

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JUBER HELENA BALDOTTO DELBONI**

**IMAGEM E MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DA ESCOLA MULTISSERIADA NA  
COMUNIDADE DO CAMPO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES**

**VITÓRIA  
2016**

JUBER HELENA BALDOTTO DELBONI

**IMAGEM E MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DA ESCOLA MULTISSERIADA NA  
COMUNIDADE DO CAMPO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gerda Margit Schütz-Foerste

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Delboni, Juber Helena Baldotto, 1966-

D344i            Imagem e memória : uma análise da escola multisseriada na  
comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES / Juber Helena  
Baldotto Delboni. – 2016.  
185 f. : il.

Orientador: Gerda Margit Schütz Foerste.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

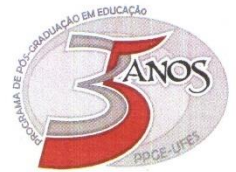
1. Escolas multisseriadas. 2. Fotografia. 3. Mediação. 4. Memória.  
I. Foerste, Gerda Margit Schütz. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## JUBER HELENA BALDOTTO DELBONI

### IMAGEM E MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DA ESCOLA MULTISSERIADA NA COMUNIDADE DO CAMPO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como  
requisito parcial para obtenção  
do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 08 de março de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

*Gerda M. S. Foerste*

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Valdete Côco*

Professora Doutora Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Edna Castro de Oliveira*

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Erineu Foerste*

Professor Doutor Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Sidnei Quezada Meireles Leite*

Professor Doutor Sidnei Quezada Meireles Leite  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

*Aos queridos Robson, Kaio, Carolina e Nikolas, alegrias que  
me convidam à vida!*

## AGRADECIMENTOS

*Às crianças e professoras de escolas multisseriadas, razão primeira deste trabalho, pela motivação, criatividade e compromisso...*

*A Deus, pela oportunidade de viver experiências tão especiais, pela iluminação e proteção em todos os momentos ...*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por ampliarem meus conhecimentos...*

*Aos professores Valdete Côco, Edna Castro Oliveira e Erineu Foerste, pelas contribuições que deram à pesquisa na banca de qualificação. Guardo cada um de vocês com muito carinho...*

*À minha orientadora, professora Gerda Margit Schütz Foerste, pela sabedoria, doçura e encantamento com que direcionou meus estudos, proporcionando autonomia e liberdade...*

*Às colegas do Grupo de Pesquisas Infâncias, Tecnologias e Imagens, pelos conhecimentos partilhados na prática colaborativa do ensinar-aprender...*

*Às amigas de mestrado e de viagem: Kênia, Rita e Edineia, pela rica oportunidade das conversas da estrada. A companhia de vocês deixou as curvas mais amenas e o mestrado mais leve...*

*Aos amigos e amigas pelo carinho e confiança. Em especial à Rosali e Jandira pelo incentivo e apoio ...*

*À Prefeitura Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, pela liberação com vencimentos, o que propiciou o desenvolvimento desta pesquisa...*

*Aos funcionários da Secretaria Municipal de educação, pela colaboração...*

*Às professoras Dorothea, Melinda, Guerlinda, Sabina, Zilá e às famílias, por abrirem suas caixas de fotografias e memórias e principalmente por confiá-las a mim, na difícil tarefa de pronunciá-las....*

*Aos funcionários e alunos da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, em especial à funcionária Elenita, pela imprescindível colaboração na pesquisa...*

*Aos meus irmãos Bilei, Simão e Lidu, por me acompanharem, mesmo que de longe, torcendo a cada conquista...*

*Aos meus pais, Antonio e Regina, pela educação primeira, base construída na simplicidade do nosso lar, no amor e na dedicação aos filhos...*

*Ao meu companheiro Robson e aos meus filhos Kaio, Carolina e Nikolas, pela compreensão, amor, paciência e carinho especial nos momentos mais difíceis... E nos mais felizes...*

*A todos, agradeço!*

No fundo a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa.

Roland Barthes

## RESUMO

Este estudo analisa as imagens fotográficas na mediação das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES. Do ponto de vista metodológico, utiliza-se do estudo de caso (ANDRÉ, 2005), tendo como fonte de pesquisa a fotografia (CIAVATTA, 2002; SCHÜTZ-FOERSTE, 2012), e, como complemento, outras fontes documentais e orais. Como aporte teórico, dialoga com os autores que estudam a memória coletiva (HALBWACHS, 2006; LE GOFF, 1992; POLLAK, 1989, 1992; NORA, 1993) e a fotografia como mediação (CIAVATTA, 2002, 2008, 2009). O diálogo com autores que estudam a Educação do Campo contribuiu para a compreensão da escola multisseriada como escola de direito inserida no movimento da Educação do Campo (FERNANDES, 2006; HAGE, 2010; CALDART, 2011; ARROYO, 2011). Uma escola que, sendo concebida e defendida pela comunidade do campo, vai ao encontro do movimento de educação como projeto de emancipação social (FREIRE, 1987, 2000). No contexto da escola investigada, a pesquisa evidencia que as imagens fotográficas são mediadoras das memórias da escola, revelando processos históricos, políticos e culturais relacionados à escola multisseriada. Considera que as escolas multisseriadas representam o direito das populações do campo a uma educação em sua própria comunidade, fortalecendo as identidades, os saberes e os valores do campo. Ao mesmo tempo, a escola deve ser lugar de memória e, nesse processo, as memórias mediadas pelas imagens fotográficas fortalecem os laços de pertencimento dos sujeitos à escola e se integram às lutas para manter a escola na comunidade. Esta pesquisa reitera a necessidade de sistematizar as memórias das escolas multisseriadas, penalizadas pela fragmentação dos registros, principalmente os fotográficos, e sinaliza para a necessidade de aprofundar estudos sobre a memória destas instituições, fortalecendo as lutas dos sujeitos do campo por educação em seus contextos.

**Palavras-chave:** Fotografia. Memória. Mediação. Escolas multisseriadas.



## ABSTRACT

This study aims at analyzing photographs in the mediation of the subjects' memories of a school of multigrade classes in a farming community located in the city of *Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo* Federal State. The paper is methodologically characterized as a case study (ANDRÉ, 2005) and relies on photography (CIAVATTA, 2002; SCHÜTZ-FOERSTE 2012) as a research source, as well as other documental and oral sources. This work's theoretical contribution is a result of a dialog with authors who study concepts such as collective memory (HALBWACHS, 2006; LE GOFF, 1992; POLLAK, 1989, 1992; NORA, 1993) and photography as mediation (CIAVATTA, 2002, 2008, 2009). The dialog with authors who study Rural Education has contributed for the understanding of a school of multigrade classes as a lawfully recognized school inserted in the Rural Education Movement (FERNANDES, 2006; HAGE, 2010; CALDART, 2011; ARROYO, 2011). A school that is conceived and defended by the rural community and that meets the ideals of an educational movement as a project of social emancipation (FREIRE, 1987; 2000). Within the context of the investigated scenario, this research reveals that the photographs are mediators of the memories of the school, unveiling historical, political and cultural processes related to the school of multigrade classes. This study also considers that multigrade-class schools represent the right of the rural population to have access to education in its own community, strengthening rural identities, knowledge and values. At the same time, the school must be a place of memories and, within such process, the memories mediated by photographs strengthen the subjects' belonging ties to the school and take part in the struggles for keeping the school in the community. This paper reaffirms the need for the systematization of the memories of multigrade-class schools, penalized by the fragmentation of the records, mainly the photographic ones. It also points out the necessity of deepening studies about the memories of multigrade-class schools, strengthening the struggles of rural subjects' for education in their contexts.

**Keywords:** Photography. Memory. Mediation. Multigrade-class schools.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa da Localização de Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo.....	31
FIGURA 2 – Mapa de localização das escolas do município de Santa maria de Jetibá.....	34
FIGURA 3 - EMUEF João Guilherme Germano Borchardt.....	37
FIGURA 4 - Igreja Luterana de Jequitibá.....	39
FIGURA 5 - Primeira Escola construída no município, na região de Jequitibá no século XIX. Do lado direito, a Igreja Luterana de Jequitibá.....	63
FIGURA 6 - Dona Erica com o álbum da família.....	108
FIGURA 7 - Roda de conversa com ex-alunos da escola.....	110
FIGURA 8 - Inauguração da Escola Singular Fazenda Borchardt.....	113
FIGURA 9 - Visita do casal de americanos, Campanha Nacional de Merenda Escolar, início da década de 1960.....	123
FIGURA 10 - Festa na Escola Singular Fazenda Borchardt.....	133
FIGURA 11 - Desfile dos alunos na Escola Singular Fazenda Borchardt.....	140
FIGURA 12 – Festa das estações, início da década de 1960.....	141
FIGURA 13 – Primeira turma de alunos da Escola Singular Fazenda Borchardt.....	143
FIGURA 14 – Comemoração da Páscoa, 2006.....	145
FIGURA 15 – Festa de encerramento do ano de 1962.....	148

## LISTA DE SIGLAS

- ABCAR - Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACARES - Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE - Centro de Educação
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CREAD's - Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância
- CME - Conselho Municipal de Educação
- CMEI's - Centros Municipais de Educação infantil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
- EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- FARESE - Faculdade da Região Serrana
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

HAPRONT - Habilitação de Professores Não Titulados

IFES - Instituto Federal de Espírito Santo

IPEMA - Instituto de Permacultura e Ecovilas da Mata Atlântica

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MPA - Movimento de Pequenos Agricultores

MST - Movimento Sem Terra

NEAAD - Núcleo de Educação Aberta e a Distância

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEPO - Programa de Educação Escolar Pomerana

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECEDU - Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá

SEDU - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

SESP - Secretara de Estado de Segurança Pública e Defesa Social

SSR - Serviço Social Rural

UAB - Universidade Aberta à Distância

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 PELOS CAMINHOS DO CAMPO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS COM O OBJETO DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 ENCONTRO COM O TEMA.....	22
1.2 JUSTIFICATIVA.....	28
1.3 O PROBLEMA.....	29
1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	30
1.5 IDENTIDADE SÓCIO HISTÓRICA DO LOCAL DA PESQUISA.....	30
<b>1.5.1 O município de Santa Maria de Jetibá.....</b>	<b>31</b>
<b>1.5.2 A educação no município e as escolas multisseriadas.....</b>	<b>33</b>
<b>1.5.3 A EMUEF João Guilherme Germano Borchardt.....</b>	<b>36</b>
<b>2 PELOS CAMINHOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: DIÁLOGO COM AS PESQUISAS.....</b>	<b>40</b>
2.1 OS ARTIGOS.....	43
2.2 TESES E DISSERTAÇÕES NOS BANCOS DE DADOS.....	45
2.3 CONTRIBUIÇÕES DO PPGE/UFES À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	51
2.4 PESQUISAS SOBRE MEMÓRIA, FOTOGRAFIA E MEDIAÇÃO.....	54
<b>3 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>57</b>
3.1 ORIGEM DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS.....	57
3.2 ORIGEM DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ.....	62
3.3 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA.....	69
<b>3.3.1 O movimento de Educação do Campo.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3.2 Desafios para a Educação do Campo.....</b>	<b>78</b>

<b>4 IMAGEM, MEMÓRIA E HISTÓRIA: IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA.....</b>	<b>83</b>
4.1 MEMÓRIA E HISTÓRIA.....	83
4.2 A IMAGEM COMO PROCESSO.....	88
4.3 A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA.....	90
<b>4.3.1 A fotografia como documento e como monumento.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.2 Do reflexo à mediação.....</b>	<b>93</b>
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>98</b>
5.1 A PESQUISA.....	100
5.2 ENCONTRO COM OS SUJEITOS E ACERVOS.....	103
<b>6 AS IMAGENS FOTOGRÁFICAS NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS: MEMÓRIAS DA EMUEF JOÃO GUILHERME GERMANO BORCHARDT.....</b>	<b>111</b>
6.1 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS.....	113
6.2 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS POLÍTICOS: AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO .....	123
<b>6.2.1. A política de nucleação de escolas.....</b>	<b>127</b>
6.3 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS CULTURAIS: A IDENTIDADE DA ESCOLA MULTISSERIADANA COMUNIDADE POMERANA.....	132
6.4 A IMAGEM NA MEDIAÇÃO DAS MEMÓRIAS: PERTENCIMENTO DOS SUJEITOS À ESCOLA MULTISSERIADA.....	138
<b>6.4.1 Professora Dorothea Göering Hartwig.....</b>	<b>139</b>
<b>6.4.2 Professora Melinda Borchardt Treichel.....</b>	<b>141</b>
<b>6.4.3 Dona Erica Borchardt Gums e Elenita Gums Borchardt.....</b>	<b>143</b>
<b>6.4.4 Família do aluno Rian.....</b>	<b>146</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>

<b>APÊNDICE A - ARTIGOS DO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES DOS PORTAIS DE PERIÓDICOS E BANCO DE TESES DA CAPES.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C - TESES E DISSERTAÇÕES DA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES BDTD E PPGE/UFES.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE D - CARTA AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE G - ORGANIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE H - VERSO DE FOTOGRAFIA TIRADA PELA EQUIPE DE CINEMA, RÁDIO E TEATRO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE I - COMUNIDADE ASSISTINDO AO CINEMA NA INAUGURAÇÃO DA EMUEF JOÃO GUILHERME GERMANO BORCHARDT EM 1959.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE J - ALUNAS DANÇANDO NA INAUGURAÇÃO DA ESCOLA.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE K - VISTA DA ESCOLA COM A COMUNIDADE REUNIDA PARA A INAUGURAÇÃO, À ESQUERDA, CASA DO SR. JOÃO BORCHARDT.....</b>	<b>185</b>



## INTRODUÇÃO

A educação é um conceito amplo e complexo, que se realiza nas relações sociais. Desde a infância, as pessoas se educam no cotidiano de suas vidas, na produção de suas existências. Além dessa educação continuada e permanente, que acontece ao longo da vida, temos a necessidade cada vez maior da intervenção educativa, como prática intencional para a formação das pessoas.

Todas as pessoas têm o direito subjetivo a uma educação de qualidade, e é dever do Estado ofertá-la, dentro dos princípios de igualdade de condições e permanência na escola, com garantia de padrão de qualidade, como prescreve a Constituição Federal, art. 206, incisos I e VI.

Mesmo com o reconhecimento legal e com as ações empreendidas pelo estado brasileiro no sentido da universalização da educação, a realidade que temos é de uma “educação dual” (ROMANELLI, 2006), fundada na divisão da sociedade de classes: de um lado, uma educação “de qualidade”, voltada para a minoria que detém o dinheiro e o poder, e, de outro, uma educação para a maioria, oferecida sem as condições objetivas necessárias para sua efetivação. Esse processo torna-se excludente para um enorme contingente de crianças e jovens, pelo não acesso à educação, pela retenção e pela aprendizagem sem significado.

Quando se fala em exclusão ao acesso à educação, nota-se que ela é ainda mais grave no que se refere às populações do campo. Esse fato se confirma quando nos deparamos com os dados oficiais do Censo Escolar de 2010 no meio rural brasileiro, em que 23,2% dos jovens de 15 anos ou mais são analfabetos e as taxas de escolaridade para essa faixa etária é de apenas 4,8 anos, enquanto na zona urbana é de 8 anos. A distorção idade-série atinge 32,1% dos estudantes matriculados.

Ainda com base nos dados do Censo Escolar de 2010, é possível verificar que as taxas de atendimento escolar são bem menores no campo, com 67,35% para as crianças de 4 a 6 anos, 86,4% para aquelas que estão no Ensino Fundamental e

apenas 15,5% para as matriculadas no Ensino Médio, confirmando o histórico de quase abandono da educação na zona rural. Não é por acaso que o Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014, na maioria de suas metas, incluiu pelo menos uma estratégia contemplando a especificidade das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas. A preocupação do Plano Nacional de Educação em considerar as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas traduz a necessidade de atentar para esses setores da sociedade tão prejudicados em atendimento escolar.

É importante destacar que, no Brasil, a oferta desigual do ensino para as populações do campo está ligada a outros fatores, como observa Arroyo:

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda a história da construção da escola do campo (ARROYO, 2006, p. 56).

Nesse cenário, torna-se pertinente o desenvolvimento de estudos e pesquisas que visibilizem os problemas enfrentados pelas escolas do campo, e nesse contexto se insere o debate sobre as escolas multisseriadas, que representam a maioria das escolas do campo.

A escola multisseriada representa para muitos, assim como para nós, a primeira experiência escolar. Para muitos e também para nós representou o início de uma jornada escolar que para prosseguir culminou com a saída do campo para viver na cidade. Para outros, significou e ainda significa a única experiência de escola, o limite, a negação do direito à educação.

A escola das primeiras letras, a escola singular, a escola unidocente foi sobrevivendo ao longo dos anos nos espaços rurais brasileiros, ora pelas lutas em manter-se, ora pelo próprio abandono e descaso do poder público, que as mantiveram sempre na escória do sistema, para atender a uma população à qual caberia minimamente o ensino das primeiras letras.

Caracterizadas pelo agrupamento de alunos de diferentes séries escolares em uma mesma sala de aula, geralmente sob a responsabilidade de um único professor, as escolas multisseriadas se constituem em uma forma predominante de oferta de ensino fundamental no meio rural, sendo encontradas em todas as regiões do Brasil, resistindo aos processos de nucleação implementados nas últimas décadas.

A escassez de estudos e pesquisas sobre essas escolas vem contribuindo para uma visão equivocada, em que geralmente as escolas multisseriadas são associadas a condições de atraso e precariedade de ensino, nem sempre condizentes com a realidade de todas as escolas. Sendo assim, embora todas as regiões do país compartilhem a presença dessas escolas e mesmo que as escolas multisseriadas do país tenham pontos convergentes, o campo tem suas especificidades, e cada escola ou grupo de escolas de um município está inserido em um território com experiências e culturas distintas.

Frente ao contexto apresentado e às discussões aqui iniciadas, apresentamos essa pesquisa, que buscou analisar nas imagens fotográficas a mediação das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES.

O uso da imagem fotográfica como fonte, embora muito discutida atualmente, ainda não é recorrente nas pesquisas. Observa-se o predomínio de fontes escritas e do uso da imagem apenas como ilustração do objeto de estudo. Desse modo, ao usar as fotografias nesta pesquisa, percorremos um longo processo de entender o caminho metodológico do uso da fotografia como mediação; de encontrar informações que não se encontravam na superfície do papel fotográfico, mas nos processos sociais mais amplos, mediados pela imagem fotográfica.

Dessa forma, ao nos aproximarmos das imagens fotográficas, definimos a escola que seria o nosso contexto de pesquisa e sobre o qual nos debruçamos durante o período do mestrado. Os estudos realizados nos permitiram escolher caminhos e muitas vezes voltar atrás e tomar outros, num contínuo processo de aprendizagem, sempre com a alegria que não chegou apenas no final, “no encontro do achado”, mas que fez parte do processo da busca (FREIRE, 1997, p. 160). Compartilhando dessa ideia de

conhecimento enquanto processo, muitas reflexões deste texto decorrem do nosso esforço de entender e não da nossa capacidade de explicar. Essas reflexões ganharam, neste texto, a disposição que passo a expor.

O primeiro capítulo consiste de nosso processo de formação enquanto sujeito histórico, de nosso percurso profissional e acadêmico, que nos aproximou do tema de pesquisa, da justificativa, da definição do problema e dos objetivos. Trata também do contexto sócio-histórico da pesquisa, com uma breve caracterização do município, da rede de ensino municipal, da comunidade e da escola investigada.

No segundo capítulo, dialogamos com as pesquisas sobre escolas multisseriadas, os artigos, teses e dissertações – consultados nos bancos de dados e que nos deram o panorama das escolas multisseriadas no contexto da educação brasileira, bem como o contato com os autores da Educação do Campo. Tal capítulo compreende ainda o diálogo com as pesquisas que tratam de memória, fotografia e mediação, trabalhos esses que se aproximam de nossa temática de estudo.

No terceiro capítulo, procuramos identificar, na história da educação brasileira, os processos que deram origem às escolas multisseriadas no país e no município de Santa Maria de Jetibá, desde a criação das escolas comunitárias pelos imigrantes pomeranos até a instituição das escolas públicas no período após a nacionalização do ensino. Percorreremos também o caminho que distingue os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, procurando inserir as escolas multisseriadas nos debates do movimento da Educação do Campo, para entendê-las como projeto da comunidade do campo, como educação emancipadora e como escola de direito para as populações do campo.

O quarto capítulo compreende o referencial teórico-metodológico com o qual dialogamos. Os conceitos de memória e história e memória coletiva (LE GOFF, 1992; NORA, 1993; HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1989), a fotografia como fonte histórica (KOSSOY, 1980, 2001; MAUAD, 2008), a fotografia como documento e como monumento, os processos de produção, apropriação e uso da imagem e a fotografia como mediação histórica (CIAVATTA, 2002, 2008, 2009).

O quinto capítulo consiste no percurso metodológico da pesquisa, do encontro com os sujeitos e acervos da escola analisada.

No sexto capítulo, propomos uma reflexão das mediações produzidas a partir das fotografias da EMUEF João Guilherme Germano Borchardth, mediações propiciadas pela interlocução com os sujeitos da pesquisa e com o referencial teórico, identificando processos históricos, políticos, sociais e culturais mediados pelas fotografias, assim como as memórias das ex-professores, ex-funcionários e ex-alunos, procurando trazer as marcas de pertencimento desses sujeitos à escola multisseriada.

Finalizando, apresentamos as considerações finais, espaço em que retomamos os principais elementos da pesquisa, em sua totalidade, apontando as reflexões sobre as memórias da escola multisseriada mediadas pelas imagens fotográficas, bem como a contribuição deste estudo para uma melhor compreensão dos processos sociais que determinam a realidade da escola multisseriada na comunidade campesina em Santa Maria de Jetibá-ES.

# 1 PELOS CAMINHOS DO CAMPO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS COM O OBJETO DE ESTUDO

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer

Paulo Freire

Neste capítulo apresentamos nossa aproximação pessoal e profissional com o tema e o contexto da pesquisa. Destacamos acontecimentos que marcaram nossa vida enquanto sujeito inserido na prática e que foi constituindo-se enquanto pesquisador, bem como nosso percurso acadêmico, que nos propiciou a definição do problema e dos objetivos da investigação. Trazemos também alguns dados do município, da rede municipal de ensino e da escola onde será desenvolvida a pesquisa.

## 1.1 ENCONTRO COM O TEMA

Somos sujeitos históricos, e como tal trazemos as marcas do inacabamento. Da mesma forma que somos transformados pelo meio, temos a possibilidade de transformá-lo. Portanto, é como sujeito histórico, molhado da história e da cultura do meu contexto de origem (FREIRE, 1985), que descrevo um pouco da minha trajetória pessoal e profissional, bem como a minha relação com o tema da pesquisa.

Durante minha carreira profissional, sempre estive envolvida com salas multisseriadas do campo. Uma relação que teve início acompanhando minha mãe no trabalho como professora leiga de escola multisseriada e, depois, como estudante da Escola Singular de Limoeiro de Santo Antônio, zona rural do município de Itarana-ES. Nesse período, as professoras vinham de Itarana e Itaguaçu e traziam consigo valores e costumes diferentes dos que eu e meus colegas estávamos acostumados a ter na convivência com nossos pais.

Falar da escola da minha infância me traz à memória experiências únicas, como o trajeto que eu e meus colegas percorríamos a pé para chegar até a escola, a troca da merenda com as amigas de origem pomerana. Elas gostavam do pão com manteiga

que minha mãe cuidadosamente enrolava num paninho e colocava em meu embornal, e eu gostava do sabor diferente do brot com banha que elas levavam. Ensinavam para mim palavras em pomerano e riam da forma como eu as pronunciava. Nessas brincadeiras na estrada e na escola estabelecíamos vínculos e nos constituíamos como pessoas. Trocávamos muito mais que brot por pão. Compartilhávamos experiências, jeitos de ser e de viver como crianças moradores do campo.

Ao terminar a 4ª série, com 10 anos de idade, fui morar na casa de um tio em Itarana, a fim de continuar os estudos. Para os moradores do campo, continuar os estudos significava e ainda significa percorrer um longo caminho até a escola. Naquela época, cursar 5ª a 8ª série só era possível na cidade e, por causa disso, pouquíssimos alunos tinham a oportunidade de continuar os seus estudos. Lembro-me das dificuldades que tive para me adaptar à casa onde fui morar e à Escola Estadual Aleyde Cosme. Sentava quase no final da fila e quase não falava para que ninguém me notasse. Aos poucos fui fazendo amizades com outras alunas, na mesma condição que a minha, e o sentimento de inferioridade foi diminuindo, principalmente porque conseguia acompanhar o nível de ensino da nova escola. A escola singular me deu base necessária para aprendizagem, contudo não desenvolveu em mim e em meus colegas a valorização de nossos costumes de moradores do campo.

Formei-me professora, casei-me e mudei-me para uma localidade rural do município de Santa Maria de Jetibá, onde iniciei um movimento para abertura de uma escola, pois haviam muitas crianças que caminhavam muito para estudar. Comecei a dar aula nesta escola multisseriada, atendendo aos alunos das turmas de 1ª a 4ª série. Também era responsável pela merenda e pela limpeza da escola, que realizava junto com os alunos. A vontade de estudar me fez novamente percorrer o longo caminho até a escola, foi quando ingressei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina, onde cursei o curso de Pedagogia. Um período de muitas dificuldades devido ao deslocamento da comunidade onde residia até o município de Itarana, que oferecia um ônibus circular até Colatina e também pelas condições de estudar e trabalhar.

Em 1990, me efetivei como supervisora na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, assumindo uma segunda função. Desde então acompanho o trabalho das professoras que atuam de 1º ao 5º ano em escolas multisseriadas do

Ensino Fundamental do campo. Tudo o que vivi como aluna e como professora me ajudou a entender, respeitar e valorizar o trabalho com as escolas do campo. Já tive oportunidade de desenvolver meu trabalho mais perto de casa, mas há um vínculo estabelecido desde minha infância, que me fez ser quem sou e acreditar na qualidade que brota no “chão” dessas escolas.

As escolas multisseriadas do município de Santa Maria de Jetibá, assim como aquelas existentes nessa mesma modalidade em todo o país, passaram por momentos difíceis. Situações que ainda perduram nos dias atuais em várias regiões do país, e em muitas escolas do município. A falta dos professores, devido ao difícil acesso às escolas, no passado, interrompia o ano letivo, deixando as crianças de muitas comunidades sem aulas. Como havia pouquíssimos professores do Município, a maioria vinha de fora e ficava durante a semana nas comunidades onde trabalhavam. Embora sendo acolhidos pelas famílias do local, não permaneciam na escola por muito tempo, provocando muita mudança de professores a cada início de ano e durante o ano letivo, o que interferia no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Os professores também acumulavam várias funções, pois além de dar aulas eram responsáveis pelo preparo da merenda e limpeza da escola.

Essas questões, somadas à formação inicial e continuada que não considerava as necessidades dos moradores do campo e da cultura pomerana, interferiram ao longo da história, colocando em questão a qualidade do ensino oferecido pelas escolas multisseriadas do município. Toda essa situação, que advinha principalmente da falta de uma política educacional voltada para as peculiaridades e especificidades do campo, provocaram meu envolvimento junto a outros educadores no sentido de afirmar o direito à educação e à vida com dignidade das populações do campo.

Nesse percurso, algumas ações<sup>1</sup> foram sendo delineadas em nosso município, dentre as quais destaco: a implantação do Programa de Educação Escolar Pomerana –

---

<sup>1</sup> As ações desenvolvidas por órgãos públicos, muitas vezes isoladas e sem continuidade, configuram-se em programas de governo e não em políticas públicas. As políticas públicas, numa sociedade democrática, não são simples intervenções do Estado, mas fruto dos interesses da sociedade organizada.



PROEPO<sup>2</sup>; 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 (CREADs); o incentivo para que professores do município cursassem Pedagogia em faculdades regulares em Colatina, Santa Teresa e mais tarde na faculdade localizada no município, o que foi determinante para que as filhas de agricultores, moradoras do campo, na região, pudessem obter a formação inicial e exercerem a função de professoras nas escolas de suas comunidades; a implementação do Programa Escola Ativa e o Curso de Especialização de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

No ano de 2004 ingressei no curso de Especialização em Infância e Educação Inclusiva no PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, no CE – Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. O curso me incentivou como pesquisadora a entender melhor o PROEPO, seus limites e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação intercultural. Na ocasião da conclusão da monografia, fui incentivada a entrar no processo seletivo do Mestrado, o que não se concretizou devido a outros projetos pessoais.

Em 2013, participei como orientadora de grupo do PNAIC, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. A formação aos orientadores de estudo foi fornecida pela Universidade Federal do Espírito Santo. De início, o grupo de orientadores das escolas multisseriadas deveria participar da formação junto com orientadores de professores de terceiros anos. A sistemática não atendia à demanda das escolas multisseriadas, o que causou transtornos no início do curso. Depois de reivindicações, a UFES entendeu que deveria formar um grupo de orientadores de escolas multisseriadas, o que resultou na formação de duas salas com esta característica e a partir daí os encontros potencializaram discussões específicas que foram além do

---

<sup>2</sup> O PROEPO é um programa político e pedagógico bilíngue implantado em cinco municípios do estado do Espírito Santo: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja da Terra, que tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana. A proposta escrita da língua pomerana foi elaborada pelo etnolinguista Dr. Ismael Tressmann. A partir de 2015, o município de Itarana e o município de Afonso Cláudio também aderiram ao programa.

material do PNAIC campo, elaborado pelo MEC. Esse é só um exemplo de como as escolas multisseriadas passavam despercebidas nos programas de formação, com seus professores descontentes por não poderem colocar na pauta das formações, seus anseios, dúvidas e possibilidades de trabalho.

Em contato com outros municípios, quando da participação nas formações do PNAIC, estabelecemos relação com outras realidades de escolas multisseriadas no Espírito Santo. Os grupos engajados, que traziam experiências dos outros espaços já ocupados pelas escolas do campo no estado, como os Comitês Regionais de Educação do Campo, as formações do Programa Escola Ativa e do Programa de extensão Saberes da Terra sinalizavam que já existia um caminho percorrido no estado de discussões e de lutas, mas também sinalizavam que as escolas multisseriadas do Estado ainda sofrem pelo abandono, isolamento e falta de estruturas. É ainda relevante o número de municípios em que os professores dessas escolas desdobram-se nas tarefas de dar aulas e preparar a merenda escolar.

A partir dos encontros de formação e das parcerias instituídas, o trabalho junto às escolas multisseriadas ganha novos horizontes. O engajamento do município nos movimentos estaduais, como o Comitê Estadual de Educação do Campo, a participação dos professores no Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, desenvolvido pela UFES em parceria com os municípios, bem como a participação no Programa Escola Ativa e PNAIC Campo constituíram-se em marcos de fortalecimento da identidade dos professores e pedagogos das escolas multisseriadas.

Concomitante aos avanços apontados, as escolas multisseriadas do município, seguindo a lógica das políticas implantadas em várias regiões do país, passam por processos de nucleação que desrespeitam as comunidades envolvidas e não consideram os avanços alcançados pelo movimento de Educação do Campo que defende a escola inserida no contexto campestre. Todas essas questões me motivaram a estudar novamente, e de novo percorrer o longo caminho até a escola, ingressando no mestrado da UFES, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, com o projeto: Imagem e Memória: Uma Análise da Escola Multisseriada na Comunidade do Campo em Santa Maria de Jetibá-ES.

As disciplinas e os seminários cursados no mestrado ampliaram minhas reflexões a respeito do meu projeto de pesquisa, dentre os quais destaco o seminário “Imagem e Memória” e o grupo de pesquisa “Imagens Tecnologias e Infâncias”, ambos coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz Foerste. As leituras realizadas dos autores como Ciavatta (2002; 2009), Kossoy (1980, 2001), Halbwachs (2006), Le Goff (1992) e Pollak (1989, 1992) contribuíram para a compreensão dos temas fotografia e memória, fortalecendo o referencial teórico-metodológico do projeto.

É importante aqui destacar também a contribuição do seminário “Estudos Interculturais”, coordenado pelo Prof.<sup>o</sup> Dr. Erineu Foerste no PPGE/CE/UFES. A proposta do seminário foi discutir as experiências e vivências de alguns povos tradicionais como os pomeranos, indígenas, camponeses, tendo como preocupação lutar contra a homogeneização cultural imposta pela globalização. As trocas de experiências com outros pesquisadores que discutem a Educação do Campo e a língua pomerana, bem como a participação no Encontro do Povo Tradicional Pomerano, ocorrido em setembro de 2014, na UFES, aprofundaram meu entendimento sobre Cultura, Povos Tradicionais, Campesinato e Educação do Campo.

Acrescento também a contribuição do seminário “Leituras de Paulo Freire na atualidade: desafios e possibilidades para a educação libertadora ou emancipatória”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira. O seminário colaborou no entendimento da Educação do Campo como um projeto de educação libertadora, na medida em que a releitura do pensamento de Paulo Freire possibilitou pensar a educação para os atuais desafios do campo brasileiro.

Toda a minha trajetória pessoal e profissional, bem como as atividades destacadas após ingresso no mestrado, veio ao encontro da temática da pesquisa, fortalecendo minha decisão no sentido de pesquisar a escola multisseriada, procurando entendê-la no contexto da comunidade campesina no município de Santa Maria de Jetibá.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

As escolas multisseriadas passam por importantes debates de ressignificação de seu papel nas comunidades camponesas. Vistas como sinônimo de atraso, essas escolas ainda são um desafio no cenário educacional brasileiro, sobretudo se considerarmos a precariedade das condições objetivas de trabalho e as demandas que têm sido constituídas no espaço urbano, culminando, assim, com processos de destituição das referências escolares dos alunos do campo.

Embora sofrendo com a falta de infraestrutura, constantemente as escolas multisseriadas são rotuladas como sinônimo de atraso e falta de qualidade do ensino. Tais afirmativas segundo Arroyo (2010) tendem a reduzir a escola a ela mesma, suas condições internas de funcionamento. Se mudarmos a organização seriada para seriada, as escolas do campo serão outras? “Por décadas giramos nessas boas intenções e não aprendemos que as escolas e os sistemas não mudam de dentro porque não são conformadas de dentro” (ARROYO, 2010 p. 11).

Em Santa Maria de Jetibá-ES, as escolas multisseriadas refletem a realidade nacional e denunciam relações históricas e culturais, estabelecidas ao longo dos anos, que perduram nas imagens construídas sobre essas escolas e sobre os sujeitos do campo. Tais representações prevalecem na avaliação e análise das escolas, culminando muitas vezes em processos de fechamento e nucleação.

