

Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica

Juber Helena Baldotto Delboni¹, Gerda Margit Schütz Foerste²

¹Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras. Vitória - ES. Brasil. ²Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Autor para correspondência/Author for correspondence: juberhelena@hotmail.com

RESUMO. Este estudo objetiva compreender os processos de constituição das escolas multisseriadas e os sentidos que lhes são atribuídos junto às comunidades do campo. Busca, nos acervos fotográficos de antigos professores e famílias da comunidade, as memórias dos sujeitos que fazem a história local (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). Revisita o campo da produção imagética e aprofunda a análise da fotografia como fonte histórica. Ao mesmo tempo, busca na materialidade das fotografias, como mediação (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), as particularidades de sujeitos contextualizados, que produzem a história. Com essa reflexão, propõe situar o debate para além da concepção equivocada de que as escolas multisseriadas são espaços de atraso ou de “anomalia” no sistema educacional. Mas ao contrário, são espaços vivos de produção da vida, que dialogam com culturas e saberes de agricultores familiares das comunidades do campo.

Palavras-chave: Escola Multisseriada, Memória, Imagem Fotográfica, Mediação.

Schools with multi-graded classes in the municipality of Santa Maria de Jetibá-ES: memories on photographic mediation

ABSTRACT. This study aims to understand the processes of formation of multi-graded schools and the directions that they are given by the communities in the country side. The search in photo collections of former teachers and families of these communities, the memories of the subjects that make local history (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). They revisit the field imagery production and deepen the analysis of photography as a historical source. At the same time, searching the materiality of the photographs, as mediation (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), the particularities of the subjects in context, to produce the story. With this consideration, it is proposed to place the debate beyond the misconception that multi-graded schools are delayed or spaces of "anomaly" in the educational system. But on the other hand, they are living spaces of production of life, dialogue with cultures and knowledge of family farmers in the field.

Keywords: School Multi-Graded, Memory, Photographic Image, Mediation.

Escuelas con clases multi seriada en el municipio de Santa María de Jetibá-ES: memorias sobre la mediación fotográfica

RESUMEN. Este estudio intenta comprender los procesos de formación de las escuelas multiseriadas y las instrucciones son dadas por las comunidades en el campo. Él busca en colecciones de fotos de antiguos maestros y familias en la comunidad, los recuerdos de los sujetos que hacen la historia local (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). Repasa las imágenes de campo de producción y profundiza el análisis de la fotografía como fuente histórica. Al mismo tiempo, buscar la materialidad de las fotografías, como mediación (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), las particularidades de los sujetos en contexto, al producir la historia. Con esta consideración, se propuso hacer el debate además de la idea errónea de multiseriadas las escuelas se retrasan o espacios de "anomalía" en el sistema educativo. Pero por el contrario, son espacios de producción de la vida, diálogo con las culturas y el conocimiento de los agricultores familiares en el campo.

Palabras clave: Escuela Multiseriada, Memoria, Imagen Fotográfica, Mediación.

Introdução

As escolas com classes multisseriadas constituem uma das mais antigas formas de escolarização dos filhos de trabalhadores do campo. Caracterizam-se pela organização dos alunos em uma ou mais classes, nas quais concomitantemente, um professor faz a mediação de processos de produção de conhecimento com crianças de diferentes séries, em idades e estágios de compreensão da realidade. São experiências de educação, predominantemente em contextos com baixa densidade populacional e por omissão do Estado e consequente negligência de políticas públicas, a oferta de educação escolar, muitas vezes fica a desejar, contribuindo para uma imagem negativa sobre essas escolas.

Essas classes acolhem e cultivam diversidades culturais, contribuindo assim para o fortalecimento de línguas minoritárias, identidades de povos e comunidades tradicionais. Com isso, podemos dizer que a permanência de escolas com classes multisseriadas no campo, contribui para o fortalecimento da comunidade em que estão inseridas. Do mesmo modo, é possível dizer que o enfraquecimento e a fragmentação do espaço comunitário do campo são

acelerados com o fechamento das escolas multisseriadas e o deslocamento da formação das novas gerações para as chamadas “escolas da cidade”, supostamente mais equipadas e com equipes de elevada qualificação profissional.

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em 2015 e 2016 junto a uma escola multisseriada na comunidade de Caramuru, município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. Este município tem sua economia sustentada na agricultura familiar e a escola do campo é uma das principais formas de escolarização das comunidades camponesas, uma vez que, das 46 escolas da rede municipal, 39 estão localizadas no campo e destas, 29 são escolas com classes multisseriadas. Desde o ano de 1013, em decorrência do processo de nucleação, foram paralisadas seis escolas no município, sob a alegação da diminuição do número de alunos. No entanto, observa-se a permanência de um grande número de escolas com classes multisseriadas no campo, nesse município, representando uma peculiaridade intimamente relacionada à organização social e cultural do município.

A população local descende do povo tradicional pomerano, cuja chegada ao Brasil ocorreu há mais de 150 anos, quando desembarcaram no Porto de

Vitória, em 1859, e navegaram pelo Rio Santa Maria até chegar às montanhas capixabas – as assim chamadas “terras frias” –, de onde seguiram posteriormente para as “terras quentes” do Espírito Santo (Laranja da Terra, Pancas, Vila Pavão, Vila Valério, ente outros), bem como para Minas Gerais, Paraná, Rondônia etc. Nas comunidades onde vivem os pomeranos, fala-se o pomerano, língua minoritária de imigração.

O estudo apresentado nesse artigo aborda a escola com classes multisseriadas a partir das memórias mediadas pela imagem fotográfica. A imagem analisada é de uma sala multisseriada da Escola Municipal Unidocente João Guilherme Germano Borchard, criada em 1959 na comunidade pomerana de Jequitibá, Caramuru, no município de Santa Maria de Jetibá. Assim, o texto que segue apresenta uma breve discussão a partir dos processos históricos que dimensionam as escolas multisseriadas em cenário nacional, para, em seguida, analisar a imagem como mediação das memórias (Ciavatta, 2002, 2010; Foerste & Schütz-Foerste, 2012) dos sujeitos na escola multisseriada, através desse estudo.

A pergunta e os objetivos de investigação

A pergunta, como a imagem fotográfica da EMUEF João Guilherme Germano Borchard faz a mediação das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES? Orienta esta investigação. Objetiva-se analisar, através de uma imagem, presente no acervo fotográfico da primeira professora da escola, a mediação das memórias de antigas professoras, lideranças locais e ex-alunos da escola. Para tanto, desenvolveu-se estudo no qual a fotografia constituiu fonte de pesquisa (Ciavatta, 2002, 2008, 2009; Schütz-Foerste, et al., 2014) juntamente com depoimentos orais. Os depoimentos foram disponibilizados pelos participantes da pesquisa em roda de conversa e entrevistas que aconteceram durante o período de junho a dezembro de 2015. Utilizaremos, nesse artigo, as iniciais ou pseudônimos para identificar dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa.

