

TEXTO 18

A ESCOLARIZAÇÃO ENTRE DESCENDENTES POMERANOS EM DOMINGOS MARTINS

Gerlinde Merklein Weber

Introdução

“Você vai arrumar emprego para o meu filho?” – Essa tem sido uma das respostas-perguntas dadas por pais agricultores ao serem pressionados a enviar seus filhos para estudarem para além da 4ª série do ensino fundamental. Tal posicionamento nos causa, no mínimo, estranhamento, pois a importância da escolarização parece indiscutível em nossa sociedade.

O presente artigo tem o intuito de aprofundar a reflexão sobre o processo de escolarização em contexto rural, tendo como base uma pesquisa¹ realizada entre descendentes pomeranos no interior do município de Domingos Martins, estado do Espírito Santo.

O artigo engloba os seguintes capítulos: *Caracterização do grupo social pesquisado*, em que se apresenta um breve histórico da imigração pomerana no estado do Espírito Santo, a contribuição de Lutero para ocorrer a educação de massa, bem como o contexto de vida dos atuais descendentes pomeranos residentes na região centro-serrana do estado do Espírito Santo.

Em *Escolarização para além da 4ª série?* apresenta-se algumas das representações dos sujeitos da pesquisa referente sua resistência à escolarização para além da 4ª série do ensino fundamental, refletindo, inclusive, sobre o tipo de educação na sociedade de modo de produção capitalista e sobre o que se entende por resistência.

Nas *Considerações “finais”* constam algumas ponderações e/ou sugestões para superação da situação posta.

Caracterização do Grupo Social Pesquisado

Não é possível refletir sobre o processo de escolarização sem relacioná-lo a um grupo social e contexto histórico. A escola não existe isolada, não funciona por si só e nem deve existir em função de si mesma, de modo que se faz necessário analisá-la na sua interação e relação com a comunidade local, pois, de acordo com André:

¹ Este texto é parcialmente uma compilação da dissertação de mestrado em educação intitulada “A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins”, defendida em 1998 na Universidade Federal do Espírito Santo pela autora.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Assim sendo, buscou-se conhecer mais de perto, através de um estudo de caso etnográfico, numa perspectiva sócio-histórico-crítica, um determinado grupo social, em contexto específico, que passamos a apresentar de forma sucinta, como segue.

Trata-se de uma comunidade rural localizada no interior do município de Domingos Martins, estado do Espírito Santo, cujos membros são predominantemente descendentes pomeranos, de religião luterana e tendo como principal atividade econômica a agricultura de subsistência.

A pesquisa foi realizada principalmente no primeiro semestre de 1997, em uma escola unidocente, as famílias dos alunos da escola e comunidade mais ampla, utilizando-se da observação e de entrevistas, tendo como questões norteadoras as seguintes: que identidade os descendentes pomeranos apresentam sobre si mesmos e sua cultura? Que opinião têm sobre a escola e o ensino? Que expectativas apresentam em relação à escolarização? Que contribuição a escolarização tem dado, no dia-a-dia, às pessoas da comunidade? Que relação existe entre a escola e a Igreja? Como a escola tem e/ou pode envolver características culturais dos descendentes pomeranos?

Passo a apresentar, mui superficialmente, o grupo social em evidência, abordando principalmente questões que se tangem com a escolarização no meio rural.

Breve histórico da imigração pomerana no Espírito Santo

Em meados do século XIX, a Europa se encontrava em crise, em decorrência da mudança do sistema econômico e social feudal para o industrial e capitalista (Santos et al., 1992, p. 17). A mão-de-obra camponesa, em grande parte, encontrava-se ociosa, sem possibilidades de se empregar na indústria, forçando muitas famílias a um padrão de vida de grande pobreza. Richter & Collischonn (1994, p. 3) apresentam, como causa de emigração, as seguidas guerras, revoluções e conflitos sociais; superpovoamento e desemprego; solos exauridos; motivos religiosos; advento da era industrial e subdivisão exagerada de glebas rurais.

Por essa época, o Brasil muda sua estratégia de colonização e produção. Pressionado pela Inglaterra, o Brasil já não mais admite mão-de-obra escrava, substituindo-a, em parte, por colonizadores europeus, numa política de "branqueamento" (Bergmann, 1978). Também constituiu interesse do governo brasileiro de então colonizar as terras que apresentavam um vazio demográfico, por representar um perigo à segurança nacional. A região serrana do estado do Espírito Santo era a terra para a qual os imigrantes pomeranos foram designados, pois esta ainda precisava ser desbravada, o que exigia muito trabalho pelas condições topográficas.

Assim, em 1859, chegaram os primeiros imigrantes pomeranos em Vitória, com des-

tino à então Colônia de Santa Maria, atual município de Santa Maria de Jetibá. Outra leva de imigrantes sucedeu a essa, a de 1872/73, conforme Damitz (s.d., p. 1). Ainda ocorreram imigrações isoladas no século XX, mas o século XIX é que se caracterizou pela imigração em massa ao estado do Espírito Santo.²

Ainda convém esclarecer que a Pomerância era, até 1871, província da Prússia, passando a ser incorporada, a partir daquela data, à Alemanha, organizada então como uma União Federal (Segundo Reich Alemão). Conforme Willems, *aos imigrantes mais antigos nada significava a unificação política da Alemanha, pois não lhe sentiam nem as causas nem as consequências* (1980, p. 297). Provavelmente, seja esse também o motivo que leva o pomerano se identificar como pomerano e não como alemão, de acordo com o observado na região centro-serrana do estado do Espírito Santo.

Aos que imigravam era prometido, pelo governo brasileiro, uma ajuda de custo de viagem de navio, um lote de terra, que deveria ser pago a médio prazo (quatro parcelas anuais após três anos de colonização), bem como assistência médica e agrícola (Carvalho 1978). Pela situação, tanto da Europa quanto do Brasil, muitos arriscaram a “viagem sem retorno”, em busca da “terra prometida” que se encontrava no “paraíso”.

