

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, POLÍTICA E SOCIEDADE

GISELE DE SOUZA GONÇALVES

ESCOLA E COMUNIDADE EM MOVIMENTO: ESCOLA MUNICIPAL
ELEODORO ÉBANO PEREIRA E SEUS SUJEITOS

FOZ DO IGUAÇU - PR
2022

GISELE DE SOUZA GONÇALVES

**ESCOLA E COMUNIDADE EM MOVIMENTO: ESCOLA MUNICIPAL
ELEODORO ÉBANO PEREIRA E SEUS SUJEITOS**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutora, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado e Doutorado. Linha de pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins

FOZ DO IGUAÇU – PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

DE SOUZA GONCALVES, GISELE
ESCOLA E COMUNIDADE EM MOVIMENTO: ESCOLA MUNICIPAL
ELEDORO EBANO PEREIRA E SEUS SUJEITOS / GISELE DE SOUZA
GONCALVES; orientador Fernando José Martins. -- Foz de
Iguaçu, 2022.
151 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz de Iguaçu) -- Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2022.

1. Educação. 2. Escola do Campo. 3. Comunidade. 4.
Pertencimento. I. Martins, Fernando José, orient. II. Título.

GISELE DE SOUZA GONÇALVES

**ESCOLA E COMUNIDADE EM MOVIMENTO: ESCOLA MUNICIPAL
ELEODORO ÉBANO PEREIRA E SEUS SUJEITOS**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutorado e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Aprovada em 14/12/2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Antonia de Souza
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof.^a Dr.^a Solange Todero von Onçay
Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS

Prof.^a. Dr.^a Luciana Vedovato
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Foz

Professor Dr. Eric Gustavo Cardin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Toledo

Prof. Dr. Fernando José Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Foz

Dedico esta tese a todas e todos que fizeram a gentileza de apoiar este caminho, seja com um sorriso, uma sugestão, uma mensagem, um voto consciente ou um abraço. Aqueles e aquelas que apoiam seus irmãos e irmãs em seu progresso são pessoas que sempre quero ter por perto. Dedico especialmente às pessoas amadas que já não estão mais aqui, partindo durante a pandemia. A elas, Antônio, Nair e Janaína, meu afeto e saudade.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Fernando José Martins, pela orientação, apoio e compreensão em cada momento deste processo de doutorado, pelos ensinamentos que vão além da ciência e, sobretudo, aqueles que ensinam sobre *ser mais*.

Aos membros da banca de Seminário de Pesquisa e de Qualificação: Professora Janaína, Professor Eric, Professora Luciana e Professora Maria Antonia. A contribuição de cada um e cada uma favoreceu o desenvolvimento desta pesquisa, inclusive me fez perceber caminhos que não estavam sendo visíveis naquele momento.

Aos membros da banca de Defesa por aceitar este convite e participar deste momento com seus conhecimentos e contribuições.

À minha família, pelo incentivo e compreensão nos momentos difíceis e também na chegada de cada etapa do doutorado.

Às amigas e amigos que, especialmente nestes quatro anos de luto, pandemia e precariedade de políticas públicas, não soltaram a minha mão.

Eles combinaram de nos matar, a gente
combinamos de não morrer.

Conceição Evaristo

GONÇALVES, Gisele de Souza. **Escola e Comunidade em Movimento**: Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira e seus sujeitos. 2022. 131 f. Tese. (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

RESUMO: Esta tese apresenta uma pesquisa etnográfica, dialogando com o materialismo histórico dialético. O *locus* da pesquisa é a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira e os sujeitos são seus trabalhadores e a comunidade a que a escola pertence. Para compreender este espaço e seus sujeitos, o referencial teórico utilizado compreende especialmente produções de Paulo Freire, que favorece a compreensão de educação; autores da etnografia, como Rosana Guber; e pesquisadores da Educação do Campo que participaram de produções sobre o movimento Por uma Educação do Campo, de 1998, entre outras leituras que consideramos pertinentes para debater, relacionar e contribuir com a tese. Como ferramentas para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados: questionário; entrevistas que aconteceram a partir do questionário; diário de campo; e observação participante. Apresentamos os seguintes objetivos: conhecer as características da escola; desenvolver uma pesquisa etnográfica com os sujeitos da escola; identificar as dificuldades da escola considerando os contextos pelos quais passou; apresentar, por meio da pesquisa etnográfica, as relações entre escola e comunidade. Com dificuldades devido à pandemia, em virtude do distanciamento social e de prazos que estavam sendo alcançados sem a possibilidade de ter aulas presenciais, a pesquisa – que antes tinha a intenção de atingir também alunos e suas famílias – foi sendo adaptada a fim de ser realizada dentro do novo contexto. À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, percebi que a escola tem características de escola rural, mas sua comunidade mostra características de comunidades do campo: resistência e organização para manter a escola sempre em movimento. A tese compreende que a comunidade é o sujeito que intensifica a busca da escola por sua identidade e fortalecimento. Além disso, considero que, ao chegar nas considerações, muito foi aprendido e também revisto, não somente sobre os sujeitos da escola e comunidade, mas também sobre a pesquisadora como sujeito deste processo de aprender, o qual é valorizado, praticado e fortalecido pelos sujeitos de que trata esta tese, tendo como força a comunidade e como materialidade a permanência da escola na região rural de Foz do Iguaçu, quando outras escolas das proximidades acabaram por fechar. Sem a participação da comunidade, essa história poderia ser diferente, mas ela continua e ensina muito sobre resistência.

Palavras-chave: Escola; Comunidade; Educação do Campo; Pertencimento.

GONÇALVES, Gisele de Souza. **Escola e Comunidade em Movimento**: Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira e seus sujeitos. 2022. 131 f. Tese. (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

ABSTRACT: This thesis presents an ethnographic research, which the method is the dialectical historical materialism. The research *locus* is the Eleodoro Ébano Pereira Municipal School and the subjects are this places' workers and the community that the school belongs to. To comprehend this space and its subjects, the theoretical referential utilized embraces especially Paulo Freire's productions, which helps the understanding of education; ethnography authors, such as Rosana Guber; and Educação do Campo (Field Education) researchers who participated in productions about the 1998 Por Uma Educação do Campo (For A Field Education) movement, among other readings that we consider pertinent to debate, relate and contribute to the thesis. As tools for the development of the research were used: questionnaire; interviews that took place from the questionnaire; and participant observation. We present the following objectives: to know the characteristics of the school; to develop an ethnographic research with school's subjects; identify the school's difficulties considering the contexts it went through; to present, through ethnographic research, the relations between school and community. With difficulties due to the pandemic, by virtue of social distancing and deadlines that were being reached without the possibility of having face-to-face classes, the survey – which previously had the intention to also reaching students and their families – was being adapted in order to be carried out within the new context. As the research was being developed, I realized that the school has characteristics of a rural school, but its community shows characteristics of field communities: resistance and organization to keep the school always moving. The thesis understands that the community is the subject that intensifies the school's search for its identity and strengthening. Besides that, I consider that, when arriving at the considerations, much was learned and also reviewed, not only about the subjects of the school and community, but also about the researcher as a subject of this learning process, which is valued, practiced and strengthened by this thesis' subjects that this thesis is about, having the community as its strength and the school's permanence in the rural region of Foz do Iguaçu as materiality, when other nearby schools ended up closing. Without the community's participation, this story could be different, but it continues and teaches a lot about resistance.

Keywords: School; Comunity; Educação do Campo (Field Education); Belonging.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação de elementos da pesquisa.....	36
Figura 2 - Ocupação de Foz do Iguaçu.....	68
Figura 3 - Recorte da região onde se localiza a escola.....	73
Figura 4 - Vista externa da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.....	74
Figura 5- Fundo da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira: horta dentro da escola e depois do muro e cerca plantação de propriedade privada.....	75
Figura 6 - Gráfico “Gênero dos servidores”.....	75
Figura 7 - Gráfico “Idade dos servidores”.....	76
Figura 8 - Vista do quintal da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.....	77
Figura 9 - Vista do quintal da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.....	79
Figura 10 - Gráfico “Servidores moradores da região.....	80
Figura 11 - Gráfico “Trabalho em alguma atividade rural”.....	81
Figura 12 - Alunos e alunas desenvolvendo atividades na aula de educação física.....	82
Figura 13 - Mobilização da comunidade no Orçamento Participativo da região de Três Lagoas em 30/09/21.....	86
Figura 14 – Homenagem das crianças para a merendeira que estava de aniversário – dezembro de 2021.....	110
Figura 15 - Cartaz na Assembleia do Orçamento Participativo, em 30 de setembro de 2021.....	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAMINHO DA PESQUISA: SUJEITOS, MÉTODO E METODOLOGIA	18
1.1 O CAMINHO METODOLÓGICO: POR QUE FAZER UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA?	24
1.2 A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO E ESCRITA: UM ENCONTRO COM O OUTRO E COM NOSSOS LIMITES.....	27
1.2.1 Sobre a etnografia e seu caminho de construção	27
1.3 ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO.....	34
2 EDUCAÇÃO: PORQUE É SEMPRE NECESSÁRIO FALARMOS DELA	38
2.1 ESPAÇO E HISTÓRIA: EDUCAÇÃO, ESCOLAS E CAMPOS.....	45
3 ESCOLA E REGIÃO: CONHECER O PASSADO E PENSAR A ATUALIDADE	67
3.1 VOLTANDO AO PASSADO	67
3.2 O PRESENTE: UMA ESCOLA ENTRE ASFALTO E PLANTAÇÕES.....	73
4 A COMUNIDADE E A ESCOLA NO CAMPO: RECIPROCIDADE E RESISTÊNCIA	88
4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS: DEFINIÇÃO OU CONSTRUÇÃO?.....	88
4.2 OS SUJEITOS DE UM MOVIMENTO: CAMPONESES OU NÃO?.....	92
4.3 HISTÓRIAS SEMELHANTES E AÇÕES ENTRELACADAS: A ESCOLA E A COMUNIDADE DO CAMPO.....	96
4.4 PRESENÇA E IMPORTÂNCIA DAS MULHERES NA COMUNIDADE DO CAMPO.....	98
4.5 RELIGIOSIDADE E COMUNIDADE	101
5 ESCOLA E COMUNIDADE EM MOVIMENTO	104
5.1 O DIÁRIO DE CAMPO: O COMEÇO E O PROCESSO.....	106
5.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: VISITAS E TROCAS.....	108

5.3 AS ENTREVISTAS: COMO A ESCOLA SE VÊ, COMO A COMUNIDADE A VÊ, COMO ELAS ESTÃO ENTRELAÇADAS.....	111
5.3.1 Uma tarde e muitas histórias.....	116
5.4 O MOVIMENTO DA PESQUISA E O MOVIMENTO DA ESCOLA.....	118
5.5. SOBRE OS SABORES DO SABER.....	120
CONSIDERAÇÕES.....	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO	130

INTRODUÇÃO

Eu sempre ficava curiosa para saber por que quando perguntávamos a algum doutorando sobre sua pesquisa a resposta nunca era completa ou a conversa não se estendia. Parei de perguntar. Eu imagino agora que, só ao tentar explicar sobre algo que está sempre em construção em nós – a produção do conhecimento –, tome tempo, o que temos em pouca quantidade no período.

Acredito que a tese começa no primeiro dia de doutorado, mas quase nunca percebemos isso. O motivo: pensamos demais no fim e não no caminho (resquícios de uma sociedade capitalista e, conseqüentemente, consumista).

Destaco que esta tese foi escrita como uma narrativa da pesquisa, assim, escrevo em primeira pessoa e busco relacionar os autores e autoras com as vivências de pesquisadora. Em algum momento deixei de contar o quanto comecei e recomecei esta tese: rascunhos, textos amplos, textos ociosos, textos sem mim. Todos necessários para saber o que de fato eu precisava escrever, sobre quem, sobre o que e como, afinal, por quê? Em cada participação de evento, em cada disciplina, em cada submissão de trabalho acadêmico, em cada aceite e recusa estava um pouco desta tese. As orientações, as perguntas, leituras, dúvidas, buscas, seminário, desconforto e compreensão, enfim, a escrita – que é o resultado de tudo isso que constrói a tese .

Começo então apresentando como a pesquisa se constitui neste registro. O primeiro capítulo apresenta a justificativa, o método, a metodologia, a relação entre pesquisadora e os sujeitos da escola, a qual também é descrita e narrada para que se entenda a escolha do tema e apresento a etnografia como metodologia e como se deu o caminho até ela. No segundo capítulo, escrevo sobre educação, educação rural e educação do campo, a fim de destacar algumas considerações, marcos legais e relações históricas que constituem a educação brasileira de acordo com o contexto desta pesquisa. No terceiro, conto sobre a história da escola onde foi realizada a pesquisa, a fim de apresentar às leitoras e leitores este espaço e seus sujeitos. No quarto capítulo, apresento a ideia de comunidade, considerando que escola e comunidade são elementos em movimento recíproco e que se complementam. No quinto e último capítulo, falo sobre os discursos, conversas, narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa realizada na escola e que alcançaram sujeitos da comunidade a partir da pesquisa etnográfica. E, seguindo a leitura, as leitoras e leitores chegarão às considerações desta tese.

Vale dizer que, a princípio, esta pesquisa buscava ser participante, tendo como referência Carlos Rodrigues Brandão, porém a pandemia do novo coronavírus mudou

várias características desta pesquisa, a qual a banca de qualificação pôde colaborar apresentando novas possibilidades a partir do que já havia sido realizado para seu desenvolvimento.

Mas para *sulear*¹ a leitura desta pesquisa e justificar o caminho escolhido, volto ao começo do começo e apresento o porquê desta tese. Esta pesquisa se deu a partir de uma inquietação que levou aos primeiros passos para esta proposta existir. Sendo formada em letras e tendo como tema de dissertação de mestrado a análise retórica do discurso, propus inicialmente um projeto de pesquisa na mesma área. A linguística, o discurso e a análise retórica me conduziram a outras análises relacionadas à minha profissão, assim – mas não de maneira tão simples – fui conhecendo e me reconhecendo na Educação do Campo, não só como categoria, mas como um jeito novo de ver o que antes não via. Como cita Paulo Freire (2008, p.23) em “Seminários sobre Pedagogia Crítica”: “posso passar a vida em buscas que aparentemente não resultam em grandes coisas e, entretanto, o fato de eu estar em busca resulta fundamentalmente para minha natureza ser um pesquisador”, e assim, “estar em busca de algo”. Dessa forma, comecei então o doutorado com um projeto e, no decorrer do ano de ingresso, outra pesquisa foi construída. Cabe adiante explicar a inquietação já citada.

Posso dizer que os primeiros questionamentos sobre as escolas que estão próximas ou no espaço rural se deu a partir de uma experiência: o trabalho como coordenadora na equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu (SMED), durante o ano de 2017. A partir de então, foi possível identificar que as orientações didáticas, planejamento e conteúdos relacionados a essas escolas são os mesmos direcionados a escolas maiores e predominantemente urbanas. No entanto, a organização das turmas e coordenação pedagógica são muito distintas das demais escolas do município, considerando o perfil dos alunos e suas famílias, o espaço, a organização escolar e a comunidade a que pertencem.

Em Foz do Iguaçu, temos 50 escolas do ensino fundamental I, destas, 4 escolas são consideradas de pequeno porte pela SMED, sendo uma delas formalmente do campo. As escolas a que nos referimos são: Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio; Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira; Escola Municipal Ceres de Ferrante; e Escola Municipal Princesa Isabel.