Na perspectiva de investigação sobre a imagem como mediação, destacamos o grupo de pesquisas Imagens Tecnologias e Infâncias, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que desenvolve estudos sobre as imagens como mediadoras dos processos formativos e no cultivo de memórias e narrativas (Souza, 2014; Schütz-Foerste,

2004; Schütz-Foerste et al., 2014; Schütz-Foerste, et al., 2015; Delboni, 2016). A partir das pesquisas desenvolvidas por esse grupo, foi possível aprofundar leituras sobre fotografia como fonte histórica e a mediação nas pesquisas em ciências humanas. Contudo, constatamos que pesquisas que contemplam as escolas do campo ainda são escassas. A maior parte dos trabalhos está relacionada aos registros fotográficos, enquanto ilustração. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de se cultivar a memória das escolas multisseriadas, penalizadas pela fragmentação dos registros, principalmente os fotográficos. Sinalizamos também a necessidade de avançar em estudos com a mediação imagética para além da função meramente ilustrativa. Assim sendo, o texto que segue analisa as memórias da escola de classes multisseriada, mediadas pela imagem fotográfica.

O estudo buscou fundamentar-se na premissa de que o passado integra o tempo presente, resignificando-o em direção a um tempo futuro (Ciavatta, 2010). Contudo, o elo entre imagem, memória e história muitas vezes não se faz presente no cotidiano das escolas, uma vez que as escolas carecem de fontes documentais, como fotografias e outros registros históricos. Conforme Ciavatta (2010, p. 16), além da carência de registros, há nas

escolas, a predominância da cultura oral.

A carência de tempo, espaço, de recursos financeiros e humanos especializados para o trabalho de arquivo e também a tradição das gerações sem história própria, de uma sociedade colonizada e autoritária, nos subtraíram o gesto e o cultivo pela memória.

Nas escolas de classes multisseriadas, esse problema é ainda maior, devido ao constante ir e vir de professores não residentes na comunidade e às trocas de docentes a cada ano. Isso faz com que muitas escolas careçam de registros de seu passado, principalmente de fotografias, e quando as têm, essas estão nas mãos de professores que mantêm em sua guarda. Dessa forma, não há a continuidade dos registros, com história documentada em fontes materiais sobre as escolas. Sem uma memória documentada, as escolas multisseriadas perdem suas referências e identidades que justificam sua existência e permanência nos contextos camponeses. A comunidade que não se reconhece na escola afasta-se, enquanto que aquela que cultiva suas memórias intensifica seus vínculos com aquele espaço, significando-o de diferentes formas, conforme discutiremos à frente.

Essa constatação reforça nossa hipótese sobre a importância das escolas multisseriadas na comunidade escolar, mediada pelas narrativas e imagens para o

cultivo de memórias desses espaços. Defendemos a ideia de que comunidades com vínculo forte e comprometidas com as lutas históricas pelas escolas do campo são resistentes ao fechamento das escolas multisseriadas. Assim, no presente artigo destaca-se o papel dessas escolas no contexto comunitário. Considerando o tema deste estudo, discorreremos a seguir sobre as bases históricas ligadas à gênese das escolas multisseriadas no Brasil.

Sobre as escolas multisseriadas

A educação escolar no Brasil, historicamente foi negada aos filhos dos trabalhadores, sejam do campo ou da cidade. Como herança dos primeiros modelos de educação implantados no país, traz as marcas de uma sociedade colonial e escravocrata, onde as oportunidades nunca foram iguais para todos. As primeiras iniciativas educacionais no Brasil foram introduzidas nos tempos da colônia pelos padres que percorriam aldeias e promoviam a catequização dos índios. Ferri (1994, p. 28) destaca que “durante os anos de 1500 a 1759 – quase três séculos – os jesuítas foram os únicos a manter as pouquíssimas oportunidades escolares existentes, não atingindo mais de três mil alunos, divididos entre o aldeamento dos índios e ‘colégios para os colonos”.

A proposta educacional dos jesuítas consistia de práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, ensino de artes e ofícios para os indígenas e africanos escravizados e ensino de gramática latina para os filhos dos colonizadores brancos, podendo ainda, os destinados a esta área, serem mais tarde encaminhados ao ensino superior na Europa. Apoiados pela Coroa portuguesa, os jesuítas construíram vários colégios ao longo do território nacional que constituíam a base administrativa das atividades dos religiosos e foram as primeiras referências de sociabilidade da civilização cristã, consolidando assim um sistema de ensino destinado à elite colonial (Veiga, 2007).

Os jesuítas permaneceram no Brasil e mantiveram predomínio na oferta de educação até 1759, quando foram expulsos pelo Marques de Pombal. Os colégios jesuítas foram fechados e foram introduzidas as aulas régias mantidas pela Coroa. O intento iluminista das mudanças visava libertar a educação do monopólio dos jesuítas, cujo ensino se mantinha preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência e situar Portugal e suas colônias rumo ao desenvolvimento, partilhando com os demais países europeus as transformações econômicas, políticas e culturais originadas a partir do Iluminismo (Saviani, 2013).

No Brasil, a criação das aulas régias deu-se em ritmo lento, pela falta de recursos financeiros, o que ocasionava no atraso na contratação de professores, atraso no pagamento dos salários e ausência de livros didáticos. Conforme Saviani (2013), as aulas régias foram se estendendo no Brasil, embora enfrentando condições precárias, funcionavam em regra na casa dos próprios professores.

Assim, surge o ensino multisseriado no Brasil, tendo sua origem nas primeiras iniciativas de escolas no período colonial, as escolas de primeiras letras, ou as “escolas de improviso”, denominação dada por Faria Filho e Vidal (2000). Nessas escolas, o professor era contratado pelo governo e o funcionamento se dava em locais improvisados ou alugados. Havia também as escolas domésticas ou particulares organizadas em residências, com professores contratados por um grupo de famílias de um determinado local.

Essa forma de organização do ensino permaneceu também durante o período colonial e tomou força com a implantação do método mútuo em 1827. O método mútuo, amplamente utilizado na Europa, foi difundido como uma grande inovação educacional, que tornaria o ensino mais eficiente, rápido e menos dispendioso. O método possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor

ministrasse aulas para dezenas ou centenas de alunos de diferentes níveis e idades, contando com a ajuda de alunos-monitores (Faria Filho & Vidal, 2000).