Uma vez estabelecidos em terras capixabas, os imigrantes pomeranos marcaram e marcam a história do estado do Espírito Santo, não apenas pela mão-de-obra, mas também com sua cultura, com sua maneira de ser e relacionar-se com o contexto social e político brasileiro.

Da história registrada por Wernicke (1910), Wagemann (1949), compilação histórica de Carvalho (1978), Mian (1993) e Damitz (s.d.) sobre os imigrantes e descendentes pomeranos, podemos destacar que o início da colonização em nada foi fácil: promessas do governo brasileiro não cumpridas, doenças, fome, abandono/isolamento, para citar apenas algumas das dificuldades. Damitz escreve a respeito: *In dieser Abgeschiedenheit musste tunlichst jeder mit sich allein fertig werden* (s.d., p. 14) (neste isolamento cada qual estava fadado a se virar sozinho). Mas, como a viagem havia sido feita sem condições de retorno, foi preciso submeter-se às condições dadas e procurar melhorá-las aos poucos. Nesse contexto, a religião, a Igreja, assumiu um papel decisivo, marcando presença e auxiliando na medida do possível, principalmente no que tange à educação.

Em sua terra natal, os pomeranos estavam habituados a obter educação elementar pública de frequência obrigatória, conforme Fiori (1986), Damitz (s.d.) e Willems (1980).

No Brasil, a Constituição outorgada em março de 1824 *estabelecia que a ‘instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’*(art. 129) (Fiori, 1986, p. 114), recaindo, em 1834, por Ato Adicional, toda responsabilidade de ensino às províncias (Fiori, 1991). No entanto, na prática, a oferta de ensino público era precária já para a população nacional, tanto mais para os imigrantes, levando-os a não contemplarem a questão no contrato de imigração (Damitz, s.d., p. 15). Na ausência de possibilidade de escolarização, o imigrante possuidor de instrução primária, adquirida em sua terra natal, passou a ensinar a leitura, escrita e cálculo aos mais novos.

² Em 1846, já havia chegado uma leva de imigrantes alemães, provindos da região do Hunsrück, instalando-se, em 1847, na região de Santa Izabel, Domingos Martins. No entanto, é preciso esclarecer que o grupo social da presente pesquisa, apesar de moradores do município de Domingos Martins, tem sua história de imigração via Santa Leopoldina, Colônia de Santa Maria, para onde os imigrantes pomeranos foram encaminhados a estabelecer colonização.

De modo geral, o ensino escolar, no início da imigração pomerana, no estado do Espírito Santo, pode ser caracterizado como eminentemente ligado à Igreja Luterana, ministrado quase que exclusivamente em língua alemã.

Segundo Wagemann, as crianças freqüentavam a escola paroquial ou uma escola colonial, sendo que *o aprendizado dura pouco. Freqüenta-se a escola, durante 2 anos, três vêzes semanalmente, ou no espaço de três anos, 2 vêzes por semana. O dia escolar tem 4 a 5 horas* (1949, p. 91). De acordo com Wernicke (1910), o currículo escolar consistia em: ler e escrever em letra gótica e latina, religião, contas, canto, um pouco de geografia e história, bem como um pouco de ciências. Os conteúdos se encontravam na cartilha editada em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, por Dr. Phil. Rotermund. A cartilha era composta de duas partes: a primeira escrita somente em língua alemã, e a segunda em língua portuguesa. Como não dispusessem de tempo suficiente, a segunda parte raramente era estudada.³

O motivo de se ensinar a ler e escrever em alemão se deve, no mínimo, a dois fatores. Conforme Willems, *os primeiros imigrantes optaram pelo alemão porque não lhes restava outra possibilidade* (1980, p. 276). Nesse sentido, o mesmo autor faz uma crítica às autoridades brasileiras que, não oferecendo escola pública no início da imigração, perdeu a oportunidade de integrar os imigrantes no vernáculo. Se, desde o início, a formação das gerações novas dos imigrantes estivesse tido sob controle de mestres brasileiros, o investimento teria sido mínimo com resultados contínuos (Willems, 1980, p.276).

O outro motivo de se aprender a ler e escrever em alemão diz respeito à participação ativa do indivíduo na vida religiosa, pois presumia-se que este tivesse capacidade de ler e interpretar a Bíblia, bem como acompanhar a cantoria dos hinos, ambos escritos em língua alemã. De fato, a escolarização, muitas vezes, confundia-se com o ensino confirmatório (também chamado por alguns de instrução). Esse consistia em preparar o adolescente, numa educação cristã, para a confirmação⁴.

No entanto, em nível nacional, instala-se a *política de 'nacionalização', inaugurada em 1938 pelas autoridades brasileiras* (Roche, 1968, p. 289). O agravamento dessa política é percebido com a proibição do ensino em língua estrangeira, ocorrida em 1939 (Carvalho, 1978). Desse modo, interfere-se diretamente na organização social e comunitária dos imigrantes pomeranos e seus descendentes, inclusive fechando-se as escolas⁵.

3 Observe-se aqui que a língua falada entre o povo era o pomerano e a língua da leitura e escrita era o alemão. Para quem não conhece o que isso significa, relato minha própria experiência: domino o alemão, mas, em contato inicial com o pomerano, nada entendia do que se falava, de tão diferente que soam as duas línguas. Com o passar do tempo, reconheci semelhanças que tornaram possível a compreensão do pomerano. No caso do grupo em evidência, o processo foi inverso ao meu.

4 Compreende-se por confirmação o rito religioso luterano em que o jovem adolescente professa publicamente sua fé, comprometendo-se a viver diariamente seu Batismo, sendo comum participar pela primeira vez, por ocasião da confirmação, da Santa Ceia. Esse rito encerra em um só momento o correspondente, na Igreja Católica, à Primeira Comunhão e à Crisma.