¹ *Sulear*: termo utilizado, em 1991, pelo físico brasileiro Marcio D’Olne Campos, no texto “A Arte de *sulear-se*”. Paulo Freire adota o termo, em 1992, em “Pedagogia da Esperança”. Há também a representação do uruguaio Joaquín Torres García na perspectiva do *suleamento*, produzida em 1943: o mapa da América de cabeça para baixo, mostrando o mundo de outra perspectiva.

Ao conhecer superficialmente a realidade dessas escolas, pude verificar que suas características são muito distintas das demais escolas do município, no entanto, estas não recebem atendimento específico que busque fortalecer e reconhecer suas singularidades. As populações das regiões das escolas citadas são menores do que outras predominantemente urbanas e já houve, nesta e em gestões municipais anteriores, fechamento de escolas localizadas em comunidades rurais ou mistas justificado por essa razão.

Esta é uma preocupação em relação à existência dessas comunidades, pois se as escolas fecham, os alunos vão para outras mais distantes – ainda que com transporte escolar oferecido pelo estado –, as quais não correspondem ao seu contexto. A dificuldade em frequentar uma escola urbana pode interferir na continuidade de seus estudos e ocasionar a evasão. Além disso, a própria comunidade do campo vai se extinguindo, pois, a escola no campo representa o direito à cidadania, sendo muitas vezes o lugar mais comum de encontro dessas famílias que são atendidas pela educação pública em regiões onde há poucos espaços de serviço público. Foi entendendo melhor as especificações da Educação do Campo e no processo de formação continuada construído por um projeto de extensão de instituições de ensino e da secretaria de educação de Foz do Iguaçu, que será abordado no decorrer da leitura, que esta pesquisa foi se delimitando e chegou a um grupo de sujeitos em uma comunidade escolar, a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.

O projeto de tese apresentava como problema: A escola Eleodoro Ébano Pereira se identifica como escola do campo? O problema de pesquisa: Quais características da escola podem responder ao problema da tese? A partir do problema de tese e de pesquisa, apresentamos os objetivos: conhecer as características da escola; desenvolver uma pesquisa etnográfica com os sujeitos da escola; identificar as dificuldades da escola considerando os contextos pelos quais passou; apresentar, por meio da pesquisa etnográfica, as relações entre escola e comunidade. À medida que a pesquisa ia se desenvolvendo, percebi que a escola tem características de escola rural, mas sua comunidade mostra características de comunidades do campo: resistência e organização para manter a escola sempre em movimento. A tese compreende que a comunidade é o sujeito que intensifica a busca da escola por sua identidade.

A justificativa para a realização da pesquisa é que antes de ser Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, ela foi uma escola rural. Em local afastado da área central do município e também de bairros predominantemente urbanos, costuma ter poucos alunos matriculados, inclusive por não ter espaço físico que atenda a muitas crianças, a equipe - embora nem sempre composta pelos mesmos sujeitos, conta com professoras que estão

na escola há tempos e também com funcionários que moram na comunidade - mostra engajamento, união e, ao contrário de várias escolas da região rural que foram fechadas em gestões anteriores, permaneceu atendendo sua comunidade mesmo com as dificuldades citadas antes mesmo do projeto de pesquisa acontecer. Daí a importância de entender este espaço de resistência.

Entendemos a educação do campo como uma modalidade prevista na lei que visa desenvolver o processo de ensino e aprendizagem considerando a realidade em que o aluno está envolvido e as condições econômicas e culturais de sua comunidade que se difere da escola urbana e convencional. Assim, não entendemos como adequado um sistema que reproduza o tempo e espaço urbano a um ambiente que é distinto em sua organização e sujeitos. É válido destacar que também compreendemos a singularidade de cada espaço escolar, seja ele urbano ou rural, porém nesta pesquisa se propõe entender as características de uma escola afastada de centros urbanos, a qual em algum tempo era considerada rural.

De acordo com Marlene Ribeiro (2013), a escola pública é conquista de movimentos de trabalhadores, assim também entendemos a necessidade desse reconhecimento e de fazer da escola um espaço de construção de identidade e de conhecimento em que seus sujeitos estejam ativos no processo de ensino e aprendizagem e não passivos e receptores de conteúdos sem a percepção de sua ação na sociedade. Sendo assim, considerar as características dessas escolas e favorecer a estas comunidades educação de qualidade e que promovam a cidadania corresponde ao direito que os sujeitos têm quanto ao seu desenvolvimento intelectual e social.

A necessidade dessa reflexão cabe não apenas às instituições responsáveis pela organização escolar, mas para toda a comunidade escolar e municipal que, muitas vezes, não compreendem a relevância de se manter esses espaços, sugerindo ou apoiando ações que inviabilizam a existência de escolas no campo, e/ou ainda não identificando que estas sejam do campo.

Por isso, ressaltamos que é preciso entender esta dinâmica para perceber as lacunas de sua prática. Assim, busco também rever este espaço que até então não era por mim percebido, no entanto, venho o reconhecendo por meio de leituras, visitas e conversas, as quais foram e são necessárias e imprescindíveis para o desenvolvimento desta tese.

Sabendo o que estudar e pesquisar, surge a dúvida de como fazê-lo. O meu olhar de pesquisadora foi repensado e, a partir disso, foi compreendido (compreendi) que era preciso então chamá-lo de “meu olhar perante os sujeitos” e com a etnografia pude

perceber que “meu olhar” precisa ser reavaliado constantemente. Como citam o sociólogo francês Stéphane Beaud e a antropóloga francesa Florence Weber: “a pesquisa etnográfica permite uma guinada de pontos de vista que consegue fazer com que se vejam de outra forma coisas nas quais nos esbarramos todos os dias sem as “ver” de verdade” (BEAUD e WEBER, 2007, p. 11, grifos dos autores).

Paulo Freire cita, em *Pedagogia da Esperança*, sua percepção sobre a escrita e a responsabilidade que está intrínseca neste ato: “A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência”. E continua a respeito desta coerência que “não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar, escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros”. Ele mostra o quanto estamos em construção e que podemos mudar de opinião sendo coerentes com aquilo que estudamos e com nossas possibilidades: “O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros” (FREIRE, 2020, p. 90-1). E a paciência e humildade representam algo que aprendemos com nossas incoerências, as quais identificamos com a ajuda dos outros e nos refazemos. A tese é a escrita que vamos tecendo neste processo buscando ser coerentes.

De acordo com nossas leituras e com o que propomos aqui, é o materialismo histórico dialético que dará o viés para o caminho dessa pesquisa, pois faremos um estudo da educação do campo no Brasil, buscando compreender esta categoria para entender a escola e suas características a partir de uma etnografia, a fim de perceber a totalidade desse processo educativo e sua dinâmica. Dessa forma, uma teia de saberes e sujeitos estão no conjunto que observamos para a materialidade desta tese.

O uso do gênero masculino para designar um grupo provavelmente será visto e, embora eu tenha buscado incluir o feminino, este traço machista ainda está presente nos textos, porque está presente em mim, todavia já percebo a transição que vivencio reconhecendo nós, mulheres. Por isso, mesmo após a revisão acho importante manter essa característica - ora uso feminino e masculino, ora uso apenas masculino. Faço questão de deixar o texto assim para que eu me lembre que todas e todos estamos em permanente mudança e aprendizado.

Ainda preciso citar Grada Kilomba que, em “*Memórias de plantação*”, explica que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o

lugar de uma identidade”. Assim, esta narrativa de pesquisa é também uma representação do lugar de fala meu e de como vejo os demais, por isso mostra a desconstrução temporal que faço sobre minha condição e de todas as mulheres em se sentirem inferiores, quando somos força, mas isso estamos aprendendo e reaprendendo a cada dia (Kilomba, 2019, p.14).

Assim espero que minha escrita possa representar como esta tese, justamente neste período pandêmico e neste contexto político e social brasileiro, foi sendo construída e reconstruída num processo de aprender e ensinar.

1 CAMINHO DA PESQUISA: SUJEITOS, MÉTODO E METODOLOGIA

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser.

Paulo Freire

Começo falando sobre o motivo, o lugar, os sujeitos e como tem foi construída esta tese (em meio a uma pandemia que atinge várias pesquisas, pesquisadoras, pesquisadores e outros sujeitos intrínsecos nelas), que busca como metodologia a pesquisa etnográfica, mas que antes disso, pretendia ser uma pesquisa participante.

A história desta pesquisa começa antes de ela se perceber como já citado na introdução, quando percebi as incoerências quanto ao que se propõe a essas escolas situadas no ou próximas do campo e identifiquei que pouco sabia sobre essas diferenças e, menos ainda, sobre a categoria Educação do Campo.

Durante o doutorado esta tese foi se constituindo e junto dela um projeto de ensino, pesquisa e extensão que instituições de ensino técnico e superior junto à secretaria municipal de educação de Foz do Iguaçu foram aos poucos construindo, cujo objetivo era formalizar uma especialização voltada à Educação do Campo. Em meio a encontros, conversas e visitas, sujeitos desses espaços foram trocando experiências, saberes, angústias e dúvidas. Tudo isso favoreceu a formação de um grupo de pesquisadores e pesquisadoras que buscam entender mais sobre Educação do Campo, cuja defesa, segundo Maria Antonia Souza “vem valorizar o camponês, o trabalhador assalariado rural e, especialmente, o direito social à educação pública” (SOUZA, 2016, p. 276). O que motivou ainda mais a construção desta pesquisa, a fim de fazer um caminho de conhecimento, pesquisa científica e valorizar os sujeitos do lugar de que falamos.

Em dezembro de 2019, após a apresentação da proposta sobre a especialização Formação em Educação do Campo que está ligada ao projeto de extensão, ensino e pesquisa citado anteriormente, a diretora da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, falou sobre a intenção de fazer com que a escola - localizada no campo e atendendo famílias do campo - recebesse o nome “escola do campo”.

A pesquisa tinha o objetivo de abordar a formação continuada que era constituída pela especialização Formação em Educação do Campo planejada e pensada como projeto de extensão que não pôde iniciar em virtude da pandemia. Dessa forma, a pesquisa foi revista sem deixar seu campo e sujeitos iniciais, mas repensando a atual realidade que nos surpreendeu em todos os espaços: a pandemia.

Para falar um pouco sobre isso, fato que sabemos bem, mas nem sempre falamos porque este fenômeno nos afeta por seus danos e ausências, cito Boaventura de Sousa Santos, em “O futuro começa agora: da pandemia à utopia”:

Uma pandemia dessa dimensão causou justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade foi criando. Eis algumas ausências. Durante algum tempo o poder político conseguiu passar a ideia de que entre a proteção da vida e a saúde da economia havia um *trade-off*, uma troca. Admitiu-se assim que a economia prosperasse em cima de um monte de cadáveres. Os casos patéticos dos EUA, Brasil e Índia vieram revelar cruelmente que tal troca não existia: as mortes não garantem o crescimento econômico. Também se pretendeu vender a ideia de que o coronavírus era democrático. A realidade mostrou tragicamente [...] que a realidade foi bem outra (SANTOS, 2021, p. 28).

Tal realidade, além do grande número de mortes, trouxe mudanças que atingiram cronogramas de pesquisa, metodologias e sujeitos de pesquisa, como foi o nosso caso, entre tantos outros que tiveram mudanças por conta do cenário pandêmico e orientações adequadas à pesquisa feitas pelo comitê de ética. Mas, além dessas novidades, as entrevistas também mostraram como as pessoas foram afetadas: mortes, desempregos, êxodo estiveram presentes nas falas dos sujeitos como veremos adiante.

E, assim, busquei uma escola onde pudesse desenvolver a pesquisa frente à nova realidade. Escolhi a Escola Municipal Eleodoro Ébano em virtude de ser uma escola que está em uma região predominantemente rural, mas que não recebe o nome de escola do campo. Em conversas anteriores foi perceptivo o interesse da equipe dessa escola pela comunidade e pela formação que atendesse ao grupo chamado “escolas de pequeno porte”.

Escolhido o lugar da pesquisa e depois de conversar com a diretora da escola – a qual foi muito solícita em comunicar o grupo sobre a pesquisa e intermediar o encontro para me apresentar a ele e realizar as entrevistas –, continuei estudando sobre metodologia, mas agora a intenção era conhecer mais sobre a etnografia. Vale destacar que no primeiro semestre de 2020, houve uma conversa por telefone entre mim e a diretora sobre a possibilidade de iniciarmos a pesquisa de forma não presencial até termos maior segurança. Por isso, foi elaborado um questionário e enviado virtualmente aos docentes. Estes responderam e enviaram da mesma maneira que receberam, a fim de evitarmos contatos que colocassem nossa saúde em risco.

Entre as leituras feitas, acredito que o excerto de Danilo Romeu Streck (2006) pode contribuir com a discussão inicial desta tese sobre a metodologia adotada:

O segredo da pesquisa talvez esteja em penetrar esse simples, movimentar-se dentro dele, entre suas fissuras e saliências. Esse simples e óbvio não nos encontra na escrivania, protegidos entre os livros, atrás da tela do computador. O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter de enfiar cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou lhe colocar uma etiqueta (STRECK, 2006, p. 265).

Acreditar no potencial da pesquisa que escuta seus sujeitos é motivador, assim como buscar o “simples e óbvio” que não nos encontra “na escrivania, protegidos entre os livros, atrás da tela do computador” – espaços aos quais poderíamos, atualmente, incluir a mesa da cozinha entre uma refeição e outra, o quarto em que a filha cochila enquanto lemos um capítulo de livro ou ainda a cabeceira da cama onde fazemos a organização do próximo dia de pandemia –, o conhecer outros espaços para além de nossas percepções, para além de nossas leituras e paredes. O qual possibilitará aprender e ser sujeito também da pesquisa que busca entender como a escola em questão resistiu a mudanças e desafios para que continuasse na comunidade, e depois entender que isso é o que a identifica.

Assim, a partir da construção de um projeto de extensão da Unioeste - Campus Foz, o qual é resultado de uma parceria entre universidades, prefeitura e IFPR, a fim de realizar um curso de especialização e formação continuada para os profissionais de escolas que estão próximas ou na área rural, foram observadas as dificuldades nas escolas já citadas, ao reunir e ouvir - na universidade e/ou nessas escolas - o próprio grupo de professoras, coordenadoras e diretoras. Por isso, a princípio, a escolha da metodologia foi a pesquisa participante, a intenção era trabalhar com os professores, alunos e famílias, ouvindo e observando esses espaços e sujeitos, como foi possível ouvir de uma das diretoras a necessidade de sua escola: receber o nome de “escola do campo”. Porém, devido a pandemia, foi necessário mudar a metodologia e fazer a pesquisa apenas com os adultos (professores, diretora, coordenadora e outras funcionárias, além de três senhoras que fazem parte da comunidade onde a escola está localizada), afinal, durante um longo período – considerando o tempo da pesquisa e do doutorado – as aulas foram remotas.

No primeiro encontro, em maio de 2018, com as professoras das escolas localizadas em áreas rurais ou próximas delas, o coordenador do projeto de extensão, professor Dr. Fernando José Martins, lançou a pergunta: “Será que minha escola é do campo?”. Muitas foram as dúvidas, pois pouco é abordado sobre esta categoria na

graduação, além de não haver formações específicas sobre o tema na rede municipal. A partir de conversas com esses sujeitos, o projeto se concretizou em um curso de especialização voltado para a Educação do Campo iniciou neste ano (2022).

