma parte inexaurível de matérias primas de natureza rural (sic) (SANTA CATARINA, 1973, s/p).

Percebemos que esse documento traz todo o ufanismo desenvolvimentista dos anos de 1970 que permeia tanto a história do Brasil, de Santa Catarina quanto a de Chapecó. A escola precisava entrar em funcionamento, pois o crescimento da população urbana era evidente; as indústrias estavam se instalando e precisavam de mão de obra qualificada para o trabalho.

Encontramos na dona MI e no seu SOL, funcionários dessas escolas, o entrelaçamento de sua vida profissional com a pessoal, atravessados e deslocados crescente e rápida urbanização de Chapecó, porém, cada um com sua singularidade.

Dona MI nasceu em 1948, em Rio dos Índios, segundo ela, na colônia, na roça da cidade de Nonoaí, no Rio Grande do Sul que faz divisa com a cidade de Chapecó, pelo rio Goio En. Lá, estudou até a 4<sup>a</sup> série do fundamental e foi onde também conheceu seu esposo DÓ e se casaram em 1971. Saiu de Nonoaí, onde ela e o marido eram agricultores, para morar em Chapecó, no bairro Passos dos Fortes. Logo, ele conseguiu emprego na Cooper Alfa<sup>46</sup>, e ela continuou como dona de casa.

Por influência de sua prima que era professora, filha de um membro da direção (relação na qual o público e o privado se confundem), dona MI e seu DÓ foram morar na Escola Zélia Scharf, em 1975, já com filhos, que estudaram até o segundo grau na escola. Eles somente saíram

---

<sup>46</sup>Cooperativa de pequenos e médios produtores rurais, que comercializa e industrializa a produção destes.

da escola nos anos 90 quando se aposentaram e foram morar próximo de seus dois filhos no bairro Cristo Rei de Chapecó, que fica longe do bairro Presidente Médici onde se localiza escola em que moraram e trabalharam.

Já seu SOL nasceu em 1938, na linha de Taquarina, segundo ele, na colônia, na cidade de Caxambu do Sul, em Santa Catarina, onde estudou até o ginásio e trabalhou como professor, com sua portaria de 1958. Em 1961, seu SOL casou-se com dona LÁ. Com os filhos indo para a 3ª e 4ª série do Fundamental, pediu readaptação de cargo para que esses pudessem dar sequência aos estudos.

Em 1972, mudou-se para Chapecó, já readaptado na sua função de professor para agente de serviços gerais, indo morar próximo à escola para a qual foi nomeado, no bairro São Cristóvão, na época, Aeroporto. Seu SOL exerceu forte influência na comunidade durante a formação do bairro, ajudando na construção da igreja católica do bairro, em 1975/76. Em 1985, se aposentou e continua, até hoje, morando próximo à escola.

Buscamos olhar sensivelmente para esses sujeitos escolares, humanizando-os em suas singularidades. Dialogamos com dona MI e seu SOL procurando flagrar e entender, por meio de suas narrativas, as imagens consteladas em mônadas da modernização de Chapecó mobilizadas no capítulo 2.

### **3.2 Sujeitos Escolares e Suas Narrativas**

Em diálogo com dona MI e seu SOL, ex-funcionários, respectivamente, das escolas: E.E.B. Professora Zélia Scharf e E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso, através de suas narrativas, rememoramos experiências e histórias da modernização de Chapecó, em franca relação com a educação. Fomos provocadas tanto a pensar dialogicamente nos valores políticos e éticos mobilizados por esses sujeitos escolares quanto tensionadas por sensibilidades e questões do tempo presente, que por sua vez estão ancoradas em nossas próprias memórias e experiências de e em Chapecó. Flagramos tais valores, enquanto resistência ao empobrecimento das experiências e da memória na modernidade capitalista, à luz das reflexões benjaminianas. É significativo ressaltar a potencialidade do processo de (re)memória que permeia o esquecer, o lembrar e o

narrar, enquanto uma possibilidade de resistência e de releitura do social. Ainda, quando atentamos sensivelmente para o dialogismo em tal processo, potencializamos a percepção e compreensão do que significa defender que a história e memória de uma cidade são plurais, polifônicas e polissêmicas, no sentido de reconhecer que alguns sujeitos tendem a ser silenciados e esquecidos, em particular, no cotidiano escolar por conta de uma visão empobrecedora do que é educação e do que significa educar.

Para Benjamin, o processo de memorização compõe-se da rememoração e o contar as experiências permite uma revitalização das narrativas, com a “restauração da figura do narrador para a atualidade” (BENJAMIN, 1994d, p.107). Compreendemos o porquê rememoramos as narrativas restaurando a tradição oral:

contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. E assim a rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994c, p.205)

A narração é a transformação da memória, a restauração do que foi esquecido, para que se tenha o ato de rememorar a partir da reminiscência do passado. A narração não é o resgate da memória, porque não há como recortar e trazer um momento do passado exatamente como era em sua totalidade. Desse modo, por meio do processo de rememoração, se restauram as experiências vividas e a tradição oral em suas narrativas com as marcas da memória e história desses sujeitos.

Portanto, diferentemente da reminiscência (que seria a lembrança sem uma intencionalidade), buscamos permear os rastros da rememoração, uma vez que esta seria a memória provocada por meio da narrativa, fruto do diálogo entre pesquisadora/entrevistadora e entrevistado, constelada em mônadas.

### **3.2.1 Narrativas das memórias e experiências do seu SOL**

#### **Saída do interior**

Eu era professor no interior e daí chegou o tempo que os filhos precisavam estudar, já ‘tavam na 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> série e daí eu dependia de outros colégios para estudar os meus filhos e tinha que fica dando instrução para os filhos dos outros, eu disse: – não... não ‘tá certo isso aí. Meus filhos precisam se aproximar de um colégio bom e se formá, porque a vida precisa mesmo do conhecimento, aí eu pedi readaptação para o cargo de agentes de serviços gerais, a bem de estudar meus filhos.

### **Formação**

Eu fiz o ginásio, que nas época de férias a gentes como professor no interior tinha estuda durante as férias fora, então a gente já não ficava mais com a família. Então eu disse: – assim eu ‘tô me preparando instruir os filhos dos outros e deixar os meus sem o preparo, porque é difícil do interior manda pra cidade.

### **Como professor**

Eu ensinava alfabetização, a parte e a... educação, porque eu associava as duas coisas. O ensino sem educação não vale nada. [...] A educação, por exemplo a gente se envolvia parte religiosa, catequese e o respeito as pessoas, tudo né, pra criar um bom cidadão... e o trabalho. [...]É eu lecionado desdobrado, daqui eu continuei lecionando, não...

### **A bem dos filhos**

Eu morava em Taquarinha, Caxambu do Sul, eu trabalhei lá 19 anos e daí pedi readaptação. [...] Nós tinha 5 filhos. Foi uma aventura, porque saí da onde a gente tinha as coisas e vim aqui [...] aí assumi como agente de serviços gerais [...] em 1972. [...] Pra dá educação pros filhos. Não pra... que eu me sujeitei a rebaixar meu cargo, mas a bem dos filhos. [...] a saída de lá, o motivo o seguinte tu ganhando pouco e sabe que vai ter despesas grande, você vai ter que ter uma saída, né! [...] Eu me enganei porque eu era professor, diretor, daí eu me mandava e aqui a gente tinha que se sujeitar as ordens, né! Mas a gente aceitou, porque não tinha mais volta.

### **Mudança de trabalho**

Nós era em 10 pra fazer o trabalho do colégio, tinha 10 serventes, inclusive tinha a merendeira, direção. [...]Nós... Eu era readaptado do estado. No quadro do... da educação, porque eu não perdi nada porque passei de professor pra agente de serviços gerais, só troquei o cargo. Aí facilitou pra nós, porque existia aquela possibilidade ou vai estudar ou vai trabalhar como agente de serviços gerais, porque eu preferi a bem dos meus filhos trabalha como agente de serviços gerais. [...]Daí comprei essa morada aqui, bem perto do colégio, que daí facilitava inclusive não precisava paga

lotação, nem nada. [...] Eu era vigia. Eu trabalhava como agente de serviços gerais, era jardineiro, fazia parte de jardinagem, pintura, limpeza do pátio.

## **O Colégio**

Aqui o colégio, era um colégio com bastante aluno. O Colégio tinha 1.280 alunos e funcionava o dia todo, 4 período. Então, tinha vários períodos de aula. A direção tinha que se desdobrar, tinha bastante professoras e a gente foi organizando. Inclusive essas árvores que tem aqui no colégio fui eu que plantei com os alunos, que daí às vezes elas soltavam os alunos pra gente fazer o plantio das árvores, isso faz mais de 40 anos. [...] Tinha um cercadinho que não era tão seguro...era uma tela. [...] Funcionava da 1ª a 8ª série. [...] Não tinha Jardim, depois é que fundaram o jardim e daí veio o CENEC, que foi os cenecistas, que daí passou da 8ª série, que daí tinha o CENEC que formava os professores. [...] Era o magistério que o nome era o CENEC, daí que a direção, com a mesma diretora assumiu a direção dos dois colégio, do 1º a 8ª série e depois o CENEC. [...] Funcionava dentro da escola, é.

## **Prédio Escolar**

Houve mudança. Na época que eu cheguei aqui, eles ‘tavam construindo o prédio novo. Daí no mesmo ano... no ano seguinte passamos a trabalhar no colégio novo, daí foi demolido o colégio de madeira, no colégio de madeira tinha 13 salas de aula e no colégio novo fizeram com 10, já com débito de... imagina já com 1200 e poucos alunos, 10 salas de aula não tem condição, mas daí eles davam um jeito e se colocavam...a diretora muito, muito dedicada. [...] Daí que apertava mais, né. Quanto menos espaço mais exigiam.

## **O Trabalho**

Eu me aproximei do colégio, a LÁ disse: – o se você vai trabalha como agente de serviços gerais procure nos ir morar perto do colégio pros nossos filhos estudarem, porque se for longe nós vamos depender de despesa. E não é fácil, né. E próprio do meu trabalho eu achei que facilitei bastante porque não precisava nem guarda-chuva pra ir pro meu serviço. Agora, a gente foi explorado um pouco por mais próximo sempre é o primeiro a ser... mas deu certo. Trabalhando como agente de serviços gerais, mas com o mesmo contrato, a mesma portaria. Eu recebi uma portaria em 1958 e durou até 85, só foi feito readaptação. [...] Não, mudou não. Eu me aposentei com vencimento integral, daí completei o tempo certo de serviço. [...] Não mudou nada. Eles...houve um decréscimo na mudança do cruzeiro pro real, ali eles cortaram meu salário e ficou anos sem mexer, a gente teve salário baixo, mas a gente vivia igual. [...] Eu percebia, sim. Que daí eu dá minha colaboração de outra

maneira.

