

# A EXPERIÊNCIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS CAPIXABAS (1990-2000): DIMENSÕES PLURAIS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

## THE PROFESSIONALIZATION EXPERIENCE OF TEACHERS FROM MULTIGRADE RURAL SCHOOLS IN ESPÍRITO SANTO (1990-2000): PLURAL DIMENSIONS OF THE HISTORY OF EDUCATION

Miriã Lúcia Luiz <sup>1</sup>

**Resumo:** Investiga a experiência de profissionalização de professoras de escolas multisseriadas rurais capixabas que atuaram entre as décadas de 1990 a 2000, pela via da etnobiografia na relação com a historiografia. Apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no pós-doutoramento na Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil e na Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal (2022-2023). Ao preservar, resgatar e narrar experiências de professoras evocadas por suas memórias, visibiliza modos outros de pensar e praticar a docência no Espírito Santo, apontando cenários plurais da história da educação, de modo amplo e, do contexto educacional campesino, em particular, evidenciando elementos da cultura escolar, como práticas pedagógicas, vestimentas, culinária, brincadeiras, desafios e potencialidades do fazer docente e, sobretudo, faces distintas de trajetórias e da profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Profissionalização docente. História da educação. Etnobiografia. Escolas multisseriadas rurais.

**Abstract:** Investigates the professionalization experience of teachers from multigrade rural schools in Espírito Santo who worked between the 1990s and 2000s, through the lens of ethnobiography in relation with historiography. It presents the results of a study conducted during postdoctoral research at the Federal University of Minas Gerais/Brazil and at the College of Letters of the University of Porto/Portugal (2022-2023). By preserving, rescuing, and narrating the experiences of teachers as recalled through their memories, makes visible other ways of thinking and practicing teaching in Espírito Santo, pointing out plural scenarios in the history of education, in a broad sense, and in the context of rural education, in particular, highlighting elements of school culture, such as pedagogical practices, clothing, cooking, games, challenges, and potentialities of teaching, and, above all, distinct faces of trajectories and teaching professionalization.

**Keywords:** Teacher professionalization. History of education. Ethnobiography. Multigrade rural schools.

---

**1** Graduada em História e em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação (PPGE/UFES). Pós-doutora em História da Educação (Universidade do Porto/Portugal; Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil). É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2276583662907573>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>. E-mail: [mirialuiz@gmail.com](mailto:mirialuiz@gmail.com)

## Introdução

Parafraseando o educador brasileiro Saviani (2008, p. 151), iniciamos essa reflexão ao interrogar: “Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, ou seja, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Acrescentamos a essas, outras indagações: “[...] o que nos fez ser assim, tal como somos? Que passado autorizou este – agora – presente?” (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2011, p. 15). Tais questões nos colocam diante de uma investigação que problematiza o passado, mas também o presente, em particular, os modos de se profissionalizar como docente no interior de instituições escolares situadas em contexto campestre, as configurações pouco visíveis das escolas multisseriadas rurais, quase imperceptíveis, porque pouco publicizadas e cada vez mais negligenciadas pelo seu histórico e gradativo fechamento.

Entre objetos, temas e problemas da história da educação brasileira, a permanência de abordagens consagradas, especialmente tendo os processos de escolarização, abordado segundo os sujeitos, os espaços e os procedimentos disciplinares, consagrado na historiografia da educação e base de estruturação do campo, é uma constatação inequívoca. Historicamente, a seleção de temáticas e a necessidade de periodizações têm desafiado o historiador da educação em suas pesquisas. Isso pode ser percebido, por exemplo, em reflexão de Saviani (2013), a respeito das periodizações na história da educação brasileira. Em diálogo com Miriam Limoeiro Cardoso, o autor sublinha que a explicação científica do objeto implica atingir um certo nível de generalidade. Nesse aspecto, o desafio do historiador, consiste em explicar, por meio da periodização proposta, as descontinuidades nas continuidades dos acontecimentos. E, no “[...] caso da história da educação brasileira, a periodização mais frequentemente adotada se guiava pelo parâmetro político, abordando-se, em consequência, a educação no período colonial, no Império e na República (Saviani, 2013, p. 12).

Porém, o surgimento dos programas de pós-graduação em educação e a constituição de grupos de pesquisa, entre os anos 1960 e 1980, intensificou a produção em história da educação no Brasil, sendo importante destacar que as pesquisas nessa área apontam para uma continuidade na expansão temática observada nos últimos anos, ao privilegiar novos sujeitos e instâncias educativas, ainda que sem ignorar certos assuntos consagrados nessa historiografia notadamente escolar (Costa; Moraes, 2016). O que tem de novo é a formulação de seus objetos de estudo, ou seja, do ponto de vista conceitual, metodológico ou documental, trata-se de mobilizar meios mais complexos para analisar fenômenos educativos tradicionais, produzindo novas interpretações e dando visibilidade a aspectos institucionais, políticos ou cotidianos ignorados em abordagens anteriores (Costa; Moraes, 2016).

É nesse movimento que situamos a categoria cultura escolar, cuja abordagem abre

[...] um diálogo interdisciplinar, estimulando historiadores, sociólogos, antropólogos e educadores à frequência de textos variados e ao estabelecimento de parcerias, aviva continuamente a sensação de que, imersos em um universo cultural, os pesquisadores são, eles também, objeto e sujeito da análise (Vidal, 2006, p. 156).

Desse modo, as várias formas de abordagem colocam em relevo a singularidade da cultura escolar, incitando a análises que levem em consideração as experiências de ensino e aprendizagem, de convívio e socialização, de regulação e subversão, de classificação e hierarquização ali presentificadas. Permitem, ainda, perceber os desdobramentos sociais e políticos dos processos de institucionalização da escola. suscitando, com isso, o reconhecimento de que as diferentes configurações escolares e os diferentes níveis e modalidades de ensino correspondem a culturas escolares distintas, multifacetadas (Vidal, 2006).