Tendo como intenção realizar uma pesquisa que escute os sujeitos que estão envolvidos nela e considerando válida a abordagem sobre a importância da academia para a comunidade, cito Paulo Freire falando sobre a experiência acadêmica de Antonio Faundez em um diálogo entre os dois, o texto está no livro “Pedagogia da Pergunta”, de Paulo Freire e Antonio Faundez:

Acadêmica, não academicista, pois que esta, a academicista, se entretém com a sonoridade das palavras, com a descrição dos conceitos e não com a compreensão crítica do real que, em lugar de ser, ele também, puramente descrito, deve ser transformado. Experiência validamente acadêmica, enquanto preocupada com a relação prática-teoria (FREIRE, 2011, p. 21).

Ainda e constantemente em formação, gosto desta crítica que o autor faz sobre a experiência acadêmica e não academicista, penso que a última, muitas vezes, é a mais conhecida nos espaços acadêmicos já que me parece a mais fácil. Descrever conceitos é muito menos trabalhoso do que repensá-los, ser questionado e perceber as inadequações, reconstruir um caminho sem desmerecer aqueles já feitos. E além de estar na academia, é preciso se aproximar daqueles que estão fora dela. Por isso, a escolha de realizar esta pesquisa é justamente estar em uma escola mais distante dos bairros urbanos, numa comunidade simples e predominantemente rural onde, como a diretora mesma afirmou, “*nunca ninguém se interessou em pesquisar*”.

Esta aproximação entre escolas e universidade realizada pela iniciativa do projeto de extensão colaborou para que o acolhimento quanto à proposta de pesquisa fosse um bom início da etnografia. A Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, fundada em 1968, está localizada em uma região rural, próximo a ela há vários loteamentos. No início do ano letivo de 2020, a escola tinha 46 alunos matriculados e sete professores, considerando no grupo a diretora. Em 2021, foram 45 alunos matriculados. A escola não tem biblioteca nem quadra poliesportiva, não oferece sala para alunos da educação especial e tem algumas turmas multisseriadas. Atende alunos do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental.

Atualmente, uma das professoras se aposentou por um período e a diretora está se aproximando do período de aposentadoria, por isso também é importante o registro da pesquisa para a escola e a comunidade, pois novas gerações estão chegando na equipe escolar e a pesquisa é também um exercício de coletividade e diálogo, além de registros

importantes para valorizar as memórias que representam este lugar para os sujeitos desta pesquisa, inclusive para a pesquisadora, considerando que, de acordo com Streck (2006, 271), “envolver-se seriamente na pesquisa implica, mais cedo ou mais tarde, pesquisar a si mesmo, ampliando a autoconsciência das limitações e possibilidades”.

Para o autor, “o pesquisador não entra em seu campo de pesquisa como um elemento estável e fixo. Ele muda porque (ou quando) aprende. A escrita dos resultados é por isso também um exercício de autoescrever-se”, assim muito do que tenho pesquisado fez com que mudasse não apenas em relação ao tema que pesquiso, mas sobre outras situações, as quais recebem a contribuição deste processo de pesquisa, diálogo, análise e escrita (STRECK, 2006, p. 271).

Paulo Freire descreve o cientista como “um sujeito que se acostuma, inclusive, pela amorosidade de conhecer, a desenvolver nele uma disciplina sem a qual não há conhecimento. Não é possível saber sem disciplina”. É a vontade de escrever sobre aquilo que pesquisamos que nos faz buscar o conhecimento em outras fontes que nos favoreça a construção do nosso saber. Outros cientistas buscaram maneiras que os levaram a determinada disciplina para que alcançassem o conhecimento. É um trabalho difícil e exaustivo, mas quando fazemos uma escolha, é preciso descobrir jeitos de concretizá-la. O autor afirma que “o ato de estudar às vezes te exige tanto que termina por cansar. Ele tem que criar em ti uma paciência impaciente, uma tenacidade que, se não existe, frustra o ato de estudar”. Considero que houve em mim uma paciência por ler obras, as quais me ajudaram a entender mais sobre metodologia, etnografia e os sujeitos da pesquisa; mas tive certa impaciência por concluir as ideias e logo registrá-las, porém em determinado momento tive que rever e reconstruir várias percepções equivocadas. O caminho que fazemos na pesquisa mostra do começo ao fim o quanto somos seres inconclusos e sempre a aprender (FREIRE, 2021, p. 94).

Como pode ser possível desenvolver este processo de pesquisa, considerando suas especificidades? A escolha para tal não poderia ser outra senão o materialismo histórico dialético, pois construir uma pesquisa, reconhecer seus sujeitos e lugar de fala, bem como a totalidade desse espaço a ser estudado exige um método crítico e dialético. Destaco um excerto, de Leandro Konder (2016), interessante sobre Marx, considerando o momento atual e a polarização política em que vivemos, assim é possível reforçar sua importância histórica e social:

O pensamento de Marx - independentemente de nos simpatizarmos ou não com ele - atravessa o século XX com uma presença muito forte. De alguma forma interessa, para quem discutir a revisão metodológica e

conceitual na esfera das ciências sociais, saber o que se passa com esse legado, com esse patrimônio, que é o pensamento de Marx, reassumido, reinterpretado e reelaborado hoje numa nítida crise. Essa crise, a meu ver, interessa não apenas aos seguidores, aos adeptos; ela interessa a todos (KONDER, 2016, p. 157-8).

E, embora, tal crise devesse interessar a todos, para muitos ela tem sido negada ou recusada fervorosamente, para alguns, são ainda estigmatizados os adeptos do pensamento de Marx, vale aí registrar a falta do diálogo tão defendido por Paulo Freire. Mas retomando sobre o método aqui escolhido, buscar a compreensão inicial de que lugar é este, quem são esses sujeitos e o que buscam – por meio de observação e entrevista – para então conhecer essa educação, que ainda pouco espaço tem recebido entre os órgãos estaduais e municipais por ela responsáveis, faz reconhecer a necessidade da dialética nesse processo, a qual “estuda pois as leis do movimento, as formas que este adopta” (MANDEL, 1978, p. 242). Ernest Mandel (1978), em *Introdução ao Marxismo*, contribui bastante com a compreensão do que é o materialismo histórico dialético:

Quanto mais os nossos conhecimentos se aperfeiçoam e se tornam cada vez mais científicos; quanto mais o conhecimento se aproxima da realidade, (a identidade *total* do conhecimento e da realidade é impossível, sobretudo pelo facto de que esta última está em perpétua mudança) essa caminhada irá cada vez mais seguir o movimento objectivo da matéria. A dialética do nosso pensamento científico, a dialética materialista, pode apreender o real justamente porque o seu próprio movimento corresponde cada vez mais ao movimento da matéria, especialmente graças à política social que exprime um domínio crescente das forças da natureza porque as leis do conhecimento e da apreensão espiritual do real que a dialética aplica, correspondem cada vez mais às leis que governam o movimento universal da realidade objectiva (MANDEL, 1978, p. 239, grifos do autor).

Portanto, entender essa totalidade só é possível compreendendo a dialética entre os sujeitos, suas construções e a história, para além de um espaço escolar rural, com uma percepção dialética entre teoria e prática, valorizando a pesquisa científica e suas contribuições para a sociedade. Lendo e pensando sobre qual metodologia seria adequada para o desenvolvimento deste trabalho, encontrei na etnografia um caminho para compreender como essa escola tem se movimentado com o passar dos anos e resistindo às mudanças que, inclusive, favoreciam o seu fechamento.

Assim, ao visitar a escola que citamos e identificar os sujeitos e sua comunidade, a etnografia foi a metodologia que nos fez conhecer melhor as possibilidades e apresentar o processo da pesquisa e seus resultados que aqui se pretende expor.

1.1 O CAMINHO METODOLÓGICO: POR QUE FAZER UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA?

Esta tese se inicia com um projeto de extensão que buscou integrar escola e universidade. Mesmo que esta não tenha como intenção pesquisar a formação continuada no formato de especialização que citamos, é muito importante destacar sua relevância, bem como outros projetos de extensão, os quais integram comunidade externa e acadêmica, possibilitando pesquisas, conquistas científicas e políticas para que segmentos diversos como educação possam ser valorizados e contribuam efetivamente com a formação dos sujeitos. O projeto de extensão que se aproximou dos objetivos desta pesquisa mostra o quanto a extensão universitária é relevante, como afirma Michel Thiollent (2006):

A extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares, abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções (THIOLLENT, 2006, p.153).

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos: conhecer as características da escola; desenvolver uma pesquisa etnográfica com os sujeitos da escola; identificar as dificuldades da escola considerando os contextos pelos quais passou; apresentar, por meio da pesquisa etnográfica, as relações entre escola e comunidade. À medida que foi se construindo, ela também ensinou sobre mim e os outros, numa perspectiva freireana e também numa metodologia etnográfica que me faz lembrar Paulo Freire, pois nos move ao ato de ouvir o outro e seus saberes, os quais, muitas vezes, passam despercebidos pelo seu sabedor que nem dá conta do quanto é sábio. Assim aprendi e registrei, por meio de entrevistas e de observações, no diário de pesquisa em que muito rascunhei, o quanto a indecisão e insegurança nos cansam, bem como nos movimentam a buscar sempre mais. Como escreve Paulo Freire: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

Vale destacar que para que este caminho fosse feito, a metodologia precisou estar de acordo com o materialismo histórico dialético, pois, como defende Paulo Freire, no livro “À sombra dessa mangueira”:

Sabendo que posso saber social e historicamente sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade (FREIRE, 2013, p.29).

E isso não podemos deixar de considerar: a historicidade do saber nos faz compreender nossos espaços e sociedade, suas injustiças e contradições, daí recorrer à história e à sua análise para entender o presente e suas singularidades, bem como suas semelhanças com determinados períodos, sujeitos e vivências. Vale resgatar o conceito de totalidade por Maria Ciavatta: “No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2016, p. 211.)

Sendo assim, é preciso entender o espaço em que os sujeitos desta pesquisa se encontram, onde atuam e quais suas necessidades, a fim de que eles mesmos e eu-pesquisadora percebamos a importância e construção histórica e social desta pesquisa, pois “nada engendrado por nós, mulheres e homens, por nós vivido, pensado e explicitado por nós se dá fora do tempo, fora da história. Estar certo ou em dúvida são formas históricas de estar sendo” (FREIRE, 2013, p.30). E é entendendo este grupo e suas idiossincrasias que nós buscamos construir uma etnografia, assim retomamos novamente a Paulo Freire ao afirmar que “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espraçar, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é inverso” (Ibid., p.41), ou seja, é compreendendo quem somos em nossa comunidade, em nosso micromundo, que nos significamos em uma dimensão maior – o macro mundo –, o qual é constituído por tantos micromundos de tantos sujeitos distintos, os quais se identificam por suas semelhanças, entre elas a localidade.

Assim é possível entender a necessidade de compreender o local, o espaço e suas características para entender e retomar sua identificação pela própria comunidade. A partir daí, perceber suas prioridades em consonância com sua realidade. Por isso é preciso compreender mais sobre a Educação do Campo e escola rural, a região que iremos pesquisar e como é possível que a etnografia ajude a entender como essa comunidade escolar tem se construído. Para isso, a seguir, há um capítulo sobre a etnografia. Outro capítulo aborda sobre Educação, escola rural e Educação do Campo para entender a construção e o envolvimento sobre a educação no espaço escolar desta comunidade. Estudos sobre espaço e as características históricas e sociais da região no município de

Foz do Iguaçu estão presentes no capítulo sobre a escola. Seguindo o percurso desta pesquisa, temos o capítulo de análise e por último, as considerações.

Assim, a pesquisa busca responder às perguntas que a motivam, destacando, de acordo com Frigotto (2011), que

A necessidade do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento não é prerrogativa apenas das ciências sociais. Todavia nelas, sem dúvida, mostra-se mais crucial, já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica) somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática (FRIGOTTO, 2011, p. 39).

Pela própria motivação, a pesquisa precisa ser interdisciplinar, considerando o diálogo entre as ciências, entre os diversos sujeitos e o potencial de integração entre pesquisadora e sujeitos, onde todos somos aprendizes em momentos de trocas e/ou negociações, como aponta Geertz, sobre a etnografia:

O obstáculo maior à integração da vida cultural é a dificuldade em fazer com que pessoas que vivem em mundos diferentes possam influenciar-se reciprocamente de uma forma genuína. Se é verdade que existe uma consciência coletiva, e que esta consiste na interação de uma multiplicidade desordenada de perspectivas nem sempre comensuráveis, a vitalidade dessa consciência coletiva dependerá, então de que sejam criadas as condições para que essa interação possa ocorrer (GEERTZ, 2018, p.164).

A “consciência coletiva” desta comunidade escolar é percebida em algumas falas, em alguns fatos narrados, os quais pretendo apresentar no decorrer desta tese. Este processo não foi simples e nem deveria ser considerando o contexto em que a pesquisa se deu.

Encontrar a metodologia foi um percurso que me rendeu muitas dúvidas e quando parecia estar um pouco mais claro, aconteceu a qualificação que me mostrou outras questões. Sempre digo que os cursos de pós-graduação deveriam ter duas qualificações, pois o diálogo e o olhar do outro sobre o que escrevermos é fundamental para nos mostrar quantas lacunas temos no processo de produção, que nada mais é do que o modo como você está construindo sua pesquisa e, muitas vezes, ela pode ser ou estar com relações incoerentes. Lembro que as perguntas “A escola é do campo? A escola quer ser do campo? O que é um camponês?”, de um dos membros da banca, foram fundamentais para

eu reconstruir a pesquisa. Foi a partir delas que comecei a perceber o limite e a ligação entre espaço rural e urbano na Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.

Para entender essa comunidade que está entre os espaços urbano e rural com pessoas que trabalham no campo e atuam no campo, mas também com pessoas que vêm da cidade, foi necessário fazer uma etnografia e entender como essa comunidade se entende. E foi uma grande aventura do saber e de perceber minhas limitações, sobretudo, de saber o quanto eu consigo perceber nos outros, buscando quebrar pré-conceitos, rever o novo e identificar o que é constante e óbvio, reconstruindo a escrita várias vezes para apresentar o que a tese alcançou como veremos nos capítulos que seguem.

1.2 A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO E ESCRITA: UM ENCONTRO COM O OUTRO E COM NOSSOS LIMITES

A etnografia era para mim uma conhecida distante, mas aquela que gostaria de conhecer melhor. Esta pesquisa foi o motivo de buscar mais sobre. Lendo pesquisas etnográficas percebi certa proximidade com a filosofia de Paulo Freire, entre elas a de ouvir e observar, reconhecendo os saberes dos que estão no universo da pesquisa.

Entre as descobertas deste período, posso dizer que a etnografia favoreceu as percepções sobre o outro e mim, sobre mim e as leituras que fiz, sobre o que escrevo e o que vivenciei durante a escrita da tese. O que ocasionou uma nova forma de ouvir o outro e atentar também para o que não é dito em um primeiro momento, mas acaba sendo falado com o passar das entrevistas ou de algumas horas.

Segue o texto apresentando um pouco da história da etnografia, usando autores e autoras que oferecem conteúdo e análises referentes a esta forma de entender o outro e seus grupos.

1.2.1 Sobre a etnografia e seu caminho de construção

Em “La etnografia: método, campo y reflexidad”, Rosana Guber apresenta uma breve história sobre o trabalho etnográfico: “desde o século XV, com a expansão imperial europeia e a invenção da imprensa, a notícia da existência de distintas formas de vida humana circulava em livros que consumiam as sociedades dos sábios das metrópoles”, na

Europa. Além deles, “os núcleos de gente ‘cultas’ das colônias e novas nações”² também tinham acesso a esses livros (GUBER, 2011, p. 23, tradução livre, grifo da autora).