### **Condições de trabalho e a percepção de tempo**

As correspondências, naquela época o telefone não funcionava a gente tinha que entrar... procurar onde tinha as professoras pra orientar, pra chamar as professoras pro colégio, a veria bem o comando da direção. [...] Não... Eu peguei horas da noite, mas eu fazia, só 6 horas. Eu nunca passei a noite trabalhando. Teve tempo... teve uma vez que eu tive que fica de guarda porque tava de ameaçado de roubo no colégio daí a gente teve que permanecer, daí eu, eu não gostei e desisti. Eu já era agente de serviços gerais e não guarda noturno, né. [...] Bom, eu trabalhava 6 horas por dia, daí ela dividia em dois período, porque a gente tinha que ter os espaços pra fazer a limpeza das salas. Então a gente tinha que trabalha de noite, o trabalho mais apertado, mais apurado que nós tinha era no sábado, que daí no sábado não tinha aula, como não tem né?! [...] Férias a gente ganhava dia 30 de férias. [...] É, a gente pegava férias em janeiro e dezembro, época de férias da escola, dos professor, era época de férias dos serventes, aí se dividia, 3 pegava férias numa época, mais 3 noutra, então fazia as férias.

### **Condições da Escola**

Não tinha poço também. Não tinha poço. [...] Tinha água que empurrava do bairro, alias do poço do colégio, mas era só com água que elas não gostavam mesmo, era uma água que tinha até ferrugem, bem imprópria (riso) e ela se esquivaram de tomar aquela água. [...] A dona Sirlei Salete Miolo, foi todo o tempo que eu trabalhei, foi ela como diretora. [...] a diretora pedia – Oh! vão busca água lá no seu SOL pra fazer o nosso café... Que nós fazia o café, o chimarrão pra elas tinha que ser da água do nosso poço. (meio riso). [...] O banheiro [...] Era limpo...tinha que toca água e limpa, mas não era assim tão asseado o banheiro. Tinha o banheiro da direção e daí tinha o banheiro dos alunos. Mas era bem simples.

### **Orientando**

Como orientando eles na limpeza, no trabalho, nos conserto, no plantio de árvores, cultivar roseiras, quando trabalhei aí nesse colégio eu...ali eu tava transmitindo, porque eu conseguia leva dois, três, cinco aluno junto pra fazer covas, adubá, plantá, conservá, colocar as estacas pra que...e ajuda a proteger as árvores, que estão as árvores aí pra quem queria ver. [...] É com a terra...meio diferente.

### **18 dias de haver**

Eu era chamado inclusive, quando eu me aposentei eu tinha 18 dias de

haver, porque quando eu trabalhava cumpria o meu horário, dali a pouco faltava alguém no trabalho, chamavam: Seu SOL vem aqui, pro senhor dá uma mão pra nós. Então eu era sempre pronto, porque daí eu fiquei com 18 dias de haver do colégio depois que me aposentei de trabalho, que trabalhei fora do meu horário de trabalho.

### **A Cidade e o bairro**

Já era um centro urbano. E lá era pequeno, quase não tinha bairro. Os bairros, o bairro que surgiu foi o nosso bairro aqui o São Cristóvão, que depois se tornou o melhor bairro, o maior bairro da cidade. [...] Aí foi com a eleição do prefeito Milton Sander, ele trouxe o calçamento pro bairro e desenvolveu mesmo. Daí quando tem calçamento os... que tinham casas, terrenos já construía, vendiam, houve um acréscimo muito de moradores... moradores vieram, porque daí facilitava, desenvolveu mesmo. [...] Aqui no ao redor da escola nós era bem poucos moradores, inclusive era tudo capoeirada, assim, não tinha rua, eram carreiros, a gente ia pelos carreiros pra chegar no ponto que a gente queria... e não tinha cercado, o terreno... o colégio não tinha cerca era tudo a vontade. [...] Não tinha calçamento, já pensou como ficava?! Nos dias de limpeza era um sofrimento mesmo, a água que nós tinha... Não tinha água encanada, nós tinha um poço na baixada, um poço bastante contaminado. Nós tinha que empurrar aquela água pra abastecer até o colégio, as vezes eu chegava lá no poço ligava o motor, quando chegava de volta o motor já tinha queimado, tinha que volta lá renova de novo aquelas parte, refazer o motor pra fazer tocar a água pro colégio. [...] A CASAN nem existia naquela época, porque as águas eram tirada de poço furado no chão ai, e tocado a manivela pra tirar água, quando dava seca acabava a água também que daí não tinha abastecer de água potável. Daí o nosso poço sustentou até 15 famílias tomando água do nosso poço por dia, vinham pega água de balde, porque não tinha encanamento em parte nenhuma, e nós as vezes deixava de fazer o almoço pra ceder água pra eles tomarem.

### **Migração**

Daí veio. Conforme as indústrias, começou a saí o pessoal da colônia, os filhos iam crescendo, a agricultura começo a não dá suficiente...aí eles pegavam serviço, pegavam emprego e logo, traziam os pais junto. [...] Que traziam os mais velho. Que você vê...a criança até quarta série estudava no interior, depois ela tinha despesa muito grande de transporte pra chega a vim pro colégio, então vinham mora...os terreno aqui eram baratinho, com 500 cruzeiros a gente comprava um terreno, construía uma casa não tinha água encanada, eles faziam um poço profundo, faziam um poço, cavocavam até encontra água e se viravam e se viviam.

### **A Indústria**

as indústrias desenvolveu bastantes. [...]Aí a Aurora, depois foi aumentando, que daí a Aurora comprou do frigorífico Marafon, que era um frigorífico pequeno. [...] Em 70 já estava, tinha o frigorífico Marafon e o frigorífico SAIC, daí nesse meio tempo o frigorífico SAIC faliu e outras firmas assumiram, agora a Aurora comprou o SAIC e desenvolveu de novo o Saic e foi à falência e daí eles fizeram com que voltasse a funciona de novo.[...] A Aurora já era...antes era o Marafon, daí ficou a...a Aurora é uma união de Cooper Alfa e Cooper Aurora, da mesma cooperativa, né. [...] quando eu conheci a Aurora, isso foi em 60...65 era uma bodeguinha...era lá no centro, tinha só parte veterinária, atendiam pouco os colono, as semente, alguma coisa da ração... Dos silos...era uma fábrica de óleo que tinha uma vez e daí ficou abandonado...Hoje em dia tem só os silos, ali perto dá...churrascaria... Na Nativa, ali...daí foi quando a Cooper Alfa resolveu se instala ali, na Fernando Machado. [...] Foi a Cooperalfa que levantou a Aurora. [...] Eu conheci quando a cooperativa era uma bodeguinha. [...] Cooperativa Agrícola Super Alfa, que agora é SuperAlfa. Era uma bodeguinha, fornecia umas semente, pros colono, mas muito bem pequena, dava de considerar uma bodega. E ela foi instalada ali perto do Eurico da Costa Carvalho. Tinha a bodeguinha ali, depois é que o AuryBodanese acreditou que a cooperativa podia desenvolver e foi unindo os colonos, os agricultores, foi um desenvolvimento muito grande. Porque daí compareceu a suinocultura, ele já era da agricultura, comprava produto e revendia, principalmente feijão, milho, trigo. Então, houve um movimento na agricultura também. E com a instalação da Sadia, eu observei assim, conheci desde as valetas que eles fizeram, a gente morava no interior e vinha e via a construção da Sadia que eles fizeram aí. E foi o desenvolvimento, daí a criação de frangos, que eles...abrangeu bastante, né. [...] A Sadia, acho que ela veio em 70, 1970, que foi construída a Sadia. [...] Naquela época foram tudo se formando, né, foi desenvolvendo. As construção necessitando de tijolo e eles foram fabricando, né. Como é o nome daquele que...o nome de futebol...que o...comentarista...aquele que você não gosta mãe! Como é que é o nome dele? O Badalotti, a fábrica de tijolo é do Badalotti.

### **Valorização do trabalho**

Que as diretora do colégio reconheçam o trabalho do servente e não só crítica e exigi do servente, que elas saibam agradecer o trabalho feito. Que qualquer pessoa, ele se convence, a pessoa se sente muito melhor e capricha mais no trabalho se ela for agradecida. Valorizá o trabalho do servente, porque se não for o servente o que que fica o colégio? Como é que torna o colégio? Como é que elas recebem a sala organizada? É através do trabalho do servente, então aquele funcionário deve ser também reconhecido, com valor mesmo, valorizá. Porque qualquer pessoa, ele se sente bem se ele for agradecido. – Muito obrigado que bom que o trabalho que o cê fez. Gostei do teu serviço. Não só cobrá.

Agradece também. [...] É isso tu vê. Até um aluno, quando o aluno faz um trabalho bem feito, o professor deve agradecer. Incentivar, pra que na próxima ele faz melhor. [...] Não só crítica, porque ataca é fácil, agora agradeça, o ser humano agora não sabe agradecer, nós não agradecemos pra Deus o que nós recebemo de Deus, é difícil a gente agradecer. Teria que só agradecer não pedi.

### **3.2.2 Narrativas das memórias e experiências da “dona” MI**

#### **A vinda para a cidade**

Não, nós viemos da colônia, da roça. [...] E daí nós viemos do Rio Grande e fomo lá e de lá ele trabalhou um ano e... não chegou a dois anos Alfa. Eu não trabalhava. E daí surgiu essa oportunidade e daí nós se mudêmo pra lá e saímo de lá e viêmo mora aqui. [...] Não. Ele já entrou trabalhando no Alfa. E eu...[...] E eu ficava em casa.

#### **Chegada na escola**

Foi assim. Tinha uma prima que era professora a Claudete Moura, e daí a gente era bem...era minha prima, daí meu tio foi na nossa casa e perguntou se nós queria mora no colégio cuida, conhecia nós... nós só tinha um filho. [...] Nós já morava. [...] morava nos Passos dos Fortes. [...] 1975...E daí eu disse pra mim tanto faz, daí a Claudete que se empenhou...Na época a dona Hilda Fin a diretora. Mas conversaram ali, o meu tio era parte da diretoria lá...dos diretor de escola...conversou com nós em 30 dias eles fizeram a casa e nós fomos morar, assim oh! e ficamo 32 anos lá. [...] Dentro do pátio da escola. [...]75. [...] Por diretores, membros da escola. Nós nem fomos procurar, eles que vieram atrás de nós. [...]Ele foi, fez concurso e foi pelo estado. E eu fui pela APP. [...] Ele era agente de serviços gerais e eu também. [...]Quando nos entremo lá, daí, já saiu o concurso. Daí ele fez, passou, que daí podia ter cada colégio ter um morador. [...] Foi, quando nós entremo lá, daí ele já fez o concurso e nós já entremo.

#### **Escola- Família**

Passou algum diretor por nós lá, mas um melhor que o outro. [...] Também. Tenho até saudade até hoje. A gente se deu muito bem com tudo lá. E nunca tivemo uma encrenca com nenhum aluno, nem nada. [...] Muito bom. [...] Todo mundo, era uma família...uma família muito grande e muito unida, muito legal. [...]Olha eu...do jeito que nós tava lá eu seguia em frente. [...] A gente era muito bem visto, mas também nós respeitava todo mundo, né.