5 A esse respeito, Damitz escreve: *Das Verbot der deutschen Sprache und die damit einhergehende Schliessung der Gemeindeschulen brachte den Pomeranos in Espírito Santo einen kaum wiedergutzumachenden Rückstand für eine ganze Generation* (s.d., p. 31). (A proibição da língua alemã e com isso o conseqüente fechamento das escolas comunitárias acarretou um retrocesso quase que irreversível para uma geração inteira de pomeranos no Espírito Santo.)

Lutero e a educação

Considerando que grande maioria dos descendentes pomeranos da região centro-serana do estado do Espírito Santo pertence à denominação religiosa luterana (protestante) e que a Igreja Luterana exerceu (e ainda exerce) forte influência na educação escolar e cristã de seus membros, faz-se mister apresentar, em rápidos traços, o pensamento de Lutero referente à educação. O marco inicial da Reforma se deu com a divulgação das 95 Teses, em 1517, por Martim Lutero, que tratavam das Indulgências. A partir daí, Lutero manifesta-se muitas vezes em público, denunciando e propondo alternativas também no ramo da educação.

Assim, em 1520, Lutero escreve uma Carta Aberta À *Nobreza Cristã da Nação Alemã sobre a Reforma da Cristandade*, onde propõe, entre outros assuntos, uma reforma das universidades e escolas, cujos currículos deveriam constituir em seu cerne o estudo das Sagradas Escrituras. No entanto, a manifestação mais direta sobre educação Lutero faz na Carta Aberta Aos *Prefeitos das Cidades Alemãs*, em que insistiu com as autoridades para que cumprissem sua tarefa quanto à instrução escolar das crianças, inclusive as mais pobres. Lutero assim se expressou na referida carta:

Sabeis muito bem que em tôda parte faltam escolas para os nossos filhos, a fim de que o homem de amanhã se torne capaz de exercer a sua profissão e a mulher tenha aptidão para governar a sua casa e educar os seus filhos de maneira cristã [...] É necessário ocupar-se da educação da juventude, porque assim o exige a felicidade do nosso povo [...] Diàriamente se gastam grandes somas na construção de estradas e muitas outras obras públicas; por que se não há de empregar também dinheiro na educação da infância e na preparação de bons professôres? - Caros senhores, gastam-se anualmente enormes somas em dinheiro para armas de guerra, em construção de ruas, estradas, muralhas e outras cousas sem conta, para que uma cidade tenha paz e confôrto. Por que então não dispender um pouco para dar às crianças um ou dois professôres? - Devemos ensinar às crianças e educá-las. - Magistrados, lembrai-vos de que Deus ordena formalmente que se instruam as crianças! Os pais, ora por indiferença e ora por excesso de trabalho, esquecem e relaxam esta ordem. Cumpre-vos fazê-los lembrar dos deveres que nos estão causando sofrimento (apud Hasse, 1959 p. 118).

Em 1530, Lutero profere um sermão sobre o dever de mandar os filhos à escola, pois tomou conhecimento de que muitos pais preferiam encaminhar os filhos para o comércio, o que resultava em lucro fácil, ao invés de mandá-los para escola. Nesse escrito, *Lutero descreve o proveito e o prejuízo que educar ou deixar de educar acarreta, respectivamente, aos governos espiritual e secular* (Beck, 1988, p. 88).

Para Lutero, é função do governo manter escolas, sendo os pais responsáveis por mandar seus filhos às mesmas, bem como educá-los, em seus lares, na fé cristã. Compete à Igreja, igualmente, a educação cristã, para a qual Lutero escreve o Catecismo Menor, o Catecismo Maior (Doutrina Cristã Fundamental) e traduz a Bíblia para a língua falada pelo povo, a alemã, visto que, até então, a Bíblia existia somente nas versões hebraica, grega e latina.

Concluindo, poder-se-ia dizer: apesar de Lutero dar grande valor tanto à educação escolar quanto à educação cristã, não incumbiu a Igreja de garantir a escolarização. Para ele, a escolarização é obrigação do Estado, podendo e devendo o cristão exigir o cumprimento de tal oferta e ir à escola seria uma resposta pessoal da pessoa, dos pais, da fé que têm em Jesus Cristo, não uma condição para se ter fé.

Contexto de vida

O município de Domingos Martins, com área de aproximadamente 1.134 km², fica há menos de 50 km de distância de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. O seu principal acesso se dá através da rodovia BR – 262, que liga Vitória a Belo Horizonte.

Domingos Martins é um município eminentemente rural. Nos vilarejos, e mesmo na Sede, é possível observar a presença de elementos tipicamente rurais, como Whitaker e Antuniassi (1993, p. 12) nos falam da *sobrevivência do rural em espaços considerados urbanos [...] [em que] as pessoas plantam nos quintais ou em terrenos vazios, reproduzindo aquele rural bucólico de hortas e passarinhos...*

Há algumas empresas, como a indústria de Refrigerantes Coroa, Água Ingá e uma rede razoável de hotéis. No entanto, a produção agrícola é a que emprega o maior número de trabalhadores. Nessa área, destaca-se a produção de hortifrutigranjeiros, de café, banana-da-terra e, mais recentemente, plantio de eucalipto.

Nos últimos anos, vêm crescendo o número de empreendimentos menores, visando a atender a demanda de turistas. Destaca-se aí a confecção artesanal tanto de objetos quanto de alimentos (biscoitos, doces, vinhos, licores...). O agroturismo vem sendo implantado com êxito. A beleza natural, o clima, a proximidade, o fácil acesso de Vitória e, ainda, o povo simpático são fatores que influenciam positivamente esse tipo de iniciativa.

De um modo geral, no entanto, é preciso caracterizar a propriedade agrícola desta região como minifundiária, com produção, em primeira linha, de subsistência para a própria família.

A principal fonte de renda da maioria da população residente na região pesquisada está na venda dos produtos como café, feijão e banana, predominando o primeiro. Esses produtos, na maioria das vezes, são negociados com comerciantes da região.