Com a implantação da República, disseminou-se o modelo de grupo escolar. Conforme analisado por Shueler e Magaldi (2009), a partir do modelo da escola primária experimental paulista, foram instalados grupos escolares em diversas cidades de diferentes estados do país. Adotando uma arquitetura monumental e o modelo de ensino seriado, esses estabelecimentos de ensino eram considerados, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas)ⁱ, o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social, consolidando o ideal de escola pública elementar, assumindo a posição de *escola de verdade*. Contudo, em várias localidades do país, devido aos altos custos de implantação dos grupos escolares, esse modelo de escola conviveu no primeiro período republicano com antigas formas e práticas de escolarização, herdadas dos *oitocentos*, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, assim também o modelo de escolas reunidasⁱⁱ, que assumiu uma configuração mais complexa para adaptar-se ao novo sistema, porém mantendo a multisseriação.

Locatelli (2012) observa que, no

Espírito Santo, a instalação dos grupos escolares entre os anos de 1908 a 1930, foi associada a uma pretendida modernização dos espaços urbanos. Nessa lógica, a instalação dos grupos escolares foi possível em determinados municípios com práticas históricas de mobilização política acerca da implantação da República e pelo prestígio de suas economias voltadas para a produção cafeeira. Dessa forma, a implantação dos grupos escolares foi determinada por práticas de interesses restritos, como símbolo do moderno que as cidades buscavam, compreendendo também os novos espaços e tempos escolares, do que “o desenvolvimento e a expansão do conjunto de inovações do ensino que se encontrava em curso, haja vista o número reduzido destas escolas implantadas e o tímido investimento feito na construção da maioria” (Locatelli, 2012, p. 200).

Conforme a autora, na Lei 545/1909, que tratava da instrução pública no Estado do Espírito Santo, as escolas eram localizadas por entrâncias, cujo termo designava as sedes onde as escolas estavam localizadas: primeira entrância: escolas urbanas do município da Capital; segunda entrância: escolas situadas num raio de 6 km do centro da Capital, das cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Porto do Cachoeiro, São Mateus e Espírito

Santo; terceira entrância: escolas das sedes dos outros municípios e das povoações que tivessem sido sede de municípios e; quarta entrância: as demais escolas (Locatelli, 2012).

A tentativa do governo estadual de modernizar o ensino capixaba pela disposição de uma nova configuração da arquitetura escolar no período, de acordo com Locatelli (2012), concorreu com a necessária criação e funcionamento das escolas isoladas no Estado. Mesmo com os avanços empreendidos na implantação dos grupos escolares capixabas, nos anos de 1940, havia predominância das escolas isoladas (92,41%) com relação aos grupos escolares. Dessa forma, tanto pela localidade onde os grupos escolares puderam ser instalados, quanto à origem social e o número de alunos que puderam se beneficiar das novas orientações pedagógicas proclamadas, o atendimento em grupo escolar ficou restrito a um pequeno grupo político e social que pode comandar e usufruir da infraestrutura instalada no período.

Os grupos escolares trouxeram duas novidades: uma arquitetura própria, especialmente edificada para fins de escolarização e a difusão de um modelo de ensino pautado na racionalização do tempo e do espaço escolar, com controle do conteúdo e da aprendizagem através da

implantação de um sistema de avaliação. Outro aspecto introduzido é a classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos.

Para Saviani (2013, p. 175), o significado pedagógico da implantação dos grupos escolares foi que se a homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar, por outro lado, essa forma de organização conduzia aos mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, determinando aumento da reprovação escolar nas primeiras séries; “no fundo era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites”. A cultura escolar elaborada a partir do modelo dos grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se como referência do modelo de escola que temos hoje, seriação das classes, utilização racionada do tempo escolar, controle sistemático do trabalho dos professores, e “é nesse com esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se apresentam, mais uma vez de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso” (Faria Filho & Vidal, 2000, p. 27).

Neste contexto, as escolas de classes multisseriadas ainda hoje se apresentam como alternativa de escolarização dos filhos de trabalhadores do campo e são, em

grande parte, espaços de resistência ao modelo desenvolvimentista também direcionado ao campo. Estão fortemente relacionadas às comunidades de agricultores familiares que resistem ao fechamento dessas. Contudo, a projeção de ações futuras para a educação do campo necessita revisitar o passado e discutir que papéis a escola de classes multisseriadas desempenha na comunidade e como esta significa e ressignifica seu espaço. Neste sentido, o texto que segue, busca analisar através da imagem como mediação (Ciavatta, 2002, 2008, 2009), o papel histórico dessas escolas em contexto campesino.

A imagem fotográfica como mediação de processos históricos: o caso da escola de classes multisseriadas em Santa Maria de Jetibá

A realidade dos fenômenos sociais não se revela de forma imediata, mas de forma fetichizada pelo mundo das aparências (Kosik, 1976). Sendo assim, a fotografia não se esgota na mensagem imediata, porque silenciosamente ela guarda um mundo que precisa ser revelado. Buscamos então, a partir de uma imagem, estabelecer as conexões temporais que determinam nosso objeto de estudo: as escolas multisseriadas em comunidades de cultura pomerana.

Além disso, as imagens fotográficas são o ponto de partida para a memória, sintetizando o sentimento de pertencimento a um grupo, a um lugar, a um passado. Nesse sentido, a fotografia, junto com outras fontes compõe a textualidade de uma época. Assim, por meio da apresentação da imagem fotográfica da

inauguração da primeira sala de aula da Escola Singular Fazenda Borchardt em momentos de entrevistas e roda de conversa com os sujeitos da pesquisa, procuramos compreender os processos históricos relacionados às escolas multisseriadas nas comunidades pomeranas em Santa Maria de Jetibá-ES.

Imagem 1 - Inauguração da Escola Singular Fazenda Borchardt, em 13 de outubro de 1959.



Fonte: acervo da professora D.G.H. / fotografia 17 cm x 23 cm, em preto e branco, produzida pelo Serviço de Cinema, Rádio e Teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo.

Crianças em pé numa sala em meio a bancos, tábuas e caixotes de madeira. Os meninos vestem camisas brancas e bermudas até o joelho. Três meninas aparecem na fotografia, vestindo blusas brancas e saias franzidas. A maioria usa uma gravatinha com uma ou duas listas, exceto o menininho que está no banco da frente com suspensório em xis e de outro

no banco de trás. Os meninos maiores usam cintos e todos aparecem descalços. Ao fundo aparecem homens bem vestidos e um deles com gravata. Pela porta aparecem homens, a maioria de chapéu, que parecem querer observar o que está acontecendo no interior da sala. Nas paredes brancas da sala, um cartaz com uma gravura tem o título “A primavera

chegou”.