A partir desse conhecimento sobre outros modos de vida humana, a reflexão sobre tal diversidade passa a fazer parte dos estudos da filosofia e da antropologia. A Inglaterra foi onde surgiram os primeiros estudiosos da antropologia. De acordo com Rosana Guber, estes estudiosos eram “oriundos do campo das leis e das humanidades, estes etnólogos buscavam inscrever a informação dispersa que existia sobre as culturas mais longínquas e selvagens na percepção do antropólogo”³ (GUBER, 2011, p. 23-4, tradução livre).

Este processo de percepção do diferente e, conseqüentemente, a busca sobre sua forma de vida fez crescer os estudos etnográficos numa visão eurocêntrica como Guber explica:

Desta maneira estabeleciam leis para a evolução humana e a difusão de bens culturais segundo os paradigmas que dominavam tanto os estudos do homem como as ciências naturais. O evolucionismo e o difusionismo diferiam sobre a variação nas culturas humanas, o primeiro atribuía a diferenças na velocidade e grau de sua evolução e o segundo ao contato entre os povos, porém coincidiam ao não questionar a suposição de que estas culturas representavam o passado da humanidade⁴ (GUBER, 2011, p. 24, tradução livre).

Tais paradigmas deram origem a teorias baseadas em informações e artefatos de povos diversos que eram expostos em museus. Os artefatos eram trazidos por viajantes e os questionários usados para tais estudos eram aqueles respondidos por comerciantes, missionários e outros a respeito dos considerados “selvagens” por seus estudiosos à distância.

A autora também fala sobre as condições que estavam envoltas na primeira expedição antropológica de Cambridge ao estreito de Torres (Oceania), com a intenção de saber sobre costumes dos aborígenes e as espécies de zoófitos. Ela foi pensada pelo

² Desde el siglo XV, con la expansión imperial europea y la invención de la imprenta, la noticia de la existencia de distintas formas de vida humana circulaba en libros que consumían las sociedades de sabios de las metrópolis europeas y los núcleos de gente "cultas" de las colonias y nuevas naciones (GUBER, 2011, p.23).

³ Oriundos del campo de las leyes y las humanidades, estos etnólogos buscaban inscribir la información dispersa que existía sobre las culturas lejanas y salvajes en el hilo con de la historia de la humanidad (GUBER, 2011, p.23-4).

⁴ De esta manera, establecían leyes para la evolución humana y la difusión de bienes culturales según los dos paradigmas que dominaban tanto los estudios del hombre como las ciencias naturales. El evolucionismo y el difusionismo diferían en su consideración de la variación en las culturas humanas, que el primero atribuía a diferencias en la velocidad y grados de su evolución y el segundo al contacto entre los pueblos, pero coincidían al no cuestionar el supuesto de que estas culturas representaban el pasado de la humanidad (GUBER, 2011, p.24).

zoólogo Alfred C. Haddon em 1888. Os métodos desta expedição eram os da ciência experimental. Mas, foi na segunda expedição dirigida pelo mesmo estudioso, entre 1889 e 1899, que a história do trabalho de campo foi conhecida. Entre os membros dessa equipe estava um psicólogo experimental, William Halse Rivers Rivers (1864-1922), que construiu as bases do método genealógico. Vale destacar o que Guber comenta sobre a percepção disciplinar, embora fosse uma equipe multidisciplinar, dos estudos antropológicos no início do século XX: “um período que começou com uma clara divisão entre o especialista e o colecionador culminava com uma reunião de ambos, que operava como base do conhecimento *in situ* e de prestígio disciplinar”⁵ (GUBER, 2011, p. 25, tradução livre).

Seguindo o histórico, Guber comenta sobre os fundadores do moderno trabalho de campo na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos a partir de Franz Boas, naturalista alemão, e Bronislaw Malinowski, antropólogo polaco. Em 1883, Boas foi ao Canadá para fazer um estudo sobre a vida dos Inuit ou esquimós e passou temporadas com os nativos produzindo material etnográfico a partir das próprias palavras desses nativos. Franz Boas (2009, p.53), em *Antropologia Cultural*, reconhece que “o indivíduo só pode ser compreendido como parte da sociedade à qual pertence, e que a sociedade só pode ser compreendida com base nas inter-relações dos indivíduos seus constituintes”. O autor segue explicando que

Em tempos passados, a psicologia experimental baseava-se na suposição de que o indivíduo existe *in vácuo*, e que as atividades mentais estão essencialmente alicerçadas sobre o funcionamento organicamente determinado da estrutura do indivíduo. Essa atitude contrasta admiravelmente com a visão mais moderna, que exige uma compreensão de como o indivíduo, mesmo o mais jovem, reage ao seu ambiente geral, particularmente ao social. Os problemas das ciências sociais são desse modo facilmente definidos. Eles se referem às formas das reações dos indivíduos, isoladamente e em grupos, aos estímulos externos, às interações entre eles próprios e às formas sociais produzidas por esses processos (BOAS, 2009, p. 53).

A etnografia vai se construindo e se reconstruindo a partir de estudos e pesquisadores, os quais vão quebrando paradigmas anteriores e reconhecendo a cultura dos diversos povos que ensinam muito sobre a humanidade. À medida que observa um grupo, o etnógrafo vai reformulando suas teorias, trazendo novos significados ao seu

⁵ Un período que comenzó con una clara división entre el experto y el recolector culminaba con una reunión de ambos, que operaba como base del conocimiento *in situ* y del prestigio disciplinar (GUBER, 2011, p.25).

modo de ver o mundo e registrando seus achados que vão favorecer e colaborar em outras pesquisas.

A respeito dessa diversidade de povos, ciências, interações pesquisas, vale citar Antonio Joaquim Severino (2011): “A multidisciplinaridade não se sustenta sem uma transdisciplinaridade interdisciplinar” (SEVERINO, 2011, p. 139), partindo desta afirmação, é possível usar como exemplo a primeira experiência antropológica em que uma equipe multidisciplinar realizou trabalho na Oceania. Todavia, foi com a observação e análise do grupo estudado e de como somos limitados a responder nossas dúvidas sem outros elementos dos quais nem sempre dominamos que se constrói possibilidades interdisciplinares a partir da transdisciplinaridade.

Segundo Guber (2011, p. 30, tradução livre), “Malinowski foi o primeiro a “bajar de la baranda” do funcionário e sair do gabinete acadêmico ou administrativo para apreender a racionalidade sobre a vida diária”. O fato de sair da suposta zona de conforto para buscar respostas além de seus conceitos preestabelecidos, faz de Malinowski um etnógrafo disposto a encontrar muitas dúvidas, as quais favoreceram tantos outros etnógrafos a encontrarem novas perguntas e, conseqüentemente, respostas. Para a autora, Malinowski “foi o primeiro que confrontou as teorias sociológicas, antropológicas, econômicas e linguísticas da época com as ideias que os trobriandenses tinham com respeito ao que faziam”. Todavia, “este procedimento não só implicava uma tradução conceitual dos “resíduos não explicados” pelo sistema conceitual e classificatório ocidental⁶ (GUBER, 2011, p. 30-1, grifos da autora, tradução livre).

Claude Levi-Strauss escreve: “A etnografia proporciona-me uma satisfação intelectual: como história que une por suas duas extremidades a do mundo e a minha, ela desvenda ao mesmo tempo a razão comum de ambas” (LEVI-STRAUSS, 1996, p. 56). E esta afirmação me parece muito próxima ao ato de pesquisar tendo como metodologia a etnografia, pois as diferenças pelo modo que vemos o mundo se encontram na escrita ao ouvir as diferenças que o outro diz, tais percepções se relacionam ou se contradizem, mas, sobretudo se reúnem em pensamentos, escritas e produções que vão compor a análise de tal experiência na pesquisa etnográfica.

⁶ Malinowski fue el primero en bajar de la baranda del funcionario y salir del gabinete académico o administrativo para aprehender la racionalidad indígena desde la vida diaria. [...]. Malinowski fue el primero que confrontó las teorías sociológicas, antropológicas, económicas y lingüísticas de la época con las ideas que los trobriandenses tenían con respecto a lo que hacían. Pero este procedimiento no solo entrañaba una traducción conceptual término a término, sino que también daba cuenta de los "residuos no explicados" por el sistema conceptual y clasificatorio occidental (GUBER, 2011, p.30-1).

Observar o local onde se propõe pesquisar, onde se é aceita como pesquisadora, o qual se insere numa totalidade, que nem sempre é percebida pelos seus sujeitos – eu e os demais – até que na busca pelo conhecimento científico vai se compreendendo e se relacionando com as falas e os processos pelos quais tal local – a escola – passa ou passou, como as tentativas de fechar a escola, sejam elas declaradas ou veladas.

A etnografia possibilita a percepção do local, de seus sujeitos, de seus modos e características que a princípio podem ser entendidas de uma maneira, mas durante a pesquisa vão se mostrando outras. Paulo Freire diz que “assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (FREIRE, 2020, p. 121). Ou, de onde vemos.

É interessante como pesquisas etnográficas já publicadas dão não a receita, mas o material necessário para a reflexão sobre o processo da metodologia, a qual, me parece, ser uma constante avaliação de nossos olhares sobre os sujeitos e nossas limitações ao analisar os registros das entrevistas, os lugares pelos quais passamos e, assim, entender como nossas percepções vão se transformando.

Para mim, o melhor da pesquisa etnográfica é chegar a um lugar em que você não está acostumado e se apresentar com aquele receio que sem querer é percebido no corpo e na fala. Nem nossas palavras conseguem chegar ao interlocutor com a qualidade que gostaríamos. Há um receio também por parte dos sujeitos da pesquisa que estão conhecendo a pesquisadora e com o olhar de quem acredita estar sendo julgado pela “acadêmica”. Mas, à medida que, semelhanças são identificadas e então começa a haver um certo alívio de ambos os lados e até risadas podem ser ouvidas, esse algo novo se adapta e então é acontece o melhor de que falo.

É preciso esperar. É o que aprendi. As pessoas começam a falar, a contar suas histórias, muitas bastante emocionantes. Elas contam um pouco de suas vidas, elas gostam de dizer o que nunca alguém perguntou. Senti que fui aceita. E assim aquele pavor foi acabando, a pesquisa foi se desenvolvendo e eu aprendi que gosto da etnografia, porque até então estava muito envolvida pela pesquisa participante.

A pandemia trouxe muitas mudanças, e não seria diferente nas pesquisas propostas. Sem aperto de mão, sem um abraço de agradecimento no último encontro, com as vozes abafadas pelas máscaras e com comentários sobre luto, inclusive com questionários enviados e respondidos digitalmente, a fim de conhecer o grupo sem ao menos vê-los, sem vacina, sem aulas presenciais, sem muita segurança sobre o amanhã, foi assim que a pandemia transformou esta pesquisa. Porém, foi nesse cenário que a etnografia a possibilitou, nesse momento em que, para os sujeitos era difícil se aproximar,

mas era muito importante falar. A humanidade busca encontro, conversas, olhares. A etnografia busca esses acontecimentos que passam pela vida de tantos sem serem percebidos ou valorizados.

E foi assim que eu entendi um dos questionamentos sobre a anterior intenção que tinha: como construir a identidade de uma escola do campo? A pergunta era “Essa escola quer ser do campo?”. E outras seguiram com o sentimento de que a ingenuidade permeia o orgulho dos pesquisadores. Lendo Paulo Freire reaprendi a olhar as situações e pensar mais sobre o que queremos e o que os outros querem. Lendo pesquisas etnográficas, percebi que muito do que acreditamos não é dito, mas impregnado em nossas ações. No primeiro encontro presencial na escola, o corpo docente foi reunido para que eu me apresentasse. Quando estava indo embora, me chamaram para tomar um café, que eu agradei, mas não aceitei (a pandemia nos tirou a liberdade de dizer sim para esses momentos tão gentis), e percebi que havia outras funcionárias presentes na escola, eram a merendeira e zeladora. Pedi para conversar com elas em outro encontro e foi especialmente importante. José de Souza Martins afirma que (2009), em “Regimar e seus amigos”, presente no livro “Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano”:

a tendência é o cientista social interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social (MARTINS, 2009, p.103).

O autor continua apresentando uma análise que se relaciona muito com aquilo que Paulo Freire diz sobre academicismo, comentado no capítulo anterior.

Nada confunde mais o pesquisador de campo do que quando, cumprindo as normas estabelecidas pelo “sábio” da pesquisa, chega a uma casa para entrevistar o chefe da família e no lugar dele encontra a viúva, a divorciada, a abandonada pelo marido, a mãe solteira, ou a criança que fica em casa enquanto os pais estão trabalhando. É que na verdade, a relação do pesquisador com aquele que é sujeito da pesquisa é, também, uma relação de poder ou, mais comumente, uma relação de autoridade, apoiada na concepção de um mundo hierarquizado e classificado previamente. O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam. De nada adiantaria conversar com eles. São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos. [...] O indivíduo é o sujeito que fala, e não o que se cala. É o que proclama seus direitos e reconhece seus deveres. É o que se baseia na reciprocidade, na igualdade, como conteúdo de (suas) relações sociais. A fala é um instrumento de direito,

uma proclamação, negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade (MARTINS, 2009, p.103-4).

Embora o trecho acima seja longo, penso ser fundamental abordar o tema dos silenciosos. Na escola, as duas pessoas que fazem o serviço braçal foram ouvidas e tinham muito a contar, mas no primeiro encontro não estavam junto com os demais. Assim como outras senhoras idosas moradoras da região, as duas funcionárias trouxeram boas histórias sobre a comunidade e a escola. Segundo uma delas: *“As crianças vêm mais alegres e ativas, não vêm com sono”*.

Essas pessoas, docentes ou não, fazem parte da história da escola e também são parte desta comunidade, cuja escola é referência de encontro, união e amizade. Buscar compreender este espaço e como tem resistido por esses anos desde a inauguração da escola foi e é um desafio.

No livro “O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando prática de linguagem”, especificamente no capítulo “O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas”, de Maristela Pereira Fritzen, temos a seguinte consideração:

O papel do etnógrafo passa a ser fundamental na busca de compreensão das interpretações dos sujeitos do grupo pesquisado. Esse grupo pode ser uma sociedade mais ampla, ou uma situação social singular, uma comunidade escolar, uma sala de aula, um grupo organizacional, um grupo minoritário, enfim, um grupo social cuja cultura e os modos de produzir sentidos para os eventos nos quais estejam engajados desafie o pesquisador a conhecer, compreender (FRITZEN, 2012, p.57).

Foi a partir de leituras, de perguntas (minhas, do orientador, da banca), da fala dessas pessoas que comecei a perceber as fronteiras presentes naquele espaço, uma mistura entre espaço rural e urbano.

Para entender essa comunidade que está entre urbano e rural, mas com muitas características deste último, com pessoas que trabalham no campo, mas também com pessoas que vêm da cidade, foi necessário fazer uma etnografia e ouvir o que aqueles que representam este espaço escolar tem a dizer.

Como Paulo Freire diz, em “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a (FREIRE, 2021, p. 09). Praticar qualquer postura que nos leve até o caminho da pesquisa de campo é difícil, e conhecer os caminhos de outras etnografias ajudou a organizar o que

fiz. Todavia é um trabalho que não precisa ser terminado na pesquisa etnográfica, pois o local e um outro período mais adequado para reunir grupos pode favorecer novas pesquisas que incluam os alunos e também suas famílias. Além disso, a “disciplina intelectual” está em construção, escrever uma tese é parte de um conjunto que pretendo adquirir para alcançar tal “postura crítica”.