Isso nos permite compreender que focalizar as escolas multisseriadas é narrar histórias plurais, visibilizando realidades, experiências e processos silenciados historicamente, tanto nas pesquisas como nas políticas públicas educacionais. Contudo, essas instituições fazem parte da realidade do atendimento educacional oferecido no campo brasileiro. Delboni (2020), em análise dos dados do último Censo Educacional, mostra que de um total de 184.100 escolas de

Educação Básica existentes no país, 22,7% são consideradas de pequeno porte, por atenderem a até 50 estudantes, assim, são multisseriadas. Especificamente no conjunto das escolas de Ensino Fundamental, que soma 131.600, 23,8% são consideradas de pequeno porte, o que representa 31.320 escolas (Inep, 2017 apud Delboni, 2020, p. 66).

É importante destacar, entretanto, o crescente fechamento dessas instituições em nível nacional. Müller (2018) mostrou, com base no Censo Escolar de 2006, que existiam cerca de 50 mil escolas nas áreas rurais no Brasil exclusivamente multisseriadas, com um milhão de alunos matriculados. Esses números já apontavam para a urgente necessidade de suporte por parte dos Estados e União na melhoria das condições educacionais, pois, em nível nacional, a precariedade da educação voltada às populações do campo sempre foi mais nítida nas escolas com Classes Multisseriadas, como destacou a autora, com base no Documento Base do Programa Escola Ativa.

Foi notável a redução no número dessas escolas, pois dois anos depois, o Censo Escolar de 2008 apontou um pouco mais de 48 mil escolas nas áreas rurais exclusivas nessas classes. E, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, havia apenas 45.716 escolas (Müller, 2018).

Assim, Müller (2018) informa, com base nos dados do censo escolar do período de 2010 a 2017, que o fechamento das escolas públicas em áreas rurais no Ensino Fundamental, em nível nacional e estadual, segue em progresso, tanto que de acordo com esse levantamento, no Brasil, no período de 8 anos, foram fechadas 18 escolas e, no Espírito Santo, esse número chegou a 345 instituições. Embora esse fechamento seja gradativo, no caso capixaba,

[...] à exceção dos municípios de Vitória, Serra, Vila Velha, Venda Nova do Imigrante e Divino de São Lourenço, as escolas multisseriadas estão presentes em todo o território do Espírito Santo, somando 812 unidades, das quais, 82 pertencem à rede estadual e 737, às redes municipais” (Delboni, 2020, p. 66).

Ademais, a “[...] maioria dos municípios (65,3%) possui de uma a dez escolas multisseriadas; 14 possuem de 11 a 20; nove municípios possuem de 21 a 30; um município possui de 31 a 40 e três possuem mais de 41” (Delboni, 2020, p. 66-67).

De acordo com dados do IBGE de 2010, a “[...] concentração das escolas multisseriadas do Espírito Santo (60,96%) se dá em apenas 13 municípios - Afonso Claudio, Baixo Guandu, Barra de São Francisco, Colatina, Domingos Martins, Itapemirim, Jaguaré, Linhares, Nova Venécia, Pancas, Rio Bananal, São Mateus e Santa Maria de Jetibá, todos com mais de 20 escolas dessa modalidade [...]” e ultrapassando 10 mil habitantes na zona rural, com exceção de Jaguaré e Baixo Guandu (Delboni, 2020, p. 67).

Importante destacar que os 13 municípios que possuem mais de 21 escolas multisseriadas estão concentrados nas regiões Centro-serrana, Norte e Noroeste do Estado. De acordo com Delboni (2020), isso pode estar relacionado ao envolvimento desses municípios no movimento da Educação do Campo, defendido no Grupo de Estudo Parceria Cultura, Parcerias e Educação do Campo, assim como à organização dos macrocentros<sup>1</sup>.

À priori, é importante destacar que partimos de uma noção de campo que se distancia de “[...] um local ‘puro’ (não contaminado), uma espécie de paraíso perdido, redentor, onde podemos regressar a um passado de perfeitas harmonias”. (Madeira; Cabeleira, 2022, p. 13). Embora referindo-se ao contexto português, Madeira e Cabeleira (2022) fazem apontamentos importantes que também podemos pensar para a realidade brasileira: “Com efeito, para muitas pessoas a vida nas aldeias e nos campos representou um passado ligado a enormes dificuldades e sofrimento, empurrando-as para longe das suas origens em busca de uma vida melhor” (Madeira; Cabeleira, 2022, p. 13).

Assim, é mediante esse contexto campesino capixaba, que selecionamos três municípios - Mantenedópolis, Alto Rio Novo e Anchieta – para este estudo, o que se deveu a alguns fatores: a)

1 “Espaços de formação continuada que discutem a política de Educação do Campo no Espírito Santo, a produção de orientações curriculares e de material didático para as classes multisseriadas das escolas do campo. Reúnem técnicos e equipes pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de Educação, além de integrantes de movimentos sociais camponeses. Foram instituídos pela Secretaria de Estado da Educação, via Portaria 071-R/2014, havendo, além do Macrocentro Centro-Serrano, carinhosamente chamado de “Vozes do campo”, outros quatro: Norte, Extremo Norte, Sul e Extremo Sul” (Delboni, 2020, 67-68).

não estar entre os 13 municípios com maior número de escolas multisseriadas rurais, por isso, o fechamento de escolas constitui-se uma realidade nesses locais; b) figurar no quadro do histórico de pesquisas anteriores desta autora, com orientação de monografia, projetos de iniciação científica e a oferta de cursos de formação para professores e; c) estarem situadas em regiões cujas orientações para escolas do campo se deem por diferentes entidades, pois, embora, administrativamente, Mantenedora se situe a noroeste e Alto Rio Novo a centro-oeste do estado, estes municípios são orientados pedagogicamente pela Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes). Já Anchieta, que se localiza no litoral sul do estado é orientado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes)<sup>2</sup>.

Ao considerarmos que o estudo do processo de profissionalização dos professores remete a várias dimensões do campo educacional, interessa-nos, especialmente, narrar experiências de professoras de escolas ou classes multisseriadas rurais situadas em contexto capixaba por meio da etnobiografia (Gonçalves, Marques, Cardoso, 2012; Madeira, Cabeleira, Magalhães, 2022) na relação com a historiografia (Bloch, 2001; Ginzburg, 2007).

Desse modo, ao ler esses documentos ou ao escutar os testemunhos orais diretamente das professoras investigadas, elaboramos perguntas gerais a serem respondidas por meio da sua experiência de profissionalização no contexto capixaba. De acordo com Simões e Faria Filho (2012), para fazer esse movimento, torna-se necessário um trabalho com rigor imaginativo, esboçando mosaicos sempre provisórios das múltiplas faces da realidade investigada.