Contudo, observa-se também que, no município de Santa Maria de Jetibá, a permanência das escolas nas comunidades do campo representa uma peculiaridade local. O município possui quarenta e sete (47) escolas de ensino fundamental e, dessas, trinta e seis (36) estão localizadas no campo, sendo vinte e nove (29) multisseriadas. Essa característica das comunidades em resistir aos processos de nucleação e manutenção das escolas nas comunidades é um tema ainda pouco estudado e que merece ser pesquisado, principalmente no contexto das comunidades pomeranas<sup>3</sup>. Nesse sentido, falar de escolas multisseriadas do campo no município

---

<sup>3</sup> Santa Maria de Jetibá foi colonizada originariamente por imigrantes pomeranos que chegaram nos anos de 1872 e 1873, oriundos da Pomerânia Oriental, localizada entre o mar Báltico, Alemanha e Polônia. Mantém até hoje seus costumes, incluindo a língua, o pomerisch ou pomerano, formado a partir de línguas do Baixo-Saxão (TRESSMANN, 2005; RÖELKE, 1996).

de Santa Maria de Jetibá é falar da organização social e cultural do povo pomerano, do sistema de agricultura familiar, das pequenas propriedades, da vivência religiosa e comunitária que caracteriza esse povo tradicional<sup>4</sup>.

### 1.3 O PROBLEMA

O passado constitui o tempo presente, resignificando-o em direção a um tempo futuro. Contudo, o elo entre imagem, memória e história muitas vezes não se faz presente no cotidiano das escolas, uma vez que nossas escolas carecem de fontes documentais, como fotografias e outros registros históricos. Conforme Ciavatta (2010), além da carência de registros, há a predominância da cultura oral, em nossas escolas.

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 (CIAVATTA, 2010, p. 16).

Nas escolas multisseriadas, esse problema é ainda maior, devido ao constante ir e vir de professores não residentes na comunidade e às trocas a cada ano, fazendo com que muitas escolas, careçam de registros de seu passado, principalmente de fotografias e quando os tem, estes estão nas mãos de professores zelosos que mantiveram a sua guarda. Dessa forma, não há uma continuidade dos registros, uma 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.

Refletindo sobre essa problemática e sobre a conjuntura atual das escolas multisseriadas no país e em Santa Maria de Jetibá, temos a seguinte indagação: como as imagens fotográficas da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt são

---

<sup>4</sup> Conforme o art. 3º, inciso I, do decreto 6040 de 07 de fevereiro de 2007, são considerados povos e comunidades tradicionais, os grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

mediadoras das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina em Santa Maria de Jetibá-ES?

#### 1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO

Partindo da hipótese de que as imagens fotográficas são mediadoras das memórias construídas sobre a escola multisseriada na comunidade do campo de Santa Maria de Jetibá-ES, elencamos como objetivo geral desta pesquisa, a análise das imagens fotográficas da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, buscando compreender processos históricos, políticos e culturais, mediados por essas imagens, nas memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada, na comunidade do campo de Santa Maria de Jetibá-ES.

Para realização desse objetivo, buscamos especificamente: (i) dimensionar conceitual e historicamente a gênese das escolas multisseriadas no contexto brasileiro e no contexto do município de Santa Maria de Jetibá, bem como as concepções de educação que caracterizam as políticas educacionais no/do campo, a partir de levantamento bibliográfico; (ii) discutir os conceitos de imagem, memória e mediação, para entender a fotografia como mediação das memórias e de processos relacionados ao objeto de estudo; (iii) analisar os processos históricos, políticos e culturais, mediados pelas imagens fotográficas da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt; (iv) evidenciar nas imagens fotográficas, nas fontes documentais e orais a memória construída sobre a escola em estudo.

#### 1.5 IDENTIDADE SÓCIO-HISTÓRICA DO LOCAL DA PESQUISA

Elegemos como espaço de investigação a EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, que pertence à rede municipal de ensino do município de Santa Maria de Jetibá. Sendo assim, tornou-se necessária uma breve apresentação do município, da educação municipal, da comunidade de Jequitibá (Caramuru) e da escola a ser pesquisada.

### 1.5.1 O município de Santa Maria de Jetibá

Santa Maria de Jetibá localiza-se na região Centro Serrana do Estado do Espírito Santo, a 80km de Vitória. A população é de 34.176 habitantes, conforme dados do IBGE (2010), sendo 22.379 residentes na zona rural e 11.797 na zona urbana. A população estimada em 2015, conforme o IBGE é de 38.850. A área é de 735.579m<sup>2</sup> e a densidade demográfica é de 46,46. Faz divisa com Domingos Martins (Sul), Santa Leopoldina (Leste), Afonso Cláudio (Oeste) e Itarana e Santa Teresa (Norte). A altitude varia entre 720 metros (sede) e 1.450 metros (Pedra de Garrafão), com temperatura média anual de 20°C. A Pedra de Garrafão é seu ponto mais alto com 1.450 metros de altitude, e na Sede a altitude é de 879 metros. O ponto mais baixo fica na divisa com o município de Santa Leopoldina, com 300 metros.

Figura 1 - Mapa da localização de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo



Fonte: [revistagloborural.globo.com](http://revistagloborural.globo.com)

A região que compreende o município de Santa Maria de Jetibá, figurava em 1911, como distrito de Jequitibá, pertencente ao município de Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina. Em 1933, Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina passa a ser Cachoeiro de Santa Leopoldina. Pelo decreto-lei estadual nº 15177, de 31/12/1943, Cachoeiro de Santa Leopoldina passa a se chamar Santa Leopoldina e o distrito de Jequitibá passa a ser Jetibá. Em 1988, o distrito de Jequitibá emancipa-se de Santa Leopoldina

e pela lei estadual nº. 4067, de 06/05/1988 é criado o município de Santa Maria de Jetibá.

O município é dividido em dois Distritos, Sede e Garrafão, e possui 39 comunidades: São Bento, Rio Taquara, Rio do Queijo, São João do Garrafão, Alto Rio Lamego, Rio Sabino, Alto Rio Pantoja, Córrego Simão, Garrafão, Rio Lamego, Alto Santa Maria, Rio Veado, Rio Pantoja, Rio Cristal, Rio Claro, Barra do Rio Claro, Rio Possmoser, Barracão do Rio Possmoser, Barra do Rio Possmoser, Rio Aparecida, Alto São Sebastião, São Sebastião do Meio, Córrego do Ouro, Rio das Pedras, Alto Jequitibá, Rio Triunfo, Alto Caramuru, Caramuru, Jequitibá, São Sebastião de Belém, Santa Luzia, Alto Recreio, Recreio, Rio Novo, São José do Rio Claro, Rio Bonito, Sede, São Luís e Vila de Jetibá.

A colonização do município por camponeses pomeranos foi determinante para o desenvolvimento da agricultura que hoje se projeta para além de suas fronteiras. Santa Maria de Jetibá é o segundo maior produtor de ovos do Brasil e o primeiro do estado do Espírito Santo, sendo o maior abastecedor da Ceasa – ES e mercados dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e outros estados do Nordeste. Também é destaque no estado como importante produtor de morangos e gengibre. A prática agrícola é bem diversificada incluindo hortaliças como chuchu, folhosas, beterraba, repolho e cebola e as lavouras de milho, feijão, café e outros (Secretaria Municipal de Agricultura).

Conforme dados do INCRA, o município possui 2.817 propriedades rurais, sendo 2.651 com menos de 50 ha, o que lhes conferem a característica de pequenas propriedades dedicadas à agricultura familiar. A questão ambiental é bastante polêmica devido ao uso de agrotóxicos, embora já se tenha um número significativo de propriedades que praticam a agricultura orgânica. Mesmo sendo um município extremamente agrícola 43% da Mata Atlântica ainda é preservada (IPEMA 2003).

As belezas naturais, o clima frio e a cultura têm atraído muitos turistas à região, principalmente no período das festas tradicionais como a Festa Pomerana e a Festa do Colono. A Festa Pomerana acontece em maio e comemora a emancipação política do município. Nos três dias de festa é possível apreciar diversas manifestações da



cultura pomerana, dentre as quais, o desfile histórico que rememora detalhes da colonização, a encenação do casamento pomerano, o som das concertinas e dos coros de trombones e os pratos típicos locais. O desfile histórico é organizado pela Secretaria Municipal de Cultura, com a participação das escolas e mobiliza além das escolas, os grupos folclóricos, o grupo da terceira idade, o comércio e toda a população. A Festa do Colono acontece em julho, em referência ao Dia do Colono que é dia 25 de julho. O Museu da Imigração Pomerana é um importante ponto de visitação. Nele é apresentada a história da chegada dos imigrantes por meio de painéis, objetos, documentos, fotografias.

### **1.5.2 A educação no município e as escolas multisseriadas**

Com uma população residindo basicamente na zona rural, a maioria das escolas também se encontra no campo. O município possui em funcionamento 13 escolas unidocentes e 16 escolas pluridocentes, totalizando 29 escolas multisseriadas. Possui também 02 EMEFs<sup>5</sup>, 04 EMEIEFs<sup>6</sup>, 06 CMEIs<sup>7</sup>, 03 EMEIs<sup>8</sup>, 03 creches, 07 escolas estaduais, 01 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma escola Cooperativista, uma escola particular e uma escola Família Agrícola de São João do Garrafão. Os alunos de Ensino Médio são atendidos pelas escolas estaduais, pela escola cooperativista, pela escola particular e recentemente pelo IFES Campus Centro-Serrano, que iniciou suas atividades neste ano.

A rede municipal possui 47<sup>9</sup> escolas que atendem um total de 3.636 alunos, sendo 1.430 da Educação Infantil e 2.206 do Ensino Fundamental. A rede é composta por 259 professores, destes, 97 atuam na Educação Infantil e 1162 no Ensino Fundamental. Na educação infantil há 71 professores efetivos e no Ensino Fundamental há 61 efetivos, os demais são contratados. Os CMEIs, EMEFs e EMEIEFs possuem diretor, coordenador e pedagogo. As demais escolas possuem o

---

<sup>6</sup> Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

<sup>7</sup> Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Educação Infantil e 1º ao 9º ano).

<sup>8</sup> Escolas Municipais de Educação Infantil.

<sup>9</sup> Conforme o mapa (Fig.2), são 47 unidades em funcionamento, devido à paralisação de 01 escola pluridocente e 05 escolas unidocentes.

pedagogo itinerante, que atende a um grupo de mais ou menos três a cinco escolas, conforme o número de turmas de cada instituição. Ao todo, a secretaria conta com 09 pedagogos efetivos e 13 contratados, que são responsáveis pelo acompanhamento nas escolas, reuniões de pais, programas de formação continuada, dias de estudo, seminários e planejamentos semanais. (SECEDU/PMSMJ, 2015).

Figura 2 - Mapa de localização das escolas do Município de Santa Maria de Jetibá-ES



Fonte: <http://www.consumoconscientesmj.com.br>

De acordo com os dados do Observatório do PNE, o número de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo de Santa Maria de Jetibá vem diminuindo. Em 2007 eram 1893 alunos, e em 2013 totalizaram 1672, observando-se também queda no número de escolas no campo que passou de 46 para 39, respectivamente. Nos anos finais observa-se para o mesmo período um pequeno aumento, de 1120 para 1233 alunos. (Fonte: MEC/Indicadores demográficos educacionais, 2013).

O atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental é realizado prioritariamente nas comunidades rurais (Figura 2), em escolas unidocentes e pluridocentes. A localização das escolas próximo às comunidades favorece a participação dos pais na vida escolar dos filhos, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade.

Quadro das Escolas Municipais Unidocentes e Pluridocentes de Santa Maria de Jetibá-ES

<b>Nº</b>	<b>Escolas</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de professores</b>
01	EMPEF Adolpho Stange (paralisada)	-	-
02	EMPEF Fazenda Kruger	34	02
03	EMPEF Frederico Schultz	11	01
04	EMPEIEF Alcides Pimentel	51	03
05	EMPEIEF Barracão do Rio Posmoser	53	03
06	EMPEIEF Cabeceira do Rio Lamego	60	03
07	EMPEIEF Cabeceira do Rio Santa Maria	67	04
08	EMPEIEF Carlos Zietlow	28	02
09	EMPEIEF Carlos Zummach	24	01
10	EMPEIEF Córrego de São Sebastião	16	01
11	EMPEIEF Fazenda Arthur Plaster	52	03
12	EMPEIEF Fazenda Franz Schneider	52	03
13	EMPEIEF Fazenda Gustavo Rogge	27	02
14	EMPEIEF Rio Lamego	28	02
15	EMPEIEF Rio Taquara	59	03
16	EMPEIEF Rio Triunfo	46	02
17	EMPEIEF Santa Luzia	37	02
18	EMUEF Adolpho Pagung	26	02
19	EMUEF Alberto Schulz	15	01
20	EMUEF Alto Recreio	20	01
21	EMUEF Alto Rio Triunfo	14	01
22	EMUEF Baixo Rio Pantoja	11	01
23	EMUEF Cabeceira do Rio Possmoser	21	01
24	EMUEF Córrego Simão	14	01
25	EMUEF Fazenda Franz Boldt	29	02
26	EMUEF Fazenda Gustavo Berger	22	01
27	EMUEF Fazenda Schultz (paralisada)	-	-
28	EMUEF Fazenda Victor Ponath	21	01
29	EMUEF Florêncio Bausen (paralisada)	-	-
30	EMUEF Guarino Schiavo (paralisada)	-	-
31	EMUEF João Guilherme G. Borchardt	17	01
32	EMUEF Rio Claro	27	02
33	EMUEF Rio do Queijo (paralisada)	-	-
33	EMUEF Rio Taquarinha	14	01
35	EMUEF São José do Rio Claro (paralisada)	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela SECEDU.

As escolas são equipadas com aparelhos de TV e DVD, aparelhos de som, um computador com impressora, uma copiadora e quase todas possuem 5 computadores para uso dos alunos, e jogos pedagógicos recebidos do Programa Escola Ativa. As escolas também possuem um acervo de livros de literatura recebidos do PNAIC. As cozinhas são equipadas com freezer, fogão, forno industrial e outros eletrodomésticos e todas as escolas possuem serventes. A merenda escolar é beneficiada pelo PNAE, que compra os produtos diretamente da agricultura familiar da região, conforme Lei Nº 11.947/2009.

A gestão democrática das escolas municipais é assegurada pelo funcionamento do Conselho Municipal de Educação, criado em 1990, pelos Conselhos de Escola e pela eleição direta para os cargos de diretor escolar, instituída pela Lei nº 714, de 12 de dezembro de 2003. Contudo, o município não possui sistema de educação e segue as diretrizes do Conselho Estadual de Educação. Essa situação não permite uma atuação mais independente do Conselho Municipal de Educação, no sentido de deliberar sobre as políticas educacionais do município.

O município alcançou, no ano de 2015, o índice de 6,3 do Ideb, ultrapassando a meta de 6,0 prevista para 2021. Nos anos iniciais, a taxa de aprovação é de 91,5% no e a distorção idade série é 10%, alcançando índices superiores à média nacional. As taxas de escolarização da população municipal, ainda são muito preocupantes: no Ensino Fundamental é de 77,09%, na Educação Infantil (4 a 5 anos) é de 80,7% e no Ensino Médio é de apenas 37,28% (MEC/INEP/DEED, Censo escolar, 2014).

### **1.5.3 A EMUEF João Guilherme Germano Borchardt e a Comunidade de Jequitibá**

Criada pelo Decreto nº 182, de 03/06/1958, e aprovada pela Resolução do CEE nº 41/75, de 28/11/1975, a EMUEF João Guilherme Germano Borchardt iniciou suas atividades no ano de 1958, em um prédio simples construído pela comunidade. Em 1962, foi construído o prédio onde a escola funciona até hoje. O prédio possui uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma área pequena que serve como refeitório e um pátio.

Figura 3 - EMUEF João Guilherme Germano Borchardt



Fonte: Acervo da pesquisadora (foto tirada em junho de 2015).

A escola atende a 17 alunos de 1º a 5º ano, compreendendo 02 do 1º ano, 02 do 2º ano, 07 do 3º ano, 03 do 4º ano e 03 do 5º ano e possui 1 professora contratada, que ministra as aulas do Núcleo Comum e 1 servente efetiva, responsável pela merenda e pela limpeza. A escola também conta com 4 profissionais contratados que atendem de forma itinerante que são: 1 professora de Xadrez, 1 professora de Educação Física, 1 professora de Língua Pomerana e 1 pedagoga. A escola é mantida com recursos do PDDE Campo em complemento aos recursos municipais. A clientela escolar é formada pelos filhos de 14 famílias que residem no entorno da escola entre 200m a 2Km. Os pais, em sua maioria, possuem a escolaridade mínima incompleta. A língua falada na comunidade é o português e o pomerano. Todos os alunos falam o pomerano, com exceção de 1 aluna que não é de origem pomerana.

A escola fica localizada na comunidade de Jequitibá, a 19,6km da sede do município e a 4,6km de Caramuru, vila que concentra um pequeno centro comercial com supermercado, lojas, bancos, farmácia, posto de saúde, um grande número de granjas e uma indústria de conservas de ovos de codorna. Na vila de Caramuru também estão as escolas CMEI Jetibá e da EEEFM Frederico Boldt. As crianças da Educação Infantil e os alunos das séries finais do Ensino fundamental e Ensino Médio das comunidades vizinhas, incluindo as crianças de Jequitibá frequentam as escolas da vila de

Caramuru, utilizando transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal e Governo do Estado. Atualmente a comunidade foi beneficiada com o asfaltamento da estrada que liga Santa Maria de Jetibá a Caramuru, em virtude do funcionamento do Campus Centro-Serrano do IFES, na comunidade vizinha de Alto Jequitibá.

A comunidade recebeu o nome Jequitibá desde o período da colonização por imigrantes pomeranos, por abrigar árvores da espécie Jequitibá. Mas, hoje é mais conhecida como Caramuru, que compreende as comunidades de Alto Jequitibá, Jequitibá, Caramuru e Alto Caramuru. Grande parte da vegetação nativa da região foi devastada para a prática da agricultura, mas ainda é possível encontrar trechos da Mata Atlântica com várias espécies, dentre as quais, o Jequitibá-Rosa, a imbaúba, o camará, o murici, a palmeira, além de bromélias e orquídeas.

As 14 famílias que pertencem a escola EMUEF João Guilherme Germano Borchardt praticam a agricultura familiar, cultivando café, hortaliças e gengibre. A maioria das famílias (11), possuem propriedade e 3 famílias trabalham no sistema de meeiros. Nos últimos anos, em algumas famílias, o trabalho tem se diversificado entre a atividade agrícola e um segundo emprego fora da propriedade, em que um dos cônjuges passou a exercer outra atividade para auxiliar no orçamento familiar, como o trabalho em granjas, fábrica de blocos e servente de escolas, enquanto o outro cuida da propriedade.

A vida dos moradores da comunidade está diretamente ligada à igreja Luterana, onde desde pequenas as crianças participam do culto infantil. Na adolescência começam a frequentar as aulas de ensino confirmatório, em que, além da instrução religiosa, participam de encenações teatrais e apresentações musicais. Muitos jovens também participam do Grupo de Jovens e estão sempre envolvidos com a vida comunitária. As mulheres participam do OASE - Ordem Auxiliadora das Mulheres Evangélicas. Há também o Grupo de Canto, o Grupo de Trombonistas e os Encontros de Casais. A maioria das famílias frequenta a Comunidade de Jequitibá.

Figura 4 - Igreja Luterana de Jequitibá



Fonte:<http://www.paroquiajequitiba.com.br/>

Nos finais de semana, as famílias participam das festas promovidas pela Igreja como aniversário de fundação da comunidade ou festa da colheita; festas de casamento e aniversário. Hoje também estão comuns os Festivais de Concertina, eventos que reúnem pessoas nas tardes de domingo para assistir a apresentações dos tocadores de concertina, conversar e dançar. As famílias participam ativamente dos eventos promovidos pela escola, como Dia das Mães, Festa Junina e Festa de Encerramento do ano Letivo, onde as crianças apresentam músicas e teatro natalinos.

Após essa contextualização da identidade sócio-histórica do local da pesquisa, descreveremos, no capítulo seguinte, o percurso da revisão bibliográfica, etapa em que, por meio do diálogo com os trabalhos acadêmicos sobre escolas multisseriadas e sobre fotografia e mediação nos aproximamos do quadro teórico-metodológico da pesquisa.

## 2 PELOS CAMINHOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: DIÁLOGO COM AS PESQUISAS

O interesse pela Educação do Campo vem crescendo e puxando olhares mais atentos. O que provoca esses olhares? Lembro de uma mulher garimpando ouro em um dos riachos em Minas Gerais, a repórter perguntou: “é fácil ver a pepita de ouro ao girar a bateia?” “As pepitas de ouro puxam o olhar da gente”, respondeu a mulher garimpeira.

Miguel Arroyo

Nos últimos anos, os movimentos sociais do campo têm direcionado os olhares dos pesquisadores para as escolas do campo, dentre elas as escolas multisseriadas. Contudo, considerando que as escolas rurais representam 49,5% das escolas do país, é ainda incipiente o número de pesquisas sobre as escolas multisseriadas, maioria na modalidade do campo.

Santos e Moura (2010) evidenciam duas formas de silenciamento a que foram submetidas as escolas multisseriadas ao longo dos anos no Brasil. A primeira diz respeito à resistência que teve o Estado brasileiro em reconhecer essa realidade e destinar-lhe os investimentos necessários. Os autores apontam o Programa Escola Ativa como única ação isolada destinada a essas escolas. A segunda forma de silenciamento analisada pelos autores se manifesta nas Universidades que têm se negado a considerar a importância e resistências dessas classes, considerando o número escasso de pesquisas sobre essa realidade (SANTOS E MOURA, 2010, p. 37).

Conforme relatam Cardoso e Jacomeli (2010), em um artigo sobre o estado da arte acerca das escolas multisseriadas, em 1887 foi realizada apenas uma pesquisa em classes multisseriadas, na década de noventa as pesquisas começaram a se efetivar, com onze trabalhos realizado; de 2000 a 2008, últimos anos observados pelas pesquisadoras, as produções quadruplicaram com trinta e sete trabalhos defendidos. Para as autoras, o crescimento do interesse pelas pesquisas com escolas multisseriadas supostamente está relacionado às políticas de municipalização e nucleação implementadas nas últimas décadas.



Perguntaríamos, então, se subjacente ao silêncio sobre a escola multisseriada nos planos do governo e nas pesquisas e no sistema de avaliação não estaria presente a preocupação em não revelar claramente a fragilidade dessas escolas desprovidas de condições objetivas de funcionamento e de prestígio social. (LIMA, 2013, p. 136).

Todas essas questões que encobrem o universo das escolas multisseriadas nos instigou a desenvolver um estudo exploratório sobre esta temática, para tentarmos entender o movimento das pesquisas, como e onde se desenvolvem. Selecionamos os bancos: Portal de Periódicos da Capes/MEC e Banco de Teses e Dissertações da Capes, busca básica, além da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, ANPED e PPGE/UFES.

Iniciamos nossas buscas pelo Portal de Periódicos da Capes/MEC, utilizando os descritores escola/s multisseriada/s, classe/s multisseriada/s e salas multisseriada/s. No Portal da Capes, o descritor escola/s multisseriada/s trouxe um maior número de registros de trabalhos e nele estavam incluídos a maioria dos trabalhos que apareceram em classe/s multisseriada/s e sala/s multisseriada/s. Destes últimos, selecionamos apenas os trabalhos não registrados para o primeiro descritor.

Como primeiro critério para seleção dos trabalhos, utilizamos o fator ano de produção, optando pelo período de 2009 a 2015. Um segundo critério foi a abordagem do tema em estudo. Desta forma, no Portal de Periódicos da Capes/MEC, encontramos um número de trinta e cinco trabalhos (35), dos quais selecionamos sete (7) artigos (APÊNDICE A). No mesmo portal, selecionamos seis (6) dissertações e uma (1) tese utilizando os mesmos descritores já mencionados: escolas multisseriadas, classes multisseriadas e salas multisseriadas.

Utilizamos também o Banco de Teses e Dissertações da Capes, busca básica, com os descritores já utilizados. Da mesma forma só elencamos os trabalhos que não apareceram no primeiro descritor, assim obtemos dezenove resultados (19), dentre os quais dezoito (18) dissertações e um (1) tese (APÊNDICE B).

Para contribuir ainda mais com os estudos, visitamos o site <<http://bdttd.ibict.br>>, a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, porque este site tem o objetivo

de integrar os sistemas de informações de teses e dissertações existentes no país, e poderia trazer outras contribuições. Constatamos que este site incorpora um número expressivo de teses e dissertações que não havíamos encontrado no portal da Capes. Obtivemos trinta resultados, dos quais selecionamos doze (12) que não constavam dos outros bancos pesquisados. Destes, oito (8) dissertações e quatro (4) teses (APÊNDICE C).

Nos bancos pesquisados, encontramos nos anos de 2009 a 2014 um total de 32 (trinta e oito) dissertações e sete (7) teses, sendo a maior parte, 61%, defendidas em 2011 e 2012. Observamos que as pesquisas coincidem com a região onde fica a universidade e assim constatamos 9 (nove) dissertações e teses produzidas no Norte, 11 (onze) no Sudeste, 9 (nove) na região Sul, 7 (sete) na região Nordeste e 2 (duas) na região Centro-Oeste.

Destacamos em nossas buscas as pesquisas do grupo GEPERUAZ, pertencente ao Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, e que desde 2002, com financiamento do CNPq, realiza pesquisas sobre a realidade da educação do campo no estado do Pará e Amazonas, mais especificamente sobre as escolas multisseriadas. Essas pesquisas revelam que das 9.483 escolas rurais do Pará 7.670 são multisseriadas (80,9%).

As pesquisas do grupo GEPERUAZ denunciam o quadro dramático em que se encontram essas escolas, submetidas a um processo de precarização e abandono, demonstrando o descaso com que a escolarização obrigatória dos sujeitos que vivem no campo tem sido tratada pelo poder público e indicam a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais voltadas para essa realidade (HAGE, 2010, p. 352).

As pesquisas do grupo GEPERUAZ (ARAÚJO, 2012; LIMA, 2011; FERREIRA, 2012; BARROS, 2012) também estão voltadas para intervenções na prática educativa, na busca de superação do modelo seriado urbano e na proposição de currículos que considerem os diferentes saberes, histórias, tradições, condições de vida, aliados ao conhecimento dos ecossistemas das comunidades da Amazônia paraense. Tais pesquisas têm dado visibilidade aos processos de escolarização de crianças amazonenses, expondo uma realidade ao mesmo tempo bela por ser diferente, mas dura por ser tão desigual ao restante do país.

Uma segunda tendência investigativa são as pesquisas relacionadas ao Programa Escola Ativa (GONÇALVES, 2009; BICALHO, 2009; AZEVEDO, 2010; SILVA, 2011). No período de 2009 a 2014, localizamos três teses, seis dissertações, a maioria nas regiões Nordeste e Norte. Esse movimento de pesquisas nessas regiões pode estar relacionado à origem do programa no Brasil, que teve início nos estados que compreendem essas regiões.

Outro movimento relaciona-se aos projetos de nuclearização de escolas, dentre as quais procuramos por pesquisas que investigassem as escolas multisseriadas em contextos de imigrações, que se aproximassem da nossa realidade local, de município formado por pequenas propriedades rurais, que vive basicamente da agricultura. Dessa forma, encontramos as pesquisas desenvolvidas nas Universidades da região sul e sudeste (RODRIGUES, 2009; PANTEL, 2011; TIBUCHESKI, 2011; SANTOS, 2012).

Nas reuniões científicas da ANPED, nos anos de 2009 a 2014, procuramos pelas categorias trabalhos e pôster no GT03, Movimentos Sociais e Educação. Nessa busca encontramos dois trabalhos (BELTRAME et al, 2010) e (PANTEL, 2012) um pôster (CONDE; FARIAS, 2011). Verificamos que são estudos sobre a educação do campo na Serra Catarinense, em que as autoras, por meio de dados do INEP, denunciam a disparidade de atendimento educacional às crianças em contextos rurais e urbanos na educação das crianças naquela região.

## 2.1 ARTIGOS

A leitura dos artigos possibilitou que elegêssemos alguns temas sobre os quais girou o debate sobre as escolas multisseriadas nos últimos anos. São eles: seriação, currículo, nucleação, territorialidade e formação de professores.

O artigo de Parente (2014) aborda experiências internacionais de escolas multisseriadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento. O estudo demonstra que as pesquisas e experiências nesses dois casos mostram diferenças quanto à concepção e ao tratamento dado às escolas multisseriadas. Nos países desenvolvidos

a opção pelo atendimento multisseriado como forma de organização escolar não se atrelou a um empobrecimento do ensino, ao passo que em países em desenvolvimento, como o caso brasileiro, esse tipo de atendimento está articulado à oferta de educação tardia às populações do campo, apresentadas sempre de forma empobrecida, a começar pelas condições materiais da escola.

Souza (2011) analisa as políticas de educação do campo na Espanha e no Brasil. A autora argumenta que no Brasil os movimentos sociais de luta pela terra vêm reivindicando a criação de políticas que contemplem o campo como espaço de vida, enquanto na Espanha há um processo de descaracterização do espaço do campo com o desenvolvimento do turismo e um significativo êxodo rural. Tais processos culminaram na criação dos Colégios Rurais Agrupados. A autora destaca a pouca participação da comunidade nessas escolas, além da ausência de uma reflexão sobre o papel dessas escolas para o desenvolvimento do campesinato.

Hage (2010) apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a realidade educacional das escolas do campo no Pará, no que diz respeito ao currículo desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Para o autor, a discussão do currículo das escolas multisseriada passa pela definição de novas questões epistemológicas da atualidade educacional do Brasil e da Amazônia. O autor aponta que é preciso pensar um currículo que vá além do modelo seriado urbanocêntrico. Defende um currículo aberto às necessidades dos diferentes sujeitos do campo. O autor destaca a construção coletiva desse currículo no âmbito do poder público, das comunidades e da universidade.

Na perspectiva da formação docente, Souza, Pinho e Meireles (2012) investigam as tensões entre o local e o global no contexto das ruralidades contemporâneas a partir do cruzamento de tensões que emergem no exercício da docência em salas multisseriadas da Ilha da Maré e as trajetórias de vida-profissão-formação de professoras de Geografia do semiárido baiano, ambas vinculadas ao projeto “Ruralidades Diversas - Diversas Ruralidades”. Os autores trabalham com a concepção de rural que ultrapassa a visão de local de atraso, com atividades eminentemente agrícolas e agropecuárias, imprimindo a visão de rural

contemporâneo que está associada às questões da natureza e seus processos produtivos, a visão do rural como um local de vida e de relações sociais.

O estudo tornou possível a constatação da dificuldade da escola e dos professores em cruzar os tempos do viver, de trabalhar dos sujeitos inseridos no espaço pesquisado e os tempos de escola. Destacou a necessidade de localizar e territorializar o rural, de modo que as experiências vivenciadas em torno dos tempos e ritmos na vida cotidiana possam ser incorporadas e valorizadas pela escola.

O artigo “Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectiva de pesquisa”, de Schueler e Magaldi (2009), traz um estudo histórico da implantação do ideal escolar republicano, com a disseminação do modelo de grupo escolar. Segundo as autoras, os grupos escolares tinham como parâmetro a escola urbana, moderna e complexa e foram instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, em prédios especialmente construídos para abrigá-los, adotando uma arquitetura monumental e edificante e formas de organização que serviam para propagar o regime republicano, seus signos e ritos.

Os artigos de Souza (2012), “Formação para o Exercício da Docência: história de professores de classes multisseriadas Novo Hamburgo/RS 1940-1969” e “Trajetória, docência e memórias de uma professora: fragmentos do ensino rural de Novo Hamburgo/RS 1940-1969”, originam-se de sua pesquisa de mestrado, que será abordada posteriormente. Ao enfatizar a dimensão das memórias de professores, o artigo de Souza aproxima-se de nosso referencial teórico-metodológico.

## 2.2 TESES E DISSERTAÇÕES NOS BANCOS DE DADOS

A tese de Araújo (2012) investigou o contexto educacional das escolas multisseriadas do município de Cametá, no noroeste do Pará, buscando entender as particularidades que envolvem as práticas de organização do trabalho pedagógico desenvolvidas em escolas multisseriadas. Através de uma pesquisa bibliográfica e observações in lócus com registros de notas de campo e fotografias, com análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, buscou evidenciar elementos

relacionados à organização do trabalho pedagógico em salas multisseriadas, tais como currículo, prática docente, fatores como o tempo e o espaço, composição de séries e variáveis que emergem da intervenção pedagógica como o diálogo, as atividades diversificadas, a monitoria e a avaliação. O estudo deu destaque a algumas práticas desenvolvidas pelos educadores das escolas multisseriadas, procurando evidenciar como essas se efetivam e se flexibilizam no espaço e no tempo da escola multisseriada, avaliando, por exemplo, se seu planejamento ocorre na programação seriada, ou integrada, bem como se analisou também a organização de seus processos avaliativos.

Os resultados demonstraram que os elementos relacionados à organização do trabalho pedagógico em salas multisseriadas estão fortemente marcados pela carência de materiais pedagógicos, sobrecarga de trabalho e limitações em relação aos referenciais específicos para o trabalho em organização escolar nessas escolas. As práticas também estão organizadas na perspectiva da seriação e da fragmentação curricular e não potencializam o fortalecimento da educação “no” e principalmente “do campo”, pois são desenvolvidas sob perspectivas que não se apropriam das riquezas de possibilidades da realidade local das escolas localizadas no campo. Tais práticas se justificam pela precarização estrutural, organizativa e formativa a que estão submetidos os professores que ainda se ressentem de abandono e isolamento. O autor aposta no potencial da intervenção pedagógica como propiciadora do diálogo na perspectiva de Freire (1987), da monitoria, das atividades diversificadas e da avaliação como articulação dos conteúdos curriculares aos conhecimentos e modos de vida dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

O estudo de Lima (2011) analisa como o currículo em ação da escola multisseriada Santa Maria, do município de Breves, no Pará, se relaciona com os saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos da comunidade do entorno. Discute o envolvimento da educação com o currículo e a necessidade de diálogo com os saberes decorrentes da diversidade cultural do mundo atual. Evidencia elementos do universo cultural da comunidade, delimitados em três categorias centrais, ou seja, Saberes das águas, Saberes da Terra e Saberes da Mata, a partir dos quais apresenta uma variedade de saberes culturais através de relatos de ribeirinhos e fotos que mostram as práticas

culturais no dia-a-dia da comunidade, como na prática da pesca, colhendo frutos, indo ao trabalho, vindo do trabalho entre outros tantos momentos.