### **Horário à disposição**

Era bom. Era trabalha bastante, meu Deus. Mas era bem gostoso, bem legal. [...] Tinha horário de trabalho pra cumprir. Nós que morava lá tinha que tá sempre à disposição. [...] Sim, porque nós morava lá; Nós era responsável pra cuida o patrimônio. Cuida tudo ali. Na sexta-feira eles iam pra casa e só vinham na segunda. Daí, chegava a diretora e dizia: Como é que passou o final de semana, tudo bem? Tudo bem, né. Era isso aí. [...] Era nós. Tudo que precisavam de entra no colégio, era nós que ia abrir.

### **O trabalho**

Era bom, mas era difícil pra controla eles. Eles queria entra lá, assim como eram acostumado sem vigia, né. E daí gente barrava nos portão, tinha que ter uniforme, tinha que ter horário pra entra, depois foi bem legal. [...] O primeiro ano foi sofrido. [...] De tudo. Nós era de tudo. [...] Nós era tudo...porteira. [...] Eu faria. Só que as força já não ajuda. Mas eu gostava do meu trabalho. [...] Me marcou muito quando começou o prézinho. As criança mais pequena, pra segura eles no pré era difícil, era eu e outra. Nós tinha que sai com um bando pendurado lá e fica um bom tempo na sala com eles. [...] Fazia uns 8 ano que nós tava morando lá, eu acho. [...] Isso aí. Colocaram as criança, até completa a idade pra ir na escola. E daí tinha aluno, que meuuuuuuu deus! Outros bem tranquilo.

### **A cidade?**

Meu deus! A cidade..foi um...[...] De cidade a gente quase não... porque a gente aqueles ano morava lá, a gente quase não saía tarde nenhuma, era só trabalho em casa...trabalho em casa....E praticamente era uma prisioneira lá...[...]A gente tinha que cuida, nós morava lá não pagava nada, mas tinha que ficar.

### **O Bairro**

O Bairro era bem bom. Meee...na época que nós moremo lá era muito bom. [...] Já era presidente Médiçi. Quando nós entremo lá já era, que antigamente era o bairro da lagoa que dizia. Depois quando nós fomo lá já tinha outro nome. [...] Mudou. Quando nós fomos morar lá, Meu Deus! Era quase deserto... no colégio. Era bem difícil fica lá quase não tinha morador. Em 4, 5 anos aquilo ali virou um centrão. [...] Iiisso. Meu Deus! Cresceu muito. [...] Água no começo quando nós tava lá nós sofremo muito, porque não tinha reserva...reservatório de água. Nós tinha caixas, nós tinha uma só de 8.000 litro. E no verão principalmente era uma tristeza. Mas depois de uns ano eles colocaram bastante cisterna lá, tem bastante água daí foi bem legal.

### **Saída da escola**

Saímos agora, porque se aposentemo os dois. [...]Não, nada. Eu era da APP, né. Não teve problema nenhum. E ele também se aposentou, na boa. Porque na época, teve uma época que tiraram tudo os zelador do colégio.

### **A lei**

E veio aquela lei, que não precisava ter mais vigia. Que eles colocavam os segurança, nos colégio, mas como...[...] A isso, eu não vou lembra, como nós era morador dos mais antigo...[...] É isso, 90, 91...como nós era dos mais antigo, daí eles não tiraram. [...] Teve a lei pra tirar, mas daí ninguém se manifestou pra tirar nós, porque a gente entrou ali no começo e daí ficemo.

## **3.3 Olhares Sensíveis para a Modernização: Entretecendo Narrativas e Experiências: Diálogos com Dona MI e Seu Sol**

Ao olhar para as narrativas de dona MI e de seu SOL, passamos a percebê-las como fontes significativas e potencializadoras de conhecimento porque trazem imagens da modernização de Chapecó, matizadas pela pluralidade espaço/temporal, pela polifonia e polissemias das experiências compartilhadas. Para isso, nos ancoramos em França (2015) e Petrucci-Rosa, Ramos, Corrêa e Almeida(2011) para revelar, numa leitura monadológica, as tensões e as contradições existentes na singularidade de cada experiência narrada.

Ao entretecer os fios das mônadas com as imagens das escolas e com a contextualização da modernização de Chapecó, apresentadas no segundo capítulo, ressaltamos o processo de êxodo rural emergente no período, a partir do qual a população urbana de Chapecó tem um aumento considerável, sem, contudo, o município oferecer a infraestrutura necessária. Evidenciamos a imagem de Chapecó como urbe e idealizada como lugar que propiciaria a melhoria de vida, tanto na fala de dona MI como na de seu SOL. Ambos, na década 1970, saem da “colônia”, da “roça” para morar na cidade. Contudo, esses sujeitos falam de lugares diferentes. Dona MI tem o olhar de quem trabalhava na roça, na agricultura, que vai para a cidade como dona de casa, indo residir com o marido no pátio da E.E.B. Professora Zélia Scharf, onde consegue emprego, contratada pela APP. Lá, ela foi zeladora, servente, merendeira e porteira. Na

sua narrativa afloram experiências da condição feminina, na sobrecarga das tarefas domésticas que se amalgamavam com suas atividades na escola, estas quase que na condição de extensão daquelas. Em que lugar simbólico ficariam os limites entre o lar e o trabalho na escola? Está é uma questão em aberto que ainda nos mobiliza, a cada nova leitura desse trabalho.

Já seu SOL nos apresenta o olhar de quem era autoridade na localidade onde morava, na linha de Taquarinha, no município de Caxambú do Sul. Lá, era professor e, embora sem formação específica, apresenta uma dada concepção de educação e conhecimento que vão ao encontro da escola implementada no período ditatorial. Faz a distinção entre a instrução e educação que garante a formação do sujeito. Pede readaptação do cargo de professor para agente de serviços gerais, pois não tinha o curso de Magistério, critério necessário para a função, na cidade de Chapecó. Passa, então, a trabalhar como zelador e servente da E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso.

Percebemos na fala de dona MI, sobre sua chegada na escola, em 1975, os rastros de uma cultura pautada nas relações consanguíneas familiares, em que o tempo da natureza (THOMPSON, 1988) tende a reger a rotina do trabalho, em que os limites entre as esferas privada e pública se confundem quando ela e seu esposo são escolhidos para morar na E.E.B. Profa. Zélia Scharf por indicação de um tio que pertencia à diretoria da escola. Rastros que foram silenciados com a efetivação de seu esposo DÓ quando houve o concurso para o cargo de agente de portaria.

Além disso, nessa narrativa, atentamos para a relação autoritária, consequência do período ditatorial, a necessidade de ter sujeitos morando na escola. A diretora era Hilda Fin, que pertencia à elite local (MARTINS, 2002 e GERMANO, 1994). Encontramos, de modo sutil, a fiscalização e controle do trabalho desses sujeitos na escola na mônada *horário à disposição*, quando questionada “Na sexta-feira eles iam para casa e só vinham na segunda. Daí, chegava a diretora e dizia: Como é que passou o final de semana, tudo bem? Tudo bem, né”.

Com seu SOL, percebemos a emergência da modernização, quando ele sai do “interior” para morar na cidade, em 1972, readaptado de seu cargo, na busca de educação para seus filhos, o que evidencia a valorização educação escolar e do conhecimento escolarizado vigentes na época. Flagramos em sua narrativa, a projeção de um futuro melhor para seus filhos baseada na expectativa que a educação escolar garantiria a ascensão social e que a cidade era o lugar mais adequado para isso acontecer, porque o interior e as áreas rurais naquele contexto, passam a ser vistas como atrasadas e pobres.

As narrativas sobre a fiscalização da diretora, a valorização dada por seu SOL à educação, como também, sobre a criação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CENEC, na Escola de Educação Básica Coronel Bertaso, a criação da Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf estão imbricadas nas mudanças educacionais impostas pela ditadura visando a modernização do País; como por exemplo na pedagogia tecnicista – materializada nas imagens do ensino técnico-profissionalizante mobilizadas no segundo capítulo.

Além disso, flagramos a polissemia na ambiguidade da fala de dona MI de que “era muito bom” o trabalho na escola, mas “era quase uma prisioneira”. E quando ela diz que todos eram uma “família muito unida, muito legal”, evidenciamos a contradição, pois, se na escola era “tudo muito legal”, na sequência dona MI ressalva: “mas também nós respeitava todo mundo, né”. Logo, pensamos que haveria implicações, se eles não respeitassem o cumprimento das ordens da direção, da secretaria e dos professores. Dessa maneira, ficou claro para nós que as condições do trabalho eram pautadas na obediência aos demais funcionários da escola numa relação hierárquica, imposta pela disciplina de um tempo que é dinheiro (THOMPSON, 1998).

Atentamos, tal, para as formas nas quais se constituem o trabalho tanto de dona MI, nas mônadas *Horário à disposição* e *O trabalho*, quanto do seu SOL, nas mônadas *O trabalho*, *Condições de trabalho a percepção do tempo e 18 dias de haver*, na relação com o tempo do capitalismo, segundo Thompson (1998), que é gasto, que é dinheiro e como eles sujeitos modernos se apropriam dessa ideia de tempo.

Em *Horário à disposição* e *O trabalho*, percebemos como que há também o lugar de guardiã de dona MI, como porteira, detentora das chaves, quem controlava a entrada e saída dos outros sujeitos na escola, desde a diretora aos alunos. Para dona MI, o cuidar do patrimônio se caracterizava na relação de pertencimento ao espaço escolar, incutida como a necessidade de se cuidar dos bens públicos, como evidenciamos na propaganda sobre a CELESC: o que pertence a todos deverá, portanto, ser cuidado por todos; ideia que personifica o ufanismo nacionalista criado pela ditadura militar, propagada, no estado de Santa Catarina, pelo governador Ivo Silveira.

Contudo, notamos que, mesmo "envolvida" nesse imaginário ufanista, dona MI se queixa da exploração do trabalho, dos horários excessivos e por se encontrar em condição semelhante a uma “prisioneira”, pois tinha de "cuidar", em tempo, da E.E.B. Profª. Zélia Scharf, condição de trabalho imposta para que morasse naquele espaço com seu esposo. Seu SOL também relata a

exploração de seu tempo e de sua mão de obra. Quando se aposentou tinha “18 dias de haver”, mas, quando a escola precisava dele, o chamava para cobrir a falta de outro funcionário.

Além disso, na exploração do lugar privado da casa de seu SOL, na mônada *Condições da escola*, quando a diretora pede que se busque água em sua casa. Portanto, as relações institucionais invadem o lugar das relações pessoais, o lugar do privado é invadido pelo público. Com isso, percebemos a noção de interioridade da modernidade benjaminiana na modernização da cidade de Chapecó, onde o lugar do sujeito, do indivíduo, do privado se perde em meio à massa, em meio ao público.