Traçamos, portanto, contornos da experiência do ser professora em contexto rural, aproximando-nos, assim, do que Kofes (2001, p. 124) denomina de biografia, história de vida ou mesmo trajetórias, sendo estas indissociáveis de sua narração. Em outras palavras, trata-se de uma “etnografia de uma experiência”. Em diálogo com Ricouer, a autora aponta para a dimensão narrativa de toda história de vida ou trajetória, na qual,

[...] a pessoa – narrador – é também personagem e, como narrador ou autor, projeta experiências, ações, acontecimentos e tece sua identidade. Ao tecer o enredo constituiria um si-mesmo. Seria, esta sim, uma ilusão ignorar no trato biográfico a mediação de sua narração. Isto é, tomarmos uma narrativa de vida como a vida vivida (Kofes, 2001, p. 124).

Desse modo, na busca pela compreensão das experiências de profissionalização de professoras em escolas multisseriadas rurais do Espírito Santo, entre das décadas de 1990 e 2000, entendemos que mais do que uma narrativa biográfica ou autobiográfica, nos foi possível uma aproximação de elementos que permearam processos de formação e de profissionalização de uma categoria profissional com aspectos contextuais que marcaram suas vidas e seu ofício docente, como o fato de serem majoritariamente mulheres (Alvarenga, 2018); exercerem a docência em condições precárias (Sampaio, Marin, 2004); além de questões relacionadas à sua vida pessoal e profissional que, em grande medida, revelam permanências com relação às exigências sociais e morais para serem professoras (Locatelli, Simões, Bezerra, 2011; Bezerra, 2019). Com isso e entendendo, com apoio em Ginzburg (2007), que todo documento e testemunha oral, inclusive o mais anômalo, pode ser inserido numa série documental, essa experiência pode nos relevar também indícios de experiências de outras tantas professoras que exerceram a docência no Espírito Santo e em outros estados brasileiros no período recortado para este estudo.

Desse modo, ao apresentar resultados de pesquisa desenvolvida no pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil e na Faculdade de Letras da Universidade do

<sup>2</sup> “Enquanto no Sul o Mepes se firmou como o responsável pedagógico pelas escolas da região, no Norte foi criada outra instituição, que se consolidou como a responsável pela articulação pedagógica das EFA’s e das famílias que faziam parte da associação das escolas: a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes) tornou-se, na Região Norte, a principal articuladora pedagógica dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffas), termo utilizado para designar todas as instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância como a principal estratégia pedagógica, ficando a participação do Mepes restrita a questões jurídicas e à manutenção dos salários dos monitores das EFA’s” (Mont’Alto-Santos; Gregório, 2019, p. 7).

Porto/Portugal (2022-2023)<sup>3</sup>, este artigo inicia-se com uma contextualização da educação do campo, especificamente, sobre as escolas multisseriadas rurais e apresenta os contornos teórico-metodológicos do texto. Em seguida, tematiza a História do Tempo Presente (HTP), situando a história da educação e as possíveis relações com a perspectiva metodológica etnobiográfica. Nos dois tópicos seguintes são analisadas as narrativas das seis professoras participantes da pesquisa, visando problematizar o fazer docente em escolas multisseriadas capixabas e, ao final, são apontadas a síntese das análises e pistas para estudos futuros.

## **A História do Tempo Presente, a História da Educação e a etnobiografia**

Uma primeira consideração importante a respeito da nossa escolha metodológica passa pela demarcação das narradoras no presente. Portanto, trata-se de uma investigação que se insere na HTP, isso porque, nessa perspectiva, o investigador trabalha “[...] sobre um tempo que é o seu próprio tempo, com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua” (Rouso, 2002, p. 97 apud Madeira; Cabeleira, 2022, p. 14). Nesse sentido, cabe destacar a afirmação do historiador Lucien Febvre de que “[...] a história se faz com documentos escritos. Quando existem. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se estes não existirem” (Madeira; Cabeleira, 2022, p. 20).

É nesse movimento que convém-nos situar a linha historiográfica que explora as relações entre memória e história no sentido de que rompe com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, colocando em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e, ao reequacionar as relações entre passado e presente, reconhece claramente que o passado é construído segundo as necessidades do presente. Assim, “[...] ainda que baseada nas fontes escritas, essa perspectiva historiográfica possibilita uma maior abertura, capaz de neutralizar, em parte e indiretamente, as tradicionais críticas feitas ao uso das fontes orais, consideradas subjetivas e distorcidas” (Ferreira, 2002, p. 301). Isso nos remete à multiplicidade de fontes e às pluralidades interpretativas, pois, como já informava Bloch (2001, p. 73):

[...] Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? [...].

Ao compreendermos a centralidade das fontes neste processo investigativo da HTP, vale ressaltar a relação indissociável entre as temporalidades, pois, “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente, compromete, no presente, a própria ação” (Bloch, 2001, p. 63). Portanto, as causas não explicam os fatos, mas ignorá-los compromete a prática historiográfica. Para Bloch, “[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (2001, p. 65).

O autor adverte, ainda, sobre a história como campo de estudos do que é vivo, para tanto, traz a afirmação de Pirenne, sobre o fato de que não é antiquário, pois seria se tivesse olhos apenas para coisas velhas. Ao contrário, é historiador, portanto, ama a vida (Bloch, 2001).

Na busca por uma aproximação da pesquisa histórica com a etnografia, Ginzburg (2007) destaca o valor antropológico desse percurso investigativo, ao tratar dos processos friulanos sobre os andarilhos acusados de feitiçaria. Para esse autor, “[...] não apenas palavras, mas gestos, silêncios, reações quase imperceptíveis como um súbito rubor foram registrados pelos escrivães do Santo Ofício com obstinada minúcia” (Ginzburg, 2007, p. 287).

O autor acrescenta que esses documentos, produzidos a partir do testemunho oral, não são neutros e que a informação que nos fornece não é objetiva. Por isso, “[...] para decifrá-los, devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto um sutil jogo de ameaças e medos, de ataques e retiradas. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíam o emaranhado

3 A pesquisa recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo.

desses diálogos” (Ginzburg, 2007, p. 287).