Para o autor, o currículo desenvolvido na escola Santa Maria estabelece uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos dessa comunidade. O estudo mostrou que os assuntos trabalhados em sala de aula que mais se aproximaram do contexto cultural dos educandos não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tampouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o que, segundo o autor, supõem-se que foram propostos pelo professor a partir da realidade imediata dos educandos. No entanto, o autor analisa que em todos os assuntos abordados pelo professor faltou mais profundidade, articulação com as experiências dos próprios educandos. Outra questão observada pelo autor é que os assuntos abordados serviram muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de partida para um diálogo com questões inerentes ao contexto da realidade dos educandos, com os problemas da comunidade, enfim, com situações que viessem a contribuir para o processo de conscientização dos educandos e para a superação do conhecimento inicial.

O Programa Escola Ativa é tema de muitas pesquisas levantadas nos bancos de dados, principalmente nas regiões Nordeste e Centro-Oeste. Conforme Azevedo (2010), o programa foi inspirado no movimento escolanovista, que influenciou a educação em diversos países, disseminando experiências como aquelas de cunho metodológico desenvolvidas junto às escolas rurais com turmas multisseriadas da América Latina de outros continentes. O movimento escolanovista surgiu na segunda metade do século XIX na Europa e do início do século XX nos Estados Unidos e tem influência em estudos de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori, que postulavam uma nova pedagogia numa perspectiva de proporcionar uma aprendizagem ativa às crianças. As ideias escolanovistas disseminaram-se pelo mundo chegando ao Brasil pelo manifesto dos pioneiros, na primeira metade do século XX.

Mas foi pela experiência colombiana Escuela Nueva que o Programa Escola Ativa chegou ao Brasil em 1997. O Programa foi implantado com financiamento do Banco

Mundial e inicialmente ocorreu nos setores carentes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde se concentra a maioria das escolas multisseriadas e teve como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª série. Dentro das ações PDE e do PAR, o MEC adotou uma política de expansão do Escola Ativa para todos os Estados e para o Distrito Federal, reconfigurando o material didático-pedagógico e os módulos de capacitação dos profissionais que atuam com a metodologia. Os técnicos das Secretarias Estaduais e do Distrito Federal que atuam no Programa e que trabalham com a metodologia e alguns professores das universidades públicas foram envolvidos nesse processo. Estes profissionais assumiram ainda, a formação dos supervisores pedagógicos e dos professores que trabalham com o Escola Ativa, em seus respectivos Estados (AZEVEDO, 2010).

Para o autor a metodologia do Programa Escola Ativa contribui para dinamizar as atividades didático-pedagógicas e promover a cooperação e autonomia dos estudantes na organização e aplicabilidade dos componentes curriculares, sobretudo do Governo Estudantil e dos Cantinhos de Aprendizagem. Contudo, isoladamente, a iniciativa não é capaz de promover as transformações que as escolas rurais necessitam, como os investimentos em infraestrutura física, materiais, pedagógicas e tecnológicas, além de valorização e carreira do trabalho docente.

Gonçalves (2009) ressalta que, se por um lado a iniciativa é resultado de uma reforma educacional tecnocrática, por outro é decorrência de uma crescente politização do campo brasileiro e de uma intensificação do debate sobre a educação do campo. Ainda segundo o autor, esse debate é resultado de uma abordagem multicultural que reivindica o reconhecimento da heterogeneidade do campo e atenda às reivindicações educativas de grupos como os trabalhadores rurais, os ribeirinhos, os quilombolas, os pescadores, entre outros.

Conforme os resultados da pesquisa de Gonçalves (2009), o programa melhorou as condições de infraestrutura de algumas escolas, pelo fornecimento de equipamentos e materiais didáticos. Este é um mérito do programa, reconhecido pelos professores, contudo estes se sentiram prejudicados pelo acúmulo de tarefas a eles dispensadas



para cumprir a metodologia do programa. Para os professores, a suposta autonomia do aluno realizar sozinho as atividades do guia, não condiz com a prática. O autor também observa que a reforma educacional desencadeada junto às escolas multisseriadas pelo programa Escola Ativa circunscreve-se à ordem estabelecida e, em grande parte, não rompe com o antigo modelo de educação voltada para o meio rural, uma vez que não atende à diretriz que preconiza uma educação “do campo” e “para o campo”

Das pesquisas relacionadas aos projetos de nuclearização de escolas, destacamos Pantel (2011) que analisa as escolas multisseriadas remanescentes do processo de nuclearização ocorrido no município de Urubici em 1997. Conforme a autora, baseados no discurso de melhor qualidade de ensino em escolas seriadas, e da economia que o transporte escolar geraria aos cofres públicos, as propostas de expansão do processo de nuclearização se expandiram sem reflexão e debate, o que a autora não observou no período em que ocorreu a pesquisa, quando já havia por parte dos gestores, a observância do Artigo 15 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC, 2004), onde está estabelecido que a oferta de educação básica aos povos do campo, além de considerar as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais.

Um aspecto observado pela autora e que também se associa à realidade do nosso município é com relação ao atendimento na Educação Infantil nas comunidades do campo. Tendo em vista a recente obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil (instituída pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009) e na impossibilidade - ou opção - por não atender ao disposto no § 5º (que seria a oferta de Educação Infantil nas comunidades), o município de Urubici optou pelo transporte escolar. Concordamos com a autora que tal situação pode levar ao fechamento das escolas multisseriadas já que iniciando o transporte na pequena infância, considera-se que as comunidades venham a naturalizar o deslocamento das crianças para frequentar a escola.

A pesquisa realizada levou à compreensão de que a escola na comunidade rural não configura apenas espaço de ensino, mas espaço de interação, troca, mobilização, vitalidade e essencialmente identidade, condição experimentada pelos estudantes, que encontravam naquele espaço a possibilidade de socialização nas trocas entre os pares e nas brincadeiras. O trabalho pedagógico da professora da comunidade observada vai além do que é estabelecido pela rede de ensino. Envolve sua vida pessoal, vinculando-se à sua identidade, às suas raízes, a seus posicionamentos políticos. Apesar do desgaste, há vitalidade pela realização pessoal e profissional.

A experiência conhecida em Urubici levou a pesquisadora a uma percepção de escola rural multisseriada enquanto espaço de educação com potencial emancipatório, o que foi evidenciado nos relatos oferecidos pela professora, estudantes e comunidade, bem como refletido nos dados colhidos na secretaria municipal de educação daquele município, onde as escolas multisseriadas apresentaram desempenho superior ao observado nas escolas seriadas urbanas e nucleadas, uma vez que não havia nas primeiras rotatividade de professores, repetência ou evasão.

Nossas buscas por pesquisas nos bancos Portal de Periódicos da Capes/MEC Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e ANPED, revelaram que as escolas multisseriadas ainda sofrem pelo abandono, isolamento, falta de estruturas. É ainda relevante o número de municípios em que os professores dessas escolas se desdobram nas tarefas de dar aulas e preparar a merenda escolar.

Os estudos apontam que houve um silenciamento das escolas do campo, tanto nas políticas públicas quanto na academia. Sinalizam para pensar a multisseriação para além dos critérios de seriação da escola urbana. Denunciam que a educação pensada para os sujeitos do campo está atrelada aos ditames da sociedade capitalista que vê o campo como local de atraso, como apêndice da cidade. Por outro lado, o crescimento das pesquisas relacionadas a escolas multisseriadas e à educação do campo nos últimos dez anos demonstra que o campo não está inerte a esta situação. São as vozes do campo ecoando nos espaços acadêmicos, como as *pepitas de ouro na bateia puxando o olhar da gente*.

### 2.3 CONTRIBUIÇÕES DO PPGE/UFES À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Muitas pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFES, em diferentes linhas de pesquisa tratam de questões políticas, históricas e culturais dos povos camponeses do Espírito Santo, como é o caso das pesquisas de Weber (1998), Zen (2006), Perini (2007), Castelluber (2014), Lovatti (2014), Dettmann (2014) e Moreto (2015). Dessas, quatro contribuíram mais especificamente para o nosso estudo, por serem desenvolvidas em comunidades com características semelhantes ao nosso objeto de estudo: Weber (1998), Lovati (2014), Dettmann (2014) e Moreto (2015).

A pesquisa de Weber, um estudo etnográfico sobre a escolarização entre os descendentes pomeranos na comunidade de Melgaço em Domingos Martins, considera a influência da Igreja Luterana no processo de escolarização dos pomeranos, bem como a resistência que ainda há para cumprir a escolarização dos anos finais do ensino fundamental. Por se desenvolver numa escola multisseriada, a pesquisa de Weber detalha minuciosamente o cotidiano desta escola na comunidade pesquisada: a chegada dos alunos e da professora, a realização das tarefas, a divisão do quadro de giz para atender às diferentes séries, o uso do livro didático com excessivo uso de cópia, sem intervenção do professor, a comemoração de datas como Páscoa, o recreio com brincadeiras de roda e queimada, a escovação e as aulas de recreação.

Weber considera que, em uma escola unidocente, o cotidiano escolar é fortemente imprimido pelas características da professora: Ela e as demais pessoas envolvidas dão sua contribuição específica, repetindo, recriando e criando a cultura, o dia-a-dia da escola. Nesse sentido, há aspectos positivos e outros nem tão positivos sendo vividos na comunidade escolar, mas segundo a autora, esse cotidiano afinal é a escola possível e real para as crianças, daquela comunidade naquele espaço de tempo (WEBER, 1998, p.198).

No entendimento de que as discussões de escolas multisseriadas do campo, não podem estar desvinculadas das discussões do atendimento à educação infantil no campo, encontramos em Lovati (2014), um diálogo sobre as propostas de atendimento

às crianças do campo. O estudo aponta que a formação e docência na educação Infantil no campo, no município de Itapemirim-ES indicam o início da organização infantil neste contexto, que se expressa pela manutenção dos espaços físicos e proposta de formação continuada. No entanto, sinalizam para a necessidade de investimentos no atendimento da demanda com estruturas físicas apropriadas e que as formações sejam específicas ao contexto do campo, integrando os referenciais da Educação do Campo.

O estudo evidencia que a maior parte do atendimento à Educação Infantil no campo, no município pesquisado é feito em escolas de Ensino Fundamental ou em classes multisseriadas. Na análise de Côco (2011), esta é uma realidade recorrente no Espírito Santo, mas a autora alerta que “a especificidade da Educação Infantil, aproximada à especificidade das crianças que vivem no campo, não pode sucumbir à lógicas educativas de síntese na figura do aluno que vai pra escola” (CÔCO, 2011, p. 12). Por outro lado, esta forma de atendimento, contrasta com a decisão de muitos municípios em formar polos de atendimento no campo em Centros de Educação Infantil, cujo acesso se faz pelo uso de transporte escolar.

Sem dúvida esse atendimento atende à especificidade das crianças pequenas, mas coloca em evidência um problema já apontado anteriormente na pesquisa de Pantel (2011), em que o transporte escolar utilizado desde à Educação Infantil passa a ser naturalizado pelas famílias, enfraquecendo a escola da comunidade, pela preferência das famílias em matricularem os filhos na escola de Ensino Fundamental do polo. Não se trata aqui de crítica a um ou a outro atendimento, mas de alertar para que as formas de atendimento à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental sejam pensadas dentro da lógica de atendimento à infância no campo e que alternativas sejam pensadas em conjunto com as comunidades para um atendimento satisfatório.

Por sua vez, a pesquisa de Dettmann (2015), apresenta contribuições quando considera as características de uma professora em articular os saberes escolares com os saberes que emergem da experiência, o que na comunidade pomerana, faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. O foco da pesquisa de Dettmann são as práticas e saberes da professora pomerana para o desenvolvimento de uma educação intercultural e evidenciou que as práticas da professora se ressignificam na

interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária, pois os saberes culturais que possui a movem na busca de mais conhecimentos para melhorar as suas práticas como docente. Essas práticas possibilitam o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola, promovendo a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal.

A tese de Moreto (2015), *Gerações de Professoras de Classes Multisseriadas do Campo* consistiu de um estudo sobre os processos de formação e trabalho vivenciados por diferentes gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo no município e Santa Teresa, no Espírito Santo. Utilizando-se do conceito de gerações elaborado por Karl Mannheim (1993), a pesquisa caracterizou dois grupos geracionais distintos: um primeiro grupo de professoras que nasceram na década de 1960 e um segundo grupo de professoras que nasceram na segunda metade da década de 1970. O primeiro grupo se orienta pelo forte senso de dever, encaram a profissão como vocação. O segundo grupo, são de professoras que apresentam uma orientação ou representação coletiva produtivista. Mais que saber o que fazer, as professoras deste grupo preocupam-se com o como fazer e para isso buscam construir um repertório de atividades visando a produtividade do aluno. Também nesta lógica produtivista, as professoras do segundo grupo, desdobram-se para acompanhar processos de formação com o objetivo de manterem-se competitivas no mercado.

Quanto à multissérie, o primeiro grupo não a considerava como o principal problema, uma vez que tinham que desempenhar várias tarefas, como cozinhar limpar e dar aulas. Já para o segundo grupo, a multisseriação é um empecilho, diante das cobranças por produtividade a que estão submetidas. Segundo Moreto (2015), tais exigências por produtividade têm levado as professoras de escolas de classes multisseriadas a um constante processo de comparação com as escolas unisseriadas em busca de uma suposta igualdade de condições para os alunos e para elas.

A pesquisa de Moreto (2015) nos faz pensar sobre os processos que mantinham a escola e o professor atrelados à comunidade e nos processos que aos poucos apartaram a escola e o professor da comunidade. Nos faz pensar sobre o interesse deste estudo que procurou compreender as imagens fotográficas na mediação das

memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES.

#### 2.4 PESQUISAS SOBRE MEMÓRIA, FOTOGRAFIA E MEDIAÇÃO

No sentido de compreender as questões do nosso interesse de estudo fomos instigados a procurar por trabalhos sobre memória, fotografia e mediação. No Portal BDTD, encontramos na tese de Abdala (2013), sobre práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos no Estado de São Paulo. A autora analisou três temáticas que aparecem nos álbuns da escola: arquitetura dos prédios, práticas de ensino e eventos escolares. Conforme Abdala, os primeiros registros fotográficos sobre a escola tinham como tema a arquitetura escolar. Assim, a representação fotográfica das construções dos prédios escolares, registrados em catões postais, foi o foco das administrações públicas no final do século XIX e início do século XX, pois davam visibilidade aos majestosos prédios escolares, marcando a cidade, como símbolo da modernidade.

Para a autora, as cenas de práticas escolares também traduzem traços da cultura escolar propagada na época. Por volta de 1920, são comuns nos registros fotográficos, cenas de atividades físicas em áreas externas da escola, devido à incorporação dos pressupostos escolanovistas em que a higiene escolar foi compreendida como modo de disciplinar e educar os hábitos do corpo. Também são comuns nesta época, registro de atividades extraclasse, em salas de leitura e laboratórios, para disseminar a ideia do aluno ativo.

Locatelli (2012) analisa que nas representações espaciais e imagens dos primeiros grupos escolares do Espírito Santo, é registrada a presença de elementos constitutivos do discurso que pretendia racionalizar os espaços e os comportamentos dos alunos nos ambientes das escolas modernas. Segundo a autora, a marca dessa pretendida organização racional dos alunos em sala de aula - sentados em carteiras enfileiradas, bem como a localização identificada do professor na turma, parece querer afirmar a nova lógica arquitetônica para o período, bem como fazer esquecer

a prática de ensino que ocorria de forma dispersa nas casas dos professores, em ambientes desfavoráveis à instrução do ensino.

Outra temática analisada por Abdala (2013), são os eventos escolares. Para a autora, a escola é por excelência o lugar onde se aprende a comemorar as datas cívicas, históricas e religiosas. No afã de comemorar a data está o prestígio às origens. As datas produzem sensibilização e ao remeter ao ato fundante, como aniversário da escola, por exemplo, permitem articular ações do passado com o presente, contribuindo para a reflexão histórica. Outro aspecto analisado pela autora é que a presença de autoridades, alunos professores, familiares dos alunos são componentes que atestam o sucesso do evento. O registro fotográfico evoca o caráter documental e irrefutável da fotografia como testemunho do real, como comprovação visual de que o evento foi bem-sucedido.

Souza (2011) realizou um estudo sobre a trajetória de professores de classes multisseriadas na rede pública municipal, na região de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo/RS. A partir da memória de dez professores, constatou que os professores construíram estratégias no processo de escolarização, como a realização de supletivo, que permitiram o ingresso no magistério e a formação em serviço. O autor enfatiza a dimensão das memórias na constituição docente em classes multisseriadas e sua relação com a representação docente enquanto prática cultural, que se consolida com a apropriação de convenções coletivas, de estratégias elaboradas no processo de escolarização e no percurso trilhado por cada sujeito.

No Grupo de Pesquisas Infâncias, Tecnologias e Imagens, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, coordenado pela professora Margit Schütz Foerste, destacamos Souza (2014), com o estudo sobre as imagens como mediadoras dos processos formativos de jovens no ensino da arte. A pesquisa de Souza propôs a reconstrução da memória da escola com estudantes de Ensino Médio, por meio de intervenções em fotografias que reproduziam o percurso histórico da escola. Para a autora, a formação dos jovens perpassa a constituição histórica da escola e as marcas deixadas pelos sujeitos naquele espaço, uma vez que o passado age sobre o presente (re)significando-o. Ao propor a imagem como mediação, encontramos nesta pesquisa, pontos de diálogo com o nosso tema de estudo.

A análise das pesquisas sobre memória, fotografia e mediação propiciou o conhecimento sobre a escassez de trabalhos desenvolvidos nesta dimensão que contemplam as escolas do campo. A maioria dos trabalhos estão relacionados aos registros fotográficos dos grupos escolares, talvez pela facilidade de encontrar tais registros. Neste sentido, reiteramos a necessidade desse estudo construir a memória das escolas multisseriadas, penalizadas pela fragmentação dos registros, principalmente os fotográficos. Sinalizamos também a necessidade de avançar em estudos em que a fotografia vá além da função ilustrativa de trabalhos investigativos e da condição de objeto a ser estudado, mas que esteja no plano das mediações. É nesse sentido que propomos nossa pesquisa, que trata a fotografia na perspectiva das mediações das memórias de uma escola multisseriada, localizada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES.

Considerando o tema deste estudo, torna-se pertinente discorrer sobre alguns elementos históricos ligados ao surgimento das escolas multusseriadas no Brasil e no município de Santa Maria de Jetibá, bem como os conceitos que embasam as políticas de atendimento às escolas do campo.



### **3 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Os homens fazem a sua história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas sim nas condições diretamente determinadas ou herdadas do passado.

Karl Marx

Neste capítulo procuramos identificar na história da educação brasileira, os processos que deram origem às escolas multisseriadas no país e no município de Santa Maria de Jetibá, desde a criação das escolas comunitárias criadas pelos imigrantes pomeranos até os novos contornos delineados pela LDB 9394/96. Percorreremos o caminho que distingue os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, apresentando-os na atualidade como concepções em disputa no que se refere ao atendimento educacional às populações do campo. Trouxemos também algumas conquistas e desafios do movimento de Educação do Campo.

#### **3.1 ORIGEM DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS**

A educação escolar no Brasil, historicamente sempre foi negada aos filhos dos trabalhadores, sejam do campo ou da cidade. Como herança dos primeiros modelos de educação implantados no país, a educação brasileira traz as marcas de uma sociedade colonial e escravagista, cujas oportunidades nunca foram iguais para todos. As primeiras iniciativas educacionais no Brasil foram introduzidas nos tempos da colônia pelos padres franciscanos que percorriam aldeias e promoviam a catequização dos índios.

Saviani (2013) considera que, apesar do pioneirismo apontado, a ação dos franciscanos se dava de forma dispersa, não permitindo o estabelecimento de um esboço de sistema educacional, o que só veio a se concretizar mais tarde pela ordem dos jesuítas. Para o autor a história da educação no Brasil tem início com a chegada dos jesuítas que vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa, como por autoridades da colônia e “nessas

circunstâncias, puderam proceder de forma mais orgânica, vindo exercer virtualmente o monopólio da educação nos primeiros séculos da colonização” (SAVIANI, 2013, p.41). Também para este autor, a educação fazia parte do amplo processo de colonização, tendo na catequese a centralidade do processo.

Em relação à proposta educacional dos jesuítas, Veiga (2007) aponta que 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 a 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. Os jesuítas permaneceram no Brasil e mantiveram predomínio na oferta de educação até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

Com as mudanças introduzidas pelo Marquês 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.

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.

Dessa forma, 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). Conforme os autores, havia escolas com professor contratado pelo governo que funcionavam em locais improvisados ou alugados e escolas domésticas ou particulares organizadas em residências, onde um grupo de famílias contratava um professor.

[...] salpicadas pelo imenso território como pimenta numa panela de feijão, nem de longe representavam um sistema, assim como não se pode chamar de educação, as mirradas escolinhas de ler, escrever e contar, perdidas em vilas indolentes, mergulhadas em cem anos de solidão (LIMA *apud* FERRI, 1994, p. 29).

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.

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)<sup>10</sup>, 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

---

<sup>10</sup> Escolas onde havia baixa densidade demográfica. Funcionavam em regime multisseriado, sendo atendidas por um único professor. Conforme a Lei 545 de 1909, as escolas primárias recebiam a seguinte classificação: escolas isoladas, mistas, noturnas, reunidas, grupos escolares e Escola Modelo, anexa à Escola Normal. A criação das escolas era determinada pelo número de alunos nas localidades: onde houvesse quarenta alunos analfabetos seria criada uma escola isolada mista; as escolas isoladas para cada sexo seriam criadas mediante um grupo de quarenta e cinco alunos para cada uma delas; e mais de quarenta alunos analfabetos, maiores de doze anos, seriam criadas as escolas noturnas (LOCATELLI, 2012, p. 90).

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 reunidas<sup>11</sup>, que assumiu uma configuração mais complexa para adaptar-se ao novo sistema, mas 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).

Na Lei nº 545 de 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.

Conforme a autora, a tentativa do governo estadual de modernizar o ensino capixaba pela disposição de uma nova configuração da arquitetura escolar no período, 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%)

---

<sup>11</sup> Escolas 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.

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 trazem 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).

Assim, como resíduo do modelo de ensino adotado no país, permaneceram as escolas multisseriadas, sendo encontradas hoje nas áreas rurais para atender locais de baixa densidade populacional. Não se enquadrando no modelo hegemônico de ensino, são consideradas como atrasadas, uma “anomalia” do sistema educacional.

Ainda no esforço de registrar a trajetória percorrida e apontar elementos que auxiliem a pensar e compreender o contexto atualmente vivenciado nestas escolas, apresento na sequência inserção da escola no contexto do município de Santa Maria de Jetibá, processo iniciado pela Igreja Luterana no final do século XIX, com a chegada dos imigrantes pomeranos e que só foi assumido pelo poder público a partir de 1937, com a nacionalização do ensino.

### 3.2 ORIGEM DAS ESCOLAS MULTISSERVIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

Em Santa Maria de Jetibá, as primeiras iniciativas escolares foram mediadas pela comunidade religiosa e constituíram-se como alternativas à omissão do poder público em ofertar educação na região. O surgimento da escola tem origem com o processo migratório para o município na segunda metade do século XIX, quando chegaram os imigrantes na sua maioria pomeranos de religião luterana.

Conforme estudos de Weber (1998), em estudos sobre a escolarização entre os descendentes pomeranos, os imigrantes vinham de uma realidade em que havia todo um empenho pela escolarização. “Em parte nenhuma da Alemanha, a escola surgiu como iniciativa própria das populações camponesas. Por toda parte o Estado as proveu de classes públicas e gratuitas” (WILLEMS *apud* WEBER, 1998, p. 19).

Dessa forma, os imigrantes alemães e os filhos mais velhos possuíam instrução primária adquirida na Alemanha. De acordo com Wagemann (1949),

No começo da colonização os mais jovens não tiveram oportunidades regulares de aprender a ler, escrever e contar. O ensino caseiro ministrado, por vezes, pelas mães e irmãos mais velhos, não preenchia absoluta falta de escolas. Assim quase toda a segunda geração de colonos cresceu sem receber instrução [...] Apesar disso, todos tiveram a ideia de construir escolas. Por impulso próprio, os descendentes de pobres jornaleiros pomeranos, fizeram grandes sacrifícios, a fim de proporcionar aos filhos, as noções elementares que não puderam ter (WAGEMANN, 1949, p. 90).

Depois de instalados na região tiveram logo a iniciativa de solicitar escolas para seus filhos. Para frequentar os cultos e batizar seus filhos, muitos saíam de casa às duas

horas da madrugada para ir até Luxemburgo, onde havia a Igreja Luterana mais próxima. As crianças também tinham que percorrer longas distâncias para ir à escola (GAEDE, 2012).

Em 1879 construíram a primeira escola na região de Jequitibá (localidade que no município hoje tem o nome de Caramuru) que teve como primeiro professor o Sr. Friedrich Schulz e em 1891 aconteceu a construção de uma pequena escola na comunidade de Santa Maria de Jetibá. Essa escola também servia de capela e foi inaugurada em 26 de abril de 1892 pelo pastor da Igreja Luterana de Jequitibá, Friedrich Lorenz. A partir de outubro de 1904, as aulas foram assumidas pelo pastor Heinrich Wrede, que também foi o primeiro pastor nessa comunidade, entre os anos de 1904 e 1923 (GAEDE, 2012).

Figura 5 - Primeira Escola construída no município, na região de Jequitibá no século XIX. Do lado direito, a Igreja Luterana de Jequitibá



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura de Santa Maria de Jetibá.

Aos poucos a Igreja Luterana construiu uma ampla estrutura de apoio mantida nas paróquias, desdobrando-se nas filiais. No ano de 1908, outras comunidades recebiam atendimento pastoral a partir da paróquia de Santa Maria de Jetibá: Rio Lamego, Alto Rio Posmoser, Alto Limoeiro, Santa Joana e Alto Rio Posmoser e Guandu. Em 1938, compreendia as seguintes filiais: Barracão, Rio Lamego, São Sebastião, Serra dos Pregos (GAEDE, 2012). Assim tiveram origem as *Gemeindenschulen*, escolas comunitárias construídas junto às Igrejas.

O alemão Hugo Wernicke em visita à colônia de Santa Leopoldina no início do Século XX, observou que ao lado de cada Igreja Luterana havia uma escola, construída em mutirão, “socada com os pés”. Wernicke (2013) observa alguns aspectos dessas escolas. A língua falada na escola era o alto-alemão, o que dificultava muito o ensino nessas escolas, onde os alunos falavam em pomerano e em holandês. Por causa da distância e dos perigos do caminho, as crianças em média, começavam a estudar com doze anos e permaneciam na escola por dois anos em apenas dois dias da semana. Apesar da distância, as crianças raramente faltavam à aula.

Segundo o autor, o material pedagógico era baseado no livro de leitura editado e impresso pelo alemão doutor em Letras Sr. Rotermond, pastor em São Leopoldo no Rio Grande do Sul, que continha leitura, escrita em letras latinas e góticas, religião, aritmética, canto, um pouco de geografia e história, bem como um pouco de ciências naturais.

O pastor não prescindia de sua tarefa de ministrar o ensino, pois este trabalho era um meio indispensável para a preservação do espírito germânico. Onde o pastor não conseguia atender devido à distância, era preciso contar com a ajuda de um professor particular, normalmente um colono para ministrar as aulas.

O pároco ensina parte dos meninos; a maioria, porém em virtude da distância, não pode ir à escola paroquial e cursa uma das várias “escolas de colônias”, existentes em cada comunidade. [...] Nelas lecionam professores que lembram os mestre-escolas de aldeia medieval. Quem ensina, ordinariamente é um colono, que objetiva um ganho adicional, ou o que provavelmente é raro, se interessa acentuadamente por essa atividade (WAGEMANN, 1949, p. 91).

Em decorrência das próprias condições de funcionamento, dessas escolas não se podia esperar resultados que ultrapassassem noções mais elementares.

Ao fim do curso, antes da confirmação, portanto, todos os meninos são capazes de ler; a maioria de copiar razoavelmente certo; muitos até de descrever coisas simples. Mas para decifrar suas produções é necessário certo poder de adivinhação. Os meninos aprendem a somar e a diminuir, de 1 a 1000, encontrando bastante dificuldades de operar com números compostos de 3 algarismos. Praticamente não aprendem lidar com frações. Não adquirem segurança nenhuma em multiplicar e dividir. A maioria lê as horas (WAGEMANN, 1949, p. 91).



Para Mansk (2015), a igreja Luterana exerceu, na figura do pastor um controle social por meio de regras e penalidades a quem não cumprisse as regras educacionais e dessa forma apresentou-se como condutora do processo educacional entre os pomeranos.

Conforme Kreutz (2000, p. 161), no Brasil, a instalação de escolas comunitárias foi muito comum entre os imigrantes, principalmente os alemães, italianos, poloneses e japoneses. Isso se deve ao fato de que no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou políticas prioritárias para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas (KREUTZ, 2000, p. 161).

Em Santa Maria de Jetibá, as escolas comunitárias permaneceram até 1938, ano em que o presidente Getúlio Vargas decretou a nacionalização do ensino. A Lei da Nacionalização, como ficou conhecido o Decreto nº 406, de 4 de maio de 1938, determinou as seguintes mudanças nas práticas escolares, como segue,

[...]

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira ficam sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça (BRASIL, 1938).

[...]

A estratégia desapropriou as escolas estrangeiras, nomeando diretores brasileiros, medida que foi cumprida à risca no Espírito Santo, pela ação do interventor João Punaro Bley, através do decreto-lei nº 9.255, de 14 de abril de 1938. Nesse aspecto, o Espírito Santo foi o segundo estado a promover a nacionalização do ensino. Para Manske (2015, p. 55), tal urgência se justifica pelo grande número de escolas mantidas pelos pomeranos e administradas pela Igreja Luterana, além do agravante do ensino nessas escolas ser ministrado em língua alemã.

O estado republicano previa a homogeneização cultural e linguística em prol da criação de uma identidade nacional, e para isso empreendeu uma intensa campanha para imposição dos sentimentos nacionais e uma dura oposição às minorias alemãs em jornais, rádios, escolas e serviço militar, sobretudo por ocasião da Segunda Guerra Mundial. A construção da nacionalidade no que se referia ao setor educacional seria atingida através do uso adequado da língua portuguesa, da padronização de currículos mínimos obrigatórios, de livros didáticos para todos os cursos, de sistemas federais de controle e fiscalização do que estava sendo ensinado. Segundo Mendonça (2010), intervindo junto às crianças, no sentido de disciplinar seus hábitos, a escola era capaz de intervir na família, e, através do reordenamento do seu cotidiano, atingir também a comunidade social mais ampla, inclusive e sobretudo a dos imigrantes estrangeiros.

Com a nacionalização, o governo fechou as escolas comunitárias e implantou escolas públicas, construiu escolas e contratou professores falantes da língua portuguesa. Dessa forma houve a expansão do ensino público, antes oferecido apenas nas localidades de Recreio, São Sebastião e Rio Bonito. Mesmo com a construção progressiva de várias escolas no interior do município, o acesso e permanência dos alunos à escola sofria a interferência de vários fatores, como a carência de professores, distância que os alunos tinham que percorrer e dificuldade dos alunos falantes de pomerano em entender a língua falada pelo professor. Uma das escolas criadas no período que se estendeu à nacionalização do ensino foi a EMUF João Guilherme Germano Borchardt, contexto dessa pesquisa.

Autores apontam uma oferta de ensino altamente deficitária nas décadas que sucederam ao período da nacionalização. O escritor Klaus Granzow (2009, p. 61),

estudioso da cultura da Pomerânia, sua terra natal, em visita à comunidade de Santa Maria de Jetibá, na década de 1970, observa que quase a metade da população de Jequitibá é analfabeta. A pesquisa de Carvalho (1978, p. 92), revelava um total de 27 escolas de 1ª a 4ª série em todo o distrito de Jetibá. O ensino 5ª a 8ª série e o segundo grau, anexo de Santa Leopoldina, funcionavam apenas na sede do distrito e tinham cento e quarenta e quatro alunos e sessenta alunos respectivamente. A pesquisa apontava que 22% dos entrevistados eram analfabetos e apenas 17% dos entrevistados tinha completado a 4ª série.

Novamente, a influência da Igreja Luterana se fez presente, desta vez em favor do ensino público institucionalizado. Preocupados com a escolarização dos seus jovens membros, os pastores luteranos de Santa Maria de Jetibá tomaram a decisão de confirmar quem apresentassem escolaridade mínima até a 4ª série, elevando assim o número de matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a diminuição do índice de evasão escolar.

Na década de 1980, convênio de parceria entre o município e o estado do Espírito Santo, possibilitou a abertura de várias escolas e beneficiou a contratação de professores provenientes de municípios vizinhos, principalmente, Itarana e Itaguaçu. No sistema de convênio, a gestão das escolas do município era feita em forma de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Subnúcleo Estadual de Educação, que funcionavam no mesmo local e prestavam atendimento a todas as escolas municipais e estaduais. O estado repassava os recursos para o pagamento dos professores e mantinha a rede física. Em contrapartida, a prefeitura proporcionava a formação em serviço dos professores, o material pedagógico e a complementação do salário dos professores do estado, para equipará-los ao salário dos professores municipais, que era bem maior.

Em 1989, o município de Santa Maria de Jetibá se emancipou de Santa Leopoldina. Neste período, o novo município contava com 36 escolas unidocentes, 25 escolas pluridocentes e 01 escola estadual que oferecia o Ensino Fundamental completo. Na zona urbana havia uma escola que ofertava o Ensino Fundamental e Médio. O atendimento às escolas contou com maior agilidade devido à proximidade da nova prefeitura. Foi oferecido o concurso público para os professores e pedagogos, que até

então eram contratados pelo município de Santa Leopoldina.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, novas configurações foram sendo delineadas para o ensino nas escolas multisseriadas e para o ensino de forma geral no município. Uma delas foi a municipalização do ensino em 1998, em que todas as escolas conveniadas, ficaram sob a responsabilidade dos municípios. Houve resistência ao processo que era uma medida sem perspectivas de melhoria para o município. Na época, o município organizou encontros com os professores, onde foram explanadas as preocupações que perpassavam os debates dos sindicatos de professores e movimentos sociais de nível nacional. O processo de municipalização pressionou os municípios para assumir as escolas, sob pena de perderem recursos. Assim, o município de Santa Maria de Jetibá, gradativamente foi assumindo e ampliando o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, contudo, sem poder manter o padrão de qualidade que havia implantado desde a emancipação.

Outra mudança que impactou o ensino nas escolas multisseriadas, foi quanto à habilitação profissional dos professores. A habilitação para os professores era oferecida no Curso de Habilitação para o Magistério e a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a habilitação passou a ser oferecida através do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. A partir daí todos os professores concluíram o curso superior cursando faculdades regulares 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 (CREADs).

Neste período o 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 e por participarem do PROEPO.