A constituição da família se dá, pelo meio legal, a partir da formalização do registro civil de casamento que entre os descendentes pomeranos ocorre sempre em cartório. O ato religioso, a bênção matrimonial, já merece destaque maior, sendo a festa de casamento o momento culminante.

A escolha do parceiro e da parceira de vida ocorre, predominantemente, entre o mesmo grupo étnico, num raio de distância relativamente próximo, ocorrendo, freqüentemente, casamentos entre parentes.

Conforme Jacob,

É verdade que o filho pomerano trabalha na casa dos pais até o dia do seu casamento, sem ter muitas mordomias ou uma recompensa financeira desejada. É um trabalho duro, desde o nascer ao pôr do sol, como o é de todo pequeno proprietário e meeiro no Brasil. Mas um pedaço de chão para plantar, uma máquina de costurar, uma porca para procriar, a integração na comunidade civil e principalmente religiosa ainda são preocupações constantes dos pais (JACOB, 1992, p. 39).

Em sua grande maioria, o jovem trabalha junto com os pais na agricultura. Ele continua usufruindo, na casa dos pais, de moradia, alimentação, cuidados com a roupa e eventuais tratamentos de saúde. Não recebe um salário fixo, mas, ocasionalmente, um dinheiro de

bolso e a renda de alguma produção agrícola que pode cultivar para si. A recompensa maior do trabalho em família se dá por ocasião do seu casamento e/ou quando recebe a herança dos pais, não raras vezes, em caso de falecimento dos mesmos.

Portanto, casar significa, na maioria das vezes, morar em casa separada dos pais, nem que esta seja pequena e modesta, mas próxima aos pais, pois geralmente continuam a trabalhar na mesma terra. Nesse caso, é comum os pais cederem, a meia, e/ou permitirem o uso de determinado pedaço de terra, à inteira, para o cultivo agrícola. Raras vezes é feito contrato ou documentação de propriedade da terra. A divisão da herança da terra aos filhos muitas vezes ocorre em vida dos pais, pois, além do inventário aí ser mais barato, evitam-se problemas na família. Assim, a divisão da terra como herança aos filhos, geralmente ocorre com os pais possuindo os direitos de usufruto enquanto vivos. Em muitos casos, os pais usufruem apenas de uma parte de seus direitos, pois foram, gradativamente, dando autonomia aos filhos na administração das terras.

Assim é possível dizer que, quanto mais cedo se casa, tanto mais cedo se começa a trabalhar em benefício imediato próprio. É óbvio que as responsabilidades por si, e geralmente pela prole que logo inicia sua chegada, também recai sobre o jovem casal, de modo que a almejada - e relativa - autonomia econômica e de liberdade rapidamente se transforma em outro círculo de dependência.

Ao que tudo indica, há toda uma dinâmica própria de assuntos, maneira de abordá-los entre o grupo social em evidência. Questões como divisão de tarefas, divisão de herança, conflitos familiares e de geração, inovações na tecnologia de produção agrícola dificilmente são levantados em família para discussão objetiva. Parece que há uma ordem de relação preestabelecida em silêncio, não podendo ser questionada e/ou mudada. Esses e outros assuntos emergem de forma compulsiva, predominando o jogo de relação subjetiva.

Quanto ao trabalho, é possível afirmar-se que os descendentes de pomeranos, de modo geral, organizam sua vida em torno e/ou em função do mesmo. Geralmente a família toda vai para a roça. As crianças, desde muito pequenas, acompanham os pais em suas atividades. Para isso, às vezes, as mães utilizam um caixote, onde colocam as crianças pequenas dentro.

As crianças vão assumindo tarefas gradativamente, de acordo com seu crescimento e o costume da família. Isto é, algumas famílias mantêm os filhos nas proximidades onde estão trabalhando, deixando as crianças brincarem, quando não querem trabalhar. Outras já são mais exigentes quanto à participação do trabalho das crianças.

De modo geral, os pais se preocupam com o futuro de seus filhos e isso se manifesta no encaminhamento dos mesmos para o trabalho. Esse encaminhamento se faz visível no processo já descrito, qual seja, mostrando e induzindo a criança, desde pequena, para o trabalho agrícola, a exemplo dos pais. O segundo momento decisivo, pelo que se observou, é quando se atinge a adolescência e já se pensa na vida de adulto, na independência econômica. Coincide com esse período, o fato de que a maioria já terminou ou está prestes a terminar os estudos na 4ª série do ensino fundamental e está se preparando para a confirmação. Essa cerimônia religiosa não deixa de ter, para muitos, o caráter de rito de passagem para a vida adulta, em que o adolescente *não é mais o filho de fulano, mas é a pessoa [em si]* (I.H.B. *apud* Weber, 1996, p. 35).

Na fase de transição de criança para adulto, quando o adolescente começa a dar uma real contribuição à renda familiar com sua mão-de-obra, os pais não querem abdicar desse

auxílio. Se antes o serviço era realizado por determinado número de pessoas adultas e todos tinham o suficiente para se alimentar e viver, este momento representa mais uma força de trabalho, a possibilidade de melhora na vida econômica ou, ainda, a possibilidade de os mais idosos não precisarem mais trabalhar tanto. Uma forma de se conquistar o adolescente para o trabalho na roça é recompensando-o de alguma forma. Por um lado o jovem trabalha para a família, cuja renda é controlada pelos pais. Por outro, ao jovem é permitido plantar em um pedaço de terra para si, por exemplo, feijão. A renda fica para ele. Nesse caso, muitas vezes, os pais ajudam dando os produtos necessários e auxiliam o trabalho num sentido de troca.

O fator língua é outra característica do grupo social pesquisado, pois a comunicação entre os membros da comunidade se dá, predominantemente, em pomerano. É freqüente a geração mais velha falar apenas o pomerano e o alemão, já a geração intermediária domina o pomerano e, parcialmente, o português, sendo que é visível como a geração mais nova passa a dominar cada vez mais o português, inclusive deixando de lado o pomerano.