Com essa reflexão a respeito do lugar ocupado pela educação, pelo espaço escolar, pensamos esta investigação e seus pressupostos epistemológicos como modos não apenas de operar metodologicamente, mas de pensarmos caminhos possíveis para a produção de narrativas a respeito das escolas e de seus sujeitos e sobre modos de experienciar suas práticas cotidianas. Para tanto, arriscamos uma escrita construída a muitas vozes – seis professoras –, tendo em vista elementos que as situam em condições similares de formação pessoal e profissional, quais sejam: ser mulher; ter origem camponesa; iniciar a profissão docente em escola ou classe multisseriada rural; e ter trabalhado nessas instituições no período de 1990 a 2000. Assim, por meio dessa perspectiva epistemológica pela qual construímos nosso percurso narrativo,

[...] as “narrativas pessoais” propõem-se a compreender um “eu” ou algum aspecto de uma vida que se entrecruza com o contexto cultural e social, que se conecta a outros participantes (ou sujeitos da pesquisa), e convida os leitores a entrar no mundo do autor e a usar o que lá aprenderam para refletir, compreender e lidar com suas próprias vidas (Ellis, 2004, p. 46 apud Santos, 2019, p. 228).

Nessa perspectiva, esta narrativa se constrói a partir de entrevistas realizadas com seis professoras capixabas, cujos relatos foram coletados por meio de um diálogo feito a partir de um roteiro pré-elaborado<sup>4</sup>, pela via das plataformas digitais *Zoom* e *Google Meet*, nos meses de outubro a dezembro de 2022<sup>5</sup>.

## Fazer-se docente nas escolas multisseriadas rurais

*Eu sei que você sabe que eu sei o que você quer dizer.*  
(Gonçalves, 2012, p. 23).

As narradoras, aqui denominadas EP, SB, LC, NE, EC e MF, são professoras cujas trajetórias profissionais tiveram origem em escolas multisseriadas rurais. Este é um ponto de convergência para a escolha dessas sujeitas para este estudo. Para além desse aspecto, são mulheres com identidades plurais: filhas, mães, esposas/ex-esposas, residentes de municípios do interior do Espírito Santo e professoras que se mostraram abertas ao diálogo e, mais do que apenas abertura, revelaram considerar um importante movimento reflexivo a participação nesta pesquisa, conforme relatou EC: “Quando a gente conversa assim...eu às vezes esqueço desse período, mas é quando a gente conversa com a outra pessoa que também é da mesma época e começa a recordar. Realmente que tempo difícil, meu Deus do céu!”.

Essas educadoras são residentes dos seguintes municípios do Espírito Santo: Mantenedópolis (EP; SB); Alto Rio Novo (LC, NE) e Anchieta (EC e MF) e realizaram o magistério como formação inicial para o exercício da docência, enfrentando inúmeros desafios, pois iniciar a docência ainda muito jovem e com uma formação frágil, em nível do ensino secundário, mostrou-se profundamente impactante.

4 1. Dados pessoais - Nome completo: Data de nascimento: Onde reside atualmente: 2. Dados profissionais - Quando começou a trabalhar em escolas multisseriada rurais? Como foi seu ingresso nessa profissão? Qual a sua formação acadêmica quando começou a trabalhar nessas instituições? Qual a sua formação atual? 3. Atuação nas escolas - Quando começou a atuar, as escolas eram estaduais ou municipais? Houve mudanças quanto a isso durante o tempo em que atuava? Por quanto tempo atuou nas escolas multisseriadas rurais? Em quais escolas multisseriadas você atuou ao longo de sua trajetória profissional? Enquanto trabalhava nas escolas multisseriada, como eram feitas as atividades relacionadas ao funcionamento, como por exemplo, matrícula, transferência, limpeza, merenda, atendimento especializado, dentre outros. Como era a sua relação com a comunidade escolar e com instituições, como, sindicatos e associações de professores? Atualmente o que você faz profissionalmente? 4. Condições objetivas de trabalho - Como era a estrutura física das escolas e como passou a ser ao longe de sua atuação profissional nessas instituições? Em relação ao trajeto, como era feito por você e pelos estudantes até a instituição? Quais os maiores desafios para trabalhar nas escolas multisseriadas rurais? 5. Há alguma consideração que você gostaria de acrescentar a respeito da sua atuação nas escolas multisseriadas rurais?

5 Agraço cada professora pelo compartilhamento das narrativas e Mariana Dall’Orto, pelo cuidadoso trabalho de transcrição das entrevistas.

[...] antigamente terminava o magistério já profissionalizante, né? era o magistério, era contabilidade, e eu fiz o magistério em Pancas porque em Alto Rio Novo só tinha até a oitava série. Aí eu fiquei na casa dos outros lá, fiquei na casa do meu tio, depois eu fiquei na casa de amigos, que eram amigos do meu pai, mas eu tive que ficar lá para estudar, eu nunca o tinha visto na minha vida, mas era amigo do meu pai, aí eu fiquei, aí quando foi no último ano, meus pais mudaram para lá, para Pancas, de Rio Novo para Pancas” (LC).

A docente SB faz relato similar: “Eu tinha o magistério, eu tinha terminado o magistério em 87. Era, profissionalizante, magistério. É porque eu terminei contabilidade também em 86, mas aí eu já estava fazendo o magistério, aí terminei o magistério em 87” (SB), tal como MF: “Eu ... quando eu comecei, só tinha o magistério. Isso, era aquele magistério de segundo grau”. EC seguiu o mesmo percurso das demais docentes:

Eu fui para o magistério, terminei a minha oitava série na época, né? Fui fazer o magistério também em Iconha, que era a comunidade, que apesar de eu ser do município de Anchieta, Iconha ficava muito mais próximo da minha comunidade, então, a gente fez em outro município vizinho. Fiz magistério e terminei em 98 e aí em 99 eu .... não, eu terminei em 97, acho que foi, é terminei em 97, me formei em 97.

Além da formação inicial, a professora EP acrescenta os anseios de quem acabou de iniciar o seu processo de profissionalização: “Comecei a trabalhar na escola da zona rural em 1999, escola multisseriada. Tinha acabado de concluir o curso do Magistério e foi minha primeira atuação como regente de sala. Estava ansiosa para colocar em prática o que aprendi, bem como ter meu primeiro emprego” (EP).