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. Tais consequências sinalizam que, para além da implantação de programas isolados, é preciso que se criem políticas públicas voltadas para as escolas do campo, como a formação e a valorização dos profissionais que ali atuam. É preciso sobretudo fortalecer a escola como parte da comunidade campesina inserida no movimento da Educação do Campo, que vê o Campo como território vivo com sujeitos de direito.

### 3.3 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Historicamente, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, estando nas mãos dos filósofos, sábios e religiosos. Na Europa, o surgimento da escola substituiu o aprendizado das artes e ofícios, mas vinculada aos interesses da sociedade capitalista, manifesta também as exigências da ordem social vigente: educar separando os dirigentes dos produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem era entregue a tarefa de execução (CIAVATTA, 2009, p. 209).

Assim, no meio rural brasileiro, pouco contemplado pelo projeto da modernidade, a educação chega de forma tardia e descontínua, voltada para o ensino das primeiras letras, perpetuando a visão popular de que “educação é coisa de gente da cidade, gente da roça não carece de estudos”. Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), no projeto da modernidade, os avanços tecnológicos e o avanço da industrialização, impôs a cultura urbana como dominante. Dessa forma, para os trabalhadores do campo, estudar significa ascender socialmente, abandonar o fardo do trabalho no campo e ir morar na cidade.

O esquecimento do campo, implantado pela lógica do desenvolvimento industrial e econômico do governo republicano, fez com que a população do campo encontrasse interesse no meio urbano, buscando migração para esses locais, onde pretendiam estabelecer residência e dedicar-se ao tão promissor trabalho nas fábricas que

estavam surgindo. Além disso, aumentavam os interesses pela educação e muitos pais buscavam na cidade uma educação de melhor qualidade aos seus filhos.

De acordo com Leite (2002), foi neste sentido que iniciou a história da Educação Rural, como uma forma de conter o movimento migratório da população do campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização. Nesse sentido o autor explicita,

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

Neste período, houve também um movimento para implantação de escolas normais rurais por meio do ensino de técnicas agrícolas e de higiene. Destacou-se no debate o educador Sud Mennucci (1892-1948), que contrário ao movimento urbanístico de educação que se implantava na época, um modelo de educação escolar para o meio rural, que integrasse políticas como a posse da terra, a melhoria das condições sociais de vida no campo e a formação do professor. Roquete Pinto, relator da Academia Brasileira de Letras, prefaciando Mennucci (1934), colabora com o pensamento do autor:

O país ansiava por legislação educativa essencialmente rural. Deram-lhe escolas urbanistas. E quando pensaram em fundar escolas rurais foi pior. Fizeram-se escolas de cidade localizadas no campo. Alberto Campos por isso mesmo escreveu que a nossa instrução pública era um sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo. Em vez de promover o progresso do campo, a escola oficial despovoava as lavouras. Delas o filho do lavrador não sai aperfeiçoado lavrador que o pai deseja... (MENNUCCI, 1934, p. 5).

Neste contexto de debates quanto à educação oportunizada nas escolas rurais, os pioneiros do ruralismo pedagógico, defendiam a implementação de uma escola rural organizada em função do trabalho no campo, que em suas práticas possibilitasse a fixação do homem ao meio rural, formando-o para: o trabalho, a realização da vocação agrária do país, o amor à pátria e para a construção de uma unidade nacional que garantisse a ordem e o bem-estar de toda nação (CALAZANS, 1993).

Conforme Leite (2002), as propostas do ruralismo pedagógico, só vieram a receber atenção e espaço na agenda de governo somente em 1937, quando foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, onde o intuito foi difundir princípios de disciplina e civismo, bem como expandir o ensino preservando as características daquele espaço. Para este autor, as propostas do movimento, vinham de encontro à oligarquia industrial que apresentava discurso conservador nacionalista em defesa de uma unidade sociocultural nacional.

Após o término da segunda Guerra Mundial, em meados da década de 40, foi instituído o extensionismo técnico no meio rural brasileiro, através de convênio assistencial selado Brasil e Estados Unidos. Buscando novos mercados consumidores, os Estados Unidos passaram a investir na educação de populações camponesas. Por meio de formações, o consumo de insumos e tecnologia norte americana passou a ser difundido e incentivado, visando a formação do novo mercado consumidor. Para as formações utilizava-se a estrutura física das escolas (LEITE, 2002, p. 36).

Segundo Calazans (1993), neste percurso foram implementadas algumas iniciativas como: o Serviço Especial de Saúde Pública de 1942 (atual Fundação SESP) – que tinha como atribuição promover educação sanitária no meio rural; a Campanha de Educação de Adultos, de 1947 – incumbida de estabelecer educação integral para a melhoria das condições sociais e materiais das pequenas comunidades - âmbito em que seriam desenvolvidas as Missões Rurais de Educação de Adultos (iniciadas em 1950); e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 1956 para a coordenação de programas de extensão e captação de recursos técnicos e financeiros. Nos anos de 1952 e 1955, no período desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek – a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) também foram criados, com o intuito de promover o desenvolvimento das comunidades rurais.

Esses elementos caracterizam a educação durante o regime militar, momento em que a extensão rural e sua ideologia se fizeram presentes no campo ao lado de entidades estrangeiras (Inter-American Foundation ou a Fundação Rockefeller) que ao oferecer subsídios aos técnicos e ao extensionista rural, criaram uma ligação entre

educação/trabalho/desenvolvimento, cuja estruturação curricular passa a anular a dicotomia campo-cidade” (CALAZANS, 1993).

Leite (2002) aponta que apesar de todos os esforços estabelecidos para a fixação do homem ao campo, nem a difusão dos ideais do ruralismo pedagógico, nem os programas de extensão, nem as missões ou as campanhas rurais puderam conter o grande êxodo iniciado na década de 1950 e deflagrado na década de 1960.

A educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científico endossados pelo meio urbano. Ou seja, a cidade é quem apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí, os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergiam no país (LEITE, 2002, p. 37).

A Educação Rural, portanto, é um modelo de educação que tomou o campo apenas sob o aspecto econômico, como apêndice da cidade. Lá estava o desenvolvimento, a cultura e as melhores escolas. Nesse modelo, as escolas do campo passaram a ser resíduos do modelo de escola urbana.

Hage (2005) entende a Educação Rural como uma educação que não leva em consideração os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências e de suas famílias. Uma educação que desvaloriza a vida do campo, diminuindo a autoestima dos alunos e descaracterizando suas identidades; uma educação que fortalece o ciclo vicioso que os sujeitos do campo realizam: "de estudar para sair do campo" ou "de sair do campo para estudar", fortalecendo o processo de migração campo-cidade; Uma educação que se constitui enquanto um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária e de uma sociedade excludentes (HAGE, 2005).

Nesse sentido, conforme Casali (2004), o grande desafio das escolas do campo não são a falta de estrutura, o despreparo dos professores, a falta de transporte escolar adequado, ou o material didático. O grande desafio está na mudança do modelo de educação presente no campo.



A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim para serem subservientes à lógica do capitalismo. Ou para serem explorados, espoliados e nada mais. Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparam jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem as multinacionais e as regras do agronegócio, o que resta da educação no campo se afirma como uma espécie de desaprovação do conjunto de sentimento sócio-cultural que faz parte da comunidade camponesa (CASALI, 2004, p. 1).

Em contrapartida, temos em ascendência, um outro conceito de educação para as populações que vivem no campo. Definir este conceito, passa pelo entendimento da concepção de campo a que estamos vinculados. O campo pode ser pensado como território, ou como setor da economia. O significado de território é bem mais amplo e não entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Adotamos o conceito de campo de Fernandes, 2006, que diz que:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realiza todas as dimensões da existência humana [...]. Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização políticas, mercado, etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais (FERNANDES, 2006, p. 29).

Conforme o autor, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Nesse sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.

[...] enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea (FERNANDES, 2006, p. 29).

Se o campo é compreendido apenas como espaço de relações econômicas, a educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio, ao passo que se compreendemos o Campo como território, a educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, compreendemos que o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. “Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários” (FERNANDES, 2006, p. 38).

Diante do exposto, percebemos que há uma concepção diferenciada entre Educação Rural e Educação do Campo: a primeira vem com uma proposta urbana que considera o campo como local de atraso e que o desenvolvimento está na cidade. A segunda se organiza a partir das necessidades dos povos do campo e acredita que para efetivar o real desenvolvimento precisa considerar o povo que ali vive e sua forma de sobrevivência, sua história, sua cultura, suas tradições.

A origem do conceito de Educação do Campo tem um vínculo com as lutas sociais camponesas, Caldart (2011). Além disso, o trabalho desenvolvido em muitos municípios e pelos movimentos sociais, são iniciativas que demonstram a existência de um acúmulo de experiências de educação pensadas no campo. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, Educação do Campo e dos seus sujeitos.

É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (Caderno de Subsídios Brasília, Outubro, 2003, p. 27).

Na compreensão de Caldart (2011), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo. Conforme esclarece a autora: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com

a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 18).

Neste sentido, a construção da escola do campo passa pela luta pelo direito à educação, em oposição ao processo de dominação e degradação das condições de vida no campo. Um projeto construído no campo, pelos seus sujeitos, a partir das demandas que se apresentam no campo hoje, e não um projeto construído fora do campo, para o campo.

### **3.3.1 O movimento de Educação do Campo**

Com base nos dados históricos, é possível afirmar que houve desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização aos povos do campo, de forma que, quanto mais próximo dos centros urbanos, maiores são as oportunidades de ensino da população.

É importante destacar que o campo não está inerte diante dessa situação desigual. Nas últimas décadas, com a força dos movimentos sociais populares do campo, que lutam pela garantia de direitos sociais, como a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar, a dignidade dos povos do campo, incluindo o direito à educação, tem efetivado conquistas importantes para o panorama da educação do campo. E nesse sentido, observa Munarin:

[...] esse processo de construção de uma política pública não tem início agora, tampouco começa com a entrada do MEC em cena a criar espaços aos povos organizados do campo. [...] Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo (MUNARIN, 2006, p. 16).

Um marco importante nesse processo foi a realização, em 1998 e 2004 em Luisiânia – Goiás, a I e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Tal conferência reivindicou que a educação do campo seja assumida de fato pelos órgãos públicos por meio do reconhecimento da dívida social, cultural e educativa que têm com o campo, e que sejam consideradas as especificidades dos povos do campo na elaboração de propostas curriculares e na formação de professores.

A aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Resolução 1/2002 do CNE/CEB), foi uma conquista dos movimentos sociais no âmbito das políticas públicas educacionais, em articulação com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a SEF/ MEC, o CONSED, a UNDIME, universidades e instituições de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e ONGs.

As Diretrizes constituem um conjunto de princípios e procedimentos direcionados ao poder público no sentido de promover as adaptações necessárias para uma oferta adequada da educação básica. Algumas das diretrizes visam legitimar a identidade própria dessas escolas, que deve ser definida, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos sujeitos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais.

Com o objetivo de pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento em todas as regiões do país e como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo, foi criada em julho de 2004, pelo MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Muitas iniciativas foram encaminhadas a partir da criação da SECAD, como a estruturação do PRONACAMPO junto aos diversos órgãos representativos dos entes estaduais e municipais, universidades e movimentos populares. O Programa constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.

Desde 2007, a SECAD incorporou o Programa Escola Ativa e em 2008 estendeu-se às outras regiões do país. O Programa Escola Ativa também subsidia as escolas com kits pedagógicos, cadernos de ensino aprendizagem de professores e alunos e possui articulação com o PROINFO, PDDE campo e PDDE água.

As lutas sociais pelo direito das populações do campo de estudar em suas comunidades, resultaram na Lei 12.960, sancionada em 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento de escolas do campo, por meio da exigência de justificativa

apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

E como resultado de fortes tensões entre movimentos sociais e bases governamentais, foi aprovado em 2014, a Lei 13005, que institui o Plano Nacional de Educação. A preocupação em especificar o tratamento a ser dado a Educação do Campo pode ser observada no Art. 8º, parágrafo primeiro, inciso II, que prevê aos entes federados, o estabelecimento de estratégias em seus respectivos planos, que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

A preocupação em considerar as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas é notória nos anexos da Lei, que tratam das metas e estratégias do plano, num esforço de tornar visível em praticamente todas as metas, a necessidade de atentar para esses setores da sociedade tão prejudicados em atendimento escolar, a exemplo da estratégia de número dez da meta de número um que trata da Educação Infantil: fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

Como podemos observar, os movimentos deram expressividade à educação do campo, resultando em políticas e planos que representam avanços reais para a Educação Básica do Campo. Essas políticas e planos trazem tentativas de implementar as discussões dos movimentos sociais, contudo, muitas vezes se apresentam como ações pontuais. Nesse sentido, Arroyo (2012) alerta que programas pontuais desenvolvidos pelo Estado, não tocam nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que mantêm os trabalhadores e os grupos sociais em condições de desigualdade e terminam por esvaziar as lutas sociais por políticas mais radicais e estruturais. O autor considera também que é preciso que essas políticas públicas se pautem não só pelo discurso da equidade educacional, mas que considerem os sujeitos de direitos, que já participam de lutas políticas por afirmação,

respeito, igualdade de direitos, devendo, portanto, exercer seus direitos de cidadãos ao participar da elaboração de propostas e projetos que lhes dizem respeito (ARROYO, 2012).

### **3.3.2 Desafios para a Educação do Campo**

Ao pensar uma proposta de desenvolvimento da Educação do Campo, alguns desafios devem ser considerados. Um dos desafios é a superação da dicotomia entre rural e urbano. Concordamos com Fernandes (2006), quando afirma que o campo hoje não é mais sinônimo de agricultura ou de agropecuária, uma vez que outras atividades consideradas urbanas chegam ao campo, como é o caso da indústria. “Há traços do mundo urbano sendo incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês sendo incorporados na cidade, como valores sufocados pelo crescente processo de urbanização” (FERNANDES, 2011, p. 34).

A dicotomia entre rural e urbano surgiu com o processo de industrialização. Até o século XVIII, o rural apresentava-se como um território de importância primária para o conjunto da sociedade, tendo uma maior concentração populacional, se comparado ao meio urbano, e representando uma significativa contribuição para a economia em termos produtivos. A partir do século XVIII, a crescente industrialização alterou profundamente as relações sociais, políticas e econômicas. A indústria e o urbano ganham destaque na economia e passam a ser sinais de progresso, enquanto o meio rural passa a ser considerado periférico e atrasado. Neste contexto, o rural e o urbano são apresentados como polos dicotômicos, opostos e com características distintas.

Tendo como base a ideia de progresso a ser trilhada pela humanidade, o urbano assumiu total importância, principalmente como referência nas políticas públicas que envolvem o meio rural. O censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que 15,6% da população brasileira reside na zona rural. Ao divulgar esses dados, o IBGE desconsidera que 80% dos municípios brasileiros, têm população inferior a vinte mil habitantes e que vivem em função das atividades agrícolas que desenvolvem. No entanto, suas cidades são consideradas urbanas, e suas especificidades rurais não são consideradas na definição de políticas públicas.

Desta forma, o IBGE, considera como principal polo de referência o urbano, definindo como rural e secundário, o que não é urbano.

Segundo Veiga (2002, p.34), os números divulgados, produzem “cidades imaginárias”, e contribuem para a visão de campo como “resíduo”, desvalorizando o trabalho camponês e a agricultura familiar. Estudos de Veiga (2002) e Wanderley (2001) indicam que é complicado estabelecer um critério, por tamanho populacional, para definir o grau de ruralidade dos municípios, uma vez que o Brasil é composto por diferentes realidades. Esses autores consideram que as cidades de pequeno porte são rurais pelas relações que estabelecem com a terra, apesar de receberem denominação de cidades.

As reflexões trazidas pelos autores, indicam que não se trata de exaltar a relevância do espaço campo, mas de entender que o campo tem características peculiares, consideráveis para o desenvolvimento da sociedade e que o conhecimento também está ali e não apenas na cidade, como sempre mostrou o paradigma dominante. Neste sentido:

Não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa (Caderno de Subsídios Brasília, Outubro, 2003, p. 27).

Os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio histórica e uma matriz cultural diferentes, que demandam de políticas públicas específicas. Arroyo (2006) relaciona esta matriz à tradição, quando afirma que os povos do campo são portadores de uma tradição e “de capacidades geradas e apreendidas nessa tradição. Ou seja, é essa tradição que é a matriz formadora deles” e que ela é “tão determinante quanto os movimentos sociais. É a tradição camponesa”.

Quanto mais se discute a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da escola do campo, sendo necessário um projeto educacional para o campo e essa proposta precisa estar relacionada a um projeto de inserção do campo na sociedade. Conforme Arroyo (2006),

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (ARROYO, 2006, p. 13).

Merler, Foerste e Schütz-Foerste (2015), defendem um projeto popular-libertador de Educação do Campo intrinsecamente articulado com as lutas dos trabalhadores do campo, que parta do princípio de valorização da vida, com alternativas de sustentabilidade, rompendo com a ideia de progresso imposta pelo projeto capitalista. Para os autores, a sustentabilidade fundamenta uma forma diferenciada de relação do homem com a natureza, favorecendo a produção de conhecimento que antes parecia ter pouco significado ou eram considerados secundários, pois não serviam para acumulação de riquezas. Essa pedagogia alternativa para o campo contribui para pensar e produzir a vida na perspectiva da *poiesis*, a partir da qual o ser humano busca um novo sentido para si, na sua relação com os outros e com a natureza (MERLER; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 20015, p. 42).

Assim, outro desafio que se coloca hoje para a Educação do Campo é a construção de um projeto como possibilidade de emancipação humana. Entendemos que um projeto de Educação do Campo não se faz apenas na escola, tampouco pode prescindir dela. Sabemos que a educação não resolve todos os problemas do país, mas é um elemento fundamental na formação do ser humano. E neste sentido concordamos com Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos (FREIRE, 2000, p. 20).

Este projeto educativo reafirma e dialoga, como afirma Caldart (2011, p. 155), com a pedagogia do oprimido, defendida por Freire, “na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua libertação, e também na insistência na cultura, como a matriz de formação do ser humano”.



Na obra de Freire, pensar a emancipação é buscar o seu contraditório: a opressão. Freire (1987) acentua que os oprimidos vivem sob os ideais humanos dos opressores, e por isto, somente se libertarão se superarem a contradição em que se encontram. Os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos.

Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos polos da contradição (FREIRE, 1987, p. 24).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire define as bases de uma educação libertadora/emancipadora, ao contrapor o modelo de educação bancária. A educação bancária faz do homem o seu contrário, é a negação de sua vocação ontológica de ser mais. Nesse sentido, torna-se cada vez necessária, a vinculação do trabalho educativo das escolas do campo com um projeto mais amplo de emancipação humana.

As escolas do campo também podem ser pensadas como um projeto que contribui para a construção de sua identidade, e consideramos este projeto também como um desafio. Entendemos como Castells (2001) a identidade como um processo coletivo de construção de significados por meio da história, da geografia, das instituições e da memória coletiva e entende que as identidades são dinâmicas, organizadas e reorganizadas conforme sejam os contextos sociais.

A escola dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar na construção desse projeto, quando conhece e respeita a história de seus educandos, quando estabelece vínculos com a realidade dos seus sujeitos. E o cultivo da memória, como prática da escola pode contribuir para a construção dessa identidade.

A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p.11).

Também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apresentam essa questão no Artigo 2º Parágrafo Único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (CNE/CEB, 2002)

Um projeto de Educação do Campo, se fortalece na busca da identidade dos povos do campo e das escolas do campo e nesse sentido, a memória coletiva é fundamental nesse processo. Devido à importância deste tema para essa pesquisa, no próximo capítulo apresentamos alguns estudos sobre imagem, memória e história.

## 4 IMAGEM, MEMÓRIA E HISTÓRIA: IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA

Quem não tem memória vai para qualquer lugar, pode aceitar qualquer sugestão. Quem sabe sua história gera uma certa possibilidade interior de avançar numa direção coerente com a história que ela tem de vida, com os anseios e com os ideais de sua família.

Maria Ciavatta

Nosso interesse por compreender como as imagens fotográficas da EMUEF João Guilherme Germano Borchartt medeiam as memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES, demanda um aprofundamento teórico sobre fotografia, memória e história. Dessa forma, trouxemos neste capítulo reflexões sobre memória e história, memória coletiva e sua relação com a fotografia, a fotografia como fonte histórica e a fotografia como mediação. Esses temas complementam o referencial teórico desta pesquisa.

### 4.1 MEMÓRIA E HISTÓRIA

Em um mundo cada vez mais globalizado, marcado pela ilusão das imagens televisivas e da comunicação informatizada, perdem-se os rumos da própria cultura, das identidades construídas no grupo local ou no grupo familiar, dificultando a organização de um projeto de país com condições de vida dignas para todos. Se não sabemos do passado, tampouco saberemos onde queremos chegar.

Também na educação, vivenciamos processos de destituição do passado imperando a busca por novidades momentâneas. Antônio Nóvoa (2004), usando a imagem *retrimento da memória*, de Jacques Le Goff, diz que há um retrimento da memória coletiva da educação porque todo discurso sobre a escola se limita às memórias individuais, às experiências que cada um transporta de sua infância e juventude. Para ele vivemos sem uma memória construída, o que nos leva a repetir os mesmos diagnósticos e a aplicar as mesmas soluções sempre com a aparência de novidade. Sem essa memória construída, cada geração mobiliza apenas a sua própria memória e não tem a compreensão histórica do processo educativo.

Quando pensamos em memória a primeira ideia que temos é a nossa memória pessoal, da nossa infância, do nosso tempo escolar, primeiro dia de aula, primeira professora, nossos colegas, as brincadeiras, momentos que marcaram nossa vida, momentos felizes, outros nem tanto. É a ideia de uma memória particular e isolada, que surge no primeiro contato com o tema.

Mas enfim, o que é memória? O que é história? Qual a relação entre memória e história? Os estudos sobre memória são antigos e remetem à tradição grega e a um fenômeno individual (Le Goff, 1992). Contudo, esta pesquisa se preocupa com a memória enquanto construção social, cujo marco tem início nos estudos empreendidos pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945).

Para Halbwachs (2006), mesmo aparentemente particular, a memória remete a um grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo na sociedade, uma vez que

[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. É porque na realidade nunca estamos sós (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Dessa forma, a memória individual não deixa de existir, mas está enraizada em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes, e isso permite que haja uma transposição da memória de sua natureza pessoal para se converter num conjunto de acontecimentos partilhados por um grupo. Para o autor, a constituição da memória de um indivíduo é uma combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais ele participa e sofre influência, seja na família, na escola, em um grupo de amigos ou no ambiente de trabalho. O indivíduo participa então de dois tipos de memória (individual e coletiva) e isso se dá na medida em que “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Mas a construção da memória coletiva não se dá sem confrontos e negociações. Essa é a premissa de Michel Pollak (1992), para quem as memórias são sempre “enquadradas” a partir de perspectivas particulares dos grupos, que evidenciam

conflitos existentes para a legitimação de memórias coletivas hegemônicas em determinada sociedade. Em seu trabalho sobre memória e esquecimento Pollak (1989) contrapõe a ideia de memória coletiva defendida por Halbwachs na medida em que acredita que o “enquadramento” que determinados grupos fazem da memória evidencia mais os conflitos que coesão dos grupos. A tradição sociológica “Durkheimiana” de Halbwachs, enxerga a memória como uma instituição, que garante a unidade social.

Pollak (1989) vê a memória coletiva como uma imposição, uma forma social específica de dominação ou violência simbólica e irá se interessar pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias: “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p. 04). Por outro lado, o autor sintetiza que as memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise entrando em disputa com a memória hegemônica. O autor destaca a importância da história oral para o afloramento das “memórias subterrâneas” represadas pela ordem social.

Baseando-se em estudos de psicanalistas e psicólogos sobre as manipulações da memória pelo interesse, a afetividade, o desejo, a inibição e a censura exercem sobre a memória individual e do mesmo modo, Le Goff (1992) em seus estudos sobre história e memória, evidencia que a memória coletiva também está sujeita a mecanismos de manipulação pelo poder. Desta forma “a memória social pode apresentar retraimento ou transbordamento” (LE GOFF, 1992, p. 422). E nesse sentido lembra que a memória coletiva

[...] é tão somente uma conquista, é também um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo oral, ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1992, p. 469).

Segundo Le Goff (1992), o aparecimento da escrita, provocou uma profunda transformação na memória coletiva, antes amparada na oralidade. Nas sociedades sem escrita a memória coletiva é aquela que dá fundamento à existência das etnias

ou das famílias, está ligada aos mitos de origem. Nestas sociedades sem escrita há especialistas da memória, homens-memória, que têm o importantíssimo papel de manter a coesão do grupo. A escrita fez com que se pudesse “ancorar” as lembranças em monumentos comemorativos. Tudo o que não é fixável na memória é escrito. Criam-se os arquivos. Surge a história.

Para Le Goff (1992, p. 460), dois fenômenos são significativos para a memória coletiva no século XIX e início do Século XX: o primeiro é o monumento aos mortos como O Túmulo ao Soldado Desconhecido, a memória se associa ao anonimato, sinal de coesão da nação em torno da memória comum. O segundo é o aparecimento da fotografia. Para Le Goff (1992), seu aparecimento revolucionou a memória, multiplicando-a e democratizando-a, dando-lhe uma precisão e uma veracidade nunca antes atingida. Mas a memória eletrônica, é a revolução maior é a que ocorreu no século XX, sobretudo depois de 1950.

O historiador francês Pierre Nora (1993), fala das características desse momento, onde há um distanciamento das memórias verdadeiras das sociedades primitivas para o crescimento da história, que se coloca fora dos grupos e acima deles. Para o autor, memória e história são termos opostos:

A memória é vida, sempre carregada de grupos vivos e está em permanente evolução. Aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todo tipo de manipulações. Suceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução problemática do que já não existe mais [...]. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas (NORA, 1993, p. 9).

O autor chama a atenção para a um movimento que denomina aceleração da história, e ao mesmo tempo “desmoronamento da memória” em um mundo de constante massificação e mediatização. Descarta-se o passado cada vez mais rapidamente em função do “imperialismo do presente. Nesse panorama surge um paradoxo: ao mesmo tempo em que se aniquila o passado, emerge uma urgente necessidade de recordação, havendo uma procura pelos “lugares de memória”, lugares em que as memórias se refugiam e se cristalizam. Assim, para o autor “os lugares de memória”

só ganham sentido porque não possuímos mais as memórias espontâneas, aquelas que nas sociedades sem escrita garantiam a identidade dos grupos.

Para o autor, a memória tradicional tem dado lugar à história pela materialização da memória. É a memória mediada pelos rastros do passado. A passagem da memória para a história, incentiva o acúmulo de vestígios do passado, em testemunhos, documentos e imagens. Os grupos se sentem obrigados a definir sua identidade pela revitalização de sua própria história. Há uma procura por entender as origens das famílias e dos grupos pelos próprios sujeitos envolvidos, assim como são os próprios educadores que se preocupam em registrar a história da educação. O fim da história-memória multiplicou as memórias particulares que reclamam por sua própria história (NORA, 1993, p. 17).

Apropriando-se dos conceitos de memória coletiva abordados nesse texto, defendemos a memória como um processo vivo e atual, em que a reconstrução do passado se faz na revitalização do presente. Desta maneira o passado não se conserva, mas se reconstrói a partir do presente. Assim a memória tem uma função social pois o passado é convocado em função dos interesses políticos, ideológicos, culturais e afetivos do presente. Assim, entendemos que a procura dos indivíduos e grupos pelas memórias da família, da comunidade e de suas instituições se faz não como forma isolada de desagregação social, mas como forma de fortalecimento de identidades, resistindo aos apelos do projeto capitalista.

Neste sentido, concordamos com Ciavatta (2010), quando afirma que a escola também pode constituir-se num “lugar de memória”, à medida que, contrapondo-se ao efeito desagregador do momento presente, guardar os vestígios e sinais que a torna pertencente ao grupo e ao espaço, contribuindo para a construção das identidades. Mas a autora complementa que sendo um espaço frequentado por crianças e jovens, o sentimento de passado é quase inexistente na escola, tornando-se “um lugar de memória ainda mais esmaecido” (CIAVATTA, 2010, p. 24).

Conforme observa Ciavatta (2010), é quase ausente nas escolas, registros históricos, que não sejam a matrícula, a frequência, aproveitamento, aprovação e reprovação. Registros como relatórios, cartas e fotografias são raridade nas escolas ou são

conservadas privadamente por professores dedicados. A autora defende a criação de centros de memória nas escolas, uma vez que:

A escola deve assumir-se como lugar de memória, de resgate de identidades, de compreensão do presente, incorporando as lutas do passado, suas representações na forma de imagens e documentos, seus símbolos carregados de história e de significados (CIAVATTA, 2010, p. 33).

O que dizer então, da memória das escolas do campo, que vivenciaram e ainda vivenciam tantas mudanças de professores e pedagogos ao longo dos anos de funcionamento? Quem tem a memória dessas escolas? Onde estão seus registros, suas lembranças, suas fotografias? Em que baús se escondem as histórias? Quem se interessaria por conservá-las, com que interesses? O que motiva seu esquecimento?

Dessa forma, a recorrência à memória das escolas multisseriadas do município de Santa Maria de Jetibá-ES, torna-se compreensível nesta pesquisa, pois pela reconstrução dos tempos e espaços vividos, na história, reconstruída nas memórias dos professores, pais e alunos, por meio das fotografias, buscamos compreender essas escolas nas comunidades camponesas de Santa Maria de Jetibá.

## 4.2 A IMAGEM COMO PROCESSO

Desde seu surgimento, as imagens passaram por processos artesanais e tecnológicos culminando no imenso aparato imagético que hoje estamos imersos em nossas casas, escolas, nos livros, na televisão e no cinema, no computador e no celular. Imagens são produzidas e distribuídas instantaneamente a todo momento, e por elas somos bombardeados provocando sensações que vão do fascínio à saturação do olhar.

As imagens expressam processos históricos e culturais de uma época. Assim as primeiras imagens reproduzidas artesanalmente foram imagens religiosas difundidas pela Igreja no século XV que invadiram o cotidiano das casas, estampando vestidos, armários e baús. Segundo Barbero (2008, p. 158), as imagens foram desde a Idade Média, o “livro dos pobres”, o texto com que as massas aprenderam uma história e uma visão de mundo imaginadas em chave cristã.



Com a produção industrial do século XVII, a produção de Imagens passa para as mãos dos comerciantes e torna-se produto desejado pelas massas. A paixão por imagens raras torna-se o diferencial das classes possuidoras. O ideal capitalista de ascensão social substitui o ideal de salvação do imaginário produzido nas imagens, como a famosa imagem da “escada da vida” que se transforma em escada da ascensão social. Também se expande a indústria das narrativas em imagens como as de Épinal, na França e os pliegos de cordel na Espanha (BARBERO, 2008, p. 162).

As rupturas decorrentes do processo de evolução na produção de imagem, nos recursos, técnicas e instrumentos, produzem consequências psíquicas, psicológicas, sociais, cognitivas, perceptivas e epistemológicas, ao que Santaella e Nöth (2001) chamam de paradigmas da imagem. Assim no século XVIII, quando o químico francês Nicéphore Niépce (1765-1833) conseguiu fixar em uma placa metálica, a primeira imagem do pátio de sua casa, era o início do paradigma fotográfico.

Quando Benjamin (2012, p. 181), fala que “a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho”, refere-se à aceleração do processo de reprodução da imagem provocado pela profunda transformação social desencadeada pela fotografia. A irresistível necessidade de possuir o objeto, pela sua cópia, é a tendência que segundo Benjamin, implica na perda da aura, do caráter único da obra, característica do paradigma pré-fotográfico. Pela imagem fotográfica, a obra de arte perde seu invólucro, torna-se acessível às massas, numa “liquidação” que abala as tradições da sociedade.

A mudança da imagem fotográfica para a infografia produziu outra ruptura chamada paradigma pós-fotográfico. Neste paradigma, as imagens são resultado de cálculos, em que uma matriz de números é transformada em uma matriz de pontos, os pixels. Fruto de elementos virtuais, a infografia não se interessa pelas aparências, nem o rastro dos objetos no mundo, mas sim pelos seus comportamentos, seus funcionamentos. O que muda com o computador é a possibilidade de fazer experiências que não seriam possíveis sobre os objetos reais.

As mudanças no modo de produção das imagens, determinam formas de armazenamento, transmissão e recepção das imagens. Por serem únicas e

irrepetíveis, as imagens artesanais são perecíveis e demandam de cuidados para sua conservação. Estão nos templos, museus galerias e o acesso a elas exige o transporte do receptor para o local onde estão conservadas. As imagens fotográficas, que têm como característica a reprodução, ocupam os espaços da comunicação de massa (jornais, revistas, *outdoors*), onde o acesso não exige o deslocamento do receptor. Já as imagens pós-fotográficas têm natureza de disponibilidade. Podem ser acessadas por todos, em nível planetário. Têm a durabilidade indeterminável podendo ser quase eternas.

O papel do receptor nos três paradigmas vai ser determinado pela natureza e produção. Enquanto na imagem artesanal o receptor assume o papel contemplativo, na fotográfica será um observador e, na pós-fotográfica, um sujeito de interação. O caráter dominante das imagens no paradigma pós-fotográfico propicia um mergulho, navegação no seu interior, onde o receptor estabelece com elas uma relação quase orgânica.

Conforme Santaella e Nöth (2001), todas as transformações pelas quais passaram e estão passando os processos de produção de imagens, provocam mudanças na forma como percebemos o mundo e mais ainda, na imagem que temos do mundo. Embora resultando de uma base material de recursos, técnicas e instrumentos, as mudanças são provocadas por necessidades nem sempre materiais. Segundo os autores há uma espécie de “força interior do signo” que determina seu processo evolutivo, numa tentativa ininterrupta e inatingível de toda e qualquer linguagem de superar seus limites.

#### 4.3 A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA

O advento da fotografia propiciou ao homem um novo modo de perceber o mundo e nesse processo, um novo olhar vai se desenvolver: o olhar fotográfico. A partir da fotografia, o homem passa a se apropriar dos meios técnicos para perceber com mais precisão a realidade. “O mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica” (KOSSOY, 2001, p. 27). Graças à câmera

fotográfica, o olho pode alcançar aquilo que enxerga e aquilo que não enxerga. Isso porque:

A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra especialmente porque substitui um espaço preenchido pela ação consciente do homem por um espaço que ele preenche agindo inconscientemente. Percebemos em geral o movimento de um homem que caminha, ainda que de modo grosseiro, mas nada percebemos de sua postura na fração de segundo em que ele dá um passo. A fotografia torna-se acessível através de seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional (BENJAMIN, 2012, p. 100).