A cena congelada na imagem é a cerimônia de inauguração, em 1959, da Emuef João Germano Guilherme Borchardt, na época denominada Escola Singular Fazenda Borchardt. Esta escola, assim como outras criadas neste período, tinha o objetivo de proporcionar o ensino na língua portuguesa, substituindo o ensino em alemão promovido pelas escolas comunitárias, que até o final da década de 1930 eram a única alternativa de educação oferecida na região, tendo grande participação da comunidade e forte influência da Igreja Luterana. Com o fechamento das escolas comunitárias no período da nacionalização do ensino e a criação de escolas pelo governo não atendeu às necessidades das comunidades. A maior parte da população do município ficou sem estudar. As poucas escolas ficavam muitos distantes.

No caso da comunidade de Jequitibá, em Caramuru, apenas alguns alunos frequentavam a escola de Rio das Pedras, percorrendo uma distância de mais de 6 km. A filha do Sr. João Borchardt era uma dessas crianças, motivo pelo qual, seu pai e outras famílias se empenharam na criação dessa escola. Em reunião com a comunidade, o tema foi aprovado, e a escola foi construída, em regime de mutirão, por Emílio Holz, Augusto

Treichel e Emílio Knaak no terreno doado por João Borchardt, com apoio de deputado estadual, Francisco Schwarz, filho da região de Caramuru. Foi indicada como professora a jovem D.G.H. A escola iniciou as atividades no dia 29 de agosto de 1958, com matrícula de quarenta e dois alunos, vinte e um meninos e vinte e uma meninas.

No período de criação, a escola foi chamada de Escola Singular Fazenda Borchardt. Singular, era a denominação dada às escolas de apenas uma sala e Fazenda Borchardt, como homenagem ao líder comunitário e doador do terreno João Guilherme Germano Borchardt. A denominação “fazenda” para as escolas rurais desconsiderava a característica do sistema de pequenas propriedades de agricultura familiar, dos territórios de imigração. O relato da primeira professora D.G.H. também evidencia os objetivos da criação da escola na comunidade:

A escola nasceu do desejo do casal de agricultores pomeranos João Borchardt e sua esposa Laura Hartwig de ter uma escola de ensino público em língua portuguesa, pois na época só existia na comunidade o ensino em alemão aplicado pelos pastores (Professora D.G.H., 2015).

A criação da escola Emuef João Guilherme Germano Borchardt, assim como as outras escolas criadas no período, conformava um modelo de educação

voltado à integração do povo à nação. Especialmente, a partir do governo Vargas, intensificou-se o controle do Estado sobre as escolas, pois era necessário organizá-las de acordo com os interesses republicanos, como maior domínio estatal. A inauguração da escola foi um acontecimento histórico na comunidade, organizado pela comitiva governamental. Conforme o relato da professora, a comunidade ficou admirada com o cinema trazido pela comitiva do governo estadual:

A caravana trouxe para a festa um filme, através do interventor que admirou toda a comunidade presente, por nunca o terem apreciado. Isso só foi possível porque na propriedade do Sr. João havia energia privativa, movida pela corrente de água que Deus forneceu e o homem soube utilizar (Professora D.G.H., 2015).

A fotografia deixa-nos ver e ao mesmo tempo esconde situações que apenas os sujeitos e suas narrativas revelam, em num jogo de claro e escuro, aparência e essência. Ao analisar uma fotografia, é preciso fazer a arqueologia do material e ir além do aparente (Kosik, 1976). A fotografia da inauguração da Emuef João Guilherme Germano Borchardt projeta o modelo de escola apregoado pelos republicanos, a criação da identidade nacional e a homogeneização cultural e linguística. A presença das autoridades na fotografia reflete o domínio ideológico que se queria ter sobre as

populações étnicas, para implantar o nacionalismo. A fotografia projeta também o modelo da escola republicana nas crianças uniformizadas, na separação de meninos e meninas em lados diferentes da sala, nas crianças penteadas e em posição de respeito para cantar o hino, mas não conseguem esconder a origem humilde dos imigrantes pomeranos com seus pés descalços e o descaso com a escola rural, funcionando com caixotes improvisados para servir de carteiras. “Em 13 de outubro de 1959 foi inaugurada a sala comunitária. Alguns alunos já com listinhas nas gravatas que na época era o orgulho do uniforme: masculino, calça azul e camisa branca e feminino, saia vermelha pregueada e blusa branca” (professora D.G.H., 2015).

Tentamos descongelar a cena, penetrar além da superfície do papel fotográfico e fomos atraídos pelo olhar do menininho de suspensório. Conforme nos disseram os integrantes da roda de conversa, este menininho não tinha a idade para a matrícula e por isso não ostentava a gravatinha, mas frequentava a escola. Grande era o anseio pela escola que demorou a chegar. Os alunos da fotografia se situam nas várias idades da infância, alguns quase adolescentes, mas todos no primeiro e segundo ano, conforme as listinhas nas gravatinhas do uniforme, que

serviam para indicar o ano em que os alunos estavam. Alguns já haviam cursado o primeiro ano em outra escola distante, mas a maioria nunca havia estudado.

Para os ex-alunos da escola, esta fotografia provoca emoções de satisfação, de boas lembranças do tempo de criança, expressas nos risos e burburinhos. Dona S.P., que só fala em pomerano, fez o seguinte relato, traduzido por E.G., servente da escola.

No dia da prova, a professora trazia um potinho de tinta e cada criança ia lá e molhava a ponta da caneta, era uma caneta diferente. Então aquele dia era um dia especial, porque só naquele dia as crianças escreviam de caneta (registros de pesquisa a partir da Roda de Conversa).

Para S.B.U e G.B., profissionais que atuaram no acompanhamento das escolas rurais, a fotografia remete a um tempo “muito difícil”, onde implantar o ensino público implicava em primeiro lugar em manter as escolas abertas, uma vez que não havia professores e em segundo lugar, o convencimento dos pais sobre a educação dos filhos. Dona S.B.U., foi a primeira professora pomerana com habilitação a atuar nas escolas do município. Primeiro como professora da Escola Vítor Ponath em Alto São Sebastião e depois como diretora da escola Graça Aranha, onde exercia também a função de delegada de ensinoⁱⁱⁱ e supervisora, o que incluía o

acompanhamento das escolas do interior, função assumida mais tarde pela sobrinha G.B.

Foi muito difícil porque a gente não tinha professor do local, todos vinham de fora, de Vitória, de Itarana, de Santa Teresa. De todos os lugares onde tinha alguém, a gente catava e botava nessas escolas, que era a época de Maria Alice, Sueli, essa turma toda. A Sueli, por exemplo, veio de Vitória, a Maria Alice do Guilherme, ela veio de Santa Teresa. Por isso ela sempre diz, eu devo muito meu casamento a você. E aí eu botei ela no Garrafão, ela conheceu o marido dela e acabou casando, Sueli foi a mesma coisa, conheceu o Ademar (S.B.U., 2015).

A frequência dos professores também era um problema. Não havia estradas, o que dificultava o acesso às escolas interferindo no cumprimento do calendário escolar.