Cabe ressaltar que uma das docentes iniciou a prática do magistério enquanto ainda cursava os anos finais do ensino fundamental, especificamente, a sétima série:

[...] eu tinha, hoje eles falam sétima série, eu tinha 17 anos quando eu comecei, que é uma falta de professor muito grande no interior, né? então você sabe, que você foi criada em Mantenópolis, então você sabe como que é lugar pequeno, então era uma dificuldade muito grande de vir professores, né, de outras cidades para cá? E aqui não tinha professor formado. Então, os que tinham um pouco mais de estudo, né? Eu tinha a sétima, estava estudando ainda a sétima série, e aí eu comecei a trabalhar, entendeu? Nessas escolas, né? Unidocente e pluridocente. (NE)

A formação no magistério, comum à maioria das participantes da pesquisa, se deu a partir da vigência dos pressupostos da Lei n. 5692/1971, que tornou a profissionalização obrigatória no 2º grau, sendo a Habilitação para o Magistério uma delas. De acordo com Romanelli (1986) e Germano (2011), essa preparação para o trabalho mostrava-se rápida e barata, o que era garantido por meio do princípio de terminalidade do 2º e até mesmo do 1º grau. Isso porque essa profissionalização de nível médio visava selecionar apenas os mais capazes para a universidade, garantir ocupações aos menos capazes e, não obstante, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (Romanelli, 1986, p. 235).

Com isso, notamos nas falas das professoras, a notória fragilidade da formação e a inexperiência profissional que as colocava em situações de desgaste e de tensões ao longo dos primeiros anos da docência, conforme registrou EC: “A gente [...] meio que sabe e não sabe quando sai do magistério, né?” (EC) e também EP: “No meu primeiro ano de trabalho, me deparar com essa situação [condições precárias das escolas] me colocou à prova e por muitas vezes eu cheguei a desacreditar que era possível fazer um bom trabalho diante daquela situação”. Contudo, em meio aos inúmeros desafios, notamos a postura de enfrentamento diante de tal contexto: “[...] ao olhar

para aquelas crianças que iam todos os dias para a escola em busca de aprender, eu alimentava a minha esperança de poder ajudar de alguma forma” (EP).

É, portanto, no contexto de escolas situadas no campo que esses desafios vão sendo enfrentados e a docência se constituindo como uma profissão e um modo de estar no mundo. Desse modo, as experiências convergem pelo fato de que, nos primeiros anos de docência, o contexto de atuação se deu em escolas multisseriadas rurais, cujas estruturas físicas eram precárias, com ausência de apoio pedagógico, bem como desafiadoras condições de deslocamento. Ademais, destaca-se o acúmulo de diferentes funções, para além da especificidade inerente à profissão.

Essas educadoras nasceram entre as décadas de 1950 e 1980 e naqueles municípios fixaram morada, embora tenha ocorrido algum deslocamento, isso não significou uma mudança do território capixaba. Em termos culturais, notamos também similitudes, como as práticas religiosas e comunitárias, além do desafio de conciliar as tarefas domésticas com o exercício profissional docente. Além das atividades domésticas, o trabalho laboral tradicionalmente atribuído à mulher também era realizado nas instituições escolares nas quais iniciaram a docência, como podemos ler em seus relatos: “Durante todo tempo que atuei na escola rural, fui professora, coordenadora, secretária, faxineira, merendeira e até resolver problemas com relação à água da escola fazia parte da minha rotina de trabalho” (EP).

Além das atividades propriamente domésticas, notamos, nos relatos, situações que exigiam das professoras conhecimentos distintos daqueles necessários para o processo de ensino aprendizagem escolar. Além disso, os estudantes eram também envolvidos nessas atividades extraescolares:

A merenda era a gente que fazia, né? A gente passava dever no quadro, os alunos que terminavam as primeiras vezes ajudavam a gente, entendeu? E a gente não tinha problema com os pais naquela época que o Conselho Tutelar não ficava no pé (risos), mas as crianças ajudavam muito a gente, entendeu? Ai da gente se não fossem as crianças! A limpeza também era feita pela gente, entendeu? Logo que terminava a escola ou antes de começar a aula e isso aí dependia, né, pra gente limpar a escola? Não era fogão a gás, era fogão de lenha, a gente ia para as matas buscar lenha, entendeu? Era muito difícil, foi muito difícil trabalhar. Quem dera que fosse hoje com essas, né, com esses recursos que nós temos? (NE).

Conciliar a docência com essas atividades configurava-se em um dilema para essas educadoras: “[...] eu dei aula menos de um ano na escola multisseriada rural, então, eu também... eu comecei a tentar fazer a merenda, mas eu achava muito difícil, porque eu nem sabia ser professora ainda, né? Aí eu pagava a mãe de um aluno, só que a gente tinha que tirar do salário da gente, né?” (NE).

Nesse contexto, essas professoras assumiam múltiplas funções. Cada docente era “[...] cozinheira, a gente cozinhava, aí vinham as merendeiras trazer, a gente fazia curso de merendeira na época, buscava lenha na mata, inclusive aqui ó, uma foto, aqui a mata aqui” (Figura 1) (LC):

**Figura 1.** Fotografia da professora LC na mata onde buscava lenha (1986)



**Fonte:** Acervo pessoal da professora LC (2022).

A perspectiva etnobiográfica auxilia-nos nesta pesquisa no sentido de permitir o movimento de “intercambiar experiências”, potencializando a experiência mesma da narração partilhada, produzida pelo instante etnográfico que envolve o etnógrafo e o narrador (Benjamin, 1987). Isso se evidencia em distintos momentos ao longo da realização deste estudo, especialmente quando elas revelam “[...] saber que sabemos sobre o que falamos” (Gonçalves, 2012) e, para além disso, as narrativas explicitam situações em que a vida pessoal se mistura com as trajetórias pessoais e profissionais. É o caso do seguinte relato de E.P.:

Você conhece a serra, né, Miriã?! E sabe que é mais ou menos três ou quatro quilômetros e meio que a gente subia de serra para chegar até escola [...]. Seu pai foi um que deu carona para nós numa picape verde muitas vezes, porque a gente subia a serra a pé após a escola.

Ao problematizar o etnográfico e o biográfico, essas experiências narradas, embora individuais, permitem que, em um só momento, se repense a tensa relação entre subjetividade e objetividade, pessoa e cultura (Gonçalves, 2012).