Em consequência, a fotografia passa a ser importante fonte documental, gerando novas possibilidades para as pesquisas históricas. Contudo, ao tomar a fotografia como forma de conhecimento do mundo, como documento histórico, há que se considerar, conforme Kossoy (1980), os fundamentos teóricos, seu contexto histórico, os espaços e tempos determinados de sua criação, desenvolvimento, uso e apropriação. O autor mostra que no Brasil, a fotografia apresenta limites como memória documental, uma vez que por razões econômicas e culturais, a fotografia da segunda metade do século XIX privilegiou o registro familiar da elite nacional.

#### **4.3.1 A fotografia como documento e como monumento**

Tomar a fotografia como fonte histórica, implica decodificar as mensagens subjacentes, desvelar seus elementos e buscar as relações ocultas e menos aparentes (CIAVATTA, 2009, p. 115). Supõe investigar a fotografia como documento e como monumento.

Como materialidade, a fotografia adquire a natureza de documento e monumento. Para Le Goff (1992), monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, remetem ao passado das sociedades históricas geralmente como testemunhos não escritos. Já o documento apresenta-se como prova histórica, testemunho escrito. Com o advento da lógica positivista, preocupada em provar cientificamente os fatos, deu-se o triunfo do documento sobre o monumento. A análise de documento passa a ser indispensável a todo historiador.

Com o tempo, houve um alargamento do sentido de documento que passa a englobar além dos escritos, ilustrações, sons, imagens. A revolução documental do século XX, causada pela dilatação da memória histórica e pelo advento do computador, dá origem à história quantitativa. O documento já não vale por si só, mas em relação a outros documentos. Valoriza-se também os processos de sua produção social, o que lhe dá veracidade ou não. A história não se interessa mais por grandes homens e acontecimentos, mas pela história de todos os homens. A memória coletiva é valorizada e institui-se em patrimônio cultural.

Para Le Goff, o documento não é inócuo. É uma montagem consciente ou inconsciente produzido pela sociedade de uma dada época, “mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (p.537). O documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças de quem detinha o poder. Assim, para considerar o documento como um monumento, é necessário desmontá-lo e fazer uma análise das condições de sua produção.

Dentro desta concepção de documento e monumento, está a fotografia. Ciavatta (2002), ao estudar o mundo do trabalho em imagens, analisa que a natureza documental da fotografia, implica também em tomá-la como monumento, o que pressupõe uma análise de sua condição inevitável de construção histórica destinada à perpetuação de alguma memória, do ponto de vista do grupo social que a produziu e/ou apropriou-se das fotografias. “Se por um lado a fotografia possui um caráter informativo, ela sempre é uma recriação da realidade” (CIAVATTA, 2002, p. 40).

Portanto, como documento, a fotografia informa-nos sobre determinados aspectos do passado: condições de vida, infraestrutura das cidades ou do campo, moda, etc. Com o monumento, a fotografia é um símbolo. Aquilo que a sociedade estabeleceu como importante a ser perpetuado no futuro, sob a forma de imagem. Portanto, além de informar, ela conforma certa visão de mundo.

Como documento, tal qual um monumento, a fotografia mostra a realidade de um tempo, e esconde atrás de si, outros tempos que já não podemos mais ver, senão pela aparência, pelos vestígios, pela representação objetiva/subjetiva da realidade.

### 4.3.2 Do reflexo à mediação

É ainda comum o uso da fotografia como mera ilustração de um tema. Pelo seu caráter estético, pelo fascínio que provocam, as imagens fotográficas tendem a se tornar apenas curiosidade sobre o tema em que se inserem. Esta forma de entender a fotografia seria a sua compreensão como reflexo e reprodução fiel da realidade. Nesta opção, estão as concepções empírico-positivistas, a busca da neutralidade, da isenção política.

Ao entrar no tema da fotografia como fonte histórica, estamos, como sugere Ciavatta (2002, p. 16), em um campo “fascinante e movediço”, da fotografia como aparato técnico, mas também como forma de compreender e expressar o mundo. Assim temos as interpretações positivistas da imagem fotográfica como representação, como reflexo da realidade, como espelho neutro e objetivo, e por outro lado, as interpretações que compreendem a fotografia como sistema de signos elaborados para representar a realidade conforme interesses dos grupos dominantes.

Para Chartier (2002, p. 17), as percepções que temos do mundo social não são de forma alguma, discursos neutros. São mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção de mundo social, seus valores e seu domínio. A história cultural expressa o modo como as realidades sociais são construídas, pensadas, dada a ler. Neste sentido, a fotografia como uma produção cultural, não é uma mera representação da realidade, uma vez que quem a produz descreve a sociedade como ela é ou como ele gostaria que fosse. As fotografias descrevem a realidade não como um espelho, mas como uma visão de mundo. A fotografia deve ser considerada produto cultural, fruto do trabalho social e da reprodução signíca. Ao assumir o lugar de um objeto, de um acontecimento ou de um sentimento, a imagem incorpora a função de signo, constituindo-se como mensagem significante estruturada.

O exercício de leitura da imagem está associado a processos de mediação. Martin-Barbero (2008), compreende a mediação como o lugar onde se articula o sentido, e desse modo o receptor não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. O conceito de mediação destaca,

assim, como os processos sociais que perpassam o homem em dado tempo e espaço interferem na sua compreensão do mundo.

Para Flusser (2002), as imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem “existe”, logo o mundo não lhe é acessível imediatamente. As imagens são conceitos codificados do mundo que devem ser decifrados.

A aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens. Devem ser decifradas por quem deseja captar-lhes o significado. Com efeito, são elas símbolos extremamente abstratos: codificam textos em imagens, são metacódigos de textos. [...] Quando as imagens técnicas são corretamente decifradas, surge o mundo conceitual como sendo o seu universo de significado. O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é “o mundo”, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem (FLUSSER, 2002, p.14).

Ana Maria Mauad (2004), em seu estudo sobre leitura e interpretação de imagens, afirma que as imagens fotográficas são históricas, dependem de variáveis técnicas e estéticas do contexto histórico que as produziram e das diferentes visões de mundo que concorrem no jogo das relações sociais. A fotografia, assim como os demais textos visuais, são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolvem três componentes: o autor, o texto e o leitor. Cada um desses três elementos integra o resultado final, isto é um significado aceito socialmente como válido, fruto de investimento de sentido.

A fotografia guarda, na sua superfície as marcas do passado que a produziu e a consumiu. O que não podemos perder de vista, é que as fotografias antes de ser objeto de estudo, foram ou são memória daqueles que as guardaram como lembrança ou testemunho. Da mesma forma que seus donos, o pesquisador toma esse objeto e o investe de sentido, um sentido diverso daquele dado pelos seus contemporâneos, mas próximo à problemática a ser estudada. Nesse processo de atribuir sentidos, a fotografia não fala por si só. Perguntas devem ser feitas.

Para a autora, historicamente, a fotografia compõe, junto com outros tipos de texto verbal e não verbal, a textualidade de uma época. Dessa forma, ao utilizar a fotografia como fonte histórica, faz-se necessário entender o processo de sua produção para que se passe da aparência superficial da imagem para a captação do seu sentido

social. A autora aconselha a organização das fotografias em séries, em função de um tema, processo que permite recuperar os códigos de representações sociais de uma dada classe social em um dado período histórico. Para a compreensão ampla das maneiras de ser e agir de um determinado contexto histórico, implica também a noção de intertextualidade proporcionada por outras fontes documentais, como as literárias e orais.

Na proposta de análise de Mauad (2004), a fotografia pode ser analisada conforme dois planos: plano da forma da expressão e plano da forma e conteúdo. O plano da forma e expressão compreende as opções técnicas e estéticas de construção da imagem: tamanho, formato e suporte, o tipo de foto (posada ou instantânea), o sentido da foto (horizontal ou vertical), a direção (direita, esquerda ou centro), a distribuição dos planos, o arranjo e o equilíbrio (o objeto central, arranjo e equilíbrio), foco, impressão visual (textura) e iluminação. No plano da forma e conteúdo são considerados os seguintes campos: local, pessoas, objetos, atributo das pessoas (pose e disposição nos planos), atributo dos lugares (paisagem e ambiência) e tempo retratado (dia e noite). Este plano refere-se à relação entre o que foi captado pelo fotógrafo e as circunstâncias da produção da imagem.

A autora também evidencia a importância do conceito de espaço na análise da mensagem fotográfica, e evidencia cinco dimensões espaciais: o espaço fotográfico, o espaço geográfico, o espaço do objeto, o espaço da figuração e o espaço da vivência. No espaço fotográfico, estão contidas todas as informações referentes ao fotógrafo, à técnica, o plano de expressão, já dito anteriormente. O espaço geográfico compreende os lugares fotografados, campo/cidade, natural/artificial, interior/exterior, público/privado. O espaço do objeto compreende os atributos dos objetos fotografados: objetos interiores, objetos exteriores e objetos pessoais. O espaço da figuração é composto pelas pessoas e animais retratados, pela natureza do espaço (masculino/feminino, infantil/adulto) e pela hierarquia das figuras e seus atributos, incluindo os gestos e por último o espaço da vivência ou do evento, que se tornam o objeto do ato fotografado.

Lopes (2004), ao desenvolver estudo sobre a visualidade capixaba no período de 1850 a 1950, considera que nas fotografias tipo retrato, além de sua especificidade

formal, existem atributos lógicos e fenomenológicos que postulam um conceito de realidade e de visão de mundo, tanto da parte dos retratados, quanto da parte daquele que manipula a câmara e do intérprete que projeta na imagem a sua própria vivência de mundo. Para a autora, essa experiência é tanto de ordem cultural, quanto subjetiva, no sentido de que o ato de ver não se resume a uma operação meramente mecânica do olho objetivo, mas é uma experiência cultural e subjetiva, que envolve informações, sentimentos, valores e concepções.

Os autores citados, opõem-se à forma de interpretação da fotografia como reflexo da realidade, uma vez que buscam compreendê-la como construções históricas que expressam visões de mundo, como objetos a serem decifrados pelo pesquisador. Contudo, para os objetivos dessa pesquisa, onde trataremos a fotografia como mediação histórica, optamos pela orientação dos estudos de Ciavatta (2002), em que

A fotografia é vista nas condições de sua produção, com suas mediações culturais, políticas, econômicas e tecnológicas. E o objeto fotográfico, ele próprio, como memória, como documento e como monumento, é mediação histórica, processo social complexo, “síntese de múltiplas interpretações” (CIAVATTA, 2002, p. 72).

Conforme essa opção, há a presença de filtros, isto é de categorias, conceitos e representações que se interpõem na aproximação com o real, numa compreensão da fotografia como mediação entre o objeto de estudo e nossa capacidade de pensar a realidade. Em Kosik (1976), aprofundamos a reflexão sobre mediação.

Para Kosik (1976), a realidade se revela aos homens pelo mundo dos meios. Contudo, ela não se revela imediatamente, mas de forma aparente. Assim, o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. “A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito de determinadas projeções históricas petrificadas” (KOSIK, 1976, p. 19).

A fotografia se encontra nesse mundo dos meios de que nos fala Kosik e pode revelar ou esconder os fenômenos do mundo social. Ciavatta (2002), também busca em Kosik os conceitos de essência e aparência para explicar os processos de mediação da fotografia. “A fotografia é um exemplo deste mundo de claro-escuro, de verdade e engano de que fala Kosik” (CIAVATTA, 2002, p. 74).



Para reconhecer a fotografia como mediação, é necessário buscar as relações que estão ocultas no objeto. Ciavatta (2002) reitera que a fotografia como mediação opõe-se ao mundo dos fenômenos externos, que revelam a superfície dos processos, “a práxis fetichizada” do mundo das representações. “O que é visível revela e oculta – de onde, talvez provenha a grande força de sedução da fotografia – a história que ainda está invisível” (CIAVATTA, 2002, p. 76).

Conforme Ciavatta (2008, p. 37), para utilizar da fotografia como fonte de pesquisa social é preciso ir além do fascínio da realidade, de seu mistério de simulacro que é e não é ao mesmo tempo, o objeto do real; de como utilizá-la como documento para compreensão da realidade. Isso significa entendê-la como processo social complexo, produzido historicamente, em que a compreensão do todo do objeto supõe ir além da representação aparente da imagem.

Neste capítulo, buscamos compreender a relação entre memória e história, a fotografia como fonte histórica e a fotografia como mediação, ou seja, procuramos estabelecer as bases para a análise, e assim, poder ir além do aparente na análise da escola multisseriada. No capítulo seguinte, descreveremos o percurso metodológico da pesquisa, as escolhas metodológicas e o encontro com os sujeitos da pesquisa e acervos de fotografias.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Ao nos aproximarmos da memória da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, tivemos interesse em compreender como as imagens fotográficas da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt fazem a mediação das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES.

Nosso interesse pelo passado das escolas multisseriadas, não é simplesmente um estudo histórico, e nem é esta a característica da nossa pesquisa. Trata-se de uma opção metodológica, por acreditarmos que a materialidade objetiva que se apresenta no momento presente das escolas multisseriadas, não é um dado do acaso, mas tem implicações históricas, políticas e culturais estabelecidas ao longo do tempo. Entender as relações que se estabeleceram historicamente com as escolas multisseriadas é um desafio que se coloca para esta pesquisa e nesse sentido, temos no materialismo histórico de Marx, importantes contribuições para entendermos a realidade que se apresenta hoje para as escolas multisseriadas.

Para Marx (1980), o trabalho é a categoria central de análise e é pelo trabalho que se funda o ser social. O trabalho em Marx é visto como mediação entre o homem e a natureza e dessa interação deriva o processo de formação humana. Portanto, podemos concluir que a educação não é o centro do processo, mas funciona como mecanismo de reprodução das forças impostas pelo sistema de produção.

Bourdieu e Passeron (1970) analisam como a escola reproduz os interesses dos grupos dominantes. Para esses autores, é pela ação pedagógica que certas significações sociais são impostas e inculcadas reproduzindo relações de poder de um determinado grupo social. A educação, no caso específico de nossa pesquisa, a educação para as populações do campo, foi pensada no seio de uma sociedade de classes, e reproduz o modo de pensar burguês. A educação do campo, segue a lógica

das escolas urbanas, e por que não dizer da escola para as populações pobres, que desde sua origem tinha a mínima preocupação do ensino das primeiras letras.

Por outro lado, essa mesma sociedade burguesa que impõe modelos educacionais vigentes, surgiu proclamando a igualdade entre os seres humanos (MARX, 2010). Contudo, estava posta ali a questão que permanece até os dias de hoje. Teoricamente, temos reafirmado o direito à educação, e a necessidade de educação como formação do ser humano. No entanto, na realidade objetiva instala-se uma educação dualista, que atende de forma plena uma minoria e precariamente a classe trabalhadora. Situação conveniente numa sociedade em que a desigualdade social está a serviço dos interesses do capital.

Maria Ciavatta (2009), em seus estudos sobre mediações históricas de trabalho e educação, faz importantes considerações sobre as pesquisas históricas, com aporte na teoria marxista, o que vem corroborar com nossa análise. A autora observa que para que a história alcance o nível de ciência, deve-se reconstruir o concreto real pela via do pensamento. O agir humano e a consciência sobre esse mesmo agir constituem-se a partir das relações do homem com a natureza e com todos os seres que a ela pertencem, com os outros homens e consigo mesmo. Ao agir e ao conhecer, o homem se aperfeiçoa por esse mesmo ato. O objeto teórico construído não é apenas uma questão de apropriação intelectual do objeto, mas o produto do seu agir (CIAVATTA, 2009).

O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência. O homem, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, históricos, políticos e culturais, é o criador da realidade social. Assim, ao mesmo tempo em que a sociedade produz o homem, ela também é produzida por ele.

Em termos teórico-metodológicos, falamos de aproximação com a realidade, por meio da reconstrução histórica. Para Ciavatta, significa a “busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção das totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo” (CIAVATTA, 2013, p. 146).

Assim, ao nos aproximarmos da memória da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Guilherme Germano Borchardt, mediadas pelas fotografias, tivemos interesse em compreender os processos históricos que desenham o movimento atual das escolas multisseriadas. As fotografias, como materialidade histórica, situam-se no campo das particularidades, são determinações sociais que permitem ir do singular ao universal.

## 5.1 A PESQUISA

Os temas que emergiram da problemática apresentada mobilizaram-nos a uma abordagem metodológica de um estudo de caso qualitativo, pois segundo André (2013), as abordagens qualitativas de pesquisa concebem o conhecimento socialmente construído pelo sujeito nas suas interações cotidianas, que ao atuar na realidade a transforma e é por ela transformado.

Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2005, p. 97).

O estudo de caso, justificou-se nesta pesquisa pela singularidade apresentada pela escola em que se deu a pesquisa. A escola escolhida para o estudo, foi uma das primeiras escolas a ser criada no município de Santa Maria de Jetibá e permanece até hoje funcionando como escola multisseriada. Além disso apresenta a peculiaridade do acervo de fotografias que estão sob a guarda de duas professoras que nela atuaram. Dessa forma, apresenta as características apropriadas para a elucidação do problema levantado.

Seguindo orientações de André (2005), iniciamos com um estudo exploratório para compreender o contexto do tema pesquisado, que compreendeu uma pesquisa bibliográfica com levantamento das produções acadêmicas nos bancos de dados sobre escolas/salas/classes multisseriadas, fotografia, imagem e mediação. Dessa forma fomos definindo o corpus teórico da pesquisa, dialogando com os autores que

pesquisam sobre escolas multisseriadas e Educação do Campo e com autores que estudam a fotografia como mediação das memórias.

Para entender a origem das escolas multisseriadas no contexto da educação brasileira optamos pelos estudos de Saviani (2013) e Faria Filho e Vidal (2000). Compreendemos que o debate sobre escolas multisseriadas insere-se no movimento da Educação do Campo tornando necessário definir o percurso da Educação do Campo, para o qual dialogamos com Leite (2002), Casali (2004), Hage (2005), e Munarin (2006), Fernandes (2006) e Caldart (2011). O movimento de Educação do Campo permite pensar a escola como projeto da comunidade campesina. No diálogo com Freire (1987; 2000) vislumbramos as escolas multisseriadas dentro de um projeto de educação emancipatória e com Arroyo (2006; 2010) e Hage (2010), entendemos as escolas multisseriadas como escolas de direito para as populações do campo.

Nos temas ligados à fotografia, dialogamos com Walter Benjamin (2012), Kossoy (1980), Santaella e Nöth (2001), Mauad (2008) e campos (1999). Para definir o conceito de memória, apoiamos nos estudos sobre memória de Le Goff (1992) e memória coletiva de Halbwachs (2006), Pollak, (1989) e Nora (1993). Numa perspectiva de pensar a fotografia como mediação para a memórias da escola, dialogamos com Ciavatta (2002; 2004; 2009; 2010) e Schütz-Foerste (2012).

Nesta pesquisa, a fotografia foi o eixo orientador do trabalho, por meio do qual outras fontes foram acessadas na construção de sentidos. Dessa forma, a fotografia foi utilizada compondo intertextualidade com outras fontes documentais e orais. Além do que, “revisitar os espaços imagéticos é uma experiência fascinante, visto que implica um desafio pessoal e coletivo na perspectiva de aproximação de tempos e espaços vividos” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2012. p. 4).

As falas dos sujeitos dessa pesquisa mediante as imagens em fotografias contribuíram para a elucidação do problema apresentado nesta pesquisa. Para Schütz-Foerste (2012), as

[...] imagens, em especial as imagens fotográficas, materializam processos sociais vividos e constituem-se como mediação semiótica na retomada das trajetórias das instituições e dos profissionais do ensino em diferentes tempos

e lugares. Nas imagens fotográficas abrigam-se muitas lembranças do tempo de escola e podem desvelar processos histórico-sociais de complexas relações de correlação de forças (SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 4).

As fotografias oferecem uma “proposta de problematização ao registrarem relações entre indivíduos em um dado contexto social, possibilitando ao pesquisador desvendar, através da imagem aparentemente neutra, um conteúdo recoberto pelo discurso e pela ideologia (CAMPOS, 1999, p. 77). Concordando ainda com a autora, ao trabalhar com fotografia, o pesquisador se vê diante de um objeto real passível de se transformar em objeto de conhecimento, pois o tempo todo está emitindo significados e intenções.

Durante os momentos das entrevistas, os sujeitos, por meio de suas memórias, revisitaram o passado relatando fatos, acontecimentos, lembranças a respeito das questões que foram colocadas nas entrevistas e acrescentaram novas possibilidades de aprofundamento sobre o que se pretendia pesquisar e retrataram fatos não apenas de sua experiência individual, mas daquelas vividas no grupo do qual fazem parte. A “memória não pertence apenas ao indivíduo, pois suas lembranças só se sustentam no interior do grupo com o qual a partilha, constituindo o grupo condição necessária para a existência e preservação desta memória” (LANG, 2005, p. 143). Pollak (1992) define memória como sendo,

[...] um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. [...] podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 6).

Os fatos relatados pelos sujeitos desta pesquisa, no processo de rememoração e reconstrução da realidade vivida, foram analisados segundo suas diferentes versões e não como verdades absolutas. Para aprofundar as questões apresentadas, realizamos a transcrição imediata dos relatos, o que nos permitiu elaborar outras para

serem incorporadas e discutidas em relatos posteriores, quando retornávamos à localidade pesquisada. Todas as falas foram gravadas e digitalizadas.

Os relatos das professoras que atuaram na escola e ex-alunos, bem como os relatos das famílias foram realizados em visitas às residências, que aconteceram no período de janeiro a outubro de 2015. Entrevistamos também profissionais que atuaram junto às escolas multisseriadas no período de criação e consolidação dessas escolas no município. Por fim, realizamos uma roda de conversa na escola com a presença das famílias para que num processo de rememoração coletiva, as memórias da escola fossem acionadas e compartilhadas pelo grupo local. As observações e sentimentos experimentados durante as visitas, durante as entrevistas e durante a roda de conversa, foram registrados em diário de campo, constituindo-se num instrumento imprescindível durante a análise.

O trabalho de análise e interpretação dos dados foi realizado de modo a triangular dialeticamente as mediações das imagens fotográficas e as memórias dos sujeitos com o referencial teórico e as estratégias metodológicas, tendo no centro do triângulo, nossa trajetória pessoal e profissional.

## 5.2 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS E ACERVOS

Pelas rememorações, buscamos identificar e dar visibilidade aos sujeitos envolvidos em diferentes atividades educativas em tempos históricos distintos que vivenciaram experiências com escolas multisseriadas no município onde a pesquisa se realiza. Inicialmente mantivemos contato informal com Sabina Berger Uliana e Guerlinda Berger Espíndula, ambas por terem exercido função de acompanhamento das escolas multisseriadas no final da década de 1950 ao final da década de 1970. Nesse contato informal procuramos identificar possíveis acervos de fotografias de escolas multisseriadas. Em todos os contatos, o nome da professora Dorotheia Göering Hartwig foi citado como uma professora que sempre guardou fotografias das escolas em que atuou na região de Caramuru, local onde trabalhou até sua aposentadoria.

Com essa informação, no dia 18 de janeiro de 2015, fomos até a Vila de Caramuru para um primeiro contato com a referida professora em sua própria residência para apresentar o objetivo e a metodologia dessa pesquisa. Nos diálogos estabelecidos ressaltamos a importância de entendermos o momento presente por meio das memórias sobre as escolas multisseriadas, por meio das imagens fotográficas e de depoimentos orais das pessoas que viveram e marcaram essa história. Reforçamos que seu nome foi citado por profissionais que também fizeram história na educação do nosso município.

Com a compreensão do nosso objetivo e orgulhosa de ter sido indicada, além de colocar-se à disposição para participar dessa pesquisa, imediatamente convidou-nos para adentrar em seu escritório para mostrar todo o seu acervo fotográfico, tão bem guardados em álbuns e caixas. Para minha grande surpresa, verifiquei que todas as suas fotografias tinham registros de data e do acontecimento retratado, o que demonstra o cuidado que tem com suas memórias. Pelas imagens e relatos da professora, foi possível verificar que se referiam à Escola Singular Fazenda Borchardt. E foi aí, que tomamos a decisão de escolher essa escola para realização da pesquisa.

Filha de imigrantes alemães e residindo na comunidade de Rio Novo, distante a 12 km dessa escola, a professora Dorothea foi convidada para exercer a função de professora na escola Singular Fazenda Borchardt, recém-criada no terreno do Sr. João Guilherme Germano Borchardt. Era casada com o irmão da esposa do Sr. João Borchardt, ficando hospedada na residência do doador do terreno até 1961, quando foi construída a casa da professora, perto da escola. A construção de casa para as professoras rurais, de acordo com o relato de Dona Sabina era uma iniciativa da comunidade para incentivar os professores a permanecerem nas escolas. A professora Dorothea permaneceu na escola até 1966, quando se removeu para a Escola Jetibá, construída em 1956, em Caramuru. Foram 8 anos de trabalho com as quatro turmas na mesma sala (1958-1966). A partir daí foi removida para a Escola Singular Jetibá, hoje EEEFM Frederico Boldt, em Caramuru. O relato escrito<sup>12</sup> por

---

<sup>12</sup> Relato histórico da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, escrito em 2008, pelas professoras Dorothea Göering Hartwig e Melinda Borchardt Treichel.



Dorothea sobre a história da escola descreve com emoção as alegrias e dificuldades enfrentadas na profissão.

Emocionada com a respeitabilidade da comunidade, a dedicação do proprietário e o poder dos eventos realizados. Com apenas o curso primário, alcançou a vocação de seus sonhos infantis, abraçando-o com amor, embora tendo que andar 30 km para reuniões, cursos de aperfeiçoamento e encerramento das aulas (Relato escrito sobre a história da escola).

No acervo de Dorothea encontramos as fotografias mais antigas: 11 fotografias grandes, tipo 17cm x 23cm, em preto e branco, retratando a inauguração da primeira sala de aula construída pelos pais para dar início às aulas. Estavam dispostas em um álbum junto com outras fotografias menores tiradas por outro fotógrafo de outros momentos e já com o prédio construído pelo governo. As fotografias do álbum não apresentam ordem cronológica e não se tratam apenas da escola pesquisada, uma vez que a professora trabalhou em mais escolas da região.

Definida a escola da pesquisa, fizemos uma visita no dia 10 de junho de 2015. O dia estava chuvoso e tivemos dificuldades no trajeto devido às obras de asfaltamento da estrada para Caramuru. Assim que chegamos à escola, revemos a servente Elenita e nos apresentamos para os alunos e para a professora Kelly Walker, expondo a todos, os objetivos da pesquisa. Alguns alunos nos reconheceram, pois há três anos fomos pedagoga dessa escola. Perguntamos aos alunos se em suas casas existem fotografias da escola. Levantou a mão o aluno João, neto do fundador da escola e Rian. Os dois alunos se propuseram a conversar em casa sobre uma possível visita que faríamos em suas casas. Nesse dia, aproveitamos para obter alguns dados sobre a escola, sobre os alunos e sobre as famílias dos alunos. Retornamos na escola no dia 17 de junho e conversamos com a pedagoga Aline Fardim, sobre a pesquisa. Fomos informadas que no dia 23 de junho haveria reunião de pais na escola e pedimos se poderíamos aproveitar a reunião para uma conversa com os pais.

No mesmo dia, 17 de junho, fomos procurar pela professora Melinda Borchardt Treichel, que atuou na escola no ano de 1973, e depois de 1977 até o ano de 2008, quando se aposentou. Percorremos a estrada estreita que leva até a casa da professora Melinda e a encontramos nos seus afazeres domésticos. A professora se mostrou entusiasmada com o convite para participar da pesquisa e pediu que

retornássemos no dia 19 de junho, quando estaria mais organizada para nos receber. Comentou que tem muito material guardado do tempo em que foi professora e também algumas fotografias.

Melinda é filha do proprietário, doador do terreno, Sr. João Guilherme Germano Borchardt, falecido em 27 de agosto de 1997. Assim como a professora Dorothea, ao assumir a escola Melinda não possuía habilitação para o magistério, cursando em serviço o HAPRONT<sup>13</sup>, curso que concluiu com Dorothea e as demais professoras leigas que atuavam nas escolas do município em 1981. Em 1990, prestou concurso público pela Prefeitura de Santa Maria de Jetibá assumindo a mesma escola, desta vez como professora efetiva. No ano de 2006 a professora Melinda também pode concluir o curso de graduação em pedagogia, oferecido na modalidade aberta à distância e em 2008 aposentou-se com mais de trinta e dois anos de serviço na mesma comunidade.

Com a professora Melinda, encontramos fotografias em tamanho 16.5 x 10.5, que incluíam da primeira escola, da inauguração da segunda escola, de momentos como aluna, em que estudou com a professora Dorothea. Junto com a turma no dia da apresentação da festa de outono e no dia da visita dos americanos. Também fotografias mais recentes, coloridas, do tempo como professora. As mais antigas pertenceram à Dona Dorothea e foram doadas à Melinda e as mais recentes, coloridas, são de Melinda.

Na reunião de pais do dia 23 de junho, aproveitamos o momento inicial em que foi servido o café, para uma conversar informalmente com as mães - na reunião estavam presentes apenas mães – sobre a pesquisa, sobre as visitas às casas e sobre a roda de conversa na escola. A mãe do aluno Rian, o que havia se manifestado na sala de aula, apresentou interesse, pois disse que tem fotografias de seu tempo de aluna e do tempo em que seus pais eram alunos.

---

<sup>13</sup> Projeto de Habilitação de Professores não titulados, destinados à habilitação de professores leigos do Ensino Fundamental de zonas rurais, a nível de 2º Grau. Foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura, na década de 70. No Espírito Santo, foi extinto em 1991.

Combinamos então uma visita na casa da mãe e dos avós de Rian, que moram junto na mesma casa. A visita foi realizada no dia 10 de julho de 2015. Na casa de Rian, o ato de rememorar envolveu quatro gerações, pois estavam na sala a bisavó, os avós Izidoro e Elmira, a mãe Elizete, o tio Tiego, Rian e a irmãzinha Raniele.

Na casa dos pais e avós do aluno Rian, encontramos a fotografia do encerramento do ano de 1962, em que a escola já funcionava no segundo prédio, as fotografias da apresentação do teatro da primavera, onde a mãe de Rian foi retratada como aluna.

Eu falo, eu tenho as minhas fotos. Não são muitas, mas são as minhas lembranças que eu tenho daquela escola. Agora da estadual que eu estudei, eu não tenho nenhuma foto pra mostrar que eu estudei ali. Porque ali eles não tinham essa... como eu vou dizer. Aqui quem tirava foto era Elenita. Até hoje se tem um evento na escola, Elenita tá lá com a máquina dela tirando foto. Ali não. Eu tenho uma foto, que nós fomos pro museu em lá em Santa Maria. Ali eu tirei uma foto com uma professora chamada Cleonice. Ai, assim. Aqui nós temos por causa que Elenita tirava e a gente pedia. Até hoje quando tem um evento ela tá tirando foto. Assim ela é com a comida dela, com as coisas dela... (Elizete).

No depoimento de Elizete, a servente Elenita é referência no registro da memória mais atual da escola. Desde 1992, quando começou a trabalhar na escola registra todos os eventos com sua máquina. Suas fotografias são coloridas, tamanho 15x10, tiradas em máquinas com filmes e guardadas em pequenos álbuns doados pelos laboratórios.

Quanto às fotografias atuais, Elenita diz que estão em computadores e que não foram reveladas. Essa é uma preocupação atual com a memória digital, que pode ser descartada a qualquer momento. Se a memória do passado está fragmentada, é preciso agrupá-la no espaço público da escola, e até dar-lhe acessibilidade pela internet. Mas também é preciso que as imagens digitais tenham uma garantia de duração, e a forma mais garantida é pela revelação.

Fomos informados por Elenita, a servente da escola, que sua mãe, Dona Erica também guarda fotografias da escola. Elenita marcou nossa visita para um domingo, pois também queria estar presente na conversa. Foi um momento muito especial, porque nessas visitas, fizemos muitas amizades. Não ficamos presos ao papel de pesquisador, pois ao entrar nas casas, olhar fotografias, penetramos na intimidade daquelas famílias e formamos vínculos de amizade.

Na casa de Dona Érica, encontramos a fotografia dela na turma de 1º e 2º ano da primeira sala de aula, e em meio às alunas que se apresentaram na festa.

Figura 6 - Dona Erica com o álbum da família



Fonte: acervo da pesquisadora.

De posse das fotografias encontradas, o primeiro passo foi montar um arquivo digital, tomando o cuidado de identificá-las devidamente e organizá-las seguindo uma ordem cronológica, o que nem sempre foi fácil, pois muitas informações eram contraditórias quanto aos eventos e às datas. Outras não tinham qualquer referência sobre o nome e data do evento. Somente a observação atenta ou o cruzamento de outras fontes pode revelar mais informações.

Com esse trabalho investigativo, fomos descobrindo detalhes que a memória por si só não dá conta de esclarecer. Descobrimos que as fotografias em tamanho grande, do acervo de Dorothea, são fotos oficiais, tiradas pela equipe que acompanhou a comitiva no dia da inauguração. Somente destacando a fotografia do álbum pudemos ver informações contidas no carimbo do verso (APÊNDICE H).

Constatamos então que essas fotografias foram tiradas pelo serviço de cinema, rádio e teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo. É possível perceber a assinatura, provavelmente do responsável pelo serviço. A nota na última

linha informa: “Desejando cópia igual, peça o número e a letra acima”, demonstrando que havia o serviço de reprodução das fotografias aos interessados.

As fotografias menores são de autoria do fotógrafo da comunidade, Lítio da Silva Rosa, que fazia as revelações em um laboratório adaptado em sua casa. As famílias encomendavam cópias, o que explica a mesma fotografia ser encontrada em mais de uma casa. Possuir fotografias era sinônimo de status, portanto, as fotografias da escola davam prestígio à professora e à escola e era motivo de orgulho para os alunos e famílias.

Observa-se que entre as fotografias feitas pelo fotógrafo da comunidade e as tiradas pela equipe oficial, há uma diferença que define a técnica utilizada, mesmo sendo realizadas no mesmo período. As primeiras são do tipo posadas, em que o tipo de equipamento exigia dos fotografados, posturas sérias e tensas durante um longo período para garantir a qualidade da fotografia. As segundas, são fotos do tipo instantâneas, comuns ao gênero jornalístico, possíveis somente em fins do século XIX, quando se deram as condições técnicas para o seu surgimento.

As fotografias tiradas por Lítio Rosa, revelam que há uma preparação cuidadosa para a obtenção do retrato, demonstrando uma relação de cumplicidade com os sujeitos fotografados. Lopes (2004) considera que os ícones presentes nas fotografias tipo retrato, como a pose dos retratados, a singularidade no modo de captar a cena, os atributos do cenário que se repetem numa mesma época, revelam não apenas a definição de um estilo, mas também formas culturais e subjetivas de ver o mundo, numa “aquiescência” mútua entre fotógrafo e fotografados.