De acordo com Cunha, *a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção de mundo* (1987, p. 100), evidenciando que há um conjunto de valores e compreensões implícitos na língua que se fala. No grupo social em evidência, trata-se, geralmente, de bilingüismo que, conforme Humberto Eco, nos remete a outras compreensões:

Bilingüismo significa aprender, estudar e amar de duas maneiras distintas. Os antigos gregos sempre identificaram a língua como pensamento. Falar e pensar em duas línguas significa a disposição de pensar em métodos diferentes e variados. É sintomático que as antigas potências nunca permitiram a seus súditos aprender outro idioma (apud Altmann, 1991, p. 131).

Apesar da amplitude de significados que o domínio de outra língua apresenta, é preciso mencionar que vários membros do grupo social pesquisado sofreram exclusão, perseguição e exploração ao longo do tempo, por não dominarem a língua portuguesa. O uso da língua pomerana tem sido determinante e determinado, ao longo da história de vida deste grupo social, a ponto de levar um entrevistado a falar: *eu acredito que o problema da comunicação foi o grande problema de tudo aqui*. E a escola tem sua contribuição, ou por ignorar a língua do grupo étnico em evidência, ou por não ensinar a língua oficial...

Escolarização para além da 4ª série?

É possível afirmar-se que, até 1997, estudar até a 4ª série do ensino fundamental, na comunidade pesquisada, era muito antes uma resposta à exigência da Igreja Luterana que o cumprimento de leis. Ainda em 1982 o Concílio Distrital da Igreja Luterana reforça o compromisso dos pais de enviarem seus filhos à escola, ao condicionar a confirmação dos mesmos a uma escolarização mínima de 4ª série do ensino fundamental. É graças a essa resolução que se alcançou a escolarização em massa, até o referido nível.

Porém, estudar para além da 4ª série do ensino fundamental, em 1997, na comunidade pesquisada, não era algo tão simples assim. A oferta de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental já era realidade consumada, no entanto não havia oferta contínua do ensino regular e/ou na modalidade de supletivo na região. No período da realização da

pesquisa, o ensino fundamental nas séries finais estava sendo implantado gradativamente em uma escola da região. Entremeio, dez anos mais tarde, há duas escolas municipais que oferecem o ensino regular continuamente.

Isto quer dizer que, estudar para além da 4ª série do ensino fundamental no final do século XX, na comunidade pesquisada, implicava no deslocamento do adolescente para a cidade, distante aproximadamente 35 km.

Uma vez colocadas algumas condições externas ou, conforme André (1995), a dimensão institucional ou organizacional da vida escolar, apresenta-se alguns aspectos das dimensões sociopolítica/cultural e instrucional ou pedagógica do contexto estudado, tomando por base a pergunta que permeou a pesquisa: por que o agricultor pomerano da região centro-serrana do estado do Espírito Santo apresenta resistência para continuar os estudos para além da 4ª série do ensino fundamental? Considerando algumas representações dos sujeitos da pesquisa para responder a referida questão, cabe localizar o surgimento da escola em nossa sociedade bem como refletir sobre o termo resistência.

Saviani, em sua introdução à “Nova Lei da Educação”, traça um rápido panorama da educação de acordo com o modo de produção. *Nas comunidades primitivas (modo de produção comunal)[...] os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações* (1997, p. 2). Já com o modo de produção escravista e feudal, surge uma classe ociosa, que vive do trabalho alheio, cujo tempo é preenchido de “forma digna”, qual seja, com uma educação diferenciada especificamente destinada aos grupos dominantes. Com a ascensão da burguesia, no modo de produção capitalista, faz-se necessário uma mão-de-obra letrada e disciplinada, o que leva à universalização e à obrigatoriedade de escolarização.

Os sujeitos da presente pesquisa, apesar de estarem inseridos num contexto de produção capitalista, conservam muitos traços de modo de produção comunal. Em momento algum, alguém questionou a importância e necessidade do conhecimento da leitura, da escrita, raciocínio matemático e, no caso específico, o domínio da língua portuguesa. O que se está questionando é a continuidade dos estudos. No seu contexto agrário, não há tempo ocioso e nem a necessidade de a escola disciplinar para o trabalho que, de geração em geração, já estão executando e repassando.

Nessa lógica, faz sentido a pergunta de um pai para o Conselho Tutelar, quando este tenta convencê-lo a deixar seu filho estudar: *você vai arrumar emprego para o meu filho? A escola, na sua concepção, prepara para um emprego, para exercer uma profissão diferente da dos pais e do disponível na comunidade local.*

A compreensão dos pais sobre escolarização denota o entendimento que o tipo de educação dada tem relação com o modo de produção. Nesse sentido, cabe lembrar que a escolarização (obrigatória e gratuita) da massa surge e vem ao encontro do interesse burguês que, com a industrialização, passa a requerer mão-de-obra disciplinada (Enguita, 1989).

De acordo com Saviani,

... o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória (SAVIANI, 1997, p.2),

também para o agricultor, acrescento.