Desse modo, a construção das narrativas aqui apresentadas busca inscrever as experiências das professoras em um contexto histórico-social mais amplo, especialmente, da história da educação brasileira.

### **Acho que se eu tivesse mil vidas, eu seria mil vezes professora, não mudaria! Entre o exercício docente e o fazer-se educadora: relações entre o passado e o presente**

Ei, comadre,<sup>6</sup> estou morrendo de rir aqui... Só você mesmo para querer umas histórias doidas assim, não tem outra não... É... pode usar sim, se for útil para alguma coisa... E quem vai se interessar nessas histórias... de escola, assim? Só quem gosta disso mesmo... (professora EP, em mensagem enviada pelo WhatsApp em 22 de fevereiro de 2023).

<sup>6</sup> É como a professora se referiu à autora, pelo fato de sua filha ter sido amadrinhada pela autora, segundo a tradição da igreja católica.

Figura 2. Reportagem do jornal A Gazeta Sul, em 15 de outubro de 2007



Fonte: Acervo pessoal da professora M.F. (2022).

As duas fontes – a narrativa de uma professora e a matéria de jornal tematizando a prática de uma professora – constituem-se em pistas e indícios (Ginzburg, 2007) a respeito dos modos como as docentes compreendem a sua própria profissão, ou, em alguma medida, como elas nos permitem ler esse entendimento por meio do que nos verbalizam e compartilham conosco. Entendemos, contudo, que seria profundamente reducionista de nossa parte acreditar que esse fragmento da realidade poderia nos dizer sobre a forma como essas educadoras se enxergam e se reconhecem socialmente. Assim, o excerto de sua narrativa: “E quem vai se interessar nessas histórias... de escola, assim?”, em cruzamento com outro trecho de seu próprio relato: “[...] mas eu venci aquele ano e no outro ano foi uma turma melhor, então eu pude me encantar novamente (EP)”, permite-nos conjecturar que essa narrativa, além do teor cômico, parece ocultar um grande orgulho e realização com o seu processo de profissionalização. Ademais, na sequência dessa mensagem, a professora diz que ainda realizará o mestrado em educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

A segunda fonte (Figura 2) retrata uma matéria publicada no periódico *A Gazeta Sul*, no dia 14 de outubro de 2007, véspera do dia do professor no Brasil. Uma das participantes deste estudo protagoniza a matéria, cujo conteúdo busca enaltecer o seu trabalho na escola multisseriada rural, onde atuava há 17 anos na ocasião em que veiculou a reportagem. O que nos chamou a atenção nessa fonte? Além da notoriedade atribuída à professora e à sua profissão, o fato de esse documento ter-nos sido enviado pela própria docente faz-se digno de nota, pois evidencia o cuidado e o zelo dessa educadora com o reconhecimento público do seu fazer docente, pois, de acordo com Bloch (2001), o que se encontra arquivado, guardado, refere-se àquilo que cada um deseja transmitir às gerações futuras. O fato dessa professora não apenas preservar, mas compartilhar o documento no âmbito desta pesquisa nos diz do lugar em que ela se coloca e também como reconhece a

sua trajetória profissional, por isso, o título da matéria pareceu-nos apropriado: “Olha que chique: fomos matéria de jornal!!!”.

Diante de tais narrativas e registros, convém-nos interrogar sobre os modos como as professoras compreendem suas trajetórias profissionais e como enxergam o contexto atual das escolas do campo, onde iniciaram o seu fazer docente. Para tanto, nas entrevistas, buscamos propor um movimento retrospectivo, de modo que, situadas no presente, elas pudessem refletir sobre permanências e descontinuidades vividas na educação e, especificamente, nas escolas do campo. Contudo, destacamos que algumas professoras atuaram pouco tempo nessas escolas, como foi o caso de S.B., E.P., N.E e LC. Outras lecionaram por longos anos, como MF (30 anos) e EC, com mais de 20 anos. Essa última se encontra atualmente em exercício em uma escola do campo, em uma região quilombola. Das seis professoras participantes do estudo, cinco seguem trabalhando na educação.

A partir das narrativas das docentes, dois movimentos me parecem eloquentes para a reflexão acerca das escolas multisseriadas no passado e no presente: as suas compreensões a respeito do apagamento dessas instituições a partir de seu fechamento e os modos como avaliam o papel por elas desempenhado nas comunidades onde estavam inseridas.

Visibilizamos, assim, narrativas de MF e de LC a respeito do fechamento das escolas multisseriadas, pois ambas revelam seus anseios e sua indignação:

[...] Então, assim, na minha opinião a escola multisseriada é a alma da comunidade. Quando você fecha uma escola multisseriada, você apaga uma comunidade, o orgulho da comunidade, está tudo ali, né? A alegria dos pais de ver as festas, de ver as informações. Tudo chega pela escola. Então, é uma pena quando se criam núcleos e você destrói as pequenas comunidades. Acho que as pessoas se enfraquecem muito sem as escolas multisseriadas [...] (MF)

É inequívoco o aumento exponencial do número de escolas do campo fechadas no Espírito Santo, pois conforme apontou Müller, de 2010 a 2017 deixaram de funcionar 345 instituições situadas em contexto rural. Por isso, conforme a educadora LC: “A gente fica triste, Miriã, porque quando se fecha uma escola, eu falo assim que o município quando ele fecha uma escola, ele assina a certidão de óbito, principalmente na zona rural, né?”.

Cabe ressaltar que a educadora LC foi secretária de educação do município de Alto Rio Novo no ano de 2020 e enfrentou essa problemática também como gestora:

Eu sempre... eu vejo essa frase assim, eu acho muito triste, quando fui secretária, eles queriam que fechasse a escola, eu falei “eu saio da secretaria, mas eu não fecho escola”. Por sinal, depois que eu saí mesmo, eles insistiram e fecharam a escola, fiquei muito, assim, triste, porque quem foi, né... quem foi professor de escola do campo sabe... “ah, não aprende direito”, quem falou que não aprende direito? (LC)

LC acrescenta, ainda, movimentos da comunidade local que impediram o fechamento de algumas escolas e dá pistas dos processos identitários favorecidos pelo exercício docente naquele contexto:

[...] lutei, lutamos, mas fechou e queria fechar as outras duas últimas que restaram, estão aí ainda, né? Aí a comunidade entrou, fez manifestações e tudo e não fechou, né? Mas a educação do campo... eu falo que a questão é diferente na zona rural, você conhecia a família, você conhecia periquito, papagaio, cachorro, eu conheci a realidade, subia e descia, visitava as famílias, comia junto, tomava café, comia carne de lata, que delícia carne de porco na lata! A gente preferia assim, chegar na hora do almoço, brincadeira (risos) (LC).