Então pra essas professoras virem de Vitória, nem estrada daqui pra Santa Leopoldina tinha, nem estrada de Santa Leopoldina pra Vitória tinha. Então pra vir elas tinham que pegar caminhão de verdura que eram raros, vinham de Vitória, então a gente tinha conhecimento com esses motoristas, não tinha tantos moradores, e que deixavam a professora na escola. E a professora ficava nessa família, então. E quando a professora vinha na segunda-feira, já não dava pra ela trabalhar e aí fim de semana, ela queria passar com a família, porque na comunidade, pra quem era de lugar mais evoluído, era triste ficar na comunidade. Primeiro por causa da língua, que não sabiam falar, o pomerano e, naquela época, só falavam praticamente o pomerano, muito, muito difícil. Hoje em dia,

ninguém mais faria isso, não. Aí, elas queriam ir pra casa delas no fim de semana, algumas porque eram casadas, tinham deixado os filhos... Outras, quando o proprietário da escola passava a gostar do trabalho delas, arranjava até um local pra ela fazer a casinha e passar a morar na comunidade, aí melhorava (S. B. U., 2015).

Com o passar do tempo intensificou-se a resistência dos pais à escolarização dos filhos, pois não aceitavam a rígida proibição da língua pomerana, imposta desde o governo nacionalista de Vargas. A proibição da língua foi traumática na organização social e comunitária do povo pomerano, interferindo no processo de escolarização até os dias atuais.

Eles não gostavam de mandar pra escola porque tinham receio dos brasileiros. Eu lembro que logo que comecei eles falavam assim: e se os brasileiros vierem e mandarem a gente embora daqui. Porque houve uma época, eu não sei nos anos 30, 40, em que o governo proibiu os pomeranos de se comunicarem. Depois da guerra de 1945, veio uma notícia de que os brasileiros iriam invadir as colônias alemãs. Eu não sei qual o propósito final, eu não sei. Eu entendia sempre da mamãe que era pra amedrontar as pessoas. Então a gente viveu assim muito... O pomerano se isolou muito justamente porque tinha medo dos brasileiros. Eu tive muito medo dos brasileiros. As professoras também não sabiam. Hoje não, hoje muitos professores falam pomerano na escola. Há esse contato mais familiar. Antes não. Os professores vinham de Vitória, de Santa Leopoldina e se comunicavam na língua nacional (G. B., 2015).

Outro fator que interferia na frequência era à distância. Havia poucas escolas e os pais não mandavam os filhos para a escola em função dela. Conforme G.B., a região de Garrafão apresentava os maiores problemas com relação à frequência dos alunos e professores e por isso eram priorizadas nas visitas de supervisão. Onde não havia esses problemas, as visitas eram raras, pois não havia carro disponível para esse serviço e era preciso alugar um *jeep* para chegar às escolas.

Nesse período foram construídas várias escolas no município. Em 1962, na gestão do governador Carlos Lindenberg e do prefeito Argeo Uliana, esposo de D. S., foi construído o novo prédio da Escola Singular Fazenda Borchardt, também em terreno doado pelo Sr. João Borchardt, onde a escola funciona até os dias atuais. Era comum à época, a doação de terreno para construção de escolas, assim como a doação dos pais de dias de serviço, diminuindo os custos da construção, como nos relatou Dona S.B.U.:

Na época a gente motivava a comunidade a construir as escolas e quando a gente conseguia o dinheiro do estado pra construir, o povo se reunia e construía e cuidava, porque eu incentivava muito, eu dizia, olha isso aí é patrimônio de vocês, isso é da comunidade, quanto mais vocês cuidarem, mais tempo vai aguentar e os filhos de vocês vão poder usufruir disso e graças a Deus eu consegui

isso, em todas as escolas (S.B.U., 2015).

Em 18 de março de 1963, no Diário Oficial, pela Portaria nº 2.324, saiu à nomeação e lotação da orientadora D.G.H., para exercer o cargo de docente de emergência na Escola Singular Fazenda Borchardt, permanecendo até o ano de 1966, quando se remove para a Escola Singular Jetibá, hoje Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Boldt.

Como já mencionado, a falta de professores era grande no campo. Os professores recém-formados escolhiam as escolas rurais apenas como um meio de melhorar seus currículos para se removerem e ocuparem definitivamente espaços nas escolas das cidades. Dessa forma, no período de 1967 a 1972, a Escola Singular Fazenda Borchardt recebeu professoras vindas de Vila Velha e Vitória. As professoras enfrentavam muitas dificuldades, vinham de ônibus e tinham que andar a pé um trajeto de três horas para chegar à comunidade, onde ficavam durante a semana, hospedadas na casa da família do Senhor João Borchardt. Além do trajeto até a escola, essas professoras enfrentavam a diferença cultural, que muitas vezes era uma barreira que dificultava a permanência das mesmas na comunidade. Quanto à primeira, S.M.S, a

professora D.G.H. relata: “S.M.S sofreu muito, era discriminada pela comunidade por não entender o pomerano, era negra e obesa. Era uma pessoa meiga e não se importava com as gozações, gostava muito dos pomeranos e trabalhou três anos na comunidade” (relato escrito sobre a história da escola).

A segunda delas, S. S.V., no relato da professora D.G.H., não se dava muito bem no local, porque não fazia amizade com as pessoas. Ela faltava muito e mesmo assim permaneceu como professora da escola por vários anos. Em 1973 ela não retornou e a escola ficou fechada até abril por falta de professor. Frente a este fato, o Sr. João Borchardt tomou as providências e indicou sua filha M.B.T. para dar aulas até o final do ano. No ano seguinte, assumiu a escola, a professora A.K, de Santa Leopoldina, que, em meio a várias substituições, permaneceu até 1976. Em 1977, a escola ficou fechada até agosto, por falta de professor e novamente a professora M.B.T. assumiu a escola, desta vez, permanecendo até sua aposentadoria.

Tudo era muito difícil, sempre houve um número de alunos elevado, classe multisseriada, não havia servente, a merenda e a faxina eram feitas pela professora. O fogão era à lenha que os alunos catavam pelo caminho. Por muito tempo, a escola ficou sem água encanada. Para beber pegavam da casa do vizinho e para a faxina buscavam a água do rio que passava próximo à escola. Não havia energia

elétrica na comunidade e o único meio de comunicação era o rádio à pilha (professora M.B.T., 2015).

A carência de professores era suprida com a contratação de professores leigos, que se habilitaram em serviço por meio de convênio da Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, via Projeto de Habilitação de Professores não Titulados (Hapront), no qual as professoras D.G.H. e M.B.T. ingressaram em 1978, concluindo seus estudos em outubro de 1981.