Assim sendo, não deveria causar admiração a constatação de Viola (1993, p. 18): *a função da escola nem sempre tem sido compreendida pela própria clientela rural. Esta considera a educação da zona rural como algo imposto, que não se preocupa com suas peculiaridades ...*

De modo geral é possível afirmar-se que, de forma persistente, insiste-se em não levar em conta, neste caso específico da escolarização, toda uma cultura, um jeito de ser, de viver, de produzir desta comunidade. No contexto da pesquisa, a condição histórica de, em tempos passados, ver fechada sua escola, leva o grupo social a se adequar de outra forma – sem escola - ao contexto mais amplo. A Igreja, que sempre esteve presente no cotidiano dessas pessoas, acaba lhes impondo uma escolarização mínima de 4ª série, hoje já não mais questionada pelo grupo. Enfim possuem acesso à uma escola próxima que, em seguida, foi fechada em alguns casos, ou ao menos correu risco de vir a ser fechada, em função da escola convergente, que traz várias vantagens, mas também muitas desvantagens, como o transporte escolar e a distância da comunidade/pais da escola. A instabilidade na oferta de ensino naquela comunidade também tem contribuído para se instalar uma insegurança diante da escolarização. Nada mais lógico do que “agarrar-se” àquilo que lhes possibilitou a sobrevivência até então: suas relações sociais e sua produção agrícola. Assim, vê-se instalada a resistência que, conforme André,

É entendida como um conjunto de práticas, exercidas por grupos subordinados, que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, **de não perder sua identidade e seus costumes**. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas, presentes na realidade social, que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes [grifos meus] (ANDRÉ, 1988, p. 336).

Quando se discute a escolaridade obrigatória para além da 4ª série no contexto dado, de pequenos agricultores, descendentes de imigrantes pomeranos que apresentam muitos traços culturais específicos, está-se discutindo sobre a imposição de uma outra cultura, que não é a da comunidade da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa não negam a necessidade de saber ler, escrever, fazer contas e, principalmente, de falar o português. Esses conhecimentos são necessários e comuns para todos os brasileiros e também reconhecidos pelos descendentes pomeranos. Por outro lado, a escolarização, nas séries finais do ensino fundamental, não contribui, na opinião dos mesmos, para a realidade daquela comunidade, muito pelo contrário, chega a introduzir uma cultura nova que, em muitos aspectos, choca-se com a cultura local, podendo vir a contribuir para sua dizimação.

Discutir sobre escolarização para além da 4ª série, para os sujeitos da pesquisa, implica, portanto, discutir também sobre diferenças culturais e a luta que se dá entre uma cultura e outra. Nesse caso, a cultura dos descendentes pomeranos é uma cultura de minoria inserida numa cultura mais ampla, a brasileira, e assim também, numa cultura de modo de produção capitalista com política neoliberal. Aliás, a cultura dos descendentes pomeranos também traz traços e acompanha o modo de produção capitalista e é atingida e/ou beneficiada pela política neoliberal. A maior questão, no entanto, que parece se colocar, é a resistência em acompanhar o modelo de educação escolar que tem como meta – ao que tudo indica ainda – reproduzir o sistema que promove o modo de produção capitalista industrial e não contribui e nem leva em conta a produção e a cultura agrária de pequenas propriedades de cultivo familiar.

Sem dúvida, a postura dos pais, de não incentivar e até de não deixar seus filhos frequentarem a escola nas séries finais do ensino fundamental, pode ser interpretada como um condicionamento do futuro dos filhos, que deverão dar continuidade ao trabalho agrícola. Ultrapassar esta limitação colocada pelos pais é, com certeza, difícil, mas não impossível. Por outro lado, não se poderia afirmar o mesmo da escolarização, que esta também predestina para um modelo de vida? A reprodução ideológica, a “disciplinarização”, o fracasso escolar são alguns dos assuntos levantados e que demonstram a complexidade e a problemática da educação escolar. A educação para a liberdade, para a dignificação do ser humano, para a subjetividade, também aqui parece não ocorrer.

No entanto, não é possível, na sociedade brasileira posta, afirmar que não é preciso ter conhecimento. Esse conhecimento pode, entre outros espaços, ser adquirido na escola, mas é somente o certificado escolar que atesta, oficialmente, o domínio do conhecimento. Saviani (1997, p. 3), que parafraseia Marx, assim se expressa: *não é possível compreender a educação sem a escola, mas é possível compreender a escola sem a educação.*

Ao longo da pesquisa, utiliza-se o termo resistência para caracterizar a posição assumida pelos pais. Por que considerar a oposição dos pais de não mandar seus filhos para as séries finais do ensino fundamental como resistência? Simplesmente porque há uma determinação de poder, obrigando a escolarização e, conforme Foucault, *onde existe poder, existe resistência* (1993, p. 240). A resistência, que vem de baixo para cima, é a reação ao poder que vem de cima para baixo. A resistência é a *rebeldia da liberdade* (Foucault, in Eizirik e Comerlato, 1995, p. 42) que não outorga ilimitadamente poderes ao poder.

De acordo com os argumentos dos membros da comunidade pesquisada, não há por que se submeter à determinação da obrigatoriedade de escolarização.

É impossível deixar de admitir que essa resistência está no limiar que separa a vantagem da desvantagem. Com a resistência à escolarização além da 4ª série, correm-se riscos, o que também ocorre ao submeter-se à escolarização.

Numa tentativa de fazer desta pesquisa uma contribuição para a teoria da resistência, faz-se mister buscar, na resistência apresentada pelos sujeitos da pesquisa, as vantagens possíveis e reais que emanam da mesma.

Quais perspectivas reais, concretas há para a comunidade pesquisada? Ao mesmo tempo em que há possibilidades de reverter o quadro atual pela via *de cima para baixo*, como tem sido a prática até então, também há possibilidades de ser pela via *de baixo para cima*, como a resistência à escolarização para as séries finais. O ideal seria que o processo de discussão e mudança viesse em sintonia *de cima para baixo* e *de baixo para cima*. No entanto, as condições externas apresentadas levam a pressupor que o principal movimento terá de vir *de baixo para cima*.

E como isso poderia vir a acontecer? Com certeza esse processo não se desencadeará naturalmente na comunidade pesquisada (nem em tantas outras comunidades). Os argumentos contra a escolarização para além da 4ª série são muitos e estão profundamente enraizados nas pessoas. Há uma lógica interna que, pelas circunstâncias vivenciais, sociais, culturais, dificilmente será rompida por si só. Por isso, faz-se necessário provocar uma discussão, a reflexão em outra direção. E esse papel deverá ser assumido por lideranças.