De acordo com Beaud e Weber, no “Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos”, “o pesquisador não pode se fazer esquecer, não deve, pois, esquecer de si mesmo na análise. A observação etnográfica não se assenta sobre universos dos indivíduos, mas, sim, sobre universos de relações” (BEAUD e WEBER, 2007, p.31). E aprender sobre isso foi algo novo, entender os indivíduos ou buscar entendê-los a partir das observações e palavras, gestos e contextos ensina muito sobre nós, nossas limitações e formas de superá-las. Além disso, as relações que surgem a partir da etnografia mostram a história ouvida e reafirmada por pessoas que fizeram parte deste processo na comunidade e na escola, como veremos no capítulo de análise.

Entre as leituras sobre etnografia, Levi-Strauss, Rosana Guber e José de Souza Martins mostraram algumas situações que me fizeram pensar sobre as nossas responsabilidades quanto à pesquisa etnográfica, no que se refere desde o apresentar-se, entrevistar, observar e registrar o que assimilamos, entre elas: a nossa finalidade no conhecimento e a infinidade que podemos aprender com o outro; a busca por perceber as nuances de um espaço a ser observado de acordo com o contexto e seus sujeitos; e a percepção de ver aqueles que ninguém vê ou ouve.

1.3 ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO

Entre algumas citações sobre aquele que faz etnografia, podemos citar a de Beaud e Weber (2007) a respeito de o etnógrafo, o qual, “por definição, é alguém que não se contenta com visões panorâmicas, que não se satisfaz com as categorias já existentes de descrição do mundo social”, sejam elas “categorias estatísticas, categorias de pensamentos dominantes ou padronizados” (BEAUD e WEBER, 2007, p. 11). Essa definição pode nos favorecer a identificar uma relação entre educação e etnografia: a escola, por sua diversidade quanto ao público, favorece - àqueles que buscam atender seus sujeitos - certa insatisfação com a padronização de métodos, modelos e orientações, afinal nem todos terão a mesma compreensão com o tempo médio de um grupo para se desenvolver, compreender e interagir. Dessa forma, a etnografia é importante em

contextos escolares possibilitando formas diferentes de ver categorias e contribuir com novas percepções, as quais poderão atender seus sujeitos e pesquisadores.

De acordo com Malinowski (2018), “o pesquisador de Campo depende inteiramente da inspiração que lhe oferecem os estudos teóricos” (MALINOWSKI, 2018, p. 65), como a professora que entende melhor sua prática a partir de fundamentos teóricos assimilados, os quais terão mais significado depois da experiência em sala de aula. Tal relação entre educação e etnografia favorece o espaço escolar, que na escuta e no diálogo apresentam a oportunidade de entender mais seu contexto e seus sujeitos.

Assim como, “o treinamento científico tem por finalidade fornecer ao pesquisador um ‘esquema mental’ que lhe sirva de apoio e permita estabelecer o roteiro a seguir em seus trabalhos” (MALINOWSKI, 2018, p. 69, grifos do autor), o conhecimento teórico possibilita ao docente compreender o encaminhamento mais adequado ao aluno, destacando mais uma proximidade entre a etnografia e a educação. E ainda sobre a citação, mas voltando à etnografia como ciência, o esquema mental citado por Malinowski nos faz pensar no conhecimento científico que favorece a escolha da metodologia da pesquisa.

Estudar a metodologia permite que, ao conhecer melhor nossos sujeitos, o tempo e o *locus* da pesquisa, possamos rever o viés metodológico da tese. Embora a proposta inicial da pesquisa apresentava como metodologia a pesquisa participante, foram os três elementos e o material já obtido com etapas anteriores que favoreceram a escolha pela etnografia. Como os autores Beaud e Weber (2007) afirmam:

A pesquisa se aprende fazendo, de forma sinuosa e caótica. O pesquisador não pára de experimentar diferentes caminhos que se revelam ser, por vezes, impasses ou atalhos. É só após longos desvios que ele toma pé de novo. Um curso ou um guia sobre a pesquisa não pode substituir a prática. Nada pode substituir as tentativas e os erros pessoais, o encontro direto das dificuldades, a "dúvida", a experiência da "solidão do campo" (BEAUD e WEBER, 2007, p. 12, grifos dos autores).

E foram nesses momentos de tentativas, equívocos e solidão que algumas percepções foram surgindo, assim como enquanto outras situações e fatos iam acontecendo, como a aproximação da escola com a universidade, a relação entre pesquisa e extensão ia se ajustando em parcerias que surgiram deste *locus*: o lugar de onde sujeitos de escolas em regiões no campo se percebiam como pessoas que eram vistas e, a partir daí, passavam a contar mais suas experiências e motivações.

Numa tentativa de esboçar a relação entre *locus*, sujeitos e tempo, uso a imagem que segue para representar como estes elementos da pesquisa repensados e relacionados favoreceram a escolha da metodologia.

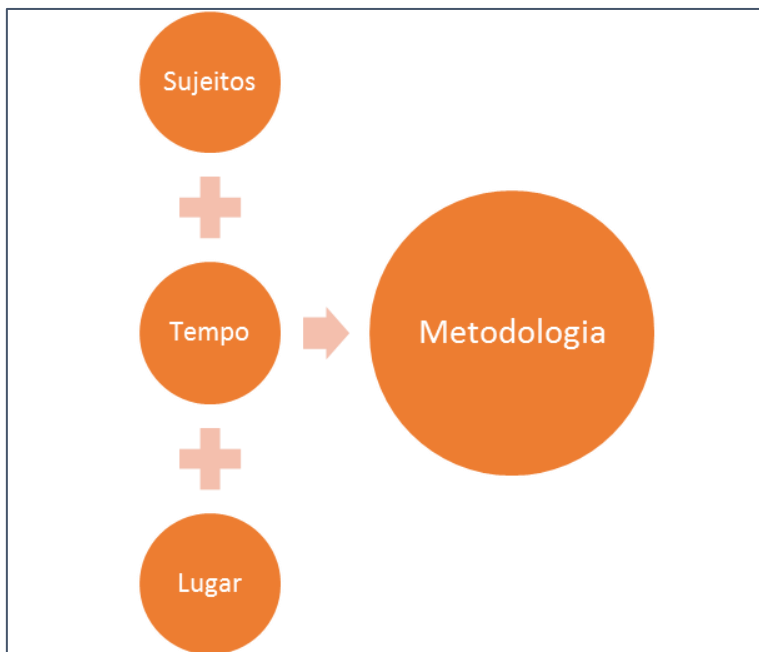


Figura 1: Representação de elementos da pesquisa
Fonte: elaborado pela autora.

Os sujeitos, a princípio apenas funcionários da escola e – após início das entrevistas – pessoas da comunidade; o tempo, prejudicado pela pandemia e com a necessidade de atender aos prazos do doutorado; o lugar, pequena comunidade escolar, porém com grande reconhecimento da comunidade: escolha da etnografia que usou da observação participante e entrevistas para se desenvolver.

Daí surgiu esta pesquisa, pensada em virtude de um projeto de especialização Formação em Educação do Campo que a pandemia atrasou, mas que o desenvolvimento da tese estimulou, atingindo sujeitos curiosos por conhecer um novo desafio chamado “pesquisa participante”, que a quarentena não me permitiu realizar, porém a etnografia fez olhar de outras maneiras para entender um lugar cheio de saberes, hoje mais próximo da universidade e ela mais próxima dele.

A comunidade tendo sua relevância para os sujeitos trabalhadores da escola possibilita a articulação destes para aquela, atendendo suas crianças. Por isso o interesse da gestão da escola em participar da especialização que, de forma direta, trará benefícios para sua comunidade. A referência que esta tem para a escola pode ser exemplificada por

uma situação contada pela coordenadora sobre a atividade desenvolvida pela turma do 4º ano de 2021, quando a ex-merendeira, que trabalhou na escola de 1990 a 2013, e moradora da região desde 1967, foi convidada para uma entrevista com os alunos sobre sua vivência na escola. O saber da merendeira motivou as crianças nesta atividade.

É este reconhecimento da escola para com seus sujeitos na comunidade que favoreceu o desenvolvimento desta tese, pois a identificação de sujeitos que representam esta comunidade atenta e participativa possibilitou novas entrevistas não previstas. Todavia estas foram importantes para entender a escola como materialidade de uma comunidade que a mantém na região.

2 EDUCAÇÃO: PORQUE É SEMPRE NECESSÁRIO FALARMOS DELA

Num país como o Brasil, manter a esperança viva
é sim um ato revolucionário.

Paulo Freire

A educação precisa atender seus sujeitos diretos: alunos e alunas. De que maneira os atender de forma mais próxima e coerente? Acredito que conhecendo e acolhendo suas origens. A Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira mostra certa singularidade neste processo de conhecer suas crianças e famílias, inclusive porque suas famílias conhecem bem a escola. Este movimento favorece a busca dos sujeitos trabalhadores da escola por melhor atender seus sujeitos alunos e alunas. Uma das buscas foi a participação de professores e gestora no projeto de extensão e especialização Formação em Educação do Campo, a fim de entender mais sobre a teoria e prática que está presente na gestão e docência.

Educação é um tema de que falamos, lemos, escrevemos sempre, mas que, muitas vezes, não conseguimos discutir com clareza e com o tempo adequado. Profissionais da educação infantil e ensino fundamental até a pós-graduação atuam na educação, porém nem sempre se cria condições e momentos para que este debate aconteça. Para além da rotina de conteúdos e atividades é preciso conversar sobre escola e educação: seus motivos, necessidades, objetivos, para que e por que precisamos mandar nossas crianças à escola e, depois, incentivá-las a frequentar uma universidade.

Este capítulo não tem a intenção de descrever ou conceituar a educação, mas usar algumas considerações de estudiosos para falarmos e pensarmos sobre ela, sobretudo, como sujeitos dela. A escrita de uma doutoranda é reflexo deste processo formativo chamado educação, aqui debatido na perspectiva daquela que observa e conversa com outros sujeitos da educação, mas em contextos diferentes. Todas e todos fazemos parte deste processo de formação legitimado pela Constituição, vivido e sofrido, discutido e construído por todas e todos, mas determinado por um grupo que impõe seus conteúdos e modos.

Dialogar sobre educação é, geralmente, muito complexo, contraditório e provocador. Digo complexo porque há pessoas diversas no processo que constitui a educação; contraditório, porque, embora a lei defenda educação para todos, muitos não têm as condições básicas para se manter em um processo de educação formal e permanecer na escola; provocador, pois falar de educação exige falar com os outros, os demais, os diferentes de nós e, por ser um tema pelo qual todos tivemos contato, o debate

pode parecer raso e conservador sem considerar questões da situação econômica, social e emocional dos demais. Esta última questão coloco na escrita considerando nossa atual condição de pandemia.

Falar sobre educação nos leva a lembrar do nosso processo educativo, no qual seguimos, vivenciamos e atuamos. Observar a educação nos faz ir para a escola e considerar pessoas e suas vidas, pensar sobre a teoria e relacioná-la com a prática identificando suas incoerências e suas semelhanças. Não consigo pensar em educação sem lembrar das escolas, das crianças, dos adolescentes, das professoras e professores, da minha prática, da escola onde realizo a pesquisa, enfim dos sujeitos que constroem e movimentam a educação.

Entre as leituras que fiz, a que mais me aproxima do que é educação corresponde à escrita de Paulo Freire, portanto, ele estará muito presente neste capítulo. Sua produção mostra uma percepção do ato de aprender no espaço escolar que ultrapassa a ideia de “ir à escola” para ser escola e entender este lugar como encontro de diálogo e criticidade. De acordo com Donaldo Macedo:

As ideias principais de Freire, como a da relação entre autoridade e liberdade, são frequentemente reduzidas e diluídas por muitos liberais através de uma adoção equivocada de diálogo-como-método, no qual as relações dialéticas são esvaziadas e substituídas por um processo dialógico burocratizado, orquestrado pelo facilitador, o qual falsamente renuncia à sua autoridade como professor ou professora e que acaba sendo um processo que propicia a ascensão de uma política sem conteúdo (MACEDO, 2021, p. 135).

Apesar do que falam sobre Paulo Freire a fim de desvalorizar seu legado, aqui, só iniciamos o capítulo falando disso para destacar como há incoerências naquilo que dizem os que não o conhecem e que sua escrita vai muito além de conceituar ou apoiar o diálogo como ação na sala de aula. Sua produção nos permite fazer um diálogo entre nossas ações e aquilo que Paulo Freire construiu filosoficamente em sua fala, escrita e trabalho, esta “conversa” com o que temos sido nos faz, como profissionais e pesquisadores da educação, buscar cada vez mais entender este processo no qual somos e agimos.

Segundo José Eustáquio Romão, “para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (ROMÃO, 2019, p. 159). Assim, podemos entender a abertura para conhecer o outro ou os outros, isso é possível porque quando se escuta e se observa um sujeito aprendemos, e de forma diferente, por isso, quando leio Paulo Freire consigo perceber a importância da etnografia como metodologia e também como os estudos etnográficos

podem nos apresentar a diversidade. Para continuar esta construção escrita sobre a educação, considero importante o seguinte excerto de Paulo Freire:

A educação é proposta entre homens e mulheres, ou seja, de um lado, como uma necessidade, de outro, como uma qualidade que ganhamos historicamente em todo processo da nossa experiência social. Histórica não no sentido somente de preservar a vida, mas também a educação tem inicialmente uma direção muito clara que é a de transmitir de uma geração a outra seus elementos culturais, suas formas de defesa. Ou seja, a educação foi e continua sendo uma invenção nossa (FREIRE, 2008, p. 69).

Assim, educar faz parte da construção humana, do processo histórico e cultural em que nos desenvolvemos e buscamos reproduzir para e com nossas crianças. Esta educação também é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual considera que

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, art. 1º).

A educação, de acordo com a LDB, é um conjunto de processos sociais que formam o cidadão e a educação escolar, dá prioridade ao trabalho e à convivência na sociedade. No entanto, percebemos que não é o trabalho das famílias dos sujeitos de uma escola que será priorizado, mas a ideia de ser um trabalhador em desenvolvimento para o mercado do consumo, pois, no caso da escola em que estudamos, a maior parte das famílias dos alunos trabalha no campo, todavia este não é priorizado nos objetos de conhecimento.

Entender e reler o espaço escolar e seus sujeitos, bem como o processo “educação escolar”, é necessário sempre, é um caminho que além de crítico – e por ser – deve ser contínuo e contextualizado. Para Carlos Rodrigues Brandão,

O homem transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior dessa cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana, a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de

símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder (BRANDÃO, 2013, p. 14).

O próprio “aprender-ensinar-e-aprender” corresponde à educação e, conseqüentemente, ao espaço escolar e seus sujeitos: alunos, professores, coordenadores, gestores e demais funcionários. Como seres humanos, é sabido que iremos aprender a vida toda, logo, a docência pode admitir que aprender é um exercício contínuo. A curiosidade por aprender é descrita por Paulo Freire em “Pedagogia do Compromisso”, livro organizado por Nita Freire que registrou na obra entrevistas, conferências e outros discursos proferidos pelo professor Paulo Freire, datados do fim de 1980 e início de 1990, entre eles temos:

A curiosidade nos empurra, nos motiva, nos leva a desvelar a realidade através da ação. Curiosidade e ação se relacionam e produzem diferentes momentos ou níveis de curiosidade. O que procuro dizer é que em determinado momento, empurrados por sua própria curiosidade o homem e a mulher em processo, em desenvolvimento, se reconhecem inacabados e a primeira consequência disso é que o ser que se sente inacabado entra em um processo permanente de busca (FREIRE, 2008, p.23).