Conforme relato da ex-secretária municipal de educação Z.F.P., no ano de 1982 foram reabertas 23 escolas que estavam fechadas por falta de professor. Dessas, 22 eram localizadas no Distrito de Santa Maria de Jetibá, sendo a maioria na região de Garrafão, e apenas uma em Santa Leopoldina. A abertura dessas escolas só foi possível devido ao convênio de integração firmado entre Estado e Prefeitura de Santa Leopoldina, desde 1980. Em 1982 o estado deu concurso e nomeou professores concursados. Dessa forma, muitas escolas receberam professores concursados e contratados. Nesse período, praticamente todas as escolas eram estaduais, havendo apenas duas escolas municipais.

E assim, nós reabrimos todas as 23 escolas, além dessas 23 escolas que estavam com o ano letivo

incompleto, nós abrimos várias outras escolas que estavam fechadas. Umhas estavam fechadas há seis anos, outras há quatro anos, outras há oito anos... Então, todos os professores que estavam dando aula e que não eram habilitados foram fazer o Hapront. Só que, na época, a secretária só pode colocar pra fazer o Hapront quem já estava trabalhando e não era habilitado. As demais escolas continuaram fechadas, porque não tinha professor habilitado. Em 1984, com as aberturas de escolas o que nós fizemos? Nós pegamos e colocamos professores não habilitados e começamos a dar curso de capacitação e monitorava esses professores através do serviço de supervisão. Daí eu tive que contratar mais supervisoras, porque na verdade não tinha tanta supervisora formada também (Z.F.P., 2015).

A professora M. guarda ainda alguns materiais que eram elaborados pela Secretaria de Educação para dar suporte ao trabalho dos professores. São apostilas reproduzidas em mimeógrafo, que eram o recurso disponível na época para a duplicação do material pedagógico e correspondências para as escolas. As apostilas eram baseadas no método de alfabetização das cartilhas, organizadas por famílias silábicas.

Eu guardei algum material. Talvez você se lembre dessa cartilha: Festa das Letras? (*M. mostra uma apostila de atividades, cuja capa reproduz a capa da cartilha*). Então, a gente teve que se virar com isso. E às vezes a gente não dava conta. Tinha os alunos que não acompanhavam, tinham dificuldade. Depois, mais tarde, foi mudando as coisas, a gente podia escolher o que trabalhar. Eu

acho que isso foi muito válido. Isso aqui não me ajudou muito. E depois disso foi uma apostila que surgiu de outro livro. Que começava pelo “A”... E tem outra aqui que eu também guardei. São coisinhas sem significado. Era assim, mandado, e a gente tinha que seguir obrigado. Querendo ou não, a criança entendendo ou não (professora M.B.T, 2015).

Além das capacitações periódicas previstas em calendário e coordenadas pelas supervisoras, em 1985, o município inicia o Projeto de Alfabetização, implantado com a assessoria de uma equipe de pesquisadores coordenada pela professora Euzi Rodrigues Moraes, que integrava o Centro de Educação da UFES. O projeto foi desenvolvido de forma experimental com um grupo de trinta professores e depois estendido para todos os professores do município. Tinha por objetivo, problematizar as práticas tradicionais de alfabetização, baseadas na memorização e desenvolver práticas inovadoras conforme os estudos da Psicogênese da Língua Escrita.

Com o fim da assessoria da UFES, os cursos de formação continuada prosseguiram sob a organização da Secretaria Municipal de Educação e orientação das supervisoras que ministravam os encontros. Foram implantados os dias de estudo, que eram momentos de leitura de textos, debates e trocas de experiência e os Seminários de

Educação, com a participação de pesquisadores de renome nacional. Os dias de estudo baseavam-se nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire (1987), procurando um ensino contextualizado, através dos temas geradores e os seminários debatiam questões mais amplas, relacionadas à linguagem, currículo e políticas públicas e outros.

A professora M.B.T. acompanhou em sua trajetória profissional essas mudanças, que impactaram a formação de professores e, portanto, o ensino nas escolas multisseriadas.

Só que mais tarde, as coisas foram mudando pra melhor. Aí a gente fez assim, mais capacitações, ganhamos mais materiais, e o livro não deixou de ser assim, material de apoio. A gente foi misturando as coisas, usava o que tinha nas capacitações e criava muitas coisas. Eu fiz uma vez sobre os animais. Quando começou aquela história do macaco Muriqui. Você lembra? Aí eu comecei fazer pesquisa sobre animais, aquilo foi um sucesso. Aí surgiu poesias, músicas, textos, surgiram fotos, muita coisa, muita história, deve estar tudo lá se ninguém jogou fora. Aí tinha um trabalho de curiosidades. E fomos colocando numa apostila que ficou grossa e deixei lá na escola (professora M.B.T., 2015).

Outra mudança foi a habilitação para os professores, antes oferecida no Curso de Habilitação para o Magistério e que a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, passou a ser oferecida através

da licenciatura plena em pedagogia. A partir daí todos os professores concluíram o curso superior em faculdades regulares em Colatina, Santa Teresa, ou o curso de pedagogia na modalidade aberta e a distância, implementado pela UFES em 2001, através do consórcio interinstitucional nos Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância. Dessa forma, em 2006, a professora M.B.T. também pode concluir essa graduação e, em 2008, aposentou-se, com mais de 32 anos de serviço na mesma comunidade.

Nesse período quadro de professores do município passa a integrar um grande número de professoras de origem pomerana, que morando na comunidade, dão um incremento ao ensino dentro da cultura pomerana, principalmente por serem falantes e poderem comunicar-se com os alunos na língua materna. O município implanta em 2005 o Programa de Educação Escolar Pomerana, que tem como objetivo valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana.

Mesmo com iniciativas voltadas para o fortalecimento das escolas do campo, através de programas como o PROEPO, Escola Ativa e Curso de Formação de Professores do Campo, desenvolvido em 2006, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, muitas escolas multisseriadas sofrem as consequências

históricas da desvalorização da educação no meio campesino, no que se refere às condições objetivas de trabalho, estrutura dos prédios e rotatividade de professores.

A memória como resistência à política de nucleação de escolas

Esse estudo apropria-se do conceito de memória como um processo vivo e atual, em que a reconstrução do passado se faz na revitalização do presente (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1992; Pollak, 1989, 1992). Desta maneira o passado não se conserva, mas se reconstrói a partir do presente. Essa característica da memória foi recorrente em nosso estudo, uma vez que nas memórias mediadas pela imagem fotográfica, tornou-se constante nos relatos, a preocupação com a escola:

Essa escola é uma herança. Minha mãe estudou aqui, eu estudei aqui, meu filho R. estuda aqui e minha filha R., também pretendo mandar ano que vem pra cá. Não penso em colocar na escola estadual... Eu falei: se Deus quiser, se a escola estiver aberta ainda, eu vou querer que a R. estude lá. Mas se num for, né? Porque hoje em dia cê não pode nem falar muito pra isso, porque eles fazem justo o que eles querem (E., mãe do aluno).