As lideranças poderiam ser os intelectuais transformadores, conforme McLaren (1997, p. 264) os define: *aqui, a visão tradicional do intelectual como alguém com a capacidade*

de analisar vários interesses e contradições na sociedade é estendida para **se referir a alguém capaz de articular as possibilidades emancipatórias e trabalhar no sentido de sua realização**. McLaren também fala de ativistas comunitários, de agentes sociais e morais e de agentes de transformação social como sendo pessoas que trabalham no sentido do intelectual transformador.

O que isso significa para o contexto da comunidade pesquisada? É preciso que pessoas dirigentes e organizadoras promovam uma reflexão entre os membros da comunidade que dê conta de *articular as possibilidades emancipatórias e trabalhar no sentido de sua realização* (idem, 1997, p. 264). Consideram-se como intelectuais transformadores os educadores, tanto professores quanto diretores e supervisores do ensino, os líderes religiosos, destacando-se entre eles os pastores, as demais lideranças. A princípio, também seria possível o conselheiro do Conselho Tutelar ser um intelectual transformador, desde que assuma postura acima descrita.

Como já apontado, a postura da comunidade pesquisada, de se colocar contrária à escolarização para além da 4ª série, foi considerada como resistência, reconhecendo-se, porém, que ela se encontra no limiar da vantagem e desvantagem. Se ocorrer simplesmente a continuidade dessa postura, sem que haja mudanças, está-se deixando de considerar a referida postura como sendo de resistência, pois aí ela apenas será de oposição. Apenas se a postura de se colocar contrário à escolarização nas séries finais for considerada como ponto de partida para mudança, é que se pode considerá-la como resistência. Implícita à mudança, está a condição de que a escola leve em conta, pelo seu currículo e por sua organização, o contexto e a cultura local. Somente aí é que será possível reconhecer a importância da escola e o papel que ela tem a desempenhar como contribuinte para uma formação íntegra do ser humano, capaz de se posicionar criticamente diante do mundo, de construir a história.

Considerações “Finais”

Na comunidade pesquisada, observa-se uma resistência à escolarização para além da 4ª série do ensino fundamental, pois não se reconhece benefício (imediato) nessa ação, nesse processo. Até então, essa postura contribuiu, ao menos parcialmente, para a manutenção de sua cultura. No entanto, é impossível ignorar, no tempo presente, a importância de formação também pela instituição escola. A escolarização é um direito, e não apenas dever, de todo cidadão brasileiro e dela também depende a manutenção e/ou a conquista da cidadania. Essa colocação, porém, não pode servir de justificativa para se oferecer “qualquer” ensino. E é para isso que a presente pesquisa quer chamar atenção. Na mesma medida que a representação dos pais sobre a escolarização precisa mudar, a escola também precisa mudar, por exemplo, estabelecendo contato de uma cultura com a outra, mesmo sendo essa relação desproporcional.

Uma cultura, para se manter viva, precisa se recriar, recolocar-se na história, pois a cultura é um processo social histórico. Se assim não o fizer, sobreviverá por pouco tempo porque assumirá características de um tradicionalismo, de algo estático, de cultuação ao passado.

A cultura precisa reassumir seu papel de luta por um destino melhor, a favor do pro-

gresso social e da liberdade, da superação da opressão e da desigualdade (Santos, s.d.). E a escola precisa reaver seu espaço de liberdade. Conforme Eizirik e Comerlato:

Existe um espaço de liberdade, não palpável, difuso, confuso, onde se produz conhecimento, onde se exerce a crítica, onde se reflete sobre a prática, onde se examinam os erros – espaço exíguo na faina veloz da vida que corre, exigente, cobradora -, mas que deixa sua marca nos rostos alegres e nas vozes que exprimem o autoconhecimento, a autocrítica, a vontade de saber. É nesse espaço de liberdade que se constrói a possibilidade da singularidade, da construção de sujeitos capazes de pensar sua prática e revolucioná-la (EIZIRIK e COMERLATO, 1995, p. 121).

O espaço de liberdade que Eizirik e Comerlato colocam não é passível de descrição, pois, além de *não ser palpável*, ele é *difuso* e *confuso*. Não existe uma “receita” de como o processo interativo escolarização e comunidade pode e deve ocorrer. Temos apenas uma idéia, uma eventual possibilidade de ação. Como se poderá verificar, estou, de fato, apenas chamando a atenção para espaços já colocados e muitas vezes pouco explorados.

Há, no mínimo, três frentes de ação: uma que diz respeito, em primeira linha, à ação pedagógica em sala de aula; a segunda se refere à intensificação dos contatos da escola com a comunidade local; e o terceiro nível envolve instituições e aparatos legais de abrangência mais ampla.

A ação pedagógica, seja em escola unidocente ou em escola de ensino fundamental e médio, precisa obrigatoriamente partir da realidade, da cultura da localidade em que está inserida e da população com que está lidando. O respeito pela cultura do outro inclui uma ação dialética em que, por exemplo, o bilingüismo (no caso da comunidade pesquisada) não é apenas tolerado, mas levado em conta no processo de alfabetização.

Em sala de aula, cabe ao professor desenvolver a ação pedagógica nessa proposta. Em nível de sistema, cabe ao supervisor escolar e, na sua ausência, ao diretor buscar e estimular uma ação pedagógica dialética, por exemplo, através de acompanhamento e reunião de estudos com os professores.