Contudo, percebemos, também, nessa mônada, a sua dialética, quando o lugar de quem possuía uma água com qualidade dá o status do controle a seu SOL de guardião da água que era fornecida para o café da diretora da escola. Assim, seu SOL e dona MI se apresentam como guardiões, como detentores dos segredos e das chaves. Como o *flâuner*, na cidade moderna, eles percorrem a escola, seu lugar de trabalho, marcados pelo tempo estabelecido por ela.

Atentamos para a modernização, emergente nas narrativas de dona MI nas mônadas, *A vinda para a cidade*, *O Bairro* e *A cidade?*, refletidas, quando migraram para Chapecó, no fato de seu marido ter ido trabalhar na Cooperalfa, uma cooperativa de agricultores que industrializava grãos; cooperativismo que evidenciamos como resistência à ida de grandes indústrias para o oeste catarinense, ressaltada por Poli (1999), no capítulo 2, na busca pela valorização dos pequenos agricultores e pecuaristas. Nas outras mônadas mencionadas, dona MI apresenta uma fala ufanista sobre o desenvolvimento da cidade e do bairro: “Meu Deus! A cidade...foi..ummm” e “Meus Deus! Cresceu muito”. É a fala dela sobre o crescimento da cidade, de 75 a 80, e do bairro, que era quase um deserto e passa a ser um “centrão”.

Ao se referir ao encontro dessas narrativas sobre a modernização, principalmente industrial, seu SOL a rememora nas mônadas *Prédio escolar*, *A cidade e o bairro*, *Migração* e *A indústria*. Entretecemos as narrativas de seu SOL, nessas mônadas, com o Capítulo 2, em que ele relembra a ida da Sadia e de outros frigoríficos para Chapecó, o desenvolvimento das cooperativas, também citado por dona MI, como a Cooperalfa, na relação entre agricultura e a pecuária. O que leva Chapecó a atingir seu auge desenvolvimentista é a ida de empresas de grande porte para a cidade, como a Coca-Cola. Isso provoca migração para Chapecó criando problemas de moradia e saneamento básico.

Modernização que também se apresenta pelas tensões provocadas pela industrialização,

com “invenção da peste suína”, precarização do atendimento à saúde, como evidenciamos no capítulo anterior, na fala da professora Zilda Ceretta e do médico Valmor Lunardi, publicadas no *Jornal Oestão*. Com o aumento da população, criaram-se centros – como o FUNCABEM – que ensinavam e davam assistência à população oriunda do êxodo rural.

Tensões evidenciadas na relação do FUNCABEM com as escolas modernas referidas por Thompson (1998), as quais teriam como objetivo o treinamento para o trabalho e para onde seriam encaminhadas as crianças pobres que viviam nas ruas, numa ideia de limpeza das ruas como foi mencionado nos capítulos 1 e 2; limpeza que pode ser constatada nas narrativas de seu SOL, na mônada *Orientando*, que orientava o servente sobre a limpeza e o trabalho dos alunos da escola.

Bem como, na mônada, *O trabalho*, na narrativa de dona MI, evidenciamos marcas de uma educação para disciplina, quando esta rememora que tinha que ficar com os alunos da pré-escola em sala, por algum momento. Ressaltando o pensamento de que se deveria limpar os corredores da escola, manter os alunos dentro de sala. Indo ao encontro do pensamento benjaminiano(1991) sobre a limpeza das ruas parisiense e ao poema Bertolt Bretch, “Apaguem os rastros”, citado no capítulo 2 em diálogo com a disciplina capitalista thompsoniana(1998), evidenciados igualmente na imagem da FUCABEM no capítulo 2. Nesse sentido, entreteçemos tais imagens entre a narrativa de dona MI e seu SOL sobre a disciplina e limpeza da modernização com as imagens da modernidade mobilizada pelos autores.

Contudo, com o imaginário ufanista também refletido na narrativa da dona MI “de que era bem bom” e na de seu SOL, quando narra “que foi o desenvolvimento, daí a criação de frango, que eles...abrangeu bastante”, deduzimos que essas falas, que expressam o pensamento de dona MIM e do seu SOL, se devem às propagandas dos jornais do período. Como as verbas para a educação, a venda de terras pela colonizadora Bertaso e o embelezamento da cidade com o cultivo de rosas, próximo às indústrias e com notícias, como na figura 13, sobre a EFAPI e a 1ª Festa do Frango e do Peru e sobre o Contorno Viário Noroeste, construído no final da década de 1970, notícia dada pelo jornal *Diário da Manhã*, de 1979.

Ainda com relação a esse ufanismo, expresso de forma sutil, percebemos, também, na mônada *Orientando*, como o seu SOL narra sobre a sua maneira de orientar os alunos. E quando foi indagado se essa orientação era ensino, de certa forma, negou, afirmando que orientava os alunos sobre “a limpeza, no trabalho, nos conserto, no plantio de árvores, cultivar roseiras”.

Atentamos que a ideia de embelezamento da cidade também perpassa a escola quando seu SOL se refere, especificamente, à maneira como ele orientava os alunos a plantar roseiras. Igualmente, entendemos que a ideia, criada pelos políticos, de que era “Chapécó, cidade das rosas” – contida na matéria de jornal *Está nascendo o bairro Roselândia na cidade das rosas*, figura 9 – também foi incutida nas escolas públicas estaduais, próximas as indústrias. Mas cabe-nos lembrar que a E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso não pertencia ao bairro EFAPI, e, sim, ao São Cristóvão.

Percebemos, também, em seu SOL, um homem de seu tempo, por meio de sua narrativa de que orientava e não ensinava os alunos, separando o trabalho intelectual do trabalho braçal, aspecto marcante em toda a legislação brasileira, expresso na ideia de que ensino profissionalizante era para os menos favorecidos e ensino propedêutico para as classes mais abastadas; concepção reforçada na Lei nº 5.692/71 (LDB) que implantou as diretrizes e bases da educação brasileira. Essa concepção também permeava o planejamento anual da E.E.B. Profª Zélia Scharf, em que ratifica a condição de marginalização da profissão desses sujeitos como “elementos”, sem necessidade de vínculo com o trabalho intelectual, função da escola.

Os rastros dessa modernização que apresenta na polifonia e na polissemia que permeiam tanto a narrativa de d. MI como de seu SOL, quando se referem a falta de tratamento da água e de saneamento básico na cidade nas mônadas *O Bairro* e *A cidade e o bairro*. D. MI, narra a dificuldade de permanecer na Escola Zélia Scharf com as precárias condições de abastecimento de água, em meados da década de 1970, uma vez que não tinham reservatório e ela deu a entender que no verão a água chegava a faltar, problema amenizado após a instalação de uma cisterna na escola. Seu SOL narra sobre a limpeza da Escola Col. Bertaso, que se tinha água, mas não era encanada, esta “era uma tristeza”, a escola apenas tinha um poço que era contaminado e que na época de seca, a água acabava.

Relacionamos essas narrativas sobre a falta de água com a fala do médico Lunardi que explica a proliferação das doenças devido à falta de tratamento da água. Nós também questionamos essa proliferação e necessidade do assistencialismo, uma vez que, segundo Germano (1994), Kleba (1988) e Vitória (2010), nesse período, houve a privatização da saúde e da educação, políticas desenvolvidas, nacionalmente, pelos militares na busca de melhorias na economia. O Estado se exime de responsabilidade com relação à saúde e à educação da população brasileira, transferindo-a para a própria população, ao mesmo em que impõe a ela políticas higienistas e de limpeza.

Olhamos sensivelmente e enfatizado a mônada *A valorização do trabalho*, no qual seu SOL apresenta com vigor e entendimento do lugar de sua categoria de trabalho, ao narrar sobre a valorização deste:

Valorizá o trabalho do servente, porque se não for o servente o que que fica o colégio? Como é que torna o colégio? Como é que elas recebem a sala organizada? É através do trabalho do servente, então aquele funcionário deve ser também reconhecido, com valor mesmo, valorizá.

Percebemos, nessa narrativa, uma forma de resistência à alienação provocada pela exploração de sua mão de obra, quando ele mostra que conhece o valor da sua identidade como servente, bem como, o valor de todos os trabalhadores e o respeito que devem merecer da direção da escola. Entendermos que, nessa narrativa, seu SOL empodera-se e se apropria do lugar de servente no meio escolar.

Também flagramos, nessa mônada, um olhar de seu SOL para outros sujeitos que podem a ser silenciados na escola, a partir da escola tal qual ela se constitui na modernidade: os alunos. Estes seriam para a escola como uma “tábula rasa”, a-lunos, sujeitos sem luz, sem conhecimento e que deveriam aprender a disciplina do trabalho. Seu SOL propõe uma valorização do trabalho dos alunos no ambiente escolar. Sendo este trabalho, os estudos dos alunos, o que eles aprenderam em sala de aula, para que possam se manter motivados com seus estudos.

Contudo, ressaltamos que seu SOL, como sujeito atravessado e deslocado pelo capitalismo, pela modernização em Chapecó, narra com um olhar para o trabalho dela, marcado pela concepção de ensino da escola tecnicista, instituído pelo período do regime militar. Compreendemos que suas narrativas apresentam as pluralidades da imposição do sistema capitalista fabril, no espaço escolar, com a emergência da modernização, mas também, um olhar sensível mobilizado a pensar sobre a valorização da profissão que exerceu pelas experiências vividas como servente.

Ao entretecermos as mônadas das narrativas, percebemos a pluralidade de olhares desses sujeitos na e para a cidade. Os olhares de ambos são perpassados pela modernização de Chapecó, marcados pelo trabalho e a exploração da sua mão de obra, com aplicação de horários abusivos, em uma estrutura de educação escolar pautada no tecnicismo e no capitalismo.

Dialeticamente, as narrativas apresentam as dificuldades e as conquistas desses sujeitos, atravessados e deslocados pela modernização, deixando transparecer seu valor como atores

significativos desse processo. Podemos, portanto, compreendê-los como o *flâuner* que é estranho à cidade, esquecido, mas que se apresenta como parte dela na centralidade das leituras monadológicas tecidas na relação com as imagens dialéticas trabalhadas que, por meio de um olhar sensível, entrecruzam a história, a experiência e o espírito desses sujeitos como potencialidades na produção de conhecimento pela linguagem, graças à valorização de suas narrativas deles, dos sujeitos escolares, dona MI e seu SOL.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.  
 Em cofre não se guarda coisa alguma.  
 Em cofre perde-se a coisa à vista.  
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por  
 admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.  
 Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por  
 ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,  
 isto é, estar por ela ou ser por ela.  
 Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro  
 Do que um pássaro sem vôos.  
 Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,  
 por isso se declara e declama um poema:  
 Para guardá-lo:  
 Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:  
 Guarde o que quer que guarda um poema:  
 Por isso o lance do poema:  
 Por guardar-se o que se quer guardar.  
 (Antonio Cicero - Guardar)

A partir desse poema de Antonio Cicero, guardamos esta dissertação pelos rastros percorridos em vigília da relação entre filosofia, história e educação, por onde permitimos nos perder, nas contribuições teóricas benjaminianas, thompsonianas e bakhtinianas, pelo olhar sensível. Olhar educado pelos sentidos, provocados pelas leituras que nos atravessaram e nos deslocaram. Deste modo, percebemos de que maneira o olhar teórico da filosofia na graduação, da história no mestrado marcaram a trajetória da pesquisadora/entrevistadora, em diálogo com as teorias da educação e, possibilitaram um deslocamento para pensar o lugar da prática.