O fechamento de escolas do campo, preocupação manifesta nesse relato, é fruto da política de nucleação que teve início a partir das reformas produzidas no Ensino Fundamental, notadamente na década de

1990. Teve incremento com o processo de municipalização, induzido a partir da LDB 9.394/1996, que estabelece diretrizes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental, cujos recursos para a manutenção do ensino ficam vinculados ao número de matrículas da rede municipal. Nesse contexto, os órgãos municipais dirigentes foram para dar conta do maior contingente de escolas, serviços e programas assumidos. Também o Plano Nacional de Educação de 2001 incentivava a política de nucleação, quando defendia a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Como reflexo dessas medidas observa-se o avanço da política de fechamento e nucleação de escolas, sob o argumento de que as escolas multisseriadas geram muitos gastos e carecem de estrutura e qualidade, e, por isso, é melhor transportar os alunos para escolas maiores em que há melhores condições e estrutura. A política de nucleação está vinculada ao transporte dos estudantes para escolas

localizadas em comunidades rurais mais populosas, campo-campo ou para a sede dos municípios, campo-cidade. Com isso, investe-se muito dinheiro em transporte escolar para levar as crianças para as escolas maiores com características das escolas urbanas, em tamanho, ensino seriado, organização de tempos e espaços que em nada lembram a simplicidade das pequenas escolas, sobretudo pelos problemas sociais típicos do meio urbano, como drogas e outros. Sobre isso, Munarin (2006, p. 24) assim se expressa:

A política de transporte escolar... bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizadas.

Dados do Censo Escolar denunciam que, entre 2000 e 2009, foram fechados mais de 34 mil estabelecimentos de ensino no campo, em decorrência dessa política de nucleação. Em Santa Maria de Jetibá, município onde essa pesquisa está sendo desenvolvida, embora tendo havido extinção de seis escolas no período de 2013 até o momento atual, essas escolas resistem a essas políticas, como é o caso da

Emuef João Guilherme Germano Borchardt.

O funcionamento do transporte escolar na região, iniciado na década de 1990 para atender aos alunos de 5ª a 8ª e posteriormente aos alunos da Educação Infantil, trouxe impacto no funcionamento da escola multisseriada. A Emuef João Guilherme Germano Borchardt escola, que naquele período tinha alunos suficientes para funcionar com duas turmas, sentiu, ano após ano, a diminuição dos alunos, que se transferiam para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Boldt, pela possibilidade de uso do transporte escolar.

A comunidade de Caramuru assistiu às mudanças chegando repentinamente. A implantação de um campus do Instituto Federal do Espírito Santo e o asfaltamento da estrada são exemplos do “progresso” que ali chegou. A vila cresce e aos poucos ganha ares de cidade, nos modos de viver e produzir. É o “lugar do social na passagem do rural para o urbano: ela é uma lenta conquista da cidade sobre o bairro” (Brandão, 1990, p. 11).

As mudanças impostas pelo processo de industrialização alteram profundamente as relações sociais, políticas e econômicas no campo. O meio campesino sofre hoje com a falta de estrutura que propicie ao pequeno agricultor viver apenas da

agricultura familiar. Na comunidade de Caramuru, muitas famílias dividem o trabalho na roça com outra atividade assalariada na vila para garantir a permanência no campo. E assim o campo vai se adaptando à dinâmica econômica, na resistência da agricultura familiar, mas cedendo aos poucos, espaço ao agronegócio que tira do campo os filhos dos agricultores para o trabalho nas empresas.

A vila ganha ares de cidade também em sua escola, grande, seriada, lotada. A pequena escola rural, antes a principal da comunidade, que reunia as famílias e era o local do coletivo, das reuniões, da vacinação, das festas, já começa a apresentar um contraste com a escola grande da vila. Para muitos pais, a qualidade está na escola grande da vila, para outros, a escola da comunidade é a melhor para seus filhos.

Aquela escola nem é tão velha. É velha sim de história. Até o alicerce da escola. Mas se aquela escola fosse bem reformada, reformada não vou dizer, mas dá uma pintura nela, caprichar aquele terreiro, nó, aquilo ia ser uma escolinha, ó. Podia ter duas turmas. Podia ter uma de manhã e uma de tarde. Mas é do jeito que eu falei. Os pais daqui não valorizam aquela escola. Muitos falam, ah! Porque ali eles não aprendem, não sei o que, mas eu prefiro mandar ali do que na escola grande, que nem agora, nós temos a festa lá do arraial. Eu me empenhei eu e meu irmão Tiego, nós fomos no comércio de Caramuru, nós

conseguimos 11 prêmios. A gente incentiva, mas enquanto outros não dão valor (E., mãe do aluno).

As relações de cumplicidade e de pertencimento ao ambiente que acontecem na escola da comunidade não são observadas na escola grande, que impõe ritmos e burocracias, mais condizentes com valores urbanos do que com valores do campo. Uma vez que pertencer significa “se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração” (Brasil, 2003, p. 27), entendemos que o sentimento de pertença, fundamental na formação da identidade do campo, é mais favorecido na escola da comunidade.

E é esse sentimento que motiva um grupo de pais a permanecerem com seus filhos na escola da comunidade, acreditando que ela é o melhor modelo de educação para seus filhos. Contudo, convivem com a constante ameaça do fechamento da escola, uma vez que, devido ao número reduzido de alunos, as escolas multisseriadas são vistas como um mal negócio dentro da administração pública.

Por outro lado, a negligência de políticas públicas voltadas às escolas do campo, principalmente para as escolas multisseriadas, resulta em condições que deixam a escola da comunidade condenada

à própria sorte, na dependência de fatores, que somados, lhe darão a garantia de funcionamento: número de alunos, permanência do professor e estrutura física. Dessa forma, a falta de investimentos na educação produz formas precarizadas de educação escolar, contribuindo para uma imagem negativa das escolas multisseriadas. Uma imagem que não condiz com a memória da professora M., quando a escola era um espaço ocupado pela comunidade.

Antigamente a escola era tudo. O professor era a principal personagem da comunidade. Qualquer coisa, qualquer dificuldade, quando precisavam de um médico, iam atrás da professora, porque ela falava português, então levavam ela junto. Porque as pessoas sozinhas não sabiam se comunicar. A professora era o ponto principal da comunidade. E a escola também. Servia de posto de saúde, vinha o médico fazer consulta, vinha o pessoal fazer vacina, o pessoal pra passar filme, dar palestra. Todas essas coisas eram na escola (Professora M.B.T., 2015).