O autor segue ainda relacionando a curiosidade humana com a prática do educador, o qual – por meio do processo de ação e reflexão ocasionado pelo conhecimento e a percepção da totalidade – terá uma prática docente crítica:

Em função e em resposta à nossa própria condição humana, como seres conscientes, curiosos e críticos, a prática do educador, da educadora, consiste em lutar por uma pedagogia crítica que nos dê instrumentos para nos assumirmos como sujeitos da história (FREIRE, 2008, p.28).

Se a educação corresponde a processos formativos em diversas esferas sociais, logo, somos sujeitos dessa história e, portanto, podemos atuar nela de maneira crítica. Todavia para que isso ocorra precisamos possibilitar que a criticidade esteja em sala e também na sala dos professores, nas formações e na nossa práxis, daí a importância da formação continuada, da observação e de perceber nossos educandos.

O que explica a razão para a existência da educação é fundamentalmente o fato de sermos seres inconclusos e de termos a consciência desta incompletude. A educação se encontra a si mesma

neste ponto. [...] Somente mulheres e homens têm a experiência da educação e a razão para isto é que, sendo seres inconclusos, a educação torna-se uma absolutamente indispensável aventura (FREIRE, 2021, p. 26).

A aventura de que Paulo Freire fala, entendo como a constante busca por saber, por nos construirmos sabendo que somos inconclusos. A educação crítica propõe essa busca, mas uma educação técnica que reproduz meritocracia e desigualdade social como um processo natural não a possibilita. Pelo contrário, ela doutrina os educandos a servirem e aceitarem as condições desiguais e opressoras a que são submetidos.

A escola como lugar do aprender pode e precisa ir além da repetição de conteúdos e atender ao processo formativo que corresponde à educação. Moacir Gadotti (2019) cita que “Paulo Freire era um educador que sempre falava bem da escola, mesmo quando criticava a escola conservadora e burocrática. Ele a concebia como um espaço de relações sociais e humanas” (GADOTTI, 2019, p.260). O espaço escolar é potencialmente um lugar de aprender, conhecer e respeitar a si e aos outros. Digo a si também porque uma educação que preza a reprodução de uma ideologia neoliberal não permite que conheçamos a nós mesmos, pois padrões são criados e, desde cedo, somos influenciados a segui-los, deixando de saber quem realmente somos.

A “indispensável aventura” que podemos experimentar sobre nossa construção, sobre “sermos” muitas vezes é tolhida na própria escola por um conjunto de reproduções que não permite fazer o próprio professor pensar sobre quem e o que ele é nesse processo formativo que chamamos de educação. É necessário que a formação de professores favoreça a reflexão de si e, conseqüentemente, de seu trabalho docente. Paulo Freire defende que “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Esta formação precisa atingir a todas e todos os profissionais, não apenas aqueles que atuam e sala de aula, mas também gestores, coordenadores, equipe das secretarias de educação, pois diálogo e reflexão são necessários para que a teoria esteja relacionada à prática e vice-versa. E para que isso aconteça não precisamos pensar da mesma forma, até porque isso seria impossível. Sobre a diversidade na educação, é interessante um trecho de Paulo Freire (2021):

A universidade que tem apenas professores e professoras progressistas é um desastre. A universidade que só tem professoras e professores reacionários é outro tipo de desastre. O que os jovens necessitam é

precisamente do testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença (FREIRE, 2021, p.35, grifos do autor).

Pensar sobre as diferenças é um ótimo exercício para o aprender e o respeitar, mas a escola destes tempos não tem favorecido dialogar com as diferenças. A “escola sem partido”, por exemplo, defendida pelo governo federal na gestão de Jair Bolsonaro (2019 - 2022) e por muitos que são influenciados pelas consequências inventadas sobre o fato de falar da diversidade, seja política, seja de gênero, seja qual for, construiu um espaço escolar, em muitas realidades, em que não se permite falar do diferente sem correr riscos na profissão.

Todavia, resistir ao retrocesso e à desigualdade faz parte deste processo que chamamos de educação. Este território escolar é construído também por contradições que merecem nosso olhar atento e o debate sobre ele, pois sendo um direito, todas e todos podem ter acesso a um processo de formação crítica e não um treinamento institucionalizado.

O debate sobre educação com nossos pares e também com nosso eu-sujeito da educação possibilita pensar este processo educativo, sua história, suas características atuais e nossa realidade. Este conjunto de relações e uma análise crítica nos amadurece e permite reconstruir a ideia de educação para além de uma escola tradicional, cujo modelo não atende ao processo de uma educação libertadora. A respeito deste momento de criticidade sobre nossa educação e como a reproduzimos, a autora bell hooks⁷ fala sobre a influência de Paulo Freire na sua trajetória, o que nos permite considerar o quanto ler e buscar compreender a escrita do autor pode nos auxiliar também nesse processo:

E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2017, p. 67).

Pensar sobre nós mesmas, pressupõe pensar em quem somos e na identidade que trazemos, como educadores e educandos falar e pensar sobre isso nos trará uma compreensão sobre nossa realidade e como estamos agindo ou reproduzindo condições

⁷ Gloria Watkins, autora, professora, ativista feminista e antirracista estadunidense, usa o nome bell hooks sempre com letras minúsculas. A escolha pelo pseudônimo é homenagem à bisavó. Sobre seu livro “Ensinando a transgredir”, publicado em 1994, Paulo Freire cita “sinto-me novamente tocado pela energia intelectual inquieta e inesgotável de bell hooks, uma energia que a torna radical e amorosa”.

de igualdade ou desigualdade. Daí a recusa por Paulo Freire e outros autores e autoras que falam sobre a diversidade. Pensar para além de padrões pré-estabelecidos por grupos dominantes é arriscado para a manutenção destes no poder.

Vale citar Teun van Dijk (2008), linguista europeu, para lembrarmos o quanto a escola favorece a perpetuação de crenças e ideologias:

Podemos argumentar que após a mídia, o discurso educacional é o mais influente na sociedade, especialmente quando se refere à comunicação de crenças que não são normalmente transmitidas nas conversas cotidianas ou na mídia. Crianças, adolescentes e jovens adultos enfrentam, diariamente, por muitas horas, aulas e livros didáticos – os únicos livros que são leituras obrigatórias em nossa cultura. Isto é, não há instituição ou discurso comparável que é tão massivamente inculcado como o da escola (DIJK, 2008, p. 148-9).

Interessante o uso da palavra “enfrentam” pelo tradutor da obra, o que podemos entender, pois, que para muitos educandos a rotina escolar é um desafio – seja pelas condições econômicas e logísticas que sofrem para permanecer nela, seja ainda pela condição emocional e social em que vivem, podendo sofrer quando não são entendidos ou considerados neste processo que exclui os diferentes de um modelo pré-estabelecido de “bom aluno”, ou ainda sofrendo as duas condições simultaneamente.

Ao considerar o que o autor defende quanto à escola ter maior influência depois da mídia, vamos pensar que muitos profissionais da educação sofrem esta influência midiática e a reproduzem na escola, além de receberem materiais didáticos que também reproduzem ideias para a manutenção do *status quo*.

E como fazemos para repensar e propor esta análise na educação? Não temos respostas para isso, mas podemos falar disso e buscar possibilidades. Pensar sobre nossa prática e o lugar onde ela atua, sua história, seu contexto, seus sujeitos é uma possibilidade que exige compromisso. De acordo com Freire (2021, p.19), em “Educação e mudança”, ao profissional da educação é preciso ser capaz de, “estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada”. O autor prossegue:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 2021, p.19-20, grifos do autor).

Acredito que este exercício proposto por Freire – que é, possivelmente, muito além de um exercício esporádico, mas uma prática constante e necessária – seja difícil para todas e todos nós, pois exige nos desprender daquilo que acreditamos ser nosso “jeito”, pois, depois de alguns distanciamentos e reflexões sobre nosso tempo e ações, poderemos identificar que muito do que fazemos não diz respeito ao que somos, mas o que fomos influenciados a fazer. Assim, ser um profissional que “estando no mundo, saber-se nele” é uma tarefa complexa que exige um percurso de leituras, diálogos e reflexões, cujo conjunto levará e apontará contradições. Como pesquisadora e professora sei que isso é complicado e necessário, é um ato de esperar. A fim de fortalecer nossa reflexão ou a ideia do quanto esta se faz necessária, segue mais um trecho de Freire (2021), do livro “Pedagogia da indignação”:

O que quero dizer é o seguinte: uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançado e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade. O primeiro nega a essência de sua própria prática enquanto o segundo explicita uma certa opção metodológica e epistemológica (FREIRE, 2021, p. 128).

Considero que uma postura interdisciplinar é aquela em que o profissional compreende que há outros conhecimentos e saberes para além dos que domina. Assim, busca o diálogo, a conversa, a pesquisa como maneira de entender o seu espaço e os sujeitos que o constrói. Essa postura de buscar outros saberes e conhecimentos proporciona um processo de entender-se no mundo e pensar sobre como é a sua ação nele e como ele influencia suas ações. Portanto, a escolha sobre como ser um sujeito da educação, pressupõe também uma opção metodológica e epistemológica. Esta opção inclusive nos influenciará sobre as próximas escolhas, desde o tom de nosso “bom dia” em sala de aula até o tema de uma pesquisa acadêmica.

2.1. ESPAÇO E HISTÓRIA: EDUCAÇÃO, ESCOLAS E CAMPOS

Para iniciar este capítulo, destacamos o conceito de Educação do Campo, de acordo com Roseli Salete Caldart, no Dicionário de Educação do Campo, assim, a partir dele, vamos conduzindo o texto apresentando este *fenômeno*, como autora escreve:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, da educação e de formação humana (CALDART, 2012, p.257, grifos da autora).

É importante destacar a Educação do Campo como uma categoria que nem sempre é reconhecida ou entendida pelos próprios sujeitos do campo. Sua trajetória compreende lutas, conquistas e um processo contínuo de construção, pois ela é, sobretudo, orgânica, porque busca entender seus sujeitos e seu espaço, o qual tem características específicas. Caldart explica ainda que

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 257, grifos da autora).

A Educação do Campo, como movimento, como categoria de análise ou como fenômeno, exige de seus pesquisadores e pesquisadoras uma busca para compreender sua história, seus espaços e sujeitos. Este processo de aprender sobre a Educação do Campo está sendo vivido por nós que, a partir de uma realidade antes não conhecida e, por isso, não entendida, que foi sendo visibilizada a partir da escuta e da pesquisa teórica.

Outra contribuição sobre o assunto é a de Maria Antonia Souza (2021), que afirma que a Educação do Campo

tem em sua essência uma concepção de campo como lugar de vida, trabalho, cultura, luta e de educação como possibilidade de problematização e construção de conhecimentos voltados à transformação da sociedade, em perspectiva científica, histórica e social. É construída com e pelos sujeitos do campo, que possuem direitos e se identificam pelo trabalho, ainda que sejam diversos em suas práticas socioculturais, socioterritoriais e organizações políticas. A materialidade de origem da Educação do Campo é dada pelo protagonismo dos movimentos sociais, dos povos do campo na luta pela

reforma agrária e por um projeto popular de desenvolvimento da sociedade brasileira (SOUZA, 2021, p.330-1).

A Educação do Campo está relacionada ao trabalho e aos movimentos sociais do campo, os quais dão ênfase à terra como lugar de trabalho e de vida, não como mercadoria.

A partir de um olhar mais específico para a Educação do Campo, percebemos fronteiras entre o campo e a cidade, sejam elas geográficas, linguísticas, culturais, econômicas, sociais e ideológicas, onde acontecem desencontros e encontros. Aqui, buscamos apontar algumas reflexões que possibilitem diferenciar a educação do campo da educação rural, para então apresentar características que possibilitem relacionar suas diferenças. Assim, apresentamos um breve histórico para compreender um pouco mais sobre os caminhos pelos quais a educação que atende às comunidades do campo têm percorrido de acordo com o contexto histórico social do país. Segue explicação da autora Maria Antonia de Souza (2018):

As escolas públicas no campo, ao longo da história, receberam denominações tais como isoladas, reunidas, agrupadas, unidocentes e multisseriadas. Um país agrário e escravocrata possuía escolarização limitada para a classe trabalhadora. Após a Proclamação da República e, em particular, na primeira metade do século XX, educadores defenderam a organização da educação pública, gratuita e laica. Defenderam organização curricular diferenciada para as escolas rurais. Estudiosos da História da Educação e do Ruralismo Pedagógico demonstram a organização e cultura escolar antes e depois da proclamação da República, com atenção voltada para a história das instituições escolares. No campo, a participação das comunidades na escola ou era desconsiderada ou ficava a margem do processo pedagógico, por diversos fatores, desde a desconsideração do protagonismo dos camponeses pelas equipes pedagógicas até os fatores de trabalho na agricultura que dificultam a presença dos familiares na escola durante o período letivo (SOUZA, 2018, p.28).

De acordo com a autora, que tem uma relevante produção sobre Educação do Campo, é possível entendermos que os sujeitos de escolas localizadas nas áreas rurais não eram considerados para pensar a escola que os atendia. Ela afirma que “a escola no campo foi constituindo-se como extensão da escola urbana e do pensamento direcionado para a urbanização como sinônimo de desenvolvimento” (SOUZA, 2018, p.28).

Para conhecer um pouco mais sobre a educação escolar para as comunidades do campo antes da Proclamação da República, usamos estudos dos historiadores Mary Del Priore e Renato Venâncio (2006, p. 176), os quais apontam que “à medida que a

campanha abolicionista avança, vão surgindo propostas de ensino agrícola”. Percebemos que a própria expressão usada pelos autores já nos mostra a diferença entre as percepções anteriores e o que entendemos hoje como Educação do Campo. Ensino agrícola remete muito mais a técnicas de trabalho voltadas à questão da agricultura e muito menos à educação crítica dedicada às comunidades do campo.

Assim, por exemplo, No Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX, o fazendeiro de café, Carlos Augusto Taunay, descendente de franceses, defende o ensino agrícola e no “Manual do agricultor brasileiro”, faz “uma avaliação crítica da agricultura brasileira, procurando racionalizar a exploração do trabalho escravo e superar velhas rotinas”, para Taunay era necessário haver cursos agrônômicos para filhos de habitantes “mais abastados” (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2006, p. 176).

Vale ainda citar os critérios para preencher tais vagas das escolas agrícolas que tinham custos – subsídio anual. De acordo com os autores, “a proposta priorizava a educação da elite, abrindo exceção apenas aos filhos de trabalhadores da instituição. [...] Os meninos matriculados deveriam ter entre 13 e 14 anos e a educação se estenderia por sete anos”, dessa forma, “o ensino visava aprimoramento da pequena e da grande lavoura” (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2006, p. 176).

Os autores de “Uma história da vida rural do Brasil” ainda comentam que a proposta não se materializou, todavia inspirou indiretamente as instituições num período que corresponde à segunda metade do século XIX, quando “na década de 1850, o governo imperial assume a defesa do ensino agrícola”. Assim, a reforma educacional buscou cumprir “um papel civilizador, aproximando a sociedade brasileira dos padrões europeus. Por isso mesmo, as instituições educacionais deveriam acolher não só os filhos da elite, como também os de famílias livres e pobres” (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2006, p. 177).

Podemos pensar, a partir dessas informações, sobre como os filhos das famílias livres e pobres eram atendidos nessas escolas e por qual motivo o eram: atender seus padrões de maneira ordenada, seguindo as técnicas agrícolas aprendidas na escola. E a desigualdade continuava especialmente para os que não tinham direito de frequentar essas escolas: os filhos dos negros por não serem livres.