O contato escola-comunidade precisa ser intensificado. Para isso, a reunião de pais e, em escolas maiores, o Conselho de Escola, representa um espaço nobre para a relação escola-comunidade. Esse fórum deve ser explorado como espaço reivindicatório dos direitos do cidadão brasileiro quanto à educação de qualidade. A localização da escola na própria comunidade tem-se demonstrado fundamental para a integração comunidade e escola. Nesse sentido, a escola convergente, por exemplo, apresenta por si só um entrave para este tipo de relação. O transporte escolar, embora, muitas vezes, funcione em condições precárias, garante a presença da criança na escola, mas não a dos pais, de modo que fica difícil eles se organizarem, por exemplo, para reivindicar um transporte escolar adequado – sem mencionar as tantas outras “caminhadas conjuntas” a serem realizadas. A Lei de Diretrizes e Bases (n.º 9.394/96), citando mais um exemplo, dá uma abertura muito grande quanto à forma de organização do sistema escolar. Escola e comunidade unidas precisam ocupar este espaço de liberdade a fim de aprimorarem-se.

Além dos pais e do Conselho Escola, a sociedade civil e a religiosa devem ser envolvidas nesta relação escola-comunidade. Na comunidade pesquisada, a Igreja demonstrou ser um importantíssimo veículo de aproximação entre escola e comunidade e os objetivos a serem atingidos.

A Secretaria de Educação, seja ela municipal ou estadual, e o Conselho Tutelar, a título de ilustração, fazem parte do terceiro nível das frentes de ação dialética de interação escola e meio. Estas e outras instituições semelhantes são colocadas como acima da instituição escola, pois devem gerir, ou ao menos garantir, a escolarização. O fim último dessas instituições legais está diretamente vinculado ao objetivo da existência da escola. Nada mais lógico que deva ocorrer uma relação orgânica entre escola e instituição legal. Se a oferta de ensino, por exemplo, não considerar os anseios, as necessidades locais, dificilmente alcançará êxito com a escolarização, exigindo, dessa forma, uma intensificação da ação do Conselho Tutelar. Este, por sua vez, dispensará esforços que amenizarão a situação educacional sem, contudo, atingir o cerne do problema, por exemplo, da evasão escolar.

Uma possibilidade de ocupar o espaço da liberdade está colocada, cabendo a cada um assumir seu espaço como *intelectual transformador*, a fim de que possamos dar amplitude à *construção de sujeitos capazes de pensar sua prática e revolucioná-la*.

Referências Bibliográficas

ALTMANN, Freidhold. **A roda** – memórias de um professor. São Leopoldo:Editora Sinodal, 1991. 196 p.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas:Papirus, 1995. 130 p.

_____. Dominação e resistência no cotidiano escolar: etnografia do 1º grau. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUDESTE.4., 1988, Vitória. **Anais ...** Vitória:Universidade Federal do Espírito Santo, 1988. p. 335-344.

BECK, Nestor. **Igreja, sociedade & educação** - estudos em torno de Lutero. Porto Alegre:Concórdia Editora, 1988. 144 p.

BERGEMANN, Michel. **Nasce um povo**. 2. ed. Petrópolis:Vozes. 1978. 204 p.

CARVALHO, Regina Hees. **Santa Maria de Jetibá** - uma comunidade teuto-capixaba. 1978. 106 p. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil** – mito, história, etnicidade. 2. ed. São Paulo:Brasiliense, 1987. 176 p.

DAMITZ, Hans. **Entwicklungsaspekte zur Situation der Brasilianer deutscher Abstammung im Staat Espirito Santo**. [199_?], 36 p. Mimeogr.

EIZIRIK, Marisa Faermann, COMERLATO, Denise. **A escola invisível**. Porto Alegre:Editora da Universidade/UFRGS, 1995. 125 p.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1989. 252 p.

FIORI, Neide Almeida. Perfil ideológico da “escola estrangeira” em Santa Catarina. In: REVISTA DE ANTROPOLOGIA, separata do volume XXIX. São Paulo, 1986. p. 113-133.

- ____. **Aspectos da evolução do ensino público** – ensino público de assimilação cultural no estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991. 175 p.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. De Robert Machado. 11.ed. Rio de Janeiro:Edições Graal, 1993. 295 p.
- HASSE, R. F. **Frei Martinho** -restaurador da verdade eterna. 2. ed. Porto Alegre:Casa Publicadora Concórdia, 1959. 132 p.
- JACOB, Jorge Kuster. **A imigração e aspectos da cultura pomerana no Espírito Santo**. Vitória:Departamento Estadual de Cultura, 1992. 71 p.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. 2. ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997. 353p.
- MIAN, Bernadete Gomes. **Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no ES: um processo pouco explorado**. 1993. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- RICHTER, Waldemar; COLLISCHONN, Wolfgang. **Nossas origens**. Lajeado:Gráfica Cometa, 1994. 101 p.
- ROCHE, Jean. **A colonização alemã no Espírito Santo**. Trad. de Joel Rufino dos Santos. São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 1968. 367 p.
- SANTOS, Ezequiel Sampaio dos e col. **História, geografia e organização social e política do município de Domingos Martins**. Vitória:Brasília Editora, 1992. 112p.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. In: Primeiros passos. São Paulo, Círculo do Livro, [19_?], p. 11 – 60, 14 v.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação** – trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. rev. Campinas:Autores Associados, 1997. 246 p.
- VIOLA, Marilene Pascale da Silva. **Escola unidocente: sua cotidianidade**. Vitória:Universidade Federal/UFES, 1993. 119 p.
- WAGEMANN, Ernst. **A Colonização Alemã no Espírito Santo**. Trad. de Reginaldo Santana. Rio de Janeiro:Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 1949. 104 p.
- WEBER, Gerlinde Merklein. **A escolarização entre descendentes pomeranos no DESES**. 1996. 94 p. Mimeogr.
- WERNICKE, Hugo. **Deutsch-evangelisches Volkstum in Espírito Santo**. Postdam:Stiftungsverlag, 1910. 144 p.
- WHITAKER, Dulce, ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Escola Pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação. In: CADERNOS CEDES – **Educação e multiculturalismo** – favelados e meninos de rua. Campinas:Papirus, n. 33, p. 9-42. 1993.
- WILLEMS, Emilio. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2. ed., ilustrada, revista e ampliada, São Paulo:Ed. Nacional, 1980. 465 p.