Nesta pesquisa nos deslocamos do lugar de estudos marcados pela pesquisa acadêmica com referenciais bibliográficos na filosofia, ampliando o olhar teórico-metodológico de pesquisadora para a análise histórica de documentos e história oral, como outros referenciais de pesquisa acadêmica, ao longo do mestrado. Nesse movimento, entre as teorias da educação, da história e da filosofia, nos percebemos como pesquisadora/ entrevistadora em deixar de “ver” jornais, revistas e outros periódicos e sim ao “olhá-los”, com uma leitura construída e mobilizada para análise destes como documentos. Além de nos construirmos como pesquisadora/entrevistadora por meio das narrativas dos entrevistados, nas inquietudes de buscá-los, de dialogar com eles.

Relação essa que nos possibilitou olhar para a singularidade desses sujeitos, os zeladores

e serventes como aqueles que trazem em suas narrativas, o conhecimento por meio das experiências adquiridas em seus trabalhos dos diferentes espaços e tempos que constituem o cotidiano escolar, no qual estes passam como esquecidos e silenciados. No entanto, eles percorrem os diferentes espaços que compõe a escola, com um olhar único e amplo sobre a estrutura escolar e seu funcionamento. Ressaltando a singularidade do trabalho do zelador e da servente nas suas narrativas que perpassam o lugar da vida pública e privada. Diferentemente dos outros sujeitos que compõe a escola, os zeladores e serventes nos permitem essa *flânerie* pela escola, uma vez que não possuem um lugar único de trabalho na estrutura escolar.

Ressaltamos que a *flânerie* do trabalho dos zeladores e serventes na estrutura escolar os distinguem dos demais trabalhadores da escola, como o diretor, o coordenador, os supervisores, os orientadores educacionais, os professores e os alunos, esse “não lugar”. As narrativas desses sujeitos esquecidos e silenciados permitem um olhar ampliado da relação do cotidiano escolar com a modernização. Pois, esse flunar do trabalho dos zeladores e serventes lhes permite olhar sensivelmente os diferentes espaços das escolas e não os fixam em uma parte específica das escolas. Embora eles tenham esse olhar ampliado da instituição escolar, estes sujeitos tem a percepção que a cada espaço eles precisam se posicionar de uma determinada forma nas relações com os outros sujeitos que passam pela escola e no caso de nossos narradores também pela cidade.

Além disso, tivemos algumas angústias ao percorrer os caminhos da história, uma vez que buscamos, por meio de uma educação dos sentidos pela filosofia, com questionamentos de origem ontológica, ética, estética, política e sociológica, uma maneira de olhar os letreiros coloridos da história e da educação. Com isso, educamos nosso olhar para as sensibilidades por meio dos sentidos, entrecruzando os lugares da história e da memória para pensarmos a modernização de Chapecó e a relação dela com os agentes de serviços gerais das escolas, nas décadas de 1970-1980, por meio das experiências.

Olhar sensível que se ancorou nas imagens benjaminianas do *flâneur* e da criança, as quais nos possibilitaram entender como nossos sujeitos da pesquisa, os zeladores e serventes, na sua singularidade, fizeram a *flânerie* pelas escolas E.E.B. Professora Zélia Scharf e E.E.B. Coronel Ernesto Bertaso, como sujeitos que são silenciados e esquecidos como membros dessas escolas, na imagem de dona MI e seu SOL. Mas são eles que guardam, como diz o poema, essas escolas e, como o *flâneur*, se encantam por elas e pela cidade, mais ainda, estranham-nas. Foi esse

olhar sensível que nos possibilitou rastrear os detalhes como a criança benjaminiana e caminhar pela modernização nas imagens dialéticas, como *flâuner*.

Então, o olhar sensível é o que potencializa a produção de conhecimentos por meio dos sentidos, nas rememorações das experiências pela linguagem, nas imagens dialéticas. Portanto, a ideia de modernização é vinculada ao ufanismo do progresso, da industrialização, da beleza pela cidade das rosas, da urbanização verticalizada e de Chapecó, um lugar para todos com o êxodo rural por meio da leitura dialética; na relação com o aumento da população, a precarização da saúde, a falta de saneamento básico, o contraste entre as rosas e as indústrias, a criação de centros assistencialistas, como a FUCABEM. De mesmo modo, tanto nas imagens dialéticas da contextualização histórica, abordada no capítulo 2, como nas mônadas das narrativas, percebemos um olhar para a cidade moderna, nos diálogos com Thompson, Benjamin e Hamilton e como entretecemos os fios dessa narração com a história oral e a história cultural.

Dialética tecida nas mônadas, quando dona MI e seu SOL se apresentam como os que guardam as chaves das escolas, a água para o café da diretora e que buscam ser valorizados pela autoridade da escola, na imagem da diretora, pois sabiam que eram pessoas de confiança; ao mesmo tempo, porém, eram marcados pela disciplina do trabalho. Além disso, revelam conhecer as histórias e as memórias sobre as escolas e sobre os sujeitos que passam por ela, uma vez que eles – seu SOL e dona MI, respectivamente, zelador e servente – eram os responsáveis pelos lugares das coisas no espaço escolar, como a água e as chaves.

Observamos como sugere o poema Guarda, miramos, fitamos e guardamos as imagens dialéticas produzidas, nos periódicos, a legislação, o recorte da história do Brasil no período, como também, as fotografias da cidade de Chapecó e sua contextualização, imagem construída graças aos rastros das rememorações de sujeitos que nos possibilitaram formá-la.

E por meio dessas rememorações, foi possível dialogar com outros sujeitos, valorizando cada um desses sujeitos que nos atravessaram e nos deslocaram com esta pesquisa, ao desvelarmos as tensões, os embates e os conflitos produzidos pelas relações sociais, nas imagens dialéticas consteladas em mônadas, nas narrativas das experiências e memórias do zelador e da servente, dona MI e seu SOL, sujeitos sensíveis ao seu tempo e ao seu espaço. Por isto, valorizamos esses sujeitos nos diferentes espaços de ensino, uma vez que percebemos, em suas narrativas, as polifonias e polissemias do meio escolar, base da formação educacional, o que nos possibilitou olhar sensivelmente para essas experiências e memórias narradas como

potencializadoras na produção de conhecimento.

Dessa maneira, desenvolvemos a tessitura entre teoria e prática na valorização das narrativas como fontes documentais sobre o período do recorte temporal da pesquisa (de 1970 a 1980), observando/analizando, por meio de um olhar sensível, as relações das narrativas apresentadas no capítulo 4, com a contextualização da modernização na cidade de Chapecó, apresentada no capítulo 3. Para isso, usamos o repertório de conceitos benjaminianos que fundamentam tal leitura monadológica e que nos possibilitaram rastrear as imagens consteladas da modernização em Chapecó, nas tensões e conflitos tecidos nas experiências e memórias narradas por este sujeito deste tempo e espaço.

Desse modo, entretecemos, rememorando, os conceitos de narrativa, experiência, memória, esquecimento e o narrador com as imagens da modernização, evidenciadas nas rememorações dos zeladores e serventes como potencializadoras na produção de conhecimento, atentando, por conseguinte, para a relação teórico e prática para a produção de conhecimento por meio da linguagem.

Entre esta tessitura da pesquisa, percebemos como as nossas fontes nos mobilizaram a partir tanto das entrevistas como dos periódicos e do referencial teórico-metodológico, mas que por algumas implicações temporais e de compreensão, não pudemos ampliar nesta dissertação. Contudo, ainda nos instigam a aprofundá-las como as discussões entre o lugar do público e do privado por meio das narrativas, o êxodo rural na região oeste na relação modernização, quais são os sujeitos que fazem esse movimento e as diferentes formas de entendimento do conceito trabalho abordadas nas entrevistas.

Indo ao encontro deste deslocamento provocado pela pesquisa outras questões e provocações nos atravessam, como as questões de gênero no diálogo com as narrativas, ao olharmos para um zelador e para uma servente e como se configura essa relação nessas categorias de trabalho. Além disso, percebemos e estranhamos a naturalização do sexismo nas narrativas. E ainda, as diferentes projeções econômicas da região do oeste catarinense como agropecuária de pequeno porte na relação com as outras formas de desenvolvimento econômico industrial no país.

Ao pensarmos os outros esquecidos e silenciados, flagramos outros sujeitos nesta categoria, que possuem suas singularidades, tanto nas questões de gênero, como étnico-raciais (com os indígenas, os caboclos...) em diferentes lugares sociais, como estes se percebem como sujeitos em seu tempo e seu espaço na relação com suas histórias e memórias. Evidenciando,

neste sentido, diferentes questões que nos mobilizam e nos atravessam e nos deslocam a partir e na relação com esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ADORNO, T.W., HORKAHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 35- 53.

AURAS, G. M. T. **Modernização econômica e formação de professor em Santa Catarina**. Santa Catarina, Florianópolis: Editora UFSC, 1997.

**AVENIDA Getúlio Vargas**. Disponível em:

<[http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq\\_imagem=4103&ficha=501](http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=4103&ficha=501)>.

Acesso em: 15 mai. De 2015

**AVENIDA Getúlio Vargas (1)**. Disponível em:

<[http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq\\_imagem=962&ficha=501](http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=962&ficha=501)> .

Acesso em: 15 mai de 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p.31- 128.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

BAUER, M. W. ; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**:Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. ED. 2001.

BELLANI, E. M. Balsas e Balseiros no Rio Uruguai (1930-1950). **Para uma história do oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. N<sup>os</sup> 1-8. Chapecó: UNOESC, 1995, pp. 111-40.

BENJAMIN, W. Paris, capital do século XIX. Tradução Flávio R. Kothe. *In*: KOTHE, Flávio. (Org) **Walter Benjamin**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991a, pp. 30- 43.

\_\_\_\_\_. Paris do Segundo Império em Baudelaire. Tradução Flávio R. Kothe. In: KOTHE, Flávio. (Org) **Walter Benjamin**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991b, pp.44- 122.

\_\_\_\_\_. **Sobre el programa de la filosofía venidera**. Trad. Roberto Blatt. Ed. Taurus. Ed. Madrid, 1991. Disponível em:<<http://www.olimon.org/uan/Benjamin-Walter-Sobre-la-filosofia-venidera.pdf>>. Acesso em: 30 set 2016.

\_\_\_\_\_. Experiência e Pobreza. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994a, pp. 114-19.