Entre denúncias e brincadeiras, a educadora nos permite ler, conhecer e relembrar – cada leitor do seu lugar de escuta e de fala - outros modos de pensar e viver a escola, que se constitui em uma “memória pedagógica” em um contexto rural. Desse modo, entendemos que esses processos constituem “[...] a tríade memória-patrimônio-identidade, que estabelece com as práticas de investigação uma articulação necessária, assente num à priori histórico” (Madeira; Cabeleira, 2022, p. 20).

Essas memórias das escolas, das práticas e do cotidiano escolar, ao serem evocadas, narradas e registradas, entendidas aqui como patrimônio imaterial, permitem solidificar “[...] o lugar e o sentido de existência das comunidades num determinado território, um espaço vivido, ou percebido, onde o sujeito se sente ‘em casa’” (Haesbaert; Bruce, 2009, p. 6, apud Madeira; Cabeleira, 2022, p. 21).

É o que lemos e almejamos preservar, por exemplo, no relato de LC:

Eram outros, eram outros [tempos]. A gente se virava, era mimeógrafo. Para eu dar atividade diferente eu ia lá em Pancas toda segunda-feira. A gente [ia] lá em Pancas, lá que a gente rodava, fazia planejamento, rodava atividade, mas, no mais, era giz mesmo e quando chegava com as folhas mimeografadas, que alegria daqueles meninos, nosso Deus do céu! Porque hoje tem tudo, né? Tudo, tudo, tudo e mais um pouco, então, é muito complicado, a gente usava mais, assim, livro, usava bastante livro didático e quadro e o que a gente fazia em casa, ia construindo, igual você vê, a gente construía, fazia muito cartaz escrito para colocar, a minha sala, pena que eu não tinha... não tirei foto, minha sala era muito enfeitada de cartazes que eu gostava/gosto muito de trens assim, fazer essas coisas, né? Tudo era cartaz “lembre-se: usa-se M antes de P e B”, “os sons do X”, “o tempo hoje está”. Eu enchia tudo, números, a gente escrevia números e colocava para eles copiarem, fazia cópia até... né?! (LC)

São memórias que, embora guardem uma singularidade, encontram ecos na história da educação, nas memórias de tantos professores, professoras, estudantes deste e de outros espaços geográficos que possam ter vivenciado situações similares em escolas do campo. Ao tratar especificamente do fazer pedagógico no interior dessas escolas, MF nos dá pistas elucidativas:

[...] Eu acho que foi a melhor escola que eu tive, né? Você aprende a dividir o quadro em quatro e você dá assuntos diferentes e de repente você junta um assunto, só porque quem trabalha em escola multisseriada tem que ter esse manejo e em muitos momentos você pode trabalhar uma coisa só, em outro momento você vai trabalhar coisas específicas [...]. Para mim, nunca foi um problema, nunca tive nenhum problema nesse sentido, por exemplo, as nossas festas lá, enquanto eu pude, a gente não vendia nada, era tudo para a comunidade e era bom, era gostoso. A partir do momento que começou a dar muita gente, não foi possível mais, mas então, assim, a gente fazia muita coisa para o dia dos avós, a memória da comunidade, história da comunidade. Eu tenho muita coisa, tenho muito material que um dia pretendo imprimir, publicar para poder... para dar para eles, para a história deles, né? Mas assim eu penso que não é qualquer pessoa que pode trabalhar na escola multisseriada, não. (MF)

Desse modo, nos aproximamos de um olhar retrospectivo dessas escolas, acessamos, por via de suas narrativas, memórias de um outro tempo e de rotinas vividas por essas profissionais em outro momento da vida pessoal e também formativa. Para elas, o professor de escola multisseriada rural, em seu contexto de atuação, tem muita relevância,

[...] porque se não fosse esse profissional da educação lá naquela comunidade, ninguém ia aprender a fazer o nome, então talvez fazer o nome não vai tirar uma... uma nota não vai colocar o estado lá nos melhores índices, mas para aquela pessoa, ele estava restituindo a dignidade daquela pessoa. A pessoa tinha um nome, ele podia fazer, votar, podia fazer outra coisa, não precisava ter o dedo dele mais, então eu nunca gostei muito dessa questão de... de número, de percentual, essas provas externas, nunca gostei muito disso, que eu sempre falo assim: a gente tem que saber de onde nós partimos, então talvez para aquela pessoa aprender e escrever o nome dele era o máximo dele, então, eu creio que as escolas é... multisseriadas, elas contribuíram, não tem nem como falar dessa importância, desse profissional e esses profissionais, é igual você falou, né? Não é só a questão de pagar alguém para limpar, fazer a merenda, né? Quando chegou... porque quando chegou isso já era um avanço né, mas a questão mesmo de você fazer festinha lá com ajuda da comunidade, com tudo do seu bolso, as escolas da sede não, sempre tem secretário que ia lá, então faz festa, faz tudo, mas é essa escolinha lá, né? Então, eu penso que hoje esse aspecto burocrático ele escraviza muito, tira muita autonomia [...] (SB)

Conscientes da importância de seu trabalho, de sua profissão nas comunidades em que atuaram, entendemos que este movimento investigativo poderá contribuir, nos limites de sua abrangência, para a construção e preservação das memórias das professoras de escolas multisseriadas rurais do Espírito Santo. Entre textos e contextos, identificamos processos identitários, uma positivação de suas trajetórias e a certeza de que o seu trabalho pode mudar a vida das pessoas. Lemos isso, por exemplo, na narrativa de MF, sobre a comunidade de pescadores onde atuava:

[...] é uma comunidade [dos pescadores]. Como eu disse para você, ela ganhou o respeito. Eu tenho muito orgulho disso porque ela é, não por causa de mim, não sou eu não, mas a educação faz isso, né? Eu observo muito, por exemplo, quando eu entrei lá, os pescadores chegavam do mar e a primeira coisa que eles faziam era parar no bar da esquina e ali ficava mais da metade do que eles tinham ganhado, os filhos deles, as crianças, não estudavam. O menino terminava a quarta série ia para o barco pescar, a menina engravidava, ia construir família. Depois de muita briga, ainda não tinha estatuto do adolescente, né? Depois de muita briga, todo mundo começou a estudar. Então hoje eu tenho ex-aluno de lá que formou em engenharia na UFES (MF).