Com todas essas informações e com o acervo já digitalizado, realizamos no dia 29 de setembro, uma roda de conversa com ex-alunos da escola. Antes da data, participamos da festa da paróquia da Igreja Luterana de Jequitibá, onde graças à ajuda de Elenita, fomos apresentadas para várias famílias. Mesmo já tendo encaminhado convite por escrito, convidamos a todos nesse “corpo-a-corpo”, o que foi imprescindível para que a roda de conversa tivesse tanta aceitação, com a presença de vinte e sete pessoas, mais algumas crianças que vieram acompanhando os pais. Fizemos contato também com o pastor aposentado Edgar Volbrecht, que

atuou na comunidade desde o final da década de 1960. O pastor Volbrech foi um incentivador do ensino na comunidade e em todo o município, atuando como professor por seis anos no antigo ginásio que funcionava na sede do distrito, na Escola Graça Aranha. Ele relatou que na época, o ginásio contava com apenas três professoras que eram Hildegar Berger, Guerlinda Berger e Gerda Potratz e mais tarde Zilá Ferreira Potratz.

Figura 7 - Roda de conversa com ex-alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora

As palavras não podem descrever o que foi a experiência da roda de conversa, com as pessoas tão à vontade, falando em pomerano, dando gargalhadas com as imagens projetadas. As mães mais jovens faziam a tradução dos relatos para facilitar meu futuro trabalho de transcrição das gravações. No momento do lanche, a roda continuou com as fotografias passando de mão em mão provocando grande interação no grupo, que não manifestava pressa para ir embora, tamanha a satisfação do momento vivido.

A partir do percurso trilhado, apresentaremos no próximo capítulo, a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, para tentar trazer respostas ao problema que deu origem a este estudo.

## **6 AS IMAGENS FOTOGRÁFICAS NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS: MEMÓRIAS DA EMUEF JOÃO GUILHERME GERMANO BORCHARDT**

Na escola singela, uma sala, caixotes e tábuas serviram de carteiras, quadro negro de madeirite. A madeira e as tabuinhas para a coberta era serrada a punho no vaivém sobre o estaleiro.

Dorothea Göering Hartwig

As imagens fotográficas são o ponto de partida para a memória, sintetizam o sentimento de pertencimento a um grupo, a um lugar, a um passado, traduzem, ideias, valores, tradições, comportamentos que identificam o grupo familiar, o lugar e orientam formas de agir. Nesse sentido, a fotografia alimenta a identidade, legitima a memória familiar e a história que se constrói sobre o grupo. Constrói ainda o tempo e junto com outras fontes compõe a textualidade de uma época.

As imagens fotográficas da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt remetem em primeiro lugar a um espaço e a um tempo histórico: ao universo das escolas do campo do município de Santa Maria de Jetibá e mais especificamente à escola multisseriada da comunidade de Jequitibá (Caramuru). Embora esta tenha sido uma instituição de ensino essencial na formação da maioria da população local, a história da escola multisseriada permanece esquecida nas pesquisas educacionais.

As imagens que ora analisamos possibilitam identificar alguns elementos da escola retratada e ir ao encontro dos aspectos que conformaram aquela cultura escolar. Assim, a possibilidade dessa pesquisa além de ressaltar o papel da escola multisseriada no processo de escolarização da sociedade local traz a possibilidade de retirar do anonimato sujeitos, escolas e culturas que perpassaram o universo dessa escola em Santa Maria de Jetibá.

Enfim, as fotografias da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, trazem a possibilidade de ampliar as pesquisas sobre educação em contextos camponeses, destacando-se na escuridão histórica que encobre as escolas multisseriadas, assim como as primeiras fotografias de que nos fala Benjamin (2012, p. 115): “É à luz dessas

centelhas que as primeiras fotografias, tão belas e inabordáveis, se destacam da escuridão que envolve os dias de nossos avós”.

As fotografias selecionadas para essa pesquisa, são mediadoras de processos históricos, políticos, sociais e culturais ligados ao contexto em que Escola multisseriada EMUEF João Germano Guilherme Borchardt está inserida. Contudo, analisar fotografias não é tarefa fácil, pois como construções sociais, elas não são apenas reflexos da realidade.

A análise de fotografias como mediação implica incluir como propriedade do objeto, as conexões temporais e espaciais que lhe são determinantes. Pois entendemos, como Ciavatta (2008, p. 46), que “a mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais amplo que o determina”.

Sendo assim, com as imagens organizadas em um arquivo digital, tivemos o desafio de montar uma discursividade, sabendo que essa é uma tarefa bem complexa, uma vez que os elementos de análise não são dados a priori. Para análise, interpretação dos dados advindos das imagens selecionadas levantamos as categorias, e nessa análise, procuramos ir além do aparente, do fascínio imediato, identificando as mediações ali presentes conforme o problema de estudo proposto nesta pesquisa.

Assim como fotografar é fazer uma escolha em meio a tantas escolhas possíveis, o caminho de análise, como bem ilustrou Mauad (2008, p. 36), “é também uma escolha, num conjunto de reflexões possíveis”. Nessa escolha, propomos uma reflexão das mediações construídas a partir das fotografias, possibilitadas pelo percurso dessa pesquisa, na interlocução com o referencial teórico, com os sujeitos e principalmente com nossa concepção de mundo, vivências e andanças pelos caminhos das escolas do campo de Santa Maria de Jetibá.

Nesse processo elegemos três eixos de análise: a imagem fotográfica como mediação de processos históricos; a imagem fotográfica como mediação de processos políticos: concepções de educação para as escolas multisseriadas e a imagem fotográfica como mediação das memórias: processos de significação da escola multisseriada.



## 6.1 AS IMAGENS FOTOGRÁFICAS NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS

A realidade dos fenômenos sociais não se revela de forma imediata, mas de forma “fetichizada” pelo mundo das aparências. 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, como o “aparente” do fenômeno, estabelecer as conexões temporais e espaciais que determinam o objeto de estudo: as escolas multisseriadas.

Figura 8 - Inauguração da Escola Singular Fazenda Borchardt



Fonte: Dorothea Göering Hartwig. Fotografia 17cm x 23cm, em preto e branco, produzida pelo serviço de cinema, rádio e teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo em 13 de outubro de 1959.

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 um 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 da EMUEF João Germano Guilherme Borchardt, na época denominada Escola Singular Fazenda Borchardt. Construída pela comunidade no terreno doado pelo proprietário João Guilherme Germano Borchardt, a escola tinha o objetivo de trazer o ensino em português, tirando a educação do domínio da Igreja Luterana, pois até o final da década de 1930, era a única alternativa de educação na região. Com o fechamento das escolas paroquiais no período da nacionalização do ensino, a criação de escolas pelo governo não atendeu de imediato as comunidades. A maioria 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.

Iniciativas como a do Sr. João Borchardt, foram comuns na época. Geralmente a pedido de um comerciante influente na comunidade e intermediadas pelo deputado estadual, Francisco Schwarz, filho da região de Caramuru, as escolas eram criadas, diminuindo as distâncias percorridas pelos alunos. Em reunião com a comunidade, o assunto foi aprovado, e a escola foi construída por Emílio Holz, Augusto Treichel e Emílio Knaak no terreno doado pelo líder João Borchardt. Como professora, foi indicada a jovem Dorothea Göering Hartwig e a escola iniciou as atividades no dia 29 de agosto de 1958 com uma 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 dos territórios de imigração. O relato da primeira professora Dorothea Göering Hartwig 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 Dorothea).

A criação da escola EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, assim como as outras escolas criadas no período, conformava um modelo de educação como integração do povo a nação, fortalecido com a proclamação da República. Era necessário produzir a nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava. Nesse período foi atribuída a educação o papel de formação do cidadão republicano, consolidando o novo regime e promovendo o desenvolvimento social e econômico.

A inauguração da escola foi um acontecimento histórico na comunidade, organizado e pretendido pela comitiva governamental. Conforme o relato da professora, a comunidade ficou admirada com o cinema (APÊNDICE I) trazido pela comitiva governamental:

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 Dorothea).

A fotografia deixa ver e ao mesmo tempo esconde o que não pode ser visto, 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, emprestando a reflexão de Kosik (1976). A fotografia da inauguração da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt projeta o modelo de escola apregoada 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 tentar implantar o nacionalismo e o desenvolvimento econômico. As fotografias projetam 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 (Dorothea Göering Hartwig).

Tentamos descongelar a cena, penetrar além da superfície do papel fotográfico e então 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 e quando chega, encontra todos em fase de alfabetização. 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 participantes da roda de conversa, os ex-alunos da escola, esta fotografia provoca emoções de satisfação, de boas lembranças do tempo de criança, expressas nos risos e burburinhos. Dona Sabina Prochnow que só fala em pomerano, fez o seguinte relato traduzido por Elenita. “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” (Roda de conversa).

Para Sabina Berger Uliana e Guerlinda Berger, profissionais que atuaram no acompanhamento das escolas rurais, a fotografia remete a um tempo “muito difícil”, em que 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 Sabina 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 ensino<sup>14</sup> e supervisora<sup>15</sup>, o que incluía o acompanhamento das escolas do interior, função assumida mais tarde pela sobrinha Guerlinda Berger.

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 (Sabina Berger Uliana).

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. 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, é 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 fim de semana ir pra casa delas, 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 (Sabina Berger Uliana).

A resistência dos pais à escolarização dos filhos apresenta forte relação com a rígida proibição da língua pomerana no período da nacionalização do ensino. A proibição da língua foi traumática na organização social e comunitária do povo pomerano, interferindo no processo de escolarização até os dias atuais.

---

<sup>14</sup> Delegado de ensino era a denominação do cargo de gestor da educação no município. No caso de Santa Maria de Jetibá, que na época era distrito do município de Santa Leopoldina, o cargo de delegado de ensino era exercido pelo diretor da Escola Graça Aranha que também era responsável pelo acompanhamento das escolas da zona rural do distrito.

<sup>15</sup>Data de 1931 o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil. Nesse período esses profissionais executavam as normas “prescritas” pelos órgãos superiores, e eram chamados de “orientadores pedagógicos” ou “orientadores de escola”, tendo como função básica a inspeção (ANJOS, 1988). Esse caráter, porém, não é assumido em sua essência, pois no final da década de 50 e início da década de 60, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos da América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar, o PABAAE, o Supervisor Escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar.

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 (Guerlinda Berger).

Outro fator que interferia na frequência era a distância. Havia poucas escolas e os pais não matriculavam os filhos por causa da distância. Conforme Dona Guerlinda, 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 se constatavam 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 Lindemberg e do Prefeito Argeo Uliana, esposo de Dona Sabina, 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 Sabina Uliana:

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 (Dona Sabina Uliana).

Em 18 de março de 1963, no Diário Oficial, pela portaria nº 2.324, saiu a nomeação e lotação da orientadora Dorotheia Hartwig, 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 EEEFM 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 poder remover-se definitivamente para as 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, Sandra Maria Correa, Dorothéia relata:

Sandra 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, Sandra Sônia Simões Vieira, no relato da professora Dorothéia não se dava muito bem porque não fazia amizade com as pessoas. Ela faltava muito e mesmo assim permaneceu como professora da escola até 1972. No ano seguinte não voltou e a escola ficou fechada até abril por falta de professor. Foi quando o Sr. João tomou as providências e indicou sua filha Melinda para dar aulas até o final do ano. No ano seguinte, assumiu a escola, a professora Alzira Knaak, 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 Melinda assume 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 Melinda).

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 Estado do Espírito Santo (SEDU), via HAPRONT<sup>16</sup>. Foi assim que a professora Dorothea e a professora Melinda, em 1978 ingressaram no HAPRONT, e concluíram em outubro de 1981.

Conforme relato da ex-secretária municipal de educação Zilá Ferreira Potratz, em 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 e apenas duas eram municipais.

E assim, nós reabrimos todas as 23 escolas, além dessas vinte e três escolas que estavam com o ano letivo incompleto, nós abrimos várias outras escolas que estavam fechadas, umas estavam fechadas há seis anos, outras há quatro anos, outras há oito anos e nós fomos abrindo ao longo do ano de 84, e colocando professor. [...] então, todos os professores que estavam dando aula e que não eram habilitados foram fazer o HAPRONT. 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 monitorávamos esses professores através do serviço de supervisão, daí eu tive que contratar mais supervisoras, porque na verdade não tinha tanta supervisora formada também. [...] e também entendemos, que como tinha professor formado em Pedagogia, nós poderíamos contratar essas professoras como supervisoras da secretaria, então nós contratamos e a Sedu também contratou através do Convênio. Daí a Verônica teve seu horário dobrado, contratamos a Rosali e mais tarde a Maria do Carmo (Zilá Ferreira Potratz).

A professora Melinda 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

---

<sup>16</sup> Projeto de Habilitação de Professores não titulados, destinados à habilitação de professores leigos do Ensino Fundamental de zonas rurais, a nível de 2º Grau. Foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura, na década de 70. No Espírito Santo, foi extinto em 1991.



Eu guardei algum material. Talvez você se lembra dessa cartilha, Festa das Letras? (Melinda 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 Melinda).

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, coordenados 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, 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 Melinda, acompanhou em sua trajetória profissional, essas mudanças que impactaram a formação de professores e em consequência 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 (Professora Melinda).

Outra mudança foi a habilitação para os professores, antes oferecida no Curso de Habilitação para o Magistério e a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, passou a ser oferecida através do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. A partir daí todos os professores concluíram o curso superior cursando 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 (CREADs). Dessa forma, no ano de 2006 a professora Melinda também pode concluir o curso de graduação em pedagogia, oferecido na modalidade aberta à distância e em 2008 aposentou-se com mais de trinta e dois anos de serviço na mesma comunidade.

O quadro de professores do município passa a integrar um grande número de professoras de origem pomerana. Uma pesquisa realizada sobre o PROEPO no ano de 2012, aponta que 36% dos professores da rede municipal são descendentes de pomeranos, fato que favorece a interação na prática da língua falada, assim como pela dinâmica bilíngue que facilitava a troca cultural entre as crianças pomeranas e não pomeranas durante as atividades escolares (DETTMANN, 2014).

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, atualmente todas as escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá são atendidas pelo PROEPO, desde a creche até os anos finais do ensino fundamental, sob a forma de uma aula semanal em língua pomerana, exceto a creche que tem duas aulas semanais. Dessa forma, as escolas são atendidas por 11 professores itinerantes e 03 professores que dão essa aula na turma regular em que atuam. A implementação do PROEPO com aulas de pomerano são sinais de uma preocupação da escola com os saberes e culturas locais.

Reconhecemos as iniciativas voltadas para o fortalecimento das escolas do campo, através do Projeto de Alfabetização, 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. Contudo 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.

O registro fotográfico permite-nos aproximações com o percurso de constituição das escolas multisseriadas no meio campesino e evidencia o descaso de políticas educacionais para o campo. Ao mesmo tempo, possibilita-nos perceber iniciativas da comunidade campesina e dos indivíduos, com relativa autonomia na busca de organizar a educação nestes contextos. Contudo, a ausência de escolas, a repressão da língua, a carência de professores, denunciam a falta de políticas para o campo, constituindo-se em processos que tiveram forte influência na escolarização das comunidades pomeranas de Santa Maria de Jetibá até os dias atuais.

## 6.2 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS POLÍTICOS: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO

As escolas multisseriadas sempre foram e ainda continuam sendo cenário de programas e projetos que nem sempre surgem das reais necessidades da comunidade local. Isso tem a ver com a conquista da cidadania, que no Brasil sempre esteve à mercê do poder dos setores dominantes rurais e urbanos.

Fotografia 9 - Visita do casal de americanos, Campanha Nacional de Merenda Escolar, início da década de 1960



Fonte: Melinda Borchardt Treichel. Fotografia em preto e branco, 16.5 x 10.5, autor Lítio da Silva Rosa<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Lítio da Silva Rosa (1940-1960) era um fotógrafo da comunidade que registrava os eventos da escola e acontecimentos da comunidade como casamentos, festas e outros.

Uma sala de aula com 46 alunos uniformizados e dispostos em fileiras. As crianças seguram canecas de plástico, algumas seguram canecas esmaltadas, quatro delas estão com copos de vidro e duas delas seguram pratos e garfo e levam alimentos à boca, sugerindo que estão merendando. Ao centro, uma mesa com toalha com barrado de frutas e atrás, uma mulher em meio a um casal. A mulher do centro, de baixa estatura está com roupas clara e pousa séria para a fotografia, enquanto o homem de roupa escura e a mulher alta, também de roupa escura estão sorrindo. Atrás, na parede, um cartaz com os dizeres “Proteja sua saúde”, no meio do cartaz, uma gravura de alimentos e abaixo: “alimente-se bem”. Abaixo do cartaz, é possível ver, pendurada, uma toalha de rosto.

A composição da cena foi elaborada de modo a dar destaque às figuras do centro: a mesa com os adultos. Mas a composição precisava contemplar os alunos, que não deixando de apresentá-los nesse momento de merenda e para isso, foram dispostos de forma perpendicular para que todos pudessem caber dentro da imagem fotográfica. O destaque para a mesa tem a intenção de mostrar que se trata de um momento solene. Em cima da mesa, dois vasos com plantas sustentam dois pequenos mastros com uma faixa onde está escrito: “Símbolo do Cooperativismo”. Em cima da mesa, um buquê de flores, e duas crianças também seguram buquês, sugerindo que alguém será homenageado.

Essa imagem-documento só foi possível chegar até os dias atuais, graças à fotografia, que conjuga não só o registro de um evento, mas nos traz também informações históricas sobre as políticas públicas para a educação no meio rural. A fotografia acende a memória de Dona Guerlinda: “Dona Susan Scheurer”, como eu gostava dela! Eu tenho um caderno de receitas que ganhei dela”.

Dona Guerlinda relatou que Susan e o moço, que não lembra o nome, visitavam as escolas para ensinar o preparo da merenda que vinha dos Estados Unidos. Eram sacos de leite de um material “maravilhoso”, latas de óleo e o restante a comunidade complementava. Na época da fotografia, Dona Guerlinda era estudante em Vitória e acompanhava o casal, que ficou hospedado durante muito tempo em uma casa em cima do antigo bar de seu primo Ovídeo Berger. Por falar o pomerano, Dona Guerlinda

tinha boas notas em inglês e um certo domínio dessa língua, e assim, ajudava na comunicação durante as visitas.

A fotografia mostra o início do programa Merenda Escolar nas escolas. Antes, as escolas não recebiam merenda, conforme o relato de Dona Sabina:

Inclusive esse cara acabou casando com uma brasileira depois. Eram voluntários que vinham de fora. A merenda era tudo assim, nas canecas. Fogão, por exemplo, não existia merenda, e aí foi na minha época que a gente introduziu a cozinha e fazia merenda. Não tinha gás, então as crianças traziam lenha pra escola pra gente fazer merenda pra elas, porque muitos tinham que trazer de casa e como era longe, fomos introduzindo a cozinha. Depois disso, como era difícil das crianças andavam muito porque era distante, a gente foi orientando o secretário da educação a botar gás. Eu sei que Argeo comprou de uma tacada só noventa fogões e parou esse negócio das crianças levar lenha, ou o pai dia de sábado levava com um cavalo. Foi tudo na minha época que foi introduzido fogão a gás, aqueles fogões de duas bocas. Nem todas as escolas foram contempladas, por causa de recurso, eram sempre as maiores (Sabina Berger Uliana).

A merenda escolar no Brasil, teve início, segundo os estudos de Teixeira (2008), em 1951, no segundo governo de Getúlio Vargas, quando foi criado o embrião do atual Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>18</sup>. Neste período iniciaram-se os programas de assistência nutricional às gestantes, nutrizes e crianças menores de cinco anos. Todos estes programas se articularam com organizações internacionais como o Food and Agriculture Organization (FAO).

Os governos de João Café Filho (24 de Agosto de 1954 e 8 de Novembro de 1955), de Juscelino Kubitschek (1956-1961), de Jânio Quadros (31 de janeiro de 1961 e 25 de agosto de 1961) e João Goulart (1961-1964) praticamente deram continuidade às políticas sociais criadas durante os governos de Getúlio Vargas. Durante o período do

---

<sup>18</sup> A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) devem ser utilizados obrigatoriamente na compra de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar. O Art. 14, determina que do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. O programa incorpora, assim, elementos relacionados à produção, acesso e consumo, com o objetivo de, simultaneamente, oferecer alimentação saudável aos alunos de escolas públicas de educação básica do Brasil e estimular a agricultura familiar nacional (Portal do FNDE).

governo transitório de João Café Filho foi criada em 31 de março de 1955, através do decreto nº 37.106, a Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNME). Este programa tinha um fim assistencialista, sendo resultado do contexto social, político e econômico da época e da polarização entre a prática socialista e capitalista do contexto da Guerra Fria. Conforme Teixeira:

[...] O medo do socialismo levava países hegemônicos como os Estados Unidos a auxiliar programas de alimentação nos países periféricos como o Brasil fazendo doações de alimentos. Mas não se pode esquecer que os alimentos doados faziam parte do excedente agrícola norte-americano. O governo norte-americano comprava mais barato dos produtores e fazia doação a países como o Brasil mantendo aquecido o comércio dos Estados Unidos. Ou seja, os interesses de acumulação capitalista estavam presentes (TEIXEIRA, 2008, p. 20).

No governo de João Goulart, o fornecimento de alimentos por parte dos Estados Unidos começou a diminuir e no final de 1963 e início de 1964, o governo norte-americano não permitiu nenhuma entrega devido à preocupação com a suposta influência comunista no governo.

A fotografia dos americanos pertence ao acervo da professora Melinda, que está entre os alunos, sentada na primeira fileira, do lado esquerdo da foto, é a segunda mais próxima à mesa. No centro estão a professora Dorothea e os americanos.

Tem uma outra foto (Melinda pega a fotografia antiga). Aqui nós temos visita de um casal de americanos. Porque antigamente a merenda vinha mais de fora, quando era leite, essas coisas, leite em pó. Aí de vez em quando aparecia pessoas de fora pra visitar a escola, pra ver se precisava de alguma coisa. Às vezes o prefeito aparecia. E tinha uma supervisora. Só que eu não lembro o nome dela mais. Acho que era Zélia, de Santa Leopoldina. Não tenho certeza. E também tinha ACARES. E eles também vinham muito pra escola dar curso, dar palestra sobre água, principalmente água filtrada, que as pessoas não filtravam água. Sobre fossa, fossa seca e alimentação. Eu me lembro que tinha o clube, era um grupo que vinha de fora, eles falavam clube dos quatro Ss. Saber, Sentir, Saúde e Servir (Professora Melinda).

Melinda refere-se aos programas extensionistas, como a ACARES, que pretendiam fixar o homem no campo e ensinar-lhes conceitos de saúde e higiene. As memórias da professora Dorothea sobre a ACARES dizem muito sobre a chegada dos programas nas escolas e na comunidade como propagadores de uma cultura diferente daquela vivenciada pelas pessoas do meio rural: “Com seus ilustres extencionistas rurais, trouxeram cursos de culinária e fizeram campanha para comprar filtros e

construir fossas para jogar os dejetos. Com esses eventos educativos a cultura se propagou” (Professora Dorotheia).

Embora sendo bem recebidos pela escola como novidades, os programas refletem o conceito de Educação Rural (LEITE, 2002). A imagem do sertanejo descalço, ridicularizada na literatura e propagada nas campanhas educativas são o mais vivo exemplo de que os programas eram pensados segundo os princípios urbanos e vinham revestidos da negação da cultura e dos saberes locais. Sendo a educação um componente importante na formação do modelo de desenvolvimento econômico que atenda aos interesses do capital, a ênfase dada à educação no meio rural, através dos programas extencionistas, tinha como objetivo adaptar os camponeses ao campo para conter o processo migratório do campo para a cidade.

Toda essa contextualização histórica permite entender o conteúdo da imagem fotográfica em análise (Fotografia 2) e estabelecer relações com a concepção de educação para o campo vigente naquele contexto histórico, neste caso a concepção de Educação Rural.

### **6.2.1 A política de nucleação de escolas**

Neste texto pretendemos analisar a política de nucleação que vem sendo aplicada nas escolas multisseriadas e a permanência da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt localizada na zona rural do município de Santa Maria de Jetibá com o intuito de apresentar reflexões que possam contribuir no delineamento de políticas públicas que se aproximem da concepção de Educação do Campo.

O processo de nucleação teve início a partir das reformas produzidas no Ensino Fundamental, notadamente na década de 1990, quando é instituída a política de municipalização induzida a partir da edição da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Fundo de Manutenção do ensino Fundamental (FUNDEF), cujos recursos para a manutenção do ensino ficam vinculados ao número de matrículas da rede municipal. Neste contexto, os órgãos municipais dirigentes são reestruturados para dar conta do maior

contingente de escolas, serviços e programas assumidos. Concomitante, o Plano Nacional de Educação de 2001 incentiva a política de nucleação quando defende 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. 010172, 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 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 (MUNARIN, 2006, p. 24).

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. De um total de 46 escolas localizadas no meio rural, 28 são multisseriadas, na categoria unidocente e pluridocente (Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, 2015).



A EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, assim como muitas escolas do município, vem ao longo dos anos resistindo às políticas de fechamento. 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 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 EEEM Frederico Boldt, pela possibilidade de uso do transporte escolar.

A comunidade de Caramuru, assiste às mudanças chegando repentinamente. A implantação do IFES e o asfaltamento da estrada são exemplos do “progresso” que chegou. A vila cresce e aos poucos ganha ares de cidade. 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, alteraram 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 (Elizete, mãe do aluno Rian).

As relações de cumplicidade, de pertencimento ao ambiente que acontece na escola da comunidade, não são observados na escola grande. A escola grande impõe ritmos, burocracias, mais condizentes com valores urbanos do que com valores do campo. O sentimento de pertença com a comunidade parece mais favorecido na escola da comunidade. O sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir. Se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não podem desenvolver suas competências, seus valores.

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. São esses, sentimentos fundamentais na formação da identidade com o campo ou com a cidade (Caderno de Subsídios Brasília, Outubro, 2003, p. 27).

Ao lutar pelo direito à educação na comunidade, os sujeitos do campo vão recriando as suas pertencas, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade. Para delimitar a diferença entre o campo e a cidade, não como exclusão, mas para compor a identidade, porque o sentimento de quem vive na cidade não é o mesmo de quem vive no campo. Neste sentido, o papel do lugar é muito importante e assim dizia o mestre Milton Santos (2003), “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” (SANTOS, 2003, p. 114).

Contudo, muitas vezes, a comunidade não se mobiliza, e a decisão sobre o funcionamento da escola acaba sendo uma decisão do poder público e a comunidade fica excluída. As pessoas parecem não acreditar que teriam alguma força para manter a escola no lugar. Se reconhecemos a escola do campo enquanto projeto de emancipação humana, isso significa incluir toda a comunidade como sujeito do processo de construção histórica e para que isso ocorra, é fundamental que as comunidades se reconheçam como grupo, protagonistas de sua história.

Apesar de situações nem sempre favoráveis, para os pais, a escola na comunidade é o melhor modelo de educação para seus filhos. Contudo as condições de

funcionamento, muitas vezes desmotivam outros pais da comunidade em matricular seus filhos ali, preferindo o ensino na escola estadual, que fica na vila de Caramuru. Aos que resistem, a ameaça do fechamento da escola é uma constante.

[...] meu filho Rian tá no 4º ano, e eu falo: o que ele aprendeu até agora ali, mesmo que tem dezessete, dezoito alunos na sala, mas ele está estudando muito bem. Mesmo que tem uma professora só e ainda com as dificuldades do Edu e da Nestefani. Eu falei: se Deus quiser, se a escola estiver aberta ainda, eu vou querer que a Ranieli 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 (Mãe do aluno Rian).

Por outro lado, a incerteza sobre o funcionamento da escola nos próximos anos, é o reflexo da ausência de políticas voltadas para as escolas multisseriadas. As condições atuais 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, estrutura física e qualidade do trabalho desenvolvido. Condições que deveriam fazer parte de uma política de valorização das escolas do campo e que não sendo garantidas contribuem uma imagem negativa da escola.

A imagem da escola multisseriada nos dias atuais, não condiz com os primeiros tempos, onde 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 Melinda).

E não condiz com o projeto de Educação do Campo (FERNANDES, 2006; ARROYO, 2006; 2010; HAGE, 2010; CALDART, 2011), em que a educação não acontece no vazio, como um processo histórico, ela se faz na concretude do cotidiano escolar e nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola e as famílias da comunidade.

A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive, se produz e produz. Criar escolas-núcleo, distantes dos espaços de vivência da criança, desarraigada, tira da raiz (ARROYO, 1999, p. 42-43).

Entender o lugar da escola neste processo, ajuda a situar qual é o seu papel na comunidade do campo. Uma escola que estando inserida nos processos de produção da vida camponesa, também tenha a possibilidade de emancipação humana (FREIRE, 1987). Para Freire, os sujeitos se humanizam nos processos sociais de produção de suas existências. Por isso uma educação para a emancipação no campo, deve preparar seus sujeitos para a transformação das condições desumanizantes do campo. Processos de desumanização não como realidade fatalista, mas como processo histórico, e o homem como ser que faz a história, pode mudar.

Neste sentido, as escolas multisseriadas do município de Santa Maria de Jetibá inserem-se no movimento da Educação do Campo, para reafirmar um projeto de educação que valorize o campo, não apenas como produtor de riquezas, mas como lugar onde se cultivam valores e identidades próprias do campo. Estudar na comunidade significa fortalecer os laços de pertencimento ao campo. Pertencer à comunidade do campo, implica nela estudar e nela querer atuar para seu desenvolvimento.

### 6.3 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA MEDIAÇÃO DE PROCESSOS CULTURAIS: A IDENTIDADE DA ESCOLA MULTISSERIADA NA COMUNIDADE POMERANA

Quando analisamos as fotografias da escola multisseriada buscamos outras fontes que pudessem dar o contexto histórico e político das imagens. A análise também teve como eixo os processos culturais da escola, entendendo que essa é uma dimensão fundamental, pois trata da identidade da escola multisseriada na comunidade pomerana.

Figura 10 - Festa na Escola Singular Fazenda Borchardt



Fonte: Professora Melinda. Fotografia 16.5 x 10.5, autor Lítio da Silva Rosa.

Homens, mulheres e crianças se reúnem em frente a uma casa. Os homens se aglomeram mais ao fundo e do lado esquerdo da fotografia, enquanto as mulheres e crianças, distribuem-se mais à frente e do lado direito. Os homens ostentam chapéus e senhoras usam lenços, adereços comuns naquele grupo cultural e também à época. Algumas meninas estão mais à frente e as demais crianças estão em meio aos adultos. Em primeiro plano, aparecem animais de montaria e a garagem com um caminhão, representando os meios de locomoção utilizados naquela época.

As construções que aparecem na fotografia são uma garagem, uma casa em estilo germânico e uma outra casa com portas largas que se parece com uma venda. A cobertura da casa era de tabuinhas. A madeira aparece na estrutura da casa, no sótão, janelas e varandas. As construções, o caminhão e os animais formam uma espécie de moldura para o conteúdo da fotografia e ao mesmo tempo contribuem para definir algumas características culturais que compõem a sociedade daquela época: meios de transporte, moradias, posses daquela família.

Trata-se da casa da família do Sr. João Borchardt, doador do terreno onde foi construída a escola EMUEF João Guilherme Germano Borchardt. Conforme Barros (2010), as casas eram cenários recorrentes nas fotografias pomeranas a escolha

deste cenário está ligada ao papel simbólico da casa em relação ao grupo familiar. Sua utilização se relaciona com a ideia de coesão, de vínculo, de estruturação e prosperidade, a casa simboliza uma entidade protetora do grupo familiar doméstico.

A fotografia dessa festa em frente à casa do Sr. João Borchardt não possui data e identificação do conteúdo, assim como as outras fotografias guardadas pelas famílias. A fotografia é memória viva da família que a guarda pelo sentimento afetivo com o espaço retratado, o lugar onde cresceram, o sótão da casa onde brincavam filhos e netos. Dona Érica, a irmã de Melinda não conhecia essa fotografia e quando a viu, pediu logo uma cópia, para mostrar para seus filhos, como era o lugar em que cresceu. Sentimentos que vieram à tona na roda de conversa, onde participaram filhos, netos e bisnetos do fundador da escola e que pela primeira vez viram a fotografia. Esse foi o caso de João, aluno do 4º ano, bisneto do fundador da escola, que ao ver a fotografia, comentou: “Pai, isso é lá em casa, né?”

A identificação dos pomeranos com as fotografias é um dado que chama a atenção. Um fascínio que se manteve vivo entre os descendentes, o que permitiu a preservação de grande parte da iconografia dos imigrantes. O interesse pelas imagens fotográficas, é assim justificado por Lopes (2004),

A fotografia foi, para os colonos alemães e italianos que imigraram para o Espírito Santo, a forma mais eficaz e até mesmo a única maneira de manter viva a sua imagem entre os membros da família que permaneceram na Europa, mas também o artifício capaz de romper (ou de, pelo menos, atenuar) as diferenças sociais. [...] Os retratos eram enviados a parentes que ficaram na pátria-mãe, em sinal de lembrança, de estima e para comprovar seu relativo, mas triunfante progresso nas novas terras (LOPES, 2004, p. 128).

A preservação das fotografias entre as famílias pomeranas mostra o significado da imagem fotográfica para a transmissão e manutenção das suas memórias. As fotografias das famílias, nem sempre estão em álbuns. Na maioria das vezes são guardadas em caixas. Mostrar fotografias era um ritual comum nas tardes de domingo, quando as famílias tinham o hábito de visitar os parentes. Rememorar os fatos vividos, por meio das fotografias, era uma forma de manter viva a identidade familiar e do grupo local.

Para nós, a fotografia guardada pela família, é vista enquanto documento a ser analisado. Não fosse pelas crianças uniformizadas que aparecem na fotografia, poderíamos dizer que se trata de uma festa na propriedade dos Borchardt, contudo, o uso do uniforme sinaliza de que o conteúdo da fotografia é um evento da escola, que na época possuía uma sala construída pelos pais, e embora não apareça na fotografia, fica do lado direito, perto da garagem.

A fotografia da festa da escola na propriedade dos Borchardt, enquanto documento, sintetiza o fragmento de um acontecimento vivido. É o assunto retirado de seu contexto espacial e temporal e codificado em forma de imagem e que agora temos a possibilidade de desvendá-lo, dando-lhe uma das muitas interpretações possíveis. E assim, concordamos com Kossoy (2001):

Uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado, ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida. Monumentos históricos, vestuários, poses e aparências dos personagens estão ali esperando interpretações (KOSSOY, 2001, p. 101).