\_\_\_\_\_. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b, pp. 165-96.

\_\_\_\_\_. O Narrador. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994c, pp. 197- 221.

\_\_\_\_\_. Sobre alguns temas em Baudelaire. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Carlos Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista.3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994d, pp. 103-49.

\_\_\_\_\_. Infância em Berlim por volta 1900. **Rua de mão única**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1995, pp. 73-142.

\_\_\_\_\_. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/ Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Origem do drama trágico alemão**. Ed e Trad. João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. O regresso do flâuner. **Baudelaire e a modernidade**. Trad. João Barreto. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp. 203- 10.

BOLLE, W. **Fisionomia da metrópole moderna**: representação da história em Walter Benjamin. 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, pp. 40-104.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992, p. 15.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº.5692/71.Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2014.

BRECHT, B. **Poemas**. Seleção e Tradução de Paulo Cesar Sousa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BUENO, M. de F. G. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920)**. Tese de doutorado em educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas –SP, 2007.

CARMINATTI, O. **Família na comunidade**: aprenda a viver em sociedade com as abelhas. Chapecó, 2013.

CEIM Sape TyKo Si. Disponível em: <<http://www.escol.as/241495-ceim-sape-ty-ko-si>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CENTRO DE MEMÓRIA DO OESTE DE SANTA CATARINA. **A voz de Chapecó**: artigos de Antonio Selistre de Campos, 1939-1952. Chapecó, SC: Argos, 2004, pp. 29- 66.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005.

CUNHA, N. R. C. **Primaveras compartilhadas**: (re) significando a docência na relação com cidade, memória e linguagem. 255f. Tese (doutorado) -Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DESCARTES, R. **Meditações** [1641]. Col. Os Pensadores. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

EIEF Fen No. Disponível em: <<http://www.escol.as/236402-eief-fen-no>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

ENGELS, F.; MARX, K. **Manifesto do partido comunista**. 11ª Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. 11ª Coordenadoria Regional de Educação. 11-02 Coordenadoria Local de Educação. Escola Básica Zélia Scharff. **Planejamento anual**. 1977, pp.8-20.

FALCON, F. J. C. História cultural e história da educação. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, v.11, nº32, maio/ago. 2006.

FIGUEIREDO, V. **Kant e a crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FIN, H. Entrevista com Hilda Fin – Primeira diretora da escola. IN: PAIM, A.R.(org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos.** Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf. Chapecó, 2012.

FRANÇA, C.S. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional.** 2015. 349f. Tese (doutorado) -Programa de Pós- graduação *Stricto sensu* em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FRANCO, A. L. V. O pensamento de Walter Benjamin e o legado kantiano: uma nova forma de conceber o conhecimento. **Revista o que nos faz pensar.** n. 25. Ago 2009, pp. 193- 211.

Disponível em:

<[http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/o\\_pensamento\\_de\\_walter\\_benjamin\\_e\\_o\\_legado\\_kantiano:\\_uma\\_nova\\_forma\\_de\\_conceber\\_o\\_conhecimento/25\\_12\\_Ana\\_Benjamin.pdf](http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/o_pensamento_de_walter_benjamin_e_o_legado_kantiano:_uma_nova_forma_de_conceber_o_conhecimento/25_12_Ana_Benjamin.pdf)>

. Acesso em: 28 set 2016.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** Coleção educação universitária. 4 ed. rev. São Paulo: Moraes.1980.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin.** Campinas, SP: São Paulo: Perspectiva / FAPESP / UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. Morte da Memória, Memória da Morte: da escrita em Platão. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2005, pp. 47- 65.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. *In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.* Org.: Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito FabriDemartini, Patrícia Dias Padro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002- (Coleção educação contemporânea) pp. 49-68.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUIMARÃES, M. **Corpo e cidade: sensibilidade, memória e história.** Jundiaí: Paco editorial, 2013, pp. 13- 4.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, M. **Corpo e cidade: sensibilidade, memória e história.** Jundiaí: Paco editorial, 2013, pp. 13- 33.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. In: **Revista brasileira de história da educação.** nº 1, jan./jun. 2001, pp. 45-73.

HASS, M. **Os partidos políticos e a elite chapecoense: um estudo do poder local.** Chapecó: Grifos, 1997, pp.47-68.

\_\_\_\_\_. **O linchamento que muitos querem esquecer:**Chapecó, 1950-1956. Chapecó: Argos, 2013.

IBGE. **Censo2010**. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420420>>. Acesso em ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Estimativas da população para 1º de julho de 2015**. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa\\_tcu.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm)>. Acesso em ago. de 2016.

INFORMAÇÕES sobre o município de Chapecó-SC-Brasil. Disponível em:

<<http://www.portalchapeco.com.br/municipio.htm>>. Acesso em ago. de 2016.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Col. Os Pensadores. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosbuger. São Paulo: Nova cultura, 1991.

KHOURY, Y. A. Historiador, as fontes orais e a escrita da história. *In: Outras histórias: memórias e linguagens*. Org.: Laura Antunes Maciel, Paulo Roberto de Almeida, Yara Aun Khoury. São Paulo: Olho d'Água, 2006, pp. 22-43.

KLEBA, E. M. A participação social nas decisões políticas para a saúde: A Pastoral de saúde e a construção do SUS no Oeste Catarinense. *In: Grifos: Ética e política*. Chapecó. n. 5, 1998, pp.89-120.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro: n.19, jan/fev/mar/abr, 2002, pp. 20- 8.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEIBNIZ, W. Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia. *In: Coleção Os Pensadores*. 1ª edição. Vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LÖWY, M.; SAYRE, R. **Revolta e melancolia: O romantismo na contramão da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, M. C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002, pp. 61-2.

MARTUSCELLI, D. E. Elite e classe dominante: notas sobre o marxismo inspirado na teoria das elites. **Outubro revista**. Ed. 18. Artigo 10. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-18-Artigo-10.pdf>>. Acesso em 14 de ago. 2016.

MATOS, O. **Vestígios: escritos de filosofia e crítica social**. São Paulo: Palas Athena, 1998, pp. 36-42.

\_\_\_\_\_. A narrativa: metáfora e liberdade. **Revista história oral**, v.4, 2011, pp. 9-24.

Disponível em:

<<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=32>>. Acesso em: 7 out 2016.

MELLO, J. M. C; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. *In:Org. SCHWARCZ, Lilia Moritz. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. V.4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 559-659.

MI. **Entrevista concedida a Marina Luz Rotava Paim**. Chapecó, 1 de mar. 2016.

MITROVICH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986, pp. 19-37.

MOTTA, Jane. **A participação da associação de pais e professores – APP na escola pública catarinense: democracia e tutela?** Florianópolis: 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)

PAIM, A. R. **Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e texto**. 2007. 190f. Tese (doutorado) -Programa de Pós- graduação *Stricto sensu* em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PAIM, A. C. R. **A poluição visual nas edificações históricas: o caso de Chapecó – SC**.

Disponível em:

<<[https://www.academia.edu/9605320/A\\_POLUI%C3%87%C3%83O\\_VISUAL\\_NAS\\_EDIFICAC%C3%87%C3%95ES\\_HIST%C3%93RICAS\\_O\\_Caso\\_de\\_Chapec%C3%B3\\_-\\_SC](https://www.academia.edu/9605320/A_POLUI%C3%87%C3%83O_VISUAL_NAS_EDIFICAC%C3%87%C3%95ES_HIST%C3%93RICAS_O_Caso_de_Chapec%C3%B3_-_SC)>. Acesso em: 14 ago. 2016.

PAIM, E. **Fala professor (a): o ensino de história em Chapecó, 1970-1990**. Chapecó: Grifos, 1997, pp. 18-34.

\_\_\_\_\_. **Industrialização e educação**. Chapecó: Argos, 2003.

\_\_\_\_\_. Aspectos da construção histórica da região oeste de Santa Catarina. *In: Saeculum-Revista de história*. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, n. 14. pp.121-38, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Artes da rememoração: dialogando com percepções de memória. *In. Revista arquivo histórico de Joinville/Fundação Cultural de Joinville. Arquivo histórico de Joinville*. V.1, n.1, 2007, periódico anual, pp. 157-88.

PAIM, E.; GUIMARÃES, M. Imagens da modernidade capitalista em Walter Benjamin.

**Cadernos Walter Benjamin**, Ceará, n. 8, jan/jun 2012. Disponível em:

<[http://www.gewebe.com.br/cadernos\\_vol08.htm](http://www.gewebe.com.br/cadernos_vol08.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2013.

PESAVENTO, S. J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista brasileira de história**. Vol. 27, n. 53, 2007, pp.11-23.

\_\_\_\_\_. **História e história cultural**. 3ª Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B. R.; ALMEIDA JR., A. S. A. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.11,pp. 198- 217, 2011.

POLI, O. L. **Leituras em movimentos sociais**. Chapecó: Grifos, 1999, pp.63-76.

PORTAL Kaingang. Disponível em: <[http://www.portalkaingang.org/index\\_home.html](http://www.portalkaingang.org/index_home.html)>. Acesso em: 18 de ago. 2016.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *In*: ANTONACCI, M. A. PERELMUTTER, D. (Orgs.). **Ética e história oral**. São Paulo, SP: Educ, 1981, pp.13- 50.

\_\_\_\_\_. O massacre de Civitella Val diChiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. *In*: Cord. AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp. 103-30.

\_\_\_\_\_. O que faz a história oral diferente? **Projeto história**, São Paulo, n. 14, 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>>. Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010, pp. 19-38.

RENK, A. **A luta da erva: um ofício étnico da nação brasileira no oeste catarinense**. 2ed. Chapecó: Argos, 2006, pp.7-49.

RESERVAS indígenas. Disponível em: <<http://turismo.sc.gov.br/atividade/reservas-indigenas/>>. Acesso em: 18 ago. 2016

ROSSETTO, S. Síntese histórica da região oeste. **Para uma história do oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. N<sup>os</sup> 1-8. Chapecó: UNOESC, 1995, pp. 7-14.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria Regional de Educação. Coordenadoria Local de educação. Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf. **Planejamento anual 1977**. Chapecó, 1977.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria de Ensino Fundamental. Diretoria de Ensino Médio. Diretoria de Planejamento. **Entidades de gestão democrática escolar**: diretrizes 4. – Florianópolis: 2002, 61p.

SANTOS, M. O. O tempo nas cidades. **Revista da sociedade brasileira para o progresso da ciência**. SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, ano 54, nº2, out. /nov./dez. 2002, pp. 21-3.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008, pp. 14-7.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**. V12 n3, p. 152-180. jan. /abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: ago. de 2016.

SCHORSKE, Carl E. **Viena fin-de-siècle**: política e cultura. São Paulo: Ed. UNICAMP/Cia. das Letras, 1988.

SCHÜTZE, F. **Die technik des narrativen interviews in interaktions- feldstudien- dargestellt einem projekt zur erforschung von kommunalen machtstrukturen**. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Departmente of Sociology, 1777.