Embora as docentes reconheçam que poderiam ser mais valorizadas do que são (EC), ouvimos relatos do quanto esse percurso profissional as realiza e as torna mulheres capazes de transformar suas realidades, como expressou EP:

Diante da minha primeira experiência como professora posso dizer que não foi em vão, a situação vivenciada me fazia refletir infinitas situações sobre a educação, o conhecimento, as oportunidades que cada pessoa tem e o que lhe são oferecidas. Todos esses anos de trabalho, entre erros e acertos, posso afirmar que hoje sou uma profissional melhor, tenho outros olhares sobre a escola e seu papel na sociedade e, principalmente, na vida de uma criança (EP).

Tal como essa narrativa e tantas outras que escutamos e compartilhamos com essas seis educadoras, a da professora MF nos indicia uma trajetória e um processo de profissionalização que

situa essas experiências como peculiares e que nos aconselha a não homogeneizar a história da educação brasileira: “Gosto muito, acho que se eu tivesse mil vidas, eu seria mil vezes professora, não mudaria!”.

## Conclusão

Considerando o crescente movimento de fechamento das escolas multisseriadas rurais no Brasil e, em particular, no Espírito Santo (Müller, 2028; Delboni, 2020), esta investigação aponta para a importância da produção da memória da história da educação, especificamente no que se refere à profissionalização de mulheres que exerceram a docência em escolas multisseriadas rurais entre as décadas de 1990 e 2000, pois, por meio do trabalho historiográfico, torna-se possível lembrar aos educadores e a toda sociedade aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido (Saviani, 2008). Nas palavras do autor, “[...] a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas” (Saviani, 2008, p. 152).

Assim, a produção e preservação das memórias das professoras e das escolas e classes multisseriadas rurais do Espírito Santo, a partir da escuta das educadoras, contribui para a escrita da historiografia da educação capixaba/brasileira, o que, em última instância, torna-se uma defesa pelas escolas multisseriadas rurais, não como tem se configurado historicamente no Brasil, como resultado de um contexto de necessidade, mas como uma alternativa pedagógica, constituindo-se como um manifesto por um outro modo de pensar e organizar a escola, considerando as potencialidades sociais, econômicas e culturais de onde esteja inserida.

As experiências aqui narradas mostram não apenas elementos para pensarmos o cotidiano das escolas rurais, mas também os impactos disso na vida pessoal das professoras, isso toca no que Nóvoa (2009, p. 39) aponta como aquilo que envolve a profissão e não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se, aqui, em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. Referimo-nos a vivências, saberes e práticas que essas professoras realizavam, para além do que tradicionalmente compõe o repertório de um professor, como ensinar a ler, escrever, dominar operações e conhecimentos matemáticos e das demais ciências.

São situações que envolvem todo um conjunto de ações e vivências que foram necessárias para que essas docentes acessassem as escolas, em termos físicos e burocráticos, mantivessem as rotinas escolares e extraescolares, além de zelarem pela existência dos estudantes que estavam sob sua responsabilidade.

Assim, refletir sobre a profissionalização de professoras de escolas multisseriadas abre possibilidades para estudos que contemplem a educação em sua dimensão histórica, filosófica e sociológica. Especificamente, podem emergir outros esforços de pesquisa focalizando as culturas escolares, a formação e a profissionalização docente, a história e a memória das escolas e dos sujeitos escolares, a história dos projetos pedagógicos, das políticas públicas e do currículo. Ademais, em se tratando das escolas ou classes multisseriadas enfocadas no presente estudo, podem ser problematizadas questões relacionadas à sua manutenção em funcionamento e ao enfrentamento ao seu fechamento, pois essas escolas podem colaborar para o fortalecimento da história e da cultura local e apontar, ainda, para outros modos de pensar e praticar a docência, no sentido de uma aproximação pedagógica dos contextos de vida dos estudantes. Assim, podemos pensar na elaboração e no fortalecimento de políticas públicas voltadas para a educação do campo e para a valorização das professoras que atuam em escolas multisseriadas rurais do Espírito Santo.

## Referências

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845- 1920)**. 2018. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Ariadny. **Supremo Escândalo**: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CATANI, Denise Barbara. Estudos da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 585-599.

COSTA, Rafaela Paiva; MORAES, Felipe Tavares de. Histórias da Educação: novos sujeitos e instâncias educativas. **Educação em Revista**, v. 32, n. 3, p. 375–382, jul. 2016.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Escola multisseriada, infâncias e comunidade tradicional pomerana**: diálogos mediados por imagens e memórias. 199f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral, **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, Marco Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vania Z. **Etnobiografia**: subjetivacao e etnografia. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2012.

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

LOCATELLI, Andrea Brandão; SIMOES, R. H. S; BEZERRA, A. Controle, regulação e resistência na configuração da profissão docente no Espírito Santo no início do século XX: a lição da professora Joanna Passos. In: **Anais...** VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória. Invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil, 2011.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. Apresentação. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 15-18.

MADEIRA, Ana Isabel; CABELEIRA, Helena. **Histórias com vida & vidas com história**. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

MONT'ALTO-SANTOS, B. R. M. A.; GREGÓRIO, S. R. Histórico da constituição das Efa's do Estado do Espírito Santo, **RBEC**, Tocantinópolis/Brasil v. 4, p. 1-25, 2019.

MÜLLER, Eucinéia Regina. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES**: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola. 234 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, EDUCA: Instituto de Educação/ Universidade de Lisboa, 2009.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v.25, n.89, p.1203-1225, 2004.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p. 214-241.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário, **Eccos**: Revista Científica, São Paulo, vol. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Autores Associados, 2013.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e a história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012. p. 39-62.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Hist. educ.**, 25, 2006, p. 153-171.

Recebido em 28 de novembro de 2023

Aceito em 29 de janeiro de 2024