Na fotografia em análise, é visto que famílias inteiras ali estavam para um evento escolar, reforçando o significado da criação da escola para as famílias daquela comunidade. A instrução trazida pela escola, era um complemento que faltava para os filhos daquelas famílias descendentes dos imigrantes pomeranos. Estabelecidos e com perspectivas de progredirem na pátria escolhida por seus pais, faltava-lhes o ensino em português, talvez mais por necessidade do que por opção, ou ainda pela influência do Sr. João, a quem coube o empenho pela abertura da escola. Por ter meios econômicos, como caminhão e comércio, o Sr. João Borchardt mantinha mais contato com “brasileiros” e provavelmente, essa foi a razão de vislumbrar a necessidade do ensino em português, que até então não existia na comunidade.

Ernest Wagemann (1949), estudando a colonização alemã no Espírito Santo, atribui a ausência do Estado como fator preponderante para a manutenção do estilo de vida pomerana. A união em características culturais constituídas por meio da língua se intensificou entre os colonos, que distante dos centros urbanos, sem a assistência por parte dos serviços nacionais de saúde e educação, mantiveram até os dias atuais, sua língua, sua religião e seus costumes. Nesse aspecto Bahia, (2009, p.112) reitera

que a elaboração de uma forte organização comunitária, além de todo o complexo econômico e social da colonização com base na pequena propriedade familiar deram feições próprias às colônias, distinguindo-as da sociedade nacional.

Neste contexto, a criação de escolas nas comunidades, representava a aproximação com a cultura nacional, apresentada na língua portuguesa e no currículo das escolas, em que as escolas multisseriadas passaram a ser importantes espaços de sociabilidade, ainda que o ensino ali ministrado, as festas e atividades não tivessem muita aproximação com a cultura local, pois expressavam mais a cultura brasileira como festas juninas e apresentações de folclore, por exemplo. Entendemos que os conflitos relacionados a este período, concorreram para a conformação da identidade pomerana e para a conformação da identidade da escola multisseriada na comunidade pomerana.

Barros (2010), ao analisar as fotografias de Francisco Seibel e Emílio Schultz na construção da imagem pomerana, concebe a identidade como processo construído de forma situacional e contrastante, ou seja, ela se constitui numa resposta política a uma conjuntura, podendo ser entendida como uma forma de organização política. O autor considera que “[...] a forma como a identidade pomerana se apresenta no Espírito Santo não pode ser pensada só a partir de fatores como o isolamento social e geográfico, mas implica também em processos como exclusão, incorporação e pertencimento” (BARROS, 2010, p. 87).

É certo que a criação das escolas públicas nas comunidades estava relacionada ao domínio ideológico da política de nacionalização que previa uma unidade nacional em detrimento das culturas dos imigrantes. Esse domínio se fez muitas vezes de forma violenta, causando medo e isolamento. Os reflexos da política de nacionalização constituíram temas de estudo de várias pesquisas como Weber (1998), Siller (1999), Tressmann (2005), Hartwig (2011), Dettmann (2014) e Küster (2015) e incidem sobre a escolarização dos descendentes pomeranos até os dias atuais, especialmente se considerarmos os baixos índices de escolarização que ainda existem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.



Neste sentido, preocupa pensar que a escola endossou um projeto de dominação cultural, principalmente pela negação da cultura e da língua pomerana e dos costumes ligados ao universo camponês. Contudo, conforme Siller (2011), Hartwig (2011), Dettmann (2014) e Küster (2015), percebe-se que muitas questões relacionadas à língua pomerana já são contempladas nos espaços escolares do município de Santa Maria de Jetibá, e o PROEPO colabora para isso, pois tem como objetivo o respeito e a valorização dos saberes das comunidades pomeranas. Dettmann (2014), enfatiza a contribuição do PROEPO nas práticas da professora pomerana, quanto à preservação dos elementos culturais que ainda estão bem presentes na vivência dos alunos de comunidades pomerana, na aprendizagem dos alunos quanto à compreensão da língua portuguesa e principalmente na valorização da língua mãe como prática no cotidiano das famílias pomeranas, contribuindo para a vitalidade da mesma.

Nesse processo, a escola multisseriada, enquanto identidades em construção e reconstrução, não permaneceu estática e ao longo dos anos se recriou e se reinventou, construindo formas de trabalho que se aproximam da proposta de educação do campo e não para o campo. Como conquista das comunidades, as escolas multisseriadas representam, junto com a Igreja, um complexo que mantém vivo os vínculos comunitários, contribuindo assim na resistência aos modos de produção capitalista e para a permanência da própria comunidade no campo.

Como já afirmamos anteriormente, falar de escolas multisseriadas do campo no município de Santa Maria de Jetibá é falar da organização social e cultural do povo pomerano, do sistema de agricultura familiar, das pequenas propriedades, da vivência religiosa e comunitária que caracteriza esse povo tradicional. Dessa forma, pensar a educação para o contexto das comunidades tradicionais pomeranas é antes de mais nada conhecer essas comunidades, seus sujeitos, suas memórias. É contrapor-se à ideia de que o melhor, o modelo de vida a ser seguido está na cidade. O campo e as comunidades tradicionais, apesar de todas as mudanças trazidas por influência da cidade, ainda têm muito a ensinar em termos de valores de vida e sustentabilidade ambiental. Também as escolas multisseriadas, em suas criativas formas de educar têm muito a ensinar às escolas da cidade, muitas vezes expropriadas de experiências humanizadoras.

#### 6.4 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA MEDIAÇÃO DAS MEMÓRIAS: PERTENCIMENTO DOS SUJEITOS À ESCOLA MULTISSERIADA

Ao procurar pelas imagens da escola, não tínhamos ideia se iríamos encontrá-las. Grande foi a nossa surpresa com a quantidade de fotografias. Porém, como já suspeitávamos, elas não estavam presentes no espaço da escola. Pertencem à memória privada das professoras Dorothea e Melinda, da servente Elenita e das famílias da comunidade.

Manter um arquivo na escola com a sua história documentada em fotografias e outros registros não era e ainda hoje não é algo comum nas escolas do município. Conforme relato da ex-secretária municipal de educação Zilá Ferreira Potratz, as professoras tinham os registros da escola em suas residências, e quando eram professoras de outros municípios, carregavam os papéis da escola e não devolviam. Além disso, o arquivo das escolas, mantidos na antiga Delegacia de Ensino em Santa Leopoldina, foram destruídos com a enchente de 1960 que alagou a sede do município.

Zilá relata ainda que quando assumiu o cargo de secretária, as escolas receberam pastas de arquivo e orientações de como arquivar os documentos. Alguns documentos, como resumo mensal e ficha bimestral, eram escritos pelos professores, em duas vias, para que ficassem na escola e na Secretaria de Educação.

Atualmente, o arquivo das escolas multisseriadas fica na Secretaria Municipal de Educação, onde cada escola tem uma pasta com os registros mensais e trimestrais, como frequência e resultados das avaliações e atas de resultado final com aprovações e reprovações dos alunos. O diário de classe fica com o professor que o entrega na secretaria ao final de cada ano. A secretaria também possui um “arquivo morto”, com uma pasta para cada escola, onde estão os documentos mais antigos das escolas. Com a emancipação do município em 1989, estes arquivos vieram para Santa Maria de Jetibá.

Quanto às fotografias, conforme já observamos, não estão arquivadas na escola, mas são guardadas pelas professoras da comunidade, pela servente que também é da comunidade. Pela análise dos acervos, concluímos que fotografar os eventos da

escola não era uma prática regular em todos os anos em que a escola funcionou. Dependia da iniciativa das professoras e de condições como a existência de fotógrafo e mais tarde de câmera fotográfica portátil.

Guardar a memória da escola, sempre foi uma preocupação das professoras Dorothea e Melinda, da servente Elenita e das famílias da comunidade da EMEF João Guilherme Germano Borchardt. Para elas, as fotografias são a comprovação do trabalho realizado com dedicação e que registrado torna-se recordação pessoal. Entre as famílias, as fotografias da escola misturam-se com as memórias pessoais, como as fotografias de casamentos, confirmação e outras festas.

#### **6.4.1. Professora Dorothea Göering Hartwig**

Nos registros fotográficos a professora Dorothea é figura marcante, é a que organiza os alunos, convoca a comunidade e dela tem o seu respeito. A presença da comunidade nos eventos e a matrícula de quarenta e dois alunos comprovam este fato. Como já vimos, naquele período, não era fácil a aceitação dos professores, principalmente dos que vinham de fora e não eram falantes da língua. Contudo, Dorothea era filha de imigrantes alemães, falante da língua alemã e cunhada do Sr. João Borchardt, atributos que somados lhe davam certo prestígio, não sendo difícil sua adaptação com os alunos e a comunidade.

Na fotografia vemos os alunos da Escola Singular Fazenda Borchardt em filas, meninos de um lado meninas de outro. Os alunos desfilam sob o comando da professora Dorothea, que caminha ao centro. Os bolsos dos uniformes trazem as iniciais do nome da escola. Nas mãos seguram cadernos e nos pés não há sapatos. Apenas um menino está calçado e trata-se de Marciano Borchardt, filho do proprietário. Do lado esquerdo e direito dos alunos e também atrás, adultos observam o acontecimento. As figuras produzem sombras, indicando que estão sob o sol da tarde. Os homens se protegem com chapéus e as mulheres usam guarda sol.

Observando a fotografia, a professora Dorothea aponta cada aluno pelo nome, sabe quem está vivo e também os já falecidos. Também sabe o nome de todas as

autoridades presentes no dia da inauguração da escola: “o deputado Francisco Shwartz e o prefeito de Santa Leopoldina, José João Robers. Lembra com orgulho do cinema que foi trazido pela comitiva do governo do estado João Santos Neves: “Olha como ficaram admirados”, referindo-se à comunidade que assistia ao cinema (APÊNDICE I).

Figura 11 - Desfile dos alunos na inauguração da Escola Singular Fazenda Borchardt



Fonte: Dorothea Göering Hartwig. Fotografia 17cm x 23cm, em preto e branco, produzida pelo serviço de cinema, rádio e teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo em 13 de outubro de 1959.

Conforme dona Sabina Berger Uliana, que fazia o acompanhamento das escolas naquele período: “Ela era muito ativa e fazia questão de ensinar os alunos o respeito aos símbolos nacionais, cantar o hino, ela gostava de fazer teatrinho, festas, danças, isso aí ela sempre foi muito ativa, muito ativa mesmo” (Sabina Berger Uliana).

A realização de festas com apresentações dos alunos garantia o seu prestígio diante da comunidade. Os temas das festas eram datas comemorativas seguindo o espírito nacionalista da época: a afirmação da identidade brasileira como desfiles cívicos, festa junina, dia do professor, festa das estações. Nesse sentido, a fotografia teve a função de registrar e documentar seu trabalho, fazendo valer a pena todo o esforço envolvido.

### 6.4.2 Professora Melinda Borchardt Treichel

A professora Melinda não guarda apenas fotografias da escola, mas também livros e materiais com os quais trabalhou e até um livro de leitura de seu tempo de estudante. Foi notória a sua satisfação em revitalizar suas memórias sobre a escola, mostrando suas fotografias e contando-nos suas histórias.

Figura 12 - Festa das Estações, início da década de 1960



Fonte: Acervo da professora Melinda. Fotografia 16.5 x 10.5, autor Lítio da Silva Rosa

Alunos e professora posam para um retrato. Algumas meninas estão à frente com vestidos de babados e arranjos no cabelo. Uma menina destaca-se em primeiro plano. Ela está com o dedo na boca e segura flores. Nas fileiras do meio meninas de uniforme e no centro a professora. Na fileira de trás, os meninos, que estão sobre carteiras, para finalizar o plano crescente da fotografia. Do lado esquerdo da fotografia, uma luz quase ofusca o aluno. Dos lados, carteiras com arranjos de flores e frutas participam da composição do cenário.

A professora Melinda está na segunda fileira, à esquerda com vestido de papel crepom costurados pela professora Dorothea, como lembra Melinda:

Essa foi uma dança folclórica da primavera. Aqui são as alunas são as maiores e nessa outra foto aparecem todos. Então como você vê nem todos os alunos participaram, todos estão uniformizados (fala dos que não participaram) com uniformes. Usava antigamente calça azul, camisa branca, uma gravatinha azul e listinhas conforme a série e as meninas, saia vermelha peregueada, blusa branca e gravatinha com listinhas brancas. Os que participaram da dança ficaram na frente vestidos com... era um vestidinho de papel crepom que a professora mesmo costurou. O meu ficou guardado muito tempo, depois se perdeu. Era vermelho (Professora Melinda).

Para a professora Melinda, as fotografias são uma lembrança do tempo de aluna, em que a professora usava de criatividade para envolver os alunos nas atividades de leitura:

Eu só sei que foi muito bom. A primeira história que a professora contou pra mim está registrada na minha cabeça até hoje. É esse livro Infância Brasileira da 4ª série, 4ºano, na época. O carreiro e o papagaio de Monteiro Lobato. E essa é a primeira história que a gente leu representando, fazendo as coisas que a história mandava. [...] Aí eu lembro que eu fui o carreiro. Eu acho que eu estava na terceira série. Aí o outro foi o papagaio, dois representaram os bois. Aí nós improvisamos um carrinho, fizemos então um burquinho de lama. Eu não esqueço dessa história.

Também lembra da sala de aula em que estudou, já na escola construída pelo governo em 1961 e que permanece a mesma até hoje: “Bem. A sala de aula nunca mudou. O tamanho, a pintura é que mudou. Só que o piso era de madeira e as janelas eram aquelas antigas pintadas de cor de laranja e a parede que era branca” (Professora Melinda).

Quanto aos cartazes nas paredes da sala e que aparecem nas fotografias, Melinda se recorda:

Ela fazia muitos cartazes, sempre com a ajuda dos alunos e a gente ficava assim feliz de um dia poder pegar a cola e poder colar uma figura de um dia pegar uma revista e cortar uma gravura, que a gente não conhecia revistas. [...] A professora comprava. Às vezes a gente até improvisava o papel, porque cartolina era difícil. Às vezes era sacola de ração. Quando tinha cartolina usava cartolina, quando não tinha improvisava. Porque nas vendas, que antigamente era venda, tinha aquele rolo de papel, aqueles rolos bem grandes pra embrulhar tecido, essas coisas. A gente ia lá e pedia, meu pai tinha venda (Professora Melinda).

A professora Melinda relatou-nos que antes de aposentar-se, teve a preocupação em registrar a história da escola. Em contato com a professora Dorothéa, combinaram de escrever cada uma a parte que lhe era conhecida sobre a escola e depois juntaram



os textos no material que tem o nome “EMUEF João Guilherme Germano Borchardt: a mola do progresso da comunidade”.

#### 6.4.3 Dona Erica Borchardt Gums e Elenita Gums Borchardt

Dona Érica mostra o álbum presente que ganhou dos filhos no aniversário de casamento. Antes, as fotografias eram guardadas em caixas, como na maioria das famílias. Ao manusear o álbum, logo uma imagem salta diante de nossos olhos. A fotografia de Dona Erica em meio a uma turma de alunos da escola Fazenda Borchardt. Ela não se lembra do ano e nem do acontecimento que originou o registro, mas lembra-se do fotógrafo.

Figura 13 - Primeira turma de alunos da Escola Singular Fazenda Borchardt



Fonte: Acervo da Sra. Erica G. Borchardt. Fotografia 11x 8; autor: Lítio da Silva Rosa.

Para composição desse retrato, o fotógrafo buscou um cenário ao ar livre, com elevação do terreno, onde dispôs as crianças em planos crescentes. A professora se posiciona do lado esquerdo, o que na fotografia lhe dá mais visibilidade. Todos mantêm a mesma posição ereta e séria, com os braços esticados ao longo do corpo, exceto uma aluna que está de braços cruzados. Não sabemos se aqueles semblantes

tristes são fato, ou fazem parte da postura exigida aos fotografados. Era necessário muito tempo de exposição rígida para que a fotografia ficasse boa. Mas o fato é que nos identificamos com as crianças ali retratadas porque em algum momento também já fomos alunos, usamos uniformes, frequentamos uma sala de aula.

Quando olhamos a fotografia da primeira turma da escola, somos invadidos pelo fascínio que as fotografias em preto e branco exercem. Para Flusser (2002):

O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternalizem eventos; elas substituem eventos por cenas. E tal poder mágico, inerente à estruturação plana da imagem, domina a dialética interna da imagem, própria a toda mediação, e nela se manifesta de forma incomparável (FLUSSER, 2002, p.8).

Vamos percorrendo a fotografia em busca de detalhes que a memória de Dona Erica não dá conta de guardar. Pelos indícios, verificamos que a fotografia foi tirada no mesmo dia da inauguração. Dona Erica é a terceira aluna da direita para a esquerda, na terceira fileira. Neste mesmo dia, houve uma apresentação de alunas e Dona Erica está com o grupo de alunas que se apresentou (APÊNDICE J).

Antes da criação da escola precisava percorrer sozinha longas distâncias até Rio das Pedras, onde já havia uma escola pública: “Um dia ao chegar na escola em Rio das Pedras, havia uma cobra enrolada no portão. Não tive coragem de passar e voltei pra casa” (Dona Erica). Dona Erica é irmã da professora Melinda e filha do Sr. João, de quem lembra com orgulho, porque graças a seu pai, não precisou mais andar tanto para estudar.

Elenita, a filha de Dona Erica, se empenha no registro dos eventos da escola, desde que assumiu a função de servente, em 1992. Elenita é responsável por ajudar as professoras na organização das festas e fazer as lembranças de Páscoa, Dia das mães, Semana da Criança, Dia da Família e Natal, além de confeccionar os murais alusivos às datas comemorativas, funções que assumiu porque viu a necessidade de ajudar as professoras nessas atividades que tomariam o tempo das aulas. Tanto empenho encontra satisfação no registro fotográfico de cada evento e de cada mural. Registra também os piqueniques e viagens da turma.



O acervo de Elenita impressiona pelo cuidado com que demonstra ter pela escola, e o registro mostra que seu trabalho vai muito além de limpar e cozinhar. As fotografias de Elenita não têm registro de data e acontecimento, o que para ela não faz falta, pois é possível resgatar o ano pelas professoras e pelos alunos retratados. A pintura da escola também demarca os períodos: azul e branco, remete ao período da primeira reforma no ano de 1995 e a cor pêssego refere-se ao período após 2004, ano da segunda e última reforma.

Figura 14 - Comemoração da Páscoa na EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, 2006



Fonte: Elenita Gums Jastrow. Fotografias tamanho 15x10.

As fotografias mais atuais, como essa, guardada por Elenita, são tiradas sempre em momentos festivos, como Páscoa, Natal, Dia das Crianças ou excursões. É comum as crianças estarem em frente ao mural alusivo à data da comemorada segurando uma lembrança. Nesta fotografia, o vaso de flores e a cesta de páscoa, dispostos no chão, ao centro, lembram a composição dos antigos retratos. No canto esquerdo da fotografia, estão a professora Melinda de azul e a Elenita de preto e branco.

O registro fotográfico feito por Elenita demonstra aspectos de uma cultura escolar onde sobressaem as identidades e os vínculos de pertencimento à escola. Uma cultura em que há um estreitamento das relações entre as crianças e os funcionários da escola e da escola com as famílias das crianças, aspectos que parecem estar mais

favorecidos na escola multisseriada. Sem a racionalização rigorosa de tempos e espaços próprias de escolas maiores, a escola multisseriada conserva elementos que favorecem uma relação mais próxima com os alunos e as famílias.

#### 6.4.4 Família do aluno Rian

Na casa de Rian, o ato de rememorar envolveu quatro gerações, pois estavam na sala a bisavó, os avós Izidoro e Elmira, a mãe Elizete, o tio Tiego, Rian e a irmãzinha Ranielly. As crianças participaram ouvindo e olhando as fotografias.

Naquela sala, o encontro de gerações representou como se deu o processo de escolarização do campo em Santa Maria de Jetibá. A bisavó, que estudou por apenas alguns dias na escola que ficava na propriedade de Alfredo Pagung e enfrentou o período em que a professora, que vinha de Santa Leopoldina, não ficou na escola. Representa a geração que não teve escola, ou a teve de maneira interrompida pela falta de professores. “Ninguém queria ficar com ela. Sabe por quê? Ninguém sabe falar a língua dela. [...] E lá tinha muita criança. Cinquenta crianças tavam lá junto” (bisavó de Rian).

Os avós Izidoro e Elmira, que estudaram na escola que já funcionava na comunidade, a única oportunidade de escolarização, uma vez que não havia o ensino de 5ª a 8ª na região. E sobre a escola em que estudou, Izidoro diz:

Pode se dizer é uma relíquia. Está desde muito tempo lá já. Toda vez que a gente passa lá a gente lembra. Nossa aqui eu comecei. Só que a gente estudou muito pouco. Depois não tinha era cabo de enxada e até hoje. Hoje vou falar uma coisa. Hoje tá difícil. O povo não tá percebendo, mas nós que são mais de idade a gente percebe que os filhos não querem trabalhar mais na roça e daqui uns anos nós vamos ter dificuldade. Ninguém quer trabalhar mais. Todo mundo que ganhar um salário. Aí fica difícil, a comida vai faltar (avô de Rian).

A mãe Elizete e o irmão mais velho que cursaram a 8ª série, mas que não prosseguiram os estudos por falta de incentivo dos pais, e no caso de Elizete, por não reconhecer sua necessidade para o trabalho na roça.

Eu parei. Porque papai tinha uma lei assim. Meu irmão mais velho quis estudar 2º grau e meu pai não deixou. Ele falou assim: Chega! Até a oitava tá bom. Eu acho que ele se arrependeu tanto disso. Muitos chegaram pra ele e diziam: Não Isidoro, você não podia ter feito isso com seu filho. Ele queria estudar, porque meu irmão tinha o sonho de ser pastor. Só que hoje ele não é pastor, ele já é caminhoneiro. Já mudou totalmente a vida dele. Mas papai não deixou, porque na época era assim. Saiu da oitava, trabalhar, né? Num(sic) tem esse negócio que nem hoje em dia. Você tem que estudar até os dezoito anos. Aí quando eu cheguei na 8ª série, ele falou assim. Você escolhe, você quer ou não quer. [...] Foi decisão minha, mesmo. Ele deixou. Eu podia escolher, mas eu não queria mais. E logo daí nós começamos a trabalhar junto na roça e...só o único que tá fazendo o segundo grau é meu irmão (Elizete).

Para o irmão mais novo e para Rian e Ranielly, filhos de Elizete, o futuro reserva melhores oportunidades de estudo, uma vez que poderão cursar o Ensino Médio na Escola Estadual ou no IFES e a faculdade estará mais acessível. Contudo, se a escola está mais próxima aos sujeitos do campo, existem ainda outros fatores que afastam esses sujeitos de uma verdadeira apropriação da escola como direito.

Pelos relatos de Izisoro e Elizete, percebemos que a continuidade da escolarização, para além da 4ª série, representou e ainda representa para os pais, uma ameaça dos filhos abandonarem o trabalho agrícola. Quanto a isso, Weber (1998), também apontou que a resistência das famílias pomeranas à continuidade dos estudos está ligada ao receio de que os filhos percam a originalidade de sua cultura, principalmente a forte relação do trabalho com a terra.

Dessa maneira, a discussão da escola multisseriada como direito para a população do campo passa também para a discussão da continuidade da escolarização nas comunidades do campo de Santa Maria de Jetibá. Atualmente, a educação é oferecida por diferentes redes, não havendo uma integração quanto aos objetivos da escolarização para as populações do campo, assunto que merece mais atenção e aprofundamento de estudos por parte das políticas públicas e por parte das pesquisas educacionais.

As conversas foram acontecendo ora de forma espontânea, ora com intervenções feitas por mim em torno das imagens que Elizete tinha nas mãos as fotografias de seu tempo de aluna e da fotografia que Elmira buscou a do encerramento do ano, em 1962, quando a escola já funcionava no prédio construído pelo governo. Com a fotografia, Elmira nos contou sobre o fotógrafo, a câmara e porque esta fotografia está

com a família. Era o tempo em que Izidoro e o irmão estudavam e a professora era Dorothea. O fotógrafo Lítio fazia as fotografias por encomenda para as famílias que quem quisesse guardar uma lembrança.

Figura 15 - Festa de encerramento do ano de 1962



Fonte: Família do aluno Rian. Fotografia tamanho 16x12. Autor: Lítio da Silva Rosa

A fotografia acima parece representar nas figuras rígidas e imóveis, os padrões culturais de uma época, revelando de forma silenciosa a relação de submissão da infância, regida por disciplinas severas e incontestáveis, ainda bem vivas nas memórias de Seu Izidoro Holz, avô do aluno Rian:

Só que a gente apanhava muito. Hoje não. Ficava de castigo, em pé. Naquele tempo era bem diferente. Meu irmão, eu lembro, ele ficava de castigo, pulava a janela, ficava uns dois dias fora e depois voltava de novo. Eu não quero dizer que fui um aluno santo. Eu sempre fui um aluno bom. Se quiser perguntar à professora Dorothea ela vai dizer que eu era sempre um aluno que respeitava. Era muito difícil eu apanhar. Muitas vezes eu apanhava por causa dos outros (Izidoro Holz).

Na conversa, a mãe de Elizete, Elmira, fala do seu pertencimento à escola, como aluna: “A minha primeira professora era Sandra Maria Correia e depois outra Sandra Simões Vieira, eram duas Sandras. No ano em que a Erica, irmã da Melinda casou”. Sobre esse tempo escolar, ela relata:

Pra mim foi muito bom. Aquele tempo em que nós fomos lá era muito bom. Agora a gente se preocupa com os pequenos também. Eles vão levando, e tá difícil ali no Caramuru [...]. No nosso tempo não foi assim. A gente gostava das professoras. Naquele tempo nós levamos lenha de casa, palha de milho, tinha uma panela velha lá pra nós fazer leite. Não tinha... fogão tinha, fogão de lenha. Cada um trouxe um pedaço de lenha pra nós fazermos a nossa comida lá. Cada um levou a verdura, mas isso nós fizemos, não tinha merendeira. As professoras ajudavam (Elmira).

Sobre a professora Melinda, lembra: “Fui dois anos ou três anos. Eu estudei um ano a mais. Sabe, eu fiz meu 4º ano e ela queria que eu ficasse mais um ano. Eu não tinha nada pra fazer e eu estudei dois anos com a Melinda, então”. Depois ela nos contou que quando saiu da escola, substituiu a professora Alzira. “E eu dei aula um mês pra ela, que o avô dela tinha falecido. Ela era assim uma pessoa doente. Se sentia assim, acho que era depressão. Então ela me mandava as folhas tudo pra eu dar pros alunos” (Elmira).

As histórias de Elmira, em outro momento também nos foi contada pela filha Elizete, mãe do aluno Rian, como memória partilhada no grupo familiar. Elizete também nos relata suas memórias de aluna da escola:

Essa aqui! Ai, ai (risos). Eu sou a minhoca aqui. Isso foi tão engraçado. A Melinda, era um negócio de primavera. A Melinda falou. Nós queremos fazer um teatro. Aí todo mundo eu quero ser tem as flores, a margarida, a rosa, o cravo, o coelho, o jardineiro. Aí todo mundo queria ser as flores. Ninguém queria ser o sapo e muito menos a minhoca. E eu, como eu era mais baixinha e mais gordinha ele me botaram pra ser a minhoca. Eu não esqueço porque eu chorei tanto, eu não queria ser a minhoca. Porque eu tinha que fazer gestos. Só que aí depois de nós ter feito o teatro, por ninguém querer ter sido a minhoca e o sapo. O sapo é meu primo. Aí a Melinda fez com que nós fôssemos o príncipe e a princesa (Elizete).

As fotografias trazem as lembranças da professora Maria das Graças Gozzer que trabalhou na escola no período de 1989 a 1992. A professora Graça ficou hospedada na casa dos pais de Rian e a família tem por ela muito carinho e respeito: “Sabe com quem a gente aprendeu alguma coisa? Com a Graça. [...] E nós não falava nem uma palavra em português. Nem sabia boa tarde e bom dia. Ela ensinou as palavras. E depois eu costurei com ela e ela aprendeu costurar roupas” (bisavó de Rian).

E a Graça era assim. No tempo que ela não tava na escola você acha que ela deixava de ajudar aqui dentro de casa? No tempo que ela tava aqui, mamãe não precisou limpar casa. Lavar louça era serviço dela. Ela era de tudo. Ela foi babá, professora. Eu falo, uma irmã mais velha que eu não tive. E sempre são laços que a gente faz sempre de novo (Elizete).

As memórias da escola misturam-se com outras memórias da família, que vêm à tona pela fotografia de casamento dos avós de Rian, Elmira e Izidoro. Fico então sabendo que o bisavô do Rian foi um excelente sapateiro da região e que sua mãe Elizete e seu tio mais velho usavam sapatos feitos por ele. As roupas eram costuradas pela bisavó de Rian. O tio Tiego, de repente, sai da sala e retorna com o vestido de casamento de Elmira costurado pela bisa. Em seguida é a bisa que sai da sala e retorna com o próprio vestido de casamento e a grinalda.

Percebemos que o ato de lembrar implica construir a história da família e dentro dessa história, a história da escola, uma vez que toda a família estudou nesta escola e com ela guarda um vínculo muito forte. Esse envolvimento vai sendo passado para os mais novos, como Elizete, que sendo mãe, acompanha o ensino do filho, conhece os alunos e os problemas que a escola enfrenta e participa ajudando com trabalho nas festas.

As fotografias reforçam o vínculo das famílias com a escola, sendo suporte para as memórias: “Essa escola é uma herança. Minha mãe estudou aqui, eu estudei aqui, meu filho Rian estuda aqui e minha filha Ranielly também pretendo mandar ano que vem pra cá. Não penso em colocar na escola Estadual” (Elizete). Esse sentimento de pertença à escola, manifestado nas memórias desses sujeitos é reforçado pelas imagens fotográficas, que se constituem em ícones do passado, mantendo vivos a memória coletiva e os vínculos com a escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como as imagens fotográficas da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt medeiam memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campesina, em Santa Maria de Jetibá-ES. Nossa aproximação com a EMUEF João Guilherme Germano Borchardt, buscou na particularidade desta escola, compreender os processos sociais mais amplos que determinam a realidade das escolas multisseriadas.

Ao concluir essa dissertação, ressaltamos que nossas dúvidas e interesse pelo tema não se esgotam com o fim dessa pesquisa. Essa dissertação representa o fim de uma etapa e o momento de trazer alguns apontamentos que resultaram da nossa aproximação com a imagem e as memórias de uma escola multisseriada do município de Santa Maria de Jetibá. Esperamos que esses apontamentos despertem outras reflexões sobre a escolarização nas comunidades do campo, principalmente sobre as escolas multisseriadas.

É importante reconhecer que temos consciência de nossas limitações, e que, em muitos momentos, cometemos imprudências, equívocos, corremos riscos indo por caminhos talvez não tão indicados, mas eram os meios de que dispúnhamos para entender temas tão complexos. Compreendendo os fenômenos educacionais em seu movimento histórico, reconhecemos essa pesquisa também inserida nesse movimento, no qual o conhecimento se deu na dialeticidade, numa constante construção e reconstrução.

Começamos tentando dimensionar conceitualmente e historicamente a gênese das escolas multisseriadas no contexto educacional brasileiro e do município de Santa Maria de Jetibá, caminho que nos levou a uma ampla revisão de literatura, em que dialogamos com os autores que desenvolveram pesquisas sobre as escolas multisseriadas e educação do campo. Esses estudos trouxeram muitas contribuições sobre o caminho percorrido pela educação rural até a constituição do conceito de educação do campo. Um caminho com lacunas na história da educação brasileira,

marcado por silêncios e esquecimentos, e principalmente, marcado pela luta para dar visibilidade a uma especificidade esquecida e negada ao longo da história.

Dessa forma, ao buscar mais conhecimento sobre a educação em contextos do campo, verificamos que o descaso com as escolas multisseriadas tem raízes históricas e é reflexo do modelo de educação rural que vê o campo como sinônimo de atraso e apêndice da cidade. Nessa busca, nos encontramos com a histórica luta dos movimentos sociais na construção do projeto de Educação do Campo. Luta que foi incorporada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e que ao ser transformada em programas pontuais, corre o risco de esvaziamento político, distanciando-se dos anseios por mudanças estruturais mais abrangentes para os povos do campo.

Nosso diálogo com Fernandes (2006); Hage (2010); Caldart (2011); Arroyo (2011) e outros autores que estudam a Educação do Campo, contribuiu para que pensássemos a escola como parte da comunidade, inserida no movimento da Educação do Campo. Uma escola que sendo concebida e defendida pela comunidade campesina, vai ao encontro do movimento social que coloca as escolas multisseriadas no terreno dos direitos.

Nos apropriamos ainda dos conceitos de memória e história e memória coletiva (LE GOFF, 1992; NORA, 1993; HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1989) e a fotografia como fonte histórica, envolvendo, a fotografia como documento e como monumento, os processos de produção e a fotografia como mediação (CIAVATTA, 2002, 2008 e 2009). Ao nos enveredarmos pelos estudos da memória coletiva e da fotografia pareceu-nos que tínhamos duas pesquisas, dois objetos de estudo, que até então pareciam não se encontrar.

Começamos a ir a campo, e já nas primeiras visitas realizadas, nossa inquietação foi amenizando e os conceitos estudados foram se conectando, dando um “corpo” para a pesquisa. Realizamos as entrevistas com as famílias, sempre registrando em diário de campo e fazendo as gravações. Compomos um arquivo digital com as fotografias e transcrevemos as gravações de áudio. Com os dados reunidos em forma de



fotografias e relatos dos sujeitos, passamos a analisá-los conforme o referencial teórico-metodológico por nós escolhido.

Assim, esta pesquisa analisou as memórias mediadas pelas imagens fotográficas, a partir de alguns eixos como, a imagem fotográfica como mediação de processos históricos; a imagem fotográfica como mediação de processos políticos: concepções de educação para as escolas multisseriadas; a imagem fotográfica na mediação de processos culturais: identidade da escola multisseriada e a imagem fotográfica como mediação das memórias: pertencimento dos sujeitos à escola multisseriada.

Na mediação de processos históricos, alguns fatos do nosso objeto de estudo, foram iluminados. Verificamos que a história da constituição das escolas multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá (WALGEMANN, 1949; WERNICKE, 2013; WEBER, 1998; GAEDE, 2012) está relacionado ao início do processo de escolarização nas escolas paroquiais mantidas pela Igreja Luterana, e depois à nacionalização do ensino, quando o governo depois de um longo período, assume a oferta de escola pública.

Se por um lado a abertura de escolas proporcionou o direito à escola pública, até então negada aos descendentes dos imigrantes pomeranos, por outro lado foi o meio utilizado pelo governo republicano para implantar o ideal de homogeneização cultural e linguística em prol da criação de uma identidade nacional, o que em Santa Maria de Jetibá levou à negação da cultura do aluno pomerano, principalmente da língua pomerana nas escolas.