Nesse sentido, o fechamento das escolas multisseriadas do campo, contraria o projeto de Educação do Campo (Fernandes, 2006; Arroyo, 2006, 2010; Hage & Barros, 2010; Caldart, 2011) que defende a educação como um processo histórico que se faz na concretude do cotidiano escolar e nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola e as famílias da comunidade. Na afirmação

de Arroyo (1999, p. 35) “a escola tem que estar colada às raízes mais imediatas da infância”, nesse caso, as escolas devem estar na comunidade onde as crianças vivem. Assim, para o autor, a criação de escolas núcleo, distantes dos espaços de vivência, é descolar a escola do que ela pode ter de mais rico, as raízes do lugar em que vivem.

Quanto a isso, o papel do lugar é muito importante e assim dizia o mestre Milton Santos (2003, p. 114), “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. Destacamos assim, o papel das memórias no fortalecimento do sentimento de pertença e das identidades do campo, como forma de resistência aos apelos do projeto capitalista.

Considerações conclusivas

Essa investigação consistiu em compreender os processos históricos vividos pelos sujeitos na conquista da escola do campo e os sentidos que lhes são produzidos ao longo da sua presença na comunidade. A partir das memórias mediadas pela imagem fotográfica, foi possível reconstruir processos históricos

ligados à constituição da escola multisseriada na comunidade de cultura pomerana e revelar o papel dos sujeitos históricos na luta pela educação em seus contextos.

Destacou-se nessa análise, a participação das antigas professoras na guarda dessas memórias. Essas professoras foram, por muitos anos, os esteios sobre os quais as crianças da comunidade investigada foram introduzidas nas noções básicas de ler, escrever e contar. Além da guarda de fotografias, por meio de relatos, elas mantêm vivas as lembranças das lutas e conquistas pela escola do campo.

Essa constatação comprova que a comunidade que cultiva suas memórias intensifica seus vínculos com a escola, e reforça a importância da memória como fator de ressignificação das escolas com classes multisseriadas na comunidade escolar e da imagem fotográfica para o cultivo da memória nesses espaços. Assim, defendemos a ideia de que comunidades com vínculo forte e comprometidas com as lutas históricas pelas escolas do campo são resistentes ao fechamento das escolas multisseriadas.

Desse modo, ao recuperar suas memórias, as escolas multisseriadas em comunidades camponesas podem ser importantes espaços de organização e fortalecimento dos sujeitos que lá vivem e,

conforme Milton Santos, contribuem para fortalecer debates sobre território como campo de resistência ao projeto capitalista hegemônico. Nesse sentido, as escolas multisseriadas representam uma possível resposta dada pelas comunidades, em seus territórios, à negligência de políticas públicas, frente à necessidade de oferecer escolas aos seus filhos. Hoje, são mantidas pela força persuasiva da comunidade, por meio do cultivo de suas memórias.

Referências

- Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo* (pp. 12-42). Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>.
- _____. (2006). A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 103-116). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- _____. (2010). Escola: terra de direito. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 9-14). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Brandão, C. R. (1990). *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo, SP: FTD.
- Brasil. (2003). *Caderno de subsídios de educação do campo/MEC*. Brasília: MEC.
- Caldart, R. S. (2011). A escola do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 88-131). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ciavatta, M. (2002). *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte história (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- _____. (2008). Educando o trabalhador da grande família da fábrica: a fotografia como fonte histórica. In Ciavatta, M., & Alves, N. (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação* (pp. 37-59). São Paulo, SP: Cortez.
- _____. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- _____. (2010). Arquivos da memória do trabalho e da educação: centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In Ciavatta, M., & Reis, R. R. (Orgs.). *A pesquisa histórica de trabalho e educação* (pp. 15-36). Brasília, DF: Edua.
- Delboni, J. H. B. (2016). *Imagem e Memória: uma análise da escola multisseriada do campo em Santa Maria de Jetibá-ES*. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Faria Filho, L. M., & Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 19-34.
- Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo*

e pesquisa: questões para reflexão (pp. 27-39). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Ferri, C. (1994). *Classes multisseriadas: que espaço é esse?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Foerste, E., & Schütz-Foerste, G. M. (2012). Educador do campo, um intelectual orgânico? (memórias em imagens de D. Arlete). In *Anais do 4º Congresso Internacional de Pedagogia Social* (pp. 1-11), São Paulo, SP.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Hage, S. A. M., & Barros, O. F. (2010). Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do Currículo*, 3(1), 348-362.

Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo, SP: Centauro.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Le Goff, J. (1992). *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp.

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001, 10 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Locatelli, A. B. (2012). *Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena*

republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Munarin, A. (2006). Elementos para uma política de educação do campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 16-26). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.

_____. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-215.

Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Schueler, A. F. M., & Magaldi, A. M. B. (2009). Educação na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Rev. Tempo*, 13(26), 32-55.

Schütz-Foerste, G. M. (2004). *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: EDUFES.

_____. Foerste, E., & Merler, A. (2014). "Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil". Los recuerdos y las imágenes de la formación de los profesores en el Brasil rural. *Revista Visioni LatinoAmericane*, 11, 7-22.

_____. Vasconcellos, M. R., Kontopodis, M., & Foerste, E. (2015). "Sem Terrinha": mediações na formação identitária da criança do Movimento Sem Terra. In Foerste, E. et al. (Orgs.). *Educação do*

campo e infâncias (pp. 63-80). Curitiba, PR: Editora CRV.

Souza, R. M. (2014). *Imagens da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Veiga, C. G. (2007). *História da educação*. São Paulo, SP: Ática.

ⁱ Criadas, conforme a Lei 545/1909, mediante 45 alunos para cada sexo, em regiões de baixa densidade demográfica. Funcionavam em regime multisseriado, com um único professor (Locatelli, 2012).

ⁱⁱ Formadas a partir do agrupamento de escolas isoladas, em locais com média densidade demográfica, como vilas e bairros. Nos locais com maior densidade, como nas cidades, foram criados os grupos escolares.

ⁱⁱⁱ Denominação do cargo de gestor da educação no município, que, em Santa Maria de Jetibá, então distrito de Santa Leopoldina, era exercido pelo diretor da Escola Graça Aranha, também responsável pelo acompanhamento das escolas da zona rural do distrito.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 08/05/2018

Aprovado em: 06/09/2018

Publicado em: 15/11 /2018

Received on May 5th, 2018

Accepted on September 06th, 2018

Published on November 15th, 2018

Contribuições no artigo: As autoras foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Juber Helena Baldotto Delboni



<http://orcid.org/0000-0002-1616-4777>

Gerda Margit Schütz Foerste



<http://orcid.org/0000.0002-6040-5435>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Delboni, J. H. B., & Foerste, G. M. S. (2018). Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 911-936. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p911>

ABNT

DELBONI, J. H. B.; FOERSTE, G. M. S. Escolas com classes multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá-ES: memórias na mediação fotográfica. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 911-936, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p911>