SCHWARCZ, L. M. **Brasil: umabiografia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, pp. 412-97.

SELIGMANN-SILVA, M. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: Org. SELIGMANN-SILVA, Marcio. **História, memória, literatura**: O testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

SEIXAS, J. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella. NAXARA, Márcia. (Org.) **Memória e (res) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: SP: Ed. Editora da Unicamp, 2001, pp. 37-58.

SILVA, P.S. **Educação estética**: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin 2013. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um contexto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: Miranda, Sonia Regina. SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.) **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003, pp. 41-58.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, pp. 211-427.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: Org. BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 103-21.

SOL. **Entrevista concedida a Marina Luz Rotava Paim**. Chapecó, 29 fev. 2016.

TABORDA, M.A. Como é possível educar sentidos e sensibilidade. *In*:TABORDA, M.A.(Org.) **Sentidos e sensibilidades: sua educação na história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, pp.7- 19.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das letras, 1998, pp. 267-304.

UCZAI, P. F. (Org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó, SC: Argos, 2002, pp.46-57.

VITÓRIA, F. **Urbanização das condutas: a constituição discursiva do espaço e do homem urbano chapecoense (1970-1980)**. Chapecó: Argos, n. 33, p. 99- 221, jan. 2010.

WERLANG, A. **A colonização do oeste catarinense**. Chapecó: Argos, 2002, pp. 7-15.

\_\_\_\_\_. **Disputas e ocupação do espaço no oeste catarinense: a atuação da Companhia Territorial Sul Brasil**. Chapecó: Argos, 2006, pp. 22-9.

WIGGERS, L. H.F.F.C. **Memórias e experiências do fazer-se professor na Educação Profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC (1968-2010)**. 2015, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

## Periódicos

**Diário da Manhã**. Chapecó, SC. 1979-. Diário.

**Folha d'Oeste**. Chapecó, SC. 1970- . Semanal.

**Jornal Oestão**. Chapecó, SC. 1978. Semanal.

**Revista CELEIRO**, nº5, outubro de 1970

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

**BLOCO 1:** Identificação do núcleo familiar de origem e dos grupos sociais dos quais o entrevistado faz parte:

- Dados pessoais (Idade; local de nascimento; informações sobre a família de origem etc.);
- Participação em grupos sociais externos da comunidade escolar (perguntar sobre a participação em outras atividades etc.)
- Levantar a trajetória de vida do entrevistado antes de começar a trabalhar na escola?

**BLOCO 2:** Mapeamento do percurso escolar do entrevistado:

- Perguntar sobre a trajetória de escolarização
  - Quando ingressou na escola?
  - Onde ficava esta escola?
  - Qual o grau de escolaridade?
  - Como percebe sua formação inicial? Ela foi satisfatória?
  - Como se deu a sua formação ao longo da carreira?
  - Houve alguma alteração na formação escolar do entrevistado após sua saída da escola?

**BLOCO 3:** Identificação das escolhas realizadas no campo profissional:

- Perguntar se a família e o entrevistado moraram na escola (identificar o período de anos)
- Perguntar como foi esta experiência.
- Períodos marcantes (entrada, estadia-moradia na escola, saída);
  - Sua escolha foi influenciada por alguém ou alguma situação?
  - Quais eram suas expectativas em relação a esta atividade profissional?
  - Como era o dia a dia na escola?
  - - Porque foi mora na escola? Como foi?
  - Como era o trabalho na escola?
  - No período em que você trabalhou na escola, houve alguma mudança que você se lembre? (estrutura administrativa, corpo funcional, regras de atendimento e funcionamento).
  - Como era a cidade de Chapecó na época?
  - Chapecó passou por alguma mudança no período em que trabalhou (e morou) na escola, no bairro?
  - Perguntar sobre as dificuldades, superações, êxitos e conquistas durante este período de trabalho.

**BLOCO 4:** Análise dos relacionamentos com alunos, corpo administrativo, colegas de trabalho e alunos.

- O que representa a escola para você?
- Relação com corpo administrativo?
- Relação com os alunos?
- Relação com os professores?

**BLOCO 5:** Experiências durante sua trajetória profissional.

- Como eram os alunos da escola? Tinha algum que tu lembra mais?
- Como eram os professores?
- Como era a direção?
- A relação com a equipe administrativa e com a coordenação pedagógica?
- Se fosse fazer de novo, o que você mudaria?
- Tem alguma coisa que tu mais gostavas de fazer do seu trabalho? Por quê?
- Você gostaria de contar mais alguma coisa?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

### UM OLHAR SENSÍVEL SOBRE CHAPECÓ NA MODERNIDADE: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS COMO FORMAÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS EDUCACIONAIS DE 1970 A 1980

Eu,.....  
....,

RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Marina Luz Rotava Paimdo Curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é explorar as narrativas sobre a cidade de Chapecó no que tange a modernização, as experiências e as memórias narradas do narrador que compõem a história deste meio urbano. Assim, compreende-se esse processo como formador de conhecimentos históricos acerca desta cidade.

2- Durante o estudo será realizado entrevistas gravadas com a duração adequada ao entrevistado;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11-24548981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Marina Luz Rotava Paim, sempre que julgar necessário pelo telefone 48-99002505;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local, \_\_\_\_\_ data

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou Responsável:

Assinatura do Pesquisador Responsável:

## ANEXOS

### ANEXO A- Carta de autorização da Escola Estadual Coronel Bertaso

#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Luiz Antonio Garcia, Diretor escolar, da EEB Cel. Ernesto Bertaso, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **Um olhar sensível sobre Chapecó na modernidade: narrativas e experiências como formação de conhecimentos históricos educacionais de 1970 a 1980** sob responsabilidade da pesquisadora Marina Luz Rotava Paim na Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador os documentos da instituição para coleta e análise de dados e facilitado o contato com os funcionários sujeitos da pesquisa.

Chapecó, 4 de abril de 2016.

*Luiz Antonio Garcia*

E E B CEL ERNESTO BERTASO  
Código-76000534730 Portaria Nº042/85  
Rua: Castro Alves, 1104E São Cristóvão  
CEP: 89.803-111 Chapecó-SC  
Fone (49) 3322-0271 Fax: 3320-9275

Luiz Antonio Garcia  
Diretor escolar

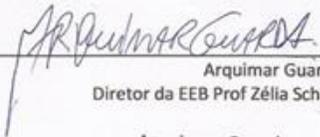
**ANEXO B - Carta de autorização da Escola Estadual Zélia Scharf**

Escola de Educação Básica "Professora Zélia Scharf"  
Rua Borges de Medeiros, 1341 E - Bairro Presidente Médici  
Chapecó/SC - Fone: (049) 3323-1804 CEP: 89801-161  
CNPJ: 83522276/0001-67  
zeliascharf@sed.sc.gov.br

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, ARQUIMAR GUARDA, diretor da EEB PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada Um olhar sensível sobre Chapecó na modernidade: narrativas e experiências como formação de conhecimentos históricos educacionais de 1970 a 1980 sob responsabilidade da pesquisadora Marina Luz Rotava Paim na Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador os documentos da instituição para coleta e análise de dados e facilitado o contato com os funcionários sujeitos da pesquisa.

Chapecó, 29 de março de 2016.

  
Arquimar Guarda  
Diretor da EEB Prof Zélia Scharf

**Arquimar Guarda**  
Diretor de Unidade Escolar  
Matrícula: 297.279-4-04  
Port. n.º 273 de 18/02/2016  
EEB Prof. Zélia Scharf

## ANEXO C - Carta de autorização do CEOM



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ  
MANTIDA PELA FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO  
DESENVOLVIMENTO DO OESTE - FUNDESTE  
CNPJ: 82.894.042/0001-08  
I.E. 254.384.747

AVENIDA SENADOR ATTEJO FONTANA, 591 E  
TEL. (49) 3321 8000 | FAX (49) 3321 8263  
CAIXA POSTAL 1141  
CHAPECÓ | SC | CEP 88809-000

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Mirian Carbonera, coordenadora do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM/Unochapecó, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **Um olhar sensível sobre Chapecó na modernidade: narrativas e experiências como formação de conhecimentos históricos educacionais de 1970 a 1980** sob responsabilidade da pesquisadora Marina Luz Rotava Paim no Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina - CEOM/Unochapecó. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador os documentos da instituição para coleta e análise de dados

Chapecó, 28 de março de 2016.

Dra. Mirian Carbonera  
Coordenadora do CEOM/Unochapecó

**Mirian Carbonera**  
Responsável pelo CEOM/ Unochapecó

Atenção: Este documento deverá ser impresso em folha de papel timbrado do local onde a pesquisa será realizada e/ou conter o carimbo institucional do responsável.

## ANEXO D - Carta de autorização da Gerência Regional de Educação de Santa Catarina

---



**ESTADO DE SANTA CATARINA**  
**Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional**  
**Gerência de Educação**  
**Chapecó - SC**

### AUTORIZAÇÃO

Eu, Teresinha Galon de Andrade, Gerente de Educação, da Agência de Desenvolvimento Regional, município de Chapecó, SC, tenho ciência e autorizo a realização da Pesquisa intitulada " **Um olhar sensível sobre Chapecó na modernidade: narrativas e experiências como formação de conhecimentos históricos educacionais de 1970 a 1980**", na Regional de Chapecó, sob a responsabilidade da pesquisadora **MARINA LUZ ROTAVA PAIM**. Para isso serão disponibilizados à pesquisadora os documentos da Instituição para coleta e análise de dados, bem como o acesso as escolas:

- EEB Coronel Ernesto Bertaso, Diretor Luiz Antonio Garcia.
- EEB Zélia Scharf, Diretor Arquimar Guarda.
- EEB Marechal Bormann, Edevilson Sacon.