Na mediação de processos políticos, o estudo evidenciou como se deu a história da conquista da escola nas comunidades campestres do município de Santa Maria de Jetibá. Primeiro a escola como espaço da comunidade, que se mobiliza para construí-la, para cuidá-la e para ter o professor, depois a escola do poder público, espaço de implantação de programas e mudanças pedagógicas. Percebe-se nesse movimento, que a escola vai aos poucos deixando de ocupar a posição de destaque na comunidade para ser de única competência do poder público, que tem nas mãos o seu destino.

Apesar das iniciativas de aproximar o currículo das escolas aos saberes locais, podemos afirmar que historicamente, as ações desenvolvidas nas escolas multisseriadas, aproximam-se mais da concepção de Educação Rural, pensada para o campo, não se constituindo em políticas públicas de Educação do Campo, o que implicaria o envolvimento dos sujeitos na definição dessas ações. Por outro lado, essas escolas, muitas vezes, a despeito de carências de recursos humanos e materiais, permaneceram no espaço do campo em Santa Maria de Jetibá, resistindo aos processos de nucleação, mantendo vivos os vínculos com as comunidades, e com isso, aproximando-se também da concepção de Educação do Campo.

Na mediação de processos culturais, temos a identidade da EMUEF João Guilherme Germano Borchardt sendo coletivamente organizada e reorganizada, num processo dinâmico de construção de significados, por meio da história, da memória coletiva e das instituições. Nesse sentido, contribuem para essa construção, a memória que a comunidade mantém viva e alimentada pelas fotografias, as conquistas dos sujeitos que criaram e mantiveram a escola no lugar, os programas de formação continuada e o PROEPO, o histórico descaso com a educação do campo e a consequente possibilidade de resistência e reinvenção das escolas multisseriadas frente ao projeto capitalista, e também as lutas dos sujeitos por uma Educação do Campo.

Verificamos que a EMUEF João Guilherme Germano Borchardt é favorecida de registros, principalmente de fotografias, uma vez que teve duas professoras da comunidade que trabalharam na escola por muito tempo e que preservaram as fotografias da escola, assim como a servente Elenita que se encarregou de fazer registros fotográficos dos eventos da escola, desde que assumiu em 1992.

Observamos também que as fotografias da escola, mantidas pelas famílias, são passadas aos mais novos como monumentos que lembram as lutas do passado para ter a escola na comunidade. Essas fotografias, junto com as histórias contadas pelos mais velhos ajudam a construir e alimentar a memória coletiva, criando a ideia da escola como “herança” que os mais novos precisam preservar.

A partir da interação com essas questões no campo da pesquisa, surgiram algumas evidências, fruto dos estudos já realizados, das mediações construídas a partir das

fotografias e dos relatos dos sujeitos. Evidências que dão indícios de que as imagens fotográficas são mediadoras da memória e que a memória da escola contribui na construção da identidade da escola multisseriada e fortalece os laços de pertencimento à escola e se integra às lutas dos sujeitos para manter a escola na comunidade. Nesse sentido, podemos afirmar que as imagens da escola reforçam o sentimento de pertença dos sujeitos à escola multisseriada e se constituem em ícones do passado, mantendo vivos a memória coletiva e os vínculos com a escola.

A realidade atual da escola analisada, sinaliza que, para além da implantação de programas isolados, é preciso que se criem políticas públicas, como a formação e a valorização dos profissionais que ali atuam. É preciso sobretudo fortalecer a escola como parte da comunidade campesina inserida no movimento da Educação do Campo, que vê o Campo como território vivo, com sujeitos de direito.

As escolas multisseriadas hoje, representam o direito das populações do campo a uma educação em sua própria comunidade. Para os sujeitos do campo, estudar perto de casa, é manter viva a rede de relações entre escola e comunidade, é fortalecer as identidades, saberes e valores do campo. Ao mesmo tempo, as escolas multisseriadas devem ser lugar de memória, de resgate de identidades, incorporando as lutas e conquistas do passado para compreender o presente. E nesse processo, o estudo apontou que as fotografias como mediadoras da memória contribuem para a constituição dos sentidos de ser aluno, professor e escola no contexto do campo em Santa Maria de Jetibá.

Finalmente, este estudo reitera a necessidade de construir a memória das escolas multisseriadas, penalizadas pela fragmentação dos registros, principalmente os fotográficos e sinaliza para a necessidade de aprofundar os estudos sobre a memória das escolas multisseriadas do município e para a construção de um centro de memória dessas escolas, fortalecendo as lutas dos sujeitos do campo por educação em seus contextos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Raquel Duarte. **Fotografias Escolares**: Práticas de olhar e representações sociais nos álbuns de fotografias da escola Caetano de Campos (1895-1966). Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARAÚJO, Marivaldo Prazeres. **A organização do Trabalho Pedagógico em salas multisseriadas no município de Cametá**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. Pará, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles (org). **Da escola carente à escola possível**. Edições Loyola: São Paulo, 1991.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **A escola do campo e a pesquisa do campo**: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escola: terra de direito**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas do campo multisseriadas**: a experiência de Jardim de Seridó/RN (1998-2009). Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2010.

BAHIA, Joana D'Arc do Valle. **Canaã, terra prometida**. In: NEVES, Delma Pessanha (org.). Processos de Constituição do Campesinato no Brasil: formas dirigidas de constituição do campo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BELTRAME, Sonia Branco et al. **Educação do Campo; políticas e práticas em Santa Catarina**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. 2011. Natal/RN. Disponível em [33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT03-6629--Res.pdf](http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT03-6629--Res.pdf). Acesso em 23 de junho de 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Lisboa: Vega, 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; **O trabalho de Saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; LEAL, Alessandra. **Comunidade tradicional: conviver, criar, resistir**. Revista ANPEGE, Vol. 8, nº 9, 2012. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/article/view/205>>. Acesso em 16 agosto de 2015.

BRASIL. **Caderno de Subsídios de Educação do Campo/MEC**. Brasília, Outubro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em 04 de mai. de 2014

\_\_\_\_\_. CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luizânia-GO, 2004. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em 04 de mai. De 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, Texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília: Senado Federal, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto 406, de 4 de maio de 1938**. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Publicação original. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 de jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Publicado no DOU de 8.2.2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>>. Acesso em 23 out. 2014.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org). Por uma educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Sousa. **A Associação da fotografia aos relatos orais na reconstrução histórico-sociológica da memória familiar**. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Reflexões sobre a pesquisa sociológica. 2.ed. São Paulo: CERU, 1999.

CARDOSO, Maria Angélica e JACOMELI, Mara Regina Martins. **Estado da Arte Acerca das Escolas Multisseriadas**. Revista Histedbr On-line, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010 - ISSN: 1676-2584.

CARVALHO, Regina Hees. **Santa Maria de Jetibá – Uma comunidade teuto-capixaba**. Dissertação de Mestrado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1978.

CASALI, Derli. **Caminhos para uma Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/n=n65>>. Acesso em 07 nov. 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTELLUBER, Arildo. **Ensino Primário e Matemática dos imigrantes e Descendentes Germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907)**. Tese de Doutorado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª Ed. Algés, Portugal: DIFEL Difusão Editorial, S.A., 2002.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em Imagens: a fotografia como fonte história (Rio de Janeiro, 1900- 1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educando o trabalhador da grande família da fábrica: a fotografia como fonte histórica**. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (orgs.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

\_\_\_\_\_. **Arquivos da memória do trabalho e da educação – centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro**. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Orgs). *A Pesquisa histórica de trabalho e educação*. Brasília-DF: EDUA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Contribuição de Luckács à Educação: questões teórico-metodológicas**. In: *Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação / Bernd Fichtner et al (orgs)*. - Vitória : EDUFES, 2013.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil no Campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>>. Acesso em 07 abr. 2015.

CONDE, Soraia Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel. **Desafios da Educação do Campo na Atualidade: educação infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu/MG. Disponível em [www.anped.org.br/sites/default/files/gt03\\_relato\\_rio\\_34ra\\_2011.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_relato_rio_34ra_2011.pdf). Acesso em 23 de junho de 2014.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana Gonçalves. **Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2000, Mai/ Jun/ Jul/ Agot, nº 14.

FERNANDES, Bernardo Monçano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de uma Caminhada**. In: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org). Por uma educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”**: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org). Por uma educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas**: que espaço é esse? Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. **Educador do Campo, um Intelectual Orgânico? (Memórias em Imagens de D. Arlete)**. Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012.

GAEDE, Valdemar. **Presença Luterana no Espírito Santo**: os primórdios da presença luterana no estado do Espírito Santo e a história da Paróquia de Santa Maria de Jetibá. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Brasília, 2007.

GRANZOW, Klauz. **Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul**: colonos alemães no Brasil. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009. 226 p. il., mapas – (Coleção Canaã, 10).



GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica.** In: \_\_\_\_\_. (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo.** Espaço do Currículo, v.3, n.1, PP.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em 03 ago. 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores (as) Pomeranos (as): Um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos: dados gerais do município de Santa Maria de Jetibá.** Disponível em:<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=320455&search=|santa-maria-de-jetiba>> Acesso em 16 de abril de 2015.

INCAPER. **Diagnóstico da Agricultura no Espírito Santo.** Disponível em: <<http://www.incaper.es.gov.br/pedeag/diagnostico02.htm>>. Acesso em 15/02/2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Trad. De Célia Neves e Aderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KREUTZ, Lúcio. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio.** Revista Brasileira de Educação, nº15, p. 159- 176, Set a dez, 2000.

KOSSOY, Boris. **Origens e expansão da fotografia no Brasil: século XIX.** Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

\_\_\_\_\_. **Fotografia & História.** 2.ed.São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KÜSTER, Sintia Bausen Küster. **Cultura e Língua Pomeranas: Um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá-Espírito**

Santo-Brasil. Dissertação de Mestrado PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). **Portugueses em São Paulo: vivências de imigrantes de primeira geração**. Cadernos Ceru, São Paulo, série2, n9, p. 153-163. 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2ª Ed. Campinas: Unicamp, 1992.

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

LIMA, Natánias Lopes. **Saberes Culturais e Modos de Vida de Ribeirinhos e sua Relação com o Currículo Escolar**: um estudo do município de Breves/PA. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. Pará. Pará, 2011.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **O não dito**: história da escola primária rural nas páginas da revista escola portuguesa (Portugal, 1934 – 1939). Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 109-142, 2013. ISSN 0102-6801.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX**: arquitetura, memórias e história. Tese de Doutorado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

LOPES, Almerinda da Silva. **Memória aprisionada**: a visualidade fotográfica capixaba: 1850/1950. Vitória: EDUFES, 2004.

LOVATTI, Renata Rocha Grola. **Formação e Docência na Educação Infantil no Campo: Dizeres Docentes**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

MANSKE, Cione Marta Raasch. **Pomeranos no Espírito Santo**: história de fé, educação e identidade. Vila Velha, ES: Gráfica e Editora GSA, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARX, Karl. **Sobre A Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro I.

MAUAD, Ana Maria. **Fotografia e História – possibilidades de análise**. In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. (orgs.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA Carlos Vinícius Costa de. **Segurança nacional e intervenção no Espírito Santo na Era Vargas/Bley (1930-1940)**. *Dimensões*, vol. 25, 2010, p. 182-195.

MENNUCCI, Sud. **A Crise Brasileira de Educação**. São Paulo: Editora Piratininga, 1934. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducao.html>>. Acesso em 05 de abril de 2015.

MORETO, Charles. **Gerações de Professoras de Classes Multisseriadas do Campo**. Tese de Doutorado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Educação do Campo**: uma contribuição para a pedagogia social. In: FOERSTE, Erineu; CARVALHO, Letícia Queiroz de; CHISTÉ, Priscila de Souza.

MUNARIN, Antonio. **Elementos para uma Política de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Proj. História*, São Paulo (10), dez de 1993. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em 11 ago. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Apresentação**. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol.1: séculos XVI-XVIII. STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola Rural Multisseriada**: espaço de relações. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola Rural Multisseriada**: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 35. 2012. Porto de Galinhas/PE. Disponível em [33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT03-6629--Int.pdf](http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT03-6629--Int.pdf). Acesso em 23 de junho de 2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Daróz. **Escolas Multisseriadas**: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Rev. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, jan./mar. 2014, p. 57-88.

PERINI, Luciene. **A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar**: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. **O município**: dados gerais. Disponível em <[www.pmsmj.es.gov.br/](http://www.pmsmj.es.gov.br/)>. Acesso em 16 jan. 2015.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

\_\_\_\_\_. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, FGV, v.5, n.10, 1992, p. 200 – 215.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre as salas multisseriadas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2009.

RÖELKE, Helmar. **Descobrimos raízes**: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 30ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente**: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SCHUELER, Alessandra Frota martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira. **Educação na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa. Rev. Tempo, n.26, vol. 13, p.32-55, 2009.

SCHWARZ, Francisco. **O município de Santa Maria de Jetibá**: o município mais pomerano do Espírito Santo. 1ª Edição, 1993.

SILLER, Rosali Rauta. **A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, 1999.

\_\_\_\_\_. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, Hellen do Socorro de. **Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. Pará, 2011.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetórias de Professores de Classes Multisseriadas: memórias, do ensino rural de Novo Hamburgo/RS (1940-2009)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul, 2011.

SOUZA, José Edimar de. **Formação para o Exercício da Docência: história de professores de classes multisseriadas: memórias, Novo Hamburgo/RS (1940-2009)**. Revista Eletrônica de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil, v. 6, n. 2, nov. 2012.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetória, Docência e Memórias de uma Professora: fragmentos do ensino rural de Novo Hamburgo/RS (1940-2009)**. Rev. Hist. edu. Latinoam. Vol. 14, n.18, enero – junio, p. 265 – 280, 2012.

SOUZA, Francilane Eulália de. **Os colégios rurais agrupados na Espanha: espaços de fortalecimento do campesinato?** Rev. Nera, Ano 14, Nº. 18, p. 21-36, janeiro/junho de 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. **Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais**. Rev. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

SOUZA, Rosemeire Maria de. **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 em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

TEIXEIRA, Eliane de Oliveira Lima. **A merenda escolar e seus aspectos políticos, sociais e nutricionais**. São Paulo: Centro Federal de educação Tecnológica de São Paulo, 2008. Disponível em:<[http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pos/merenda\\_escolar.pdf](http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pos/merenda_escolar.pdf)>. Acesso em 20/12/2015

TRESSMANN, Ismael. **Bilinguismo no Brasil**: o caso da comunidade pomerana de Laranja da Terra. Revista da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL - Rio). Rio de Janeiro, IFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da Sala de Estar à Sala de Baile**. Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias**: O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

WAGEMANN, Ernest. **A colonização alemã no Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 1949.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Urbanização e ruralidade**: relações entre a pequena cidade e o mundo rural e estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. Brasília: NEAD (Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural), 2001. Disponível em: <<http://www.nesd.org.br/artigodomes/index.php>> Acesso em 10/12/2014.

WEBER, Gerlinde Merklein. **A Escolarização entre Descendentes Pomeranos em Domingos Martins**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1998.

WERNICKE, Hugo. **Viagem pelas colônias alemãs do Espírito Santo**. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2013.

ZEN, Elieser Toretta. **Pedagogia da Terra**: a formação do professor sem terra. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ARTIGOS DO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

### Descritores utilizados: escolas/classes multisseriadas

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO	FONTE
Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática	Gelsa Knyunik, Fernanda Wanderer	2013	Revista Educação e Pesquisa, Vol. 39 (1), p.211
Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro	Cláudia da Mota Darós Parente	2014	Revista Ensaio, Vol.22 (88) PP.57-88
Currículo e Educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo	Salomão Antônio Mufarrej Hage; Oscar Ferreira Barros	2010	Revista espaço do Currículo, Vol.3 (1), p.348
Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência nas escolas rurais	Elizeu Clementino de Souza; Ana Sueli T. de Pinho; Mariana M. Meireles	2012	Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Vol.37(2), p.351
Os colegios rurais agrupados na Espanha: espaços de fortalecimento do campesinato?	Francilane Eulalia de Souza	2011	Revista NERA, Jan-June, Vol.14 (18), p.21 (16)
Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectiva de pesquisa	Martinez de Schueler; Alessandra Frota	2009	Revista Tempo- Departamento de História da UFF, Jan, 2009, p.32 (24)
Trajetória, docência e memórias de uma professora: fragmentos do ensino rural de Novo Hamburgo/RS 1940 –1969	José Edimar de Souza	2012	Revista História de la Educación Latinoamericana, Issue 18, PP.265-280
Formação para o exercício da docência: história de professores de classes multisseriadas de Novo Hamburgo/RS 1940 –1969	José Edimar de Souza	2012	Revista Eletrônica de Educação, Vol.6(2), p. 84

Fonte: banco de dados da CAPES (2014)

Nota: Dados produzidos pela autora



**APÊNDICE B – TESES E DISSERTAÇÕES DOS PORTAIS DE PERIÓDICOS E  
BANCO DE TESES DA CAPES**

**DISSERTAÇÕES DO PORTAL DE PERIÓDICOS E BANCO DE TESES DA CAPES**

**Descritores utilizados: escolas/classes multisseriadas**

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
A organização do trabalho pedagógico em salas multisseriadas no município de Cametá	Marivaldo Prazeres Araújo	Universidade Federal do Pará	2012
Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo do Município de Breves/PA	Natamias Lopes Lima	Universidade Federal do Pará	2011
Educação no meio rural: um estudo sobre as salas multisseriadas	Caroline Leite Rodrigues	Universidade federal de Minas Gerais	2009
Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a formação docente no ciclo de alfabetização	Nilza Cristina Gomes de Araújo	Universidade Estadual Paulista	2010
Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo	Renata Roveri Cândido	Universidade Estadual de Campinas	2009
Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Ativa	Cleide Carvalho de Rocha Matos	Universidade Federal do Pará	2012
Programa Pró-letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no planalto em Santarém/PA	Waldenira Santos Guimarães	Universidade do Estado do Pará	2011
Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula	Hellen do Socorro de Araujo Silva	Universidade do Estado do Pará	2011
Escola rural multisseriada: espaço de relações	Kamila Farias Pantel	Universidade Federal de Santa Catarina	2011
Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós: navegando entre saber e poder	Sonia Maria Pereira do Amaral	Universidade da Amazônia	2012

Educação do campo e a Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas".	Marcia Cristina da Cruz Aragão	Universidade Federal de Sergipe	2011
Políticas públicas e educação do campo no município de Dianópolis TO: uma análise das escolas multisseriadas	Luzani Cardoso Barros	Universidade Federal do Tocantins	2012
Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de coronel João Sá/ba	Janio Ribeiro dos Santos	Universidade Federal de Sergipe	2012
Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas	Jaqueline Kugler Tibucheski	Universidade Tuiuti do Paraná	2011
Escolas municipais de Missão Velha-CE: prática pedagógicas do ensino no meio rural (1963-1989)	Celia de Jesus Silva Magalhães	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	2011
Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)	Jose Edimar de Souza	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2011
Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural	Adriana Antunes Perin	Universidade de Passo Fundo	2012
Escolas municipais rurais de Patos de Minas MG (1941-1998): da expansão à nucleação	Humberto Correa dos Santos	Universidade de Uberaba	2012
Jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada	Regina Bonat Pianovsk	Universidade Tuiuti do Paraná	2012
Experiências cotidianas em classes multisseriadas da zona rural de Cruzeiro do Sul/Acre	Dalbi Jose Damasceno Pires Davila	Universidade Federal Fluminense	2011
Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do Rio Acará, na Amazônia Paraense	Jose Maria Damasceno Ferreira	Universidade da Amazônia	2012
As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural	Cinthia Cardona de Avila	Universidade Federal de Santa Maria	2012

Fonte: banco de dados da CAPES (2014)

Nota: Dados produzidos pela autora

## TESES DO PORTAL DE PERIÓDICOS E BANCOS DE TESES DA CAPES

### Descritores utilizados: escolas/classes multisseriadas

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para as escolas do campo multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)	Marcio Adriano de Azevedo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010
Por entre as águas do sertão: currículo & educação ambiental das escolas rurais do Jalapão	Jose Carlos de Melo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2011
O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade	Ana Sueli Teixeira de Pinho	Universidade do Estado da Bahia	2012

Fonte: banco de dados da CAPES (2014)

Nota: Dados produzidos pela autora

**APÊNDICE C – TESES E DISSERTAÇÕES DA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE  
TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD E PPGE/UFES**

**DISSERTAÇÕES DA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES -  
BDTD**

**Descritores utilizados: escolas/classes multisseriadas**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
A Escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do Seridó Norteriograndense	Maria Diva de Medeiros	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010
Aprendizagem docente: desenvolvimento profissional de classes multisseriadas	Gleice Ozelaine Rabaioli	Universidade Federal de Santa Maria	2010
A formação de professores na estratégia metodológica da escola Ativa em Mato Grosso do Sul (200-2007)	Vera Lúcia Campos Ferreira	Universidade Católica Dom Bosco	2014
As escolas do campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo de caso sobre as condições da educação escolar	Jaqueline Daniel Basso	Universidade Federal de São Carlos	2013
O programa Escola Ativa e a gestão participativa	Júlia Mazini Rosa	Universidade Federal de São Carlos	2013
Projeto escola Ativa no Maranhão: a prática pedagógica dos professores e supervisores no Município de Viana	Angélica Maria Frazão de Souza	Universidade Federal do Maranhão	2009
Análise dos discursos dos livros didáticos para educação do campo	Patrícia de Fátima Souza Costa	Universidade Federal de Minas Gerais	2014
Um sítio no mar: estudo da educação escolar de Ilha Rasa/PR	Marângela Hoog Cunha	Universidade de Tuiuti do Paraná	2010

Fonte: banco de dados da BDTD (2014)

Nota: Dados produzidos pela autora

## TESES DA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

**Descritores utilizados: escolas/classes multisseriadas**

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Profissionalidade Docente na Educação do Campo	Wiana de Jesus Freitas Lopes	Universidade de São Paulo	2013
Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente	Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2009
A comunidade remanescente Quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental	Ana Celuta Fulgêncio Taveira	PUC Goiás	2013
Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas MG	Wilson Alves Moreira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013

Fonte: banco de dados da BDTD (2014)

Nota: Dados produzidos pela autora

## DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES E PPGE/UFES

**Descritores utilizados: memória, fotografia e escola**

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	BANCO
Imagens da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares	Rosemeire Maria de Souza	Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória	2014	Biblioteca Digital PPGE/ UFES
Fotografias de Ensino: memórias e representações imagéticas da educação pública na cidade de Torres/RS (1960-1980)	Camila Eberhardt	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2013	BDTD
Fotografias para a memória: A Escola de Belas Artes de Pelotas através de seu acervo documental (1949-1973)	Kátia Helena Rodrigues Dias	Universidade Federal de Pelotas	2012	BDTD

Fonte: banco de dados da BDTD e PPGE/UFES (2014)

Nota: Dados produzidos pela autora

## TESES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES E PPGE/UFES

Descritores utilizados: memória, fotografia e escola

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	BANCO
Fotografias escolares: práticas de olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)	Raquel Duarte Abdala	Universidade de São Paulo	2013	BDTD
Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história. Tese de Doutorado em Educação	Andrea Brandão Locatelli	Universidade federal do Espírito Santo	2012	Biblioteca Digital PPGE/ UFES
Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes	Carmo Thum	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2009	BDTD

Fonte: banco de dados da BDTD e PPGE/UFES (2014)

Nota: Dados produzidos pela autora

**APÊNDICE D – CARTA AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento ao Secretário Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, Sr. Charles Moura Netto, o projeto de pesquisa: “IMAGEM E MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES”, de minha autoria, sob orientação da prof. Dr.<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz-Foerste, como recomendação para a realização de mestrado em Educação, do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa tem como objetivo analisar por meio das imagens fotográficas, o significado das escolas multisseriadas nas comunidades campesinas do Município de Santa Maria de Jetibá-ES e será desenvolvida em escolas multisseriadas da rede municipal de ensino. Inicialmente escolhemos a EMUEF João Guilherme Germano Borchardt para iniciar um estudo exploratório e coleta dos dados.

Atenciosamente,

Santa Maria de Jetibá, 15 de abril de 2015.

---

Juber Helena Baldotto Delboni

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sou Juber Helena Baldotto Delboni, aluna do curso de mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e estou desenvolvendo a pesquisa **Imagem e Memória: uma análise das escolas multisseriadas do município de Santa Maria de Jetibá-ES**, sob orientação da prof. Dr.<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz-Foerste.

A pesquisa tem como objetivo analisar por meio das imagens fotográficas, o significado das escolas multisseriadas nas comunidades campesinas do Município de Santa Maria de Jetibá-ES. Para obtenção dos dados utilizaremos análise de fotografias e depoimentos gravados, diário de campo e análise de documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação.

Solicito autorização para o uso de seu depoimento e fotografias em minha pesquisa. Comprometo-me a utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados serem veiculados em livros, artigos em revistas especializadas e/ou eventos acadêmicos. Esta pesquisa encontra-se em conformidade com as Resoluções 196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética de pesquisa com seres humanos.

**Juber Helena Baldotto Delboni**

juberhelena@hotmail.com – (27) 99974-6872.



### Termo de Aceite

Tendo em vista as informações apresentadas, eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, portador da RG nº \_\_\_\_\_ permito o uso dos depoimentos e das fotografias pela aluna Juber Helena Baldotto Delboni, aluna do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, para fins acadêmicos e declaro que recebi cópia do termo de consentimento.

Santa Maria de Jetibá/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sou Juber Helena Baldotto Delboni, aluna do curso de mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e estou desenvolvendo a pesquisa **Imagem e Memória: uma análise das escolas multisseriadas do município de Santa Maria de Jetibá-ES**, sob orientação da prof. Dr.<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz-Foerste.

A pesquisa tem como objetivo analisar por meio das imagens fotográficas, o significado das escolas multisseriadas nas comunidades campesinas do Município de Santa Maria de Jetibá-ES. Para obtenção dos dados utilizaremos análise de fotografias e depoimentos gravados, diário de campo e análise de documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação.

Solicito autorização para o uso de seu depoimento e fotografias em minha pesquisa. Comprometo-me a utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados serem veiculados em livros, artigos em revistas especializadas e/ou eventos acadêmicos. Esta pesquisa encontra-se em conformidade com as Resoluções 196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética de pesquisa com seres humanos.

**Juber Helena Baldotto Delboni**

juberhelena@hotmail.com – (27) 99974-6872.



## **APÊNDICE G – ORGANIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA COM EX-ALUNOS DA EMUEF FAZENDA JOÃO GERMANO GUILHERME BORCHARDT**

Convite;

Fotografias em slides para projeção;

Lanche;

Roteiro de entrevista;

Tradutor de pomerano.

### **Roteiro de Entrevista para direcionamento da Roda de Conversa**

- 1- O que vemos nessa fotografia?
- 2- Qual era o acontecimento?
- 3- Quem se reconhece na fotografia?
- 4- Falem sobre ela;
- 5- Falem sobre a escola nessa época: professora, merenda, materiais, amigos, brincadeiras, etc
- 6- O que vocês mais gostavam na escola?
- 7- O que vocês menos gostavam?
- 8- O que a escola significava pra vocês?
- 9- O que a escola significava para os pais de vocês?

# Convite



## Queridos avós, pais e ex-alunos

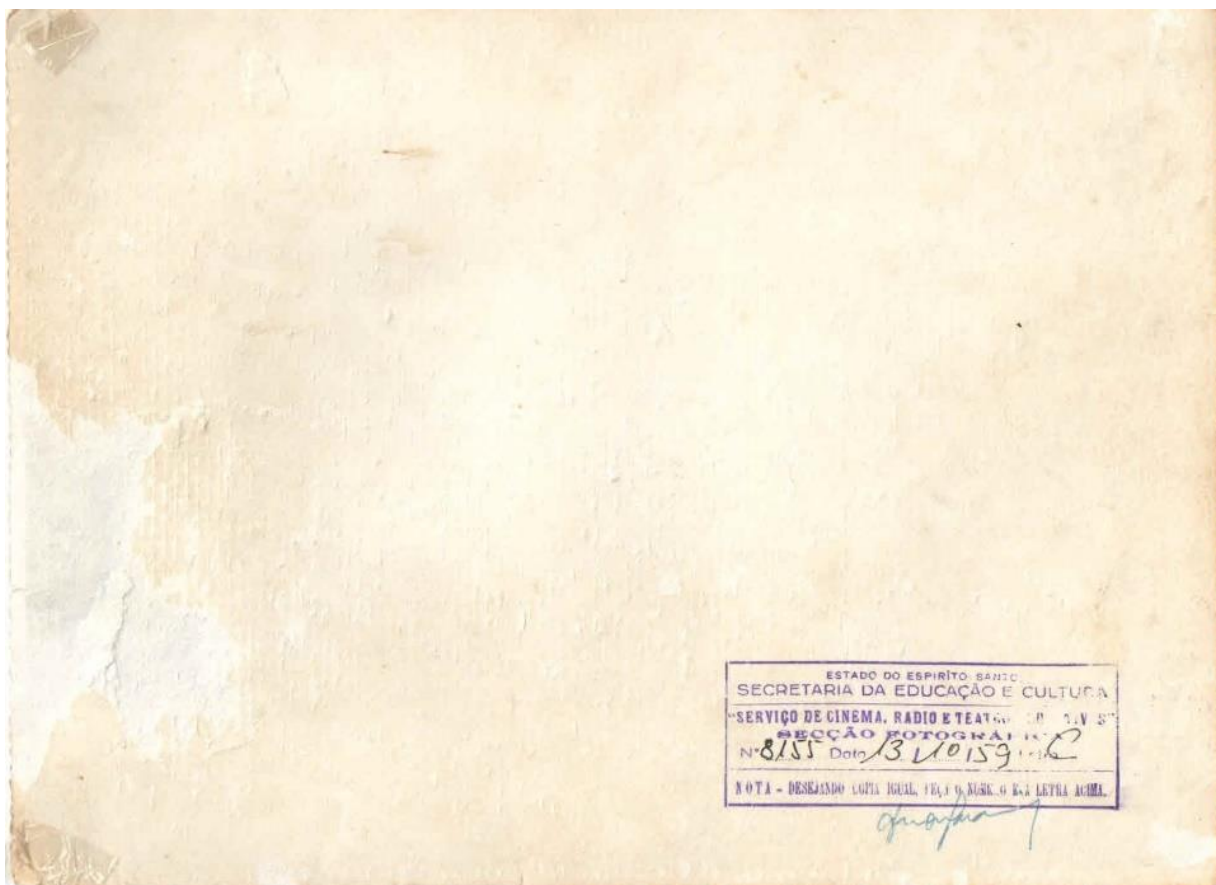
Já fui supervisora desta escola e atualmente sou aluna de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre fotografia e memória da **EMUEF João Germano Guilherme Borchardt** e gostaria de conversar com as pessoas da comunidade: vovôs, vovós, pais, mães, ex-alunos e ex-alunas da escola.

Por isso convido todos vocês para um encontro no dia \_\_\_\_\_, às \_\_\_\_\_ horas, na escola, onde conversaremos sobre as memórias que vocês guardam sobre a escola.

Espero vocês!

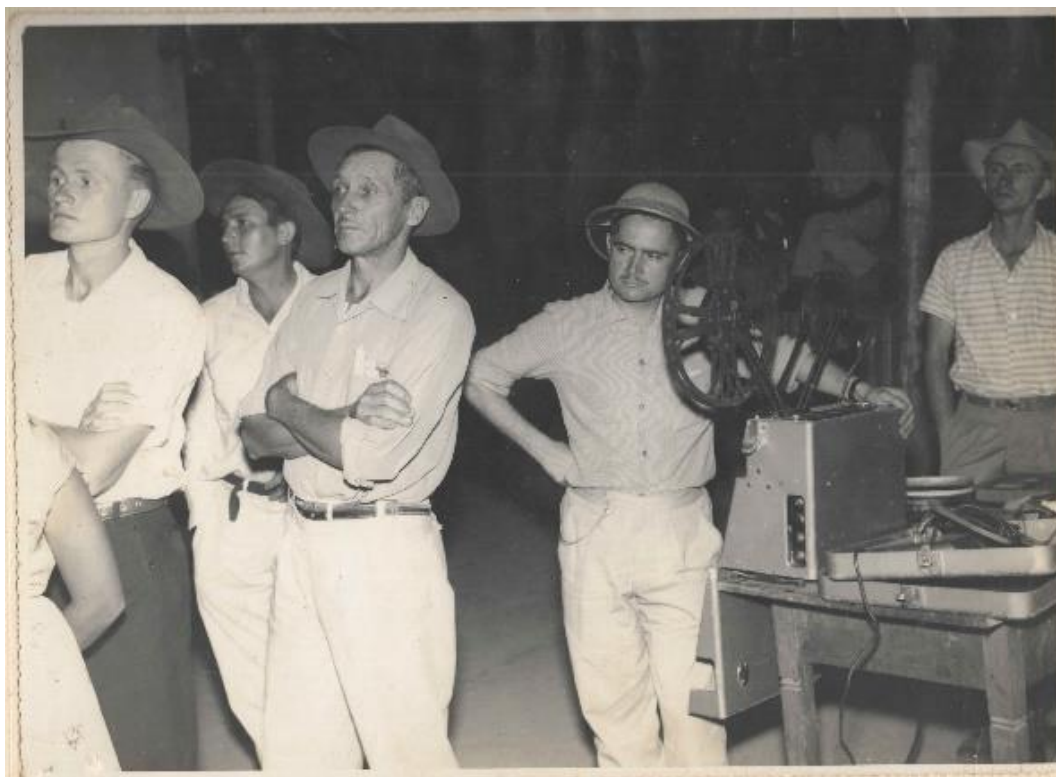
Juber Helena Baldotto Delboni

**APÊNDICE H – VERSO DE FOTOGRAFIA TIRADA PELO SERVIÇO DE CINEMA,  
RÁDIO E TEATRO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO  
DO ESPÍRITO SANTO**



Fonte: Arquivo da pesquisadora

**APÊNDICE I - COMUNIDADE ASSISTINDO AO CINEMA NA INAUGURAÇÃO DA  
EMUEF JOÃO GUILHERME GERMANO BOECHARDT EM 1959**



Fonte: Dorothea Göering Hartwig



Fonte: Dorothea Göering Hartwig



**APÊNDICE J – ALUNAS DANÇANDO NA INAUGURAÇÃO DA EMUEF JOÃO  
GUILHERME GERMANO BORCHARDT**



Fonte: Dorothea Göering Hartwig.



Fonte: Erica Gums Borchardt



**APÊNDICE K - VISTA DA ESCOLA COM A COMUNIDADE REUNIDA PARA A INAUGURAÇÃO, À ESQUERDA, CASA DO SR. JOÃO BORCHARDT**



Fonte: Dorothea Göering Hartwig