Dando um breve salto para 1871, de acordo com os historiadores Del Priore e Venâncio, um novo fato ocorre na proposta do ensino agrícola:

Nessa data [28/09/71] é sancionada a Lei do Ventre Livre. De acordo com o texto legal, os filhos das escravas passariam à condição de ingênuos, ou seja, de libertos. Nos primeiros anos de vida, as crianças

deveriam permanecer junto à mãe. Quando os meninos e meninas completassem 8 anos, os senhores optariam entre encaminhá-los a instituições educacionais, recebendo uma indenização de seiscentos mil-réis, ou então poderiam retê-los até a idade de 21 anos, quando cessariam todos os antigos vínculos (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2006, p. 179).

Vemos a partir desses históricos que o campo, desde o início da colonização, foi lugar de exploração e desvalorização de diversos grupos, entre eles indígenas, mulheres, negros e pobres, hoje estes grupos são considerados populações em vulnerabilidade. É preciso entender essa relação histórica de trabalho para retomar a educação do campo com o devido valor de que necessita. A desvalorização desses grupos também é destacada no que diz respeito à história agrária, como cita o autor Linhares em Domínios da História (2011):

Mas, como se tem ressaltado tantas vezes, a história da gente comum que trabalha, come e dorme, gera filhos e saberes variados, e que na sua faina cotidiana transforma a natureza ao criar meios para a subsistência e técnicas, custou a entrar nas preocupações do historiador como objeto de estudo, já que “são os momentos de agitação intensa e tirania aqueles que perduram na memória humana” (LINHARES, 2011, p. 155, grifos dos autores).

Todavia é válido destacar que a gente comum que trabalha também luta por dignidade, apesar de, por muito tempo, essa gente não ter sido “vista” pela história, sabemos de sua importância. Vale destacar um fragmento de Benedito Mouzar em “Luiz Gama: o libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin”, no qual ele diz que “A classe dominante se apropria até da história, que conta uma versão açucarada dos acontecimentos passados, ignorando as lutas do povo, elegendo heróis da elite e deixando de lado aqueles saídos do povo” (Mouzar, 2011, p. 13). E quem, ao longo da história, tem sido esses trabalhadores do campo? Se fizermos um breve recorte histórico para destacar tais sujeitos percebemos que sempre estão em condições de exploração ou dependência: indígenas escravizados, africanos e seus descendentes escravizados, imigrantes, pobres e desapropriados, todos esses sujeitos pertencem a grupos desfavorecidos, cuja condição é explorada pelos grandes latifundiários.

Foram os movimentos contra a injustiça e desigualdade que fizeram e fazem com que os menos favorecidos possam ter voz na sociedade, como, por exemplo, o movimento abolicionista, que surge para combater uma condição opressiva correspondente à escravidão de africanos e seus descendentes – por muito tempo naturalizada – que, no Brasil, teve origem nas fazendas:

Os abolicionistas também inovaram na forma de organização. Em vez de reuniões secretas, como ocorria na maçonaria, que tanto envolveu os políticos do Império, eles formavam clubes abertos a quem quisesse participar, lançavam jornais, assim como organizavam palestras em teatros e comícios nas ruas. Representavam, por assim dizer, uma nova forma de fazer política, uma forma que fugia às rédeas dos oligarcas e poderosos rurais. Foi por esse movimento que surgiram modernas lideranças negras, como André Rebouças e José do Patrocínio, cuja atuação teve repercussão nacional. Não por acaso, os abolicionistas também foram os primeiros a defender a distribuição de terras entre os ex-escravos e a criação de escola pública para os filhos dos futuros libertos (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 206).

Aqui gostaríamos de destacar uma relação: a percepção das desigualdades e a organização para a luta contra as mesmas. A defesa por escolas públicas aos filhos de ex-escravos foi uma das reivindicações dos abolicionistas. Assim como o movimento abolicionista, outros movimentos são fundamentais para que as injustiças sejam questionadas e ações sejam feitas. Em relação à educação do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é o movimento que impulsiona a construção dessa categoria.

Tais reivindicações – que são as respostas às injustiças sofridas pelos menos favorecidos – levam a direitos legitimados por leis, mas nem sempre cumpridos. Daí a necessidade de sempre estarmos atentas e atentos às mudanças sociais e ao que elas representam. A própria Constituição Federal de 1988, considera que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988, art. 205, 206 e 208).

No entanto, o “pleno desenvolvimento da pessoa” não atende a todas as pessoas, especialmente se elas correspondem a populações menos abastadas. E sua “qualificação para o trabalho” muitas vezes nem é lembrada quando, em escolas no campo, não se reconhece o trabalho do camponês e sua família, o que também ocasiona a não

“permanência na escola”. Além do atendimento referente à educação infantil não existir em muitas áreas rurais. Ou seja, para além de ser um direito é sempre preciso reivindicá-lo, porque nem sempre será garantido.

No que se refere à legalidade, o direito à educação para a população do campo está presente também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), citada como população rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art.28).

E, fica acrescido o parágrafo único, alterado em 27 de março de 2014:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, art.28).

Assim, o artigo 28 apresenta não só a oferta da educação básica, a coerência quanto à realidade da população rural, bem como a adequação do tempo quanto à rotina escolar e o trabalho no campo, mas destaca no parágrafo único a condição para fechamento de escolas do campo, a qual dificulta o seu fechamento, mas não o proíbe, portanto entendemos que é preciso mais do que ficar atentos, atuar nestas escolas de maneira a valorizá-las e reconhecer sua relevância para que permaneçam existindo.

Em março de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, apresenta a caminhada dos movimentos sociais e de Por uma Educação do Campo, pois destaca as categorias que devem se adequar aos princípios e procedimentos referentes à educação do campo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, art. 2º).

O artigo anterior ainda destaca em parágrafo único que “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes”, bem como “na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais” – que não são mencionados na LDB como referência para a educação do campo, a qual nem é mencionada com esta expressão, mas como educação para a população rural (BRASIL, 2002).

O documento ainda retoma a LDB para legitimar os direitos dos sujeitos da educação do campo:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, art. 5º).

O documento aponta outras garantias às escolas do campo considerando o financiamento da educação escolar no campo:

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;
II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB (BRASIL, 2002, art. 15).

Na legislação temos os direitos assegurados tanto dos educandos quanto dos profissionais que atendem às escolas do campo, todavia, percebemos que tais direitos só têm suas garantias quando há mobilização, movimento e conhecimento destes. Aqui

podemos citar Mônica Castagna Molina (2012), que colabora na elaboração do Dicionário da Educação do Campo escrevendo sobre a legislação educacional do campo:

O conteúdo dessas legislações, conquistadas mediante o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, tem dispositivos úteis às necessárias disputas a serem feitas nos diferentes níveis de governo, seja no federal, seja nas instâncias estaduais e municipais, muitas vezes mais refratárias à garantia dos direitos, em razão da maior apropriação destes espaços de poder pelas oligarquias locais (MOLINA, p. 2012, p. 452).

A luta por espaços e reconhecimento sobre o modo de vida do campo na escola está ligado aos movimentos sociais que, ao buscarem uma escola mais adequada a suas características, possibilitou na teoria e na prática um outro olhar para o campo e, conseqüentemente, para a educação e a escola do campo, a qual, por muito tempo, recebeu a nomenclatura de educação rural – numa proposta muito mais próxima da manutenção do agronegócio que da coerência com a sociabilidade dos sujeitos do campo e de seu trabalho.

Sobre educação rural, Marlene Ribeiro apresenta, no Dicionário de Educação do Campo que, muito vinculada ao agronegócio, ela surge nos países latino-americanos voltada ao desenvolvimento econômico (entre 1930 e 1970, sendo mais intensificada nos anos 50 e 60) associada à Reforma Agrária:

Para o modo de produção capitalista vigente nestes países, a existência do latifúndio nem estimulava a penetração do capital no campo, sob forma de investimentos em maquinarias e uso de tecnologias de produção, nem contribuía para a proletarização dos camponeses (RIBEIRO, 2012, p. 294-5).

A autora comenta que o sistema capitalista incorporou, “desde os anos 1960 até o início dos anos de 1970, a Reforma Agrária, porém associada aos interesses de classe”, como explica:

Visando a modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária (RIBEIRO, 2012, p. 295).

No entanto, no Brasil, a educação rural não acompanha a trajetória dos vizinhos latino-americanos, pois, aqui, estava limitada ao seguinte objetivo:

Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir *novos* produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural (RIBEIRO, 2012, p. 296, grifos da autora).

Cabe aqui destacarmos também o que comenta Maria Antonia de Souza, quando explica a Educação do Campo como um “novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os seus sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis”, o que se contrapõe “ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo” (SOUZA, 2016, p.55). Assim, percebemos que, ainda hoje, os resquícios da educação rural estão presentes em muitas escolas que atendem famílias do campo.

Marlene Ribeiro continua explicando sobre as mudanças iniciadas nos processos produtivos, as quais levaram a cursos e também a toda a escola rural se encarregar “de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar” (RIBEIRO, 2012, p. 296, grifos da autora).

O texto da autora apresenta fatos que nos ajudam a relacionar a submissão atual a outros países do hemisfério norte no que diz respeito à produção cultural, educação e estilo de vida:

Os escassos registros históricos existentes indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas efetuadas até os anos de 1970, estiveram sob influência norte-americana, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério da Educação (MEC) (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Fato este que levou a uma escola distante da realidade dos educandos: “uma visão externa à realidade brasileira, na suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

No discurso que justificava os programas, definindo as mudanças previstas na educação e na produção agrícolas, estas viriam de fora, sob a orientação do país onde elas se encontravam em estado mais avançado, os Estados Unidos - e que, por isso mesmo, enviava agências de fomento para orientar a aplicação daqueles programas (RIBEIRO, 2012, p. 2967).

Programas importados de outra realidade não poderiam atender a um outro país, no qual há diversas realidades no campo. Assim estava ainda mais distante a possibilidade desta educação atender aos sujeitos do campo, como a autora explica:

As instituições encarregadas de implantar aquelas políticas recebiam os “pacotes” fechados, de modo a não interferirem nos objetivos, metodologias e conteúdos contidos nos programas. Desta maneira, os mesmos eram repassados aos centros comunitários, escolas e sindicatos tomados como parceiros, sem que tivessem participado da elaboração dos referidos “pacotes” e sem ao menos ter conhecimento de suas origens (RIBEIRO, 2012, p. 297, grifos da autora).

Não ouvir e interagir com os sujeitos que receberam esta implantação sem poder alterar, ajustar, rever tais pacotes atenderia a um objetivo, mas não a um que pudesse contribuir com tais grupos, e sim a um modelo de agronegócio, no qual a educação rural “funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado” (RIBEIRO, 2012, p. 297).

O que levava a uma desconstrução, provavelmente planejada, sobre o trabalho na terra e seu significado para os sujeitos do campo, segundo Marlene Ribeiro, para que aquele instrumento formador fosse efetivo, “havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas” (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir de da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. Políticas destinadas à “escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando nos referimos ao “analfabetismo no Brasil” (RIBEIRO, 2012, p. 297-8, grifos da autora).

A contribuição da autora nos remete ao fato da necessidade de movimento, organização, resistência e reconhecimento de instituições e profissionais da educação ao que se refere a escolas no e do campo, pois para que haja empenho do Estado e condições que respeitem a realidade dessas comunidades, é preciso fortalecê-las de forma que estas possam reivindicar seus direitos já conquistados, bem como legitimar aqueles já conquistados. Os movimentos sociais têm contribuído com as conquistas dessas comunidades que, infelizmente, nem sempre conhecem tal trajetória, como foi possível perceber também durante a pesquisa na Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, quando uma professora perguntou qual era a relação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com a escola do campo, fato que será citado em breve.

Na década de 80, o MST começa a pedir educação coerente com o movimento nas escolas de seus filhos, considerando que a escola tradicional e urbana não atende às especificações dos movimentos sociais, além de outras tantas que temos percebido. De acordo com Roseli Caldart (2011, grifos da autora), “é possível afirmar que sua trajetória o Movimento acabou fazendo a verdadeira *ocupação da escola*”, a autora explica

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de “organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes” de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E, a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados (CALDART, 2011, p. 91-2, grifos da autora).

A partir desta relevância que reconhecemos nos movimentos sociais, citamos também contribuições de Bernardo Mançano Fernandes, que conta um pouco desse movimento que representa a educação do campo:

É importante destacar a razão pela qual nasceram essas ideias de uma Educação do Campo. Já naquele tempo [1997], tínhamos um outro olhar sobre o campo. A luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíram um território, onde se desenvolvia uma nova realidade, que são os assentamentos rurais. Nesses territórios, os sem-terra com seu jeito matuto deram a cismar que construir uma outra escola era possível (FERNANDES, 2011, p. 135).

O autor considera que o campo é lugar de vida, onde sujeitos possam morar, “trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras”, ele prossegue destacando que o campo “é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação” (FERNANDES, 2011, p. 137). É essa compreensão sobre o campo que está relacionada ao que Caldart comenta sobre o processo de formação dos Sem Terra que contribuiu e contribui com “as *matrizes pedagógicas básicas* para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história” (CALDART, 2011, p.97, grifos da autora).

Esta percepção sobre o campo e seus sujeitos fez com que a escola fosse repensada e ocupada pelos sujeitos do MST, a fim de entender e repensar o modo de ser escola; como Fernandes explica sobre o campo e o que ele é, Caldart também explica sobre a necessidade de saber sobre isso, percebendo não só a escola, mas seu contexto e lugar: “é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo” (CALDART, 2011, p. 97).

A educação do campo nasce dessa perspectiva muito diferente de uma educação rural, a qual não faz essa relação entre os sujeitos do campo e seu modo de vida e economia, mas atende filhos de trabalhadores na área rural como uma extensão da escola urbana, numa “análise mais cruel” como sugere Fernando José Martins, na qual recebe “a sobra da escola urbana, quase que no sentido literal da palavra, desde materiais, estruturas, até mesmo no que tange a profissionais e conteúdos” (MARTINS, 2020, p. 23). Em conversa com professoras, coordenadora e diretora da escola sobre a qual a tese se desenvolve, foi comentado que “*nossa escola recebia carteiras usadas que vinham de outras escolas, nós recebíamos carteiras usadas e outras escolas grandes recebiam carteiras novas*”.

Segundo o mesmo autor, e como também temos visto na construção desta pesquisa, muitas escolas que estão no campo ou atendem grande parte de alunos advindos do campo “mantêm vínculos efetivos com o mundo rural” e outras estão “já subsumidas na lógica do mercado agrícola, que não construíram coletivamente a identidade camponesa” (MARTINS, 2020, p. 21).

Se entendermos as especificações da educação do campo, poderemos compreender sua diferença em relação à educação rural. Vamos ter como referência um

texto de Roseli Salete Caldart (2016), para entendermos um pouco mais sobre a educação do campo em contraste com a educação rural – a qual deixa ainda resquícios em várias escolas. O texto corresponde a um capítulo do livro “Teoria e Educação no Labirinto do Capital”.

A Educação do Campo (EdoC) se constituiu, no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de “disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira” que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, “povos tradicionais” ...) (CALDART, 2016, p. 319, grifos da autora).

Se foi preciso um movimento que articulasse as lutas dos trabalhadores pelo direito à educação por meio da formulação de políticas públicas que atendessem as comunidades do campo, tal movimento se dá pelo motivo de não haver até então um reconhecimento destes sujeitos pela escola e pela sociedade, ou seja, a educação rural não atendia a este grupo de maneira que fossem “vistos” em suas comunidades com suas especificações. Como vimos no início deste capítulo, a escola para as comunidades no campo nasce em uma perspectiva de ensino agrícola e não para atender a essas famílias advindas do campo, mas sim a um grupo latifundiário que pretende, pela educação, beneficiar a sua necessidade de mão-de-obra. Não apenas no século XIX foi assim, esta lógica do capital agropecuário e/ou urbano tem se perpetuado: há sempre a intenção de “doutrinar” – palavra recorrente no vocabulário de reacionários quanto a ações revolucionárias e pensamentos mais progressistas, porém não percebem a doutrinação neoliberal presente nas escolas – educandos e educandas numa lógica que sirva ao que o mercado exige: consumo e produção de mão-de-obra.

A autora fala também do objetivo principal da Educação do Campo: “associar lutas de diferentes sujeitos particulares com interesses sociais comuns, no movimento entre a luta por direitos feita diretamente por quem se percebe excluído deles” (CALDART, 2016, p. 319-320). A escola rural não traz este objetivo pelo que a literatura vem discutindo, pois tais sujeitos não eram percebidos. Aqui é interessante uma reflexão feita por Fernando José Martins quanto a algumas atividades feitas no contexto ensino e aprendizagem: “Sim, ainda existem escolas do campo que fazem experiências plantando feijão no copo plástico em algodão molhado! O que mostra o quanto a escola está distante

da realidade” (MARTINS, 2020, p.172). Como entender que a prática docente em uma escola que atende sujeitos do campo está sendo vista em sua totalidade considerando uma experiência que não “vê” a relação do sujeito do campo com a terra a ponto de propor tal atividade? Estes são resquícios de uma escola rural com “sobras da urbana”, como o mesmo autor cita e que já comentamos anteriormente.

A percepção de que os sujeitos do campo estavam sendo excluídos de políticas públicas e não reconhecidos em seu próprio espaço começa a ser debatida – por eles e por outros sujeitos – e isso possibilitou a construção do que hoje entendemos como Educação do campo, como movimento, articulação e categoria. Este processo é comentando também por Bernardo Mançano Fernandes:

Essa nova realidade também era percebida nas universidades, nos centros de pesquisa, que começavam a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro. Ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Desde esse ponto de vista, os sem-terra foram pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas, sua diferente concepção de saber, que ficou esboçada na Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em 1998 (FERNANDES, 2011, p. 136).

São essas pessoas que estão no campo e que precisam e devem ter o direito de serem vistas e ouvidas, inclusive pela universidade que pode também ouvir e ver estes grupos como sujeitos que merecem um lugar de fala que favoreça sua qualidade de vida. Por isso a importância do movimento “Por uma educação do campo”, bem como de todas as pesquisas voltadas a esta temática. Entre elas, “Caminhos para a transformação da Escola”, que organiza ensaios sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, apresentando pesquisas e reflexões sobre como se desenvolveu a educação do campo a partir do MST.

As autoras Hammel, Farias e Sapelli (2015, p.67) fazem um resgate histórico que favorece o desenvolvimento de nossa pesquisa, segundo elas, desde a década de 80, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “vem engendrando os princípios pedagógicos e filosóficos que dão sustentação a sua proposta pedagógica, e tem buscado aprofundar os estudos de teóricos” que possam contribuir agregando “elementos para uma proposta educacional, com vistas a torná-la instrumento de formação humana, em suas várias dimensões, e que contribua para a emancipação dos sujeitos”. De acordo com as autoras, a referência inicial do processo foi Paulo Freire com destaque nos temas

geradores e, a partir de 2009, ocorreu um “processo intenso de reavaliação e incorporação de novos elementos”, o qual levou à construção dos “Complexos de Estudo” que foram agregados a outra proposta, os “Ciclos de Formação Humana”, que constitui a proposta pedagógica atual no Paraná, descrita pelas autoras da seguinte maneira:

O processo de reavaliação e incorporação de novos elementos à proposta se deu em três níveis: no nível I, houve o planejamento geral entre as escolas envolvidas e o setor de educação; no nível II, foi feita a implementação do experimento em cada escola ou coletivo escolar; e no nível III, teve lugar a formação dos educadores do conjunto das escolas envolvidas (HAMMEL, FARIAS e SAPELLI, 2015, p.68).

Percebemos assim que, mesmo a proposta tendo se ampliado e, a partir de 2009, não ter os temas geradores de Paulo Freire, o ato de pensar e fazer este processo educativo coletivamente já corresponde a uma proposta freireana. E ainda é possível identificarmos as diferenças do que se propõe a escolas do campo em relação ao que foi proposto às comunidades rurais como ensino agrícola, o que nos nutre de esperança – mesmo frente a todos os retrocessos que o país vem sofrendo – a respeito de entendermos os processos de pesquisa e ensino como fortalecedores dos grupos oprimidos de forma que estes possam se ver como sujeitos de maneira crítica e favorecendo sua cidadania e seu valor no mundo, possibilitando a transformação de sua realidade. Como nos lembra Carlos Brandão (1988, p.12): “Acaso pode o colonizado que se libertou seguir conhecendo e pensando o mundo que acredita poder criar, com a mesma ótica e a mesma lógica do colonizador?”

Assim, sabemos como educadora e educanda que depois de aprendermos a pensar e a repensar, refletir e observar o outro com o devido respeito, é possível sim deixar de pensar como opressor ou com a lógica do colonizador. Por isso, acreditamos no potencial de formação humana que está intrínseca na formação continuada e crítica.

Sobre as escolas do campo, o que é possível identificar – por meio de leituras sobre o tema e também observando as escolas desses campos variados de Foz do Iguaçu – é que as orientações didáticas, planejamentos e conteúdos relacionados a essas escolas muitas vezes são os mesmos direcionados a escolas maiores e predominantemente urbanas. No entanto, a organização das turmas e coordenação pedagógica são muito distintas das escolas convencionais em relação ao perfil dos alunos e suas famílias, à sociabilidade, ao espaço, à organização escolar e à comunidade a que pertencem.

Mas, afinal, o que podemos entender sobre Educação do Campo? Compreendemos que é uma modalidade da educação que busca apresentar elementos

numa relação de teoria e prática, a fim de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem considerando a realidade em que o aluno esteja envolvido e as condições históricas, econômicas e culturais de sua comunidade, que se diferem da escola urbana e convencional. Assim a Educação do Campo busca entender e acolher os sujeitos desse processo escolar, reconhecendo também suas famílias e seu modo de vida que está intimamente ligado ao trabalho com a terra – terra como fonte de vida e não como mercadoria.

Vale destacar que existe diversidade nas características de camponeses de acordo com os espaços ocupados, suas atividades econômicas, suas características históricas, sociais e culturais. Para entendermos que não se pode designar apenas um modo de vida no campo, podemos tomar o autor Ademar Bogo que, em sua obra “Identidade e luta de classes”, afirma que em nosso país, em virtude da diversidade, não podemos dizer que “há *uma única cultura camponesa* – cada grupo social com essa origem, que habita o meio rural, dependendo da localização, etnia, forma organizativa, religião etc. se apresenta, no todo ou em parte, diferencialmente” (BOGO, 2010, p. 91, grifos do autor).

O autor ainda classifica as populações do campo da seguinte maneira:

a) pelas características das atividades produtivas com a força de trabalho familiar (quebradeiras de coco de babaçu, castanheiros, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos nordestinos, meeiros, assentados); b) condição social histórica sem definição de propriedade (quilombolas, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem terra, acampados); c) localização geográfica e residencial (ribeirinhos, extrativistas, cizaleiros, fundo de pasto); d) assalariados temporários e avulsos que moram na terra, mas parte da renda extraem da venda da força de trabalho (diaristas, vaqueiros, peões) e; e) caboclos e comunidades indígenas. Sendo assim, “A diversidade cria identidades locais e ambientais” (Ibidem, p. 92-3).

De acordo com Bogo, não temos no país somente uma população camponesa, pois ela é formada por diferentes sujeitos e contextos. Como então acolher a ideia de que as escolas sejam consideradas iguais – em relação ao tempo e planejamento, por exemplo – em espaços ainda mais distintos como campo e cidade?

Assim, não entendemos como adequado um sistema que reproduza o tempo e o espaço urbano a um ambiente que é distinto em sua organização, espaço e sujeitos. É válido destacar que também compreendemos a singularidade de cada espaço escolar, seja ele urbano ou rural, porém propomos entender as características de escolas “no campo”,

a fim de pesquisar e relacionar tais características com uma escola em questão, Escola Municipal Eleodoro Ébano, situada em Foz do Iguaçu.

De acordo com Marlene Ribeiro (2013), a escola pública é conquista de movimentos de trabalhadores, assim entendemos a necessidade desse reconhecimento para que a escola seja um espaço de conhecimento e saberes em que seus sujeitos estejam ativos no processo de ensino e aprendizagem e não passivos e receptores de conteúdos sem a percepção de sua ação na sociedade.

A crítica que fazemos à concepção de educação reduzida ao espaço e ao tempo de escola não significa negar a instituição escola ou deixar de reconhecer a sua importância para os trabalhadores do campo e da cidade, principalmente o direito à educação que é universal. Mais do que uma promessa da modernidade, a escola básica pública é uma conquista dos movimentos operários revolucionários, em lutas que se estenderam de meados do século 19 a meados do século 20. (RIBEIRO, 2013, p. 49).

Considerar as características dessas escolas e favorecer a estas comunidades educação de qualidade e que promova a cidadania corresponde ao direito que os sujeitos têm quanto seu desenvolvimento intelectual e social. Não se trata de criticar a escola, mas ocupá-la, fazer desse espaço um ambiente de conhecimento e reconhecimento sobre seus sujeitos, suas produções econômicas e culturais, seus saberes e suas vivências, espaço no qual se relacione o conhecimento científico com seu conhecimento de mundo.

A necessidade desta reflexão cabe não apenas às instituições responsáveis pela organização escolar e universidades nas quais se pesquisa sobre o tema, mas à comunidade escolar que, muitas vezes, não compreende a relevância de se manter esses espaços, sugerindo ou apoiando ações que inviabilizem a existência de escolas no campo.

Uma das obras relevantes para o estudo do tema é “Por uma educação do campo”, organizada por Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart e Mônica Castagna Molina. O livro é a coletânea de produções realizadas a partir da conferência já citada anteriormente com o mesmo nome, realizada em 1998. Arroyo (2011), aponta os seguintes questionamentos em um dos artigos do livro:

“Como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva?” Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rurais? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta

a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.81, grifos do autor).

Arroyo (2011) destaca assim o preconceito no qual o sujeito do campo é visto com o estereótipo de atrasado, de ingênuo e inferior ao homem urbano. Dessa forma, o sujeito diferente daquele que vive nos espaços urbanos sofre pela falta de alteridade entre os grupos distintos e acaba sendo excluído de seus direitos defendidos na própria constituição – educação de qualidade e permanência na escola – pois, à medida que estes sujeitos não são vistos e percebidos de acordo com as características de seu modo de vida e das condições de seu espaço, a educação que recebem não possuirá a qualidade coerente e desencadeará a evasão escolar.

A autora Roseli Salete Caldart destaca a legitimidade do movimento a favor da identidade da educação do campo, para ela:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p.149-150, grifos da autora).

Para que se entenda a educação *do* e *no* campo é preciso não só olhar, mas perceber esse espaço de acordo com suas necessidades e características. Fernando José Martins, considera que

A primeira característica a ser apontada trata das condições adversas que os sujeitos do campo encontram frente à realidade escolar por eles vivida. Tal realidade, precarizada, aponta algumas “lições” para a universalização da ocupação da escola, pois mostra que adversidades estruturais não são determinantes de ausência da ação. Bem pelo contrário, no caso da Educação do Campo, foi em um período de adversidade na realidade brasileira, de intensificação das políticas de Estado mínimo, de criminalização dos movimentos sociais (em particular na questão educativa), período de “enxugamento” das escolas na zona rural, que o movimento “Por uma Educação do Campo” se solidificou (MARTINS, 2009, p.173).

O movimento “Por uma Educação do Campo” nos faz compreender melhor como é a realidade das escolas no campo e de que maneira podemos ver e entender melhor a categoria Educação do Campo. E é nesse sentido que percebemos que as condições dessas

escolas podem, devem e merecem ser revistas, para então alcançar as mudanças necessárias a fim de favorecer uma educação de qualidade e coerente com essas comunidades, na qual elas sejam entendidas e, principalmente, sujeitos ativos e não passivos desse processo. Martins (2009) aborda ainda a participação efetiva das comunidades nas escolas:

Em relação à situação adversa, há quase um consenso de que a educação pública brasileira encontra-se inserida em uma situação de precariedade. Fato muitas vezes utilizado como motivo para a não “ocupação” da escola, ou seja, como forte antagonista de processos de participação efetiva na vida escolar de qualidade, no sentido amplo para as escolas públicas (MARTINS, 2009, p.173).

Vale lembrar que entendemos o conceito de ocupação como o processo em que os sujeitos da escola – famílias, docente, pedagogos e gestores – possam de fato estar envolvidos nesse espaço, ocupando-o com seus saberes, relacionando estes com o conhecimento científico, compreendendo sua existência e seu trabalho na sociedade. Nesse processo, o professor é fundamental, ele é o sujeito que deve entender e se envolver nesse espaço de educação com a comunidade escolar, orientando seus educandos a aprender sobre o mundo e sobre si mesmos. Mas como o professor pode ser esse sujeito orientador e crítico, quando muitas vezes ele, involuntariamente, não percebe esse espaço como muito distinto do espaço constituído pela escola convencional e urbana?

É importante ressaltar que, de acordo com Martins (2008, p. 38), agentes educativos que são externos à educação formal, “como o trabalho, os movimentos sociais, a mídia não somente incidem no processo educativo, como são inseridos nos espaços de educação formal”. Esses agentes constituem a formação docente, estão presentes na construção do cidadão e ainda na rotina escolar, seja de áreas urbanas ou rurais. Nesse sentido, continua o autor, “o processo de formação de professores institucional caminha para a indissociabilidade entre as esferas formal e não-formal, tanto na forma quanto no conteúdo”. Entre os agentes educativos citados pelo autor, vamos, em breve, destacar a mídia.

Assim relacionamos o fato citado por Fernando José Martins com a crítica que Miguel Arroyo faz sobre como o homem do campo é visto tantas vezes por diferentes canais de comunicação, como o Jeca⁸ ingênuo e distante da criticidade. Há ainda outras

⁸ Como Arroyo usa o Jeca como referência para representar estereótipos do homem do campo, é válido fazer uma breve retomada sobre esta personagem de Monteiro Lobato. Jeca é o personagem que o autor

ideias equivocadas sobre educação do campo, além do estereótipo dos sujeitos que lá vivem: ao contrário do que muitos pensam, as escolas do campo nem sempre estão necessariamente localizadas no espaço rural. Martins (2008) explica sobre isso:

Existem diferenças significativas entre palavras pequenas e o que elas representam. Fica claro no texto legal que a educação do campo não se restringe às delimitações geográficas. A produção da existência, a cultura são constituintes dessa identidade. Assim, há escolas do campo que se localizam no núcleo urbanizado dos municípios, contudo seus alunos são diretamente ligados à vida camponesa, principalmente em municípios que fizeram nucleação das escolas concentrando os alunos da zona rural na sede do município. Da mesma forma, existem as escolas no campo, situadas na zona rural. Essa localização não garante que a educação do campo acontece nessas escolas ligadas ao campo funcionem como uma espécie de “apêndice” das escolas urbanas, com as mesmas metodologias, conteúdos, práticas e organização da escola. Nesse emaranhado de questões como construir a educação do campo na rede convencional e estatal de ensino? É necessário que o “educador seja educado”, ou seja, o