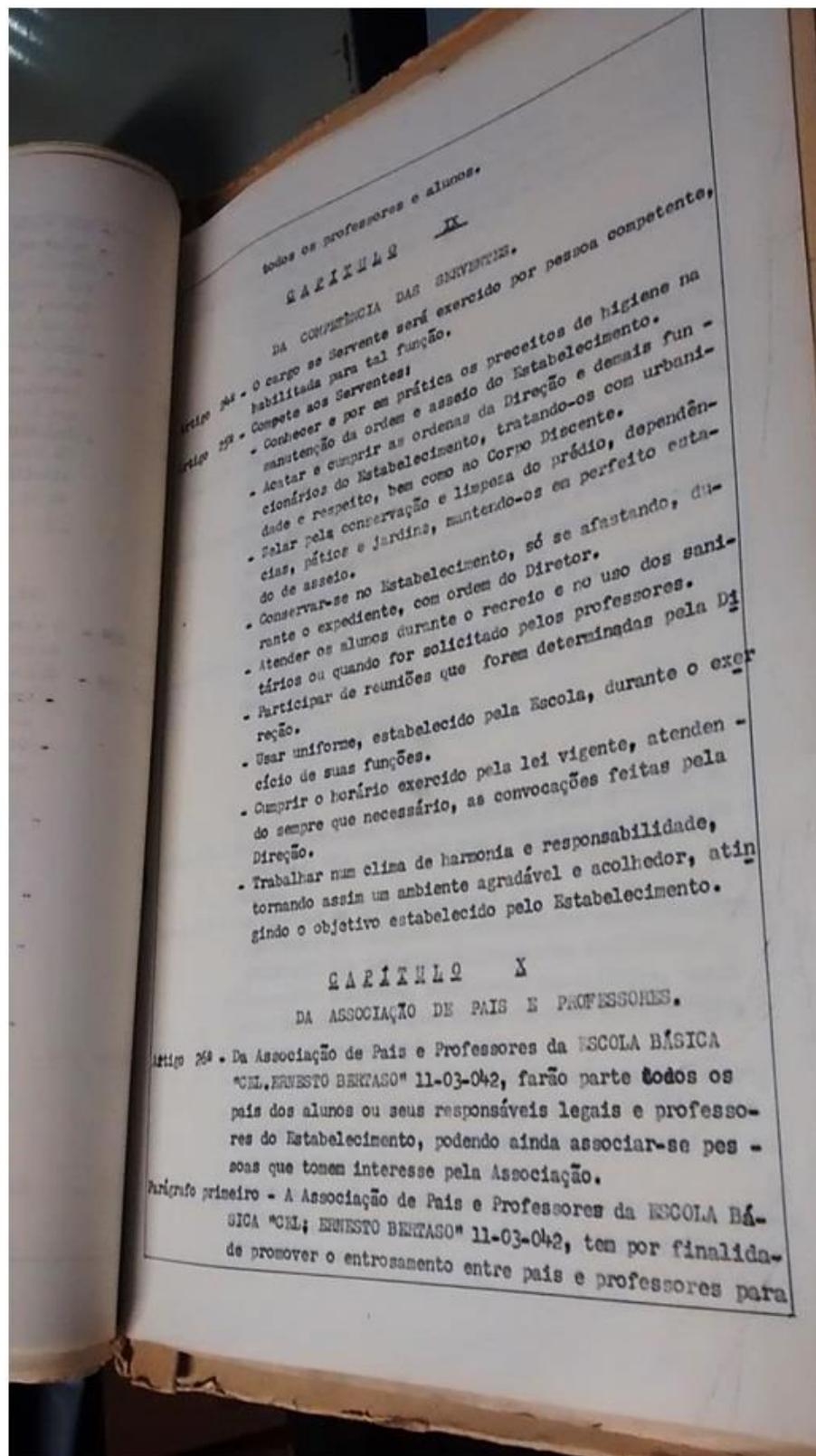
Chapecó, 31 de março de 2016

  
Teresinha Galon de Andrade  
Gerente de Educação

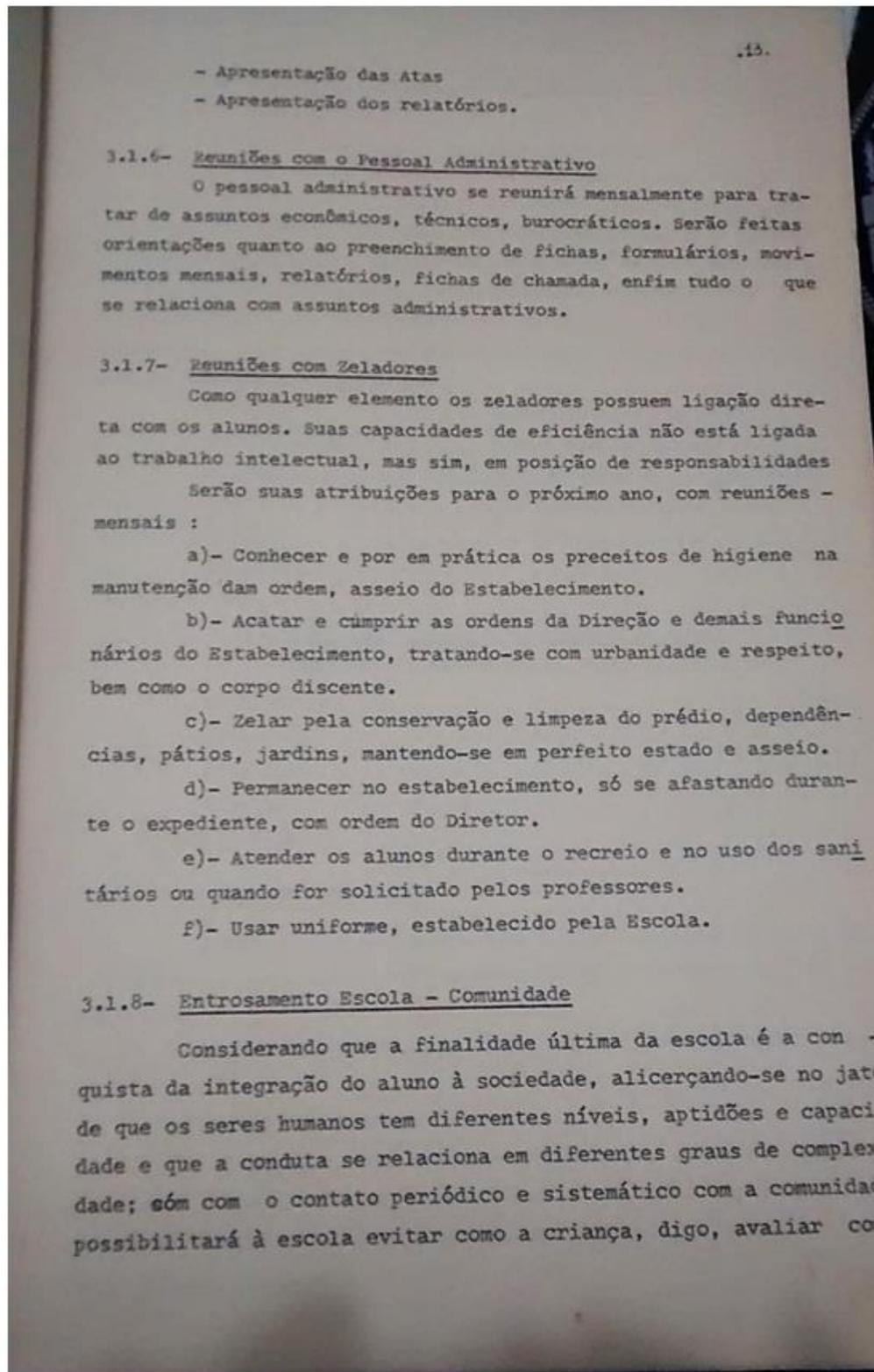
*Teresinha Galon de Andrade*  
Matr. 0170826-0-01  
Gerente de Educação  
ADR-Chapecó/SC



ANEXO E – Parte do Regimento Interno da EEB. Col Ernesto Bertaso parte referente aos  
serventes



**ANEXO F -Planejamento Anual de 1977 da EEB. Pro.<sup>a</sup> Zélia Scharf, parte referente aos zeladores e serventes**



.19.

porcionar facilidades aos professores, alunos e pesquisadores na busca e solução de materiais necessários ao desenvolvimento de seus estudos e pesquisas; dispõe a Escola Básica Profª. Zélia Scharff de uma biblioteca especializada para seu uso. Para o ano de 1977 serão as seguintes as atividades da bibliotecária :

- 1)- Organizar a biblioteca selecionando os volumes de acordo com o assunto;
  - 2)- Conhecer os livros, os autores, para melhor orientar os alunos nas pesquisas de assuntos indicados pelo professor;
  - 3)- Organizar e manter atualizado o fichário dos livros - para o mais perfeito controle de movimento da biblioteca;
  - 4)- Promover campanhas de ordem cultural e econômica;
  - 5)- Estabelecer um horário de atendimento que favoreça a todos os professores e alunos;
  - 6)- Zelar pela ordem e apresentação da biblioteca;
  - 7)- Selecionar o material que será adquirido;
  - 8)- Fazer listas de livros e periódicos;
  - 9)- Coleta de preços;
  - 10)- Manter contato com editoras e livreiros;
  - 11)- Ter catálogos atualizados;
  - 12)- Elaborar relações bibliográficas atualizadas;
  - 13)- Estar ao par das novidades e desejos dos professores;
  - 14)- Obter e examinar sugestões para novas aquisições;
  - 15)- Selecionar o material necessário a programas extra curriculares;
  - 16)- Auxiliar o professor na escolha de material para as aulas;
  - 17)- Informar sobre livros, preços, editores;
  - 18)- Obter doação para biblioteca;
  - 19)- Preparar e fornecer material para o jornal da escola.
- d)- Distribuição de Serviço do Pessoal de Apoio-Serventes
- Distribuição dos serviços por turno.
  - Orientação e acompanhamento das atividades de cada elemento.

5 - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

FEVEREIRO semana	D I A S				
Segunda		7	14	21	28
Terça	1	8	15	22	
Quarta	2	9	16	23	
Quinta	3	10	17	24	
Sexta	4	11	18	25	
Sábado	5	12	19	26	
Domingo	6	13	20	27	

LEGENDA

-  Reunião com pessoal Administrativo
-  Reunião com Serventes
-  Reunião com Professores
-  Planejamento dos Professores

MARÇO semana	D I A S				
Segunda		7	14	21	28
Terça	1	8	15	22	29
Quarta	2	9	16	23	30
Quinta	3	10	17	24	31
Sexta	4	11	18	25	
Sábado	5	12	19	26	
Domingo	6	13	20	27	

-  Eleição dos Coordenadores de Departamentos
-  Entrega dos planejamentos
-  Reunião do Conselho Departamental
-  Reunião de Professores
-  Reunião de Serventes
-  Eleição da nova Diretoria da A. P.P.

ANEXO G— Corpo Técnico-administrativo da Escola Básica Integrada Professora Zélia Scharf Tabela do corpo técnico administrativo extraída do Planejamento Anual de 1981.  
Destaque para o cargo de Agente de Serviços Gerais.

NOME	HABILITAÇÃO ESPECÍFICA	SIT. FUNCIONAL	NÍVEL	HORÁRIO DE TRAB.
Adalida dos Santos Figueiredo	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-3-C	40h/semanais
Crescêncio Tártari	-	Agente de Portaria	FE-TOS-1-A	40h/semanais
Eda Teresinha Soletti Zanotto	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-3-C	40h/semanais
Geni Maria Pacheco	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-3-C	40h/semanais
Josefina Dal Magro	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-2-B	40h/semanais
Lourdes Aparecida Lima	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-3-C	40h/semanais
Maria Teresinha Teixeira	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-3-C	40h/semanais
Saloméia Batistello	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-2-B	40h/semanais
Virgíllina Barrella	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-3-C	40h/semanais
Venezia de Souza Wolff	-	Agente de Serv. Gerais	FE-TOS-3-C	40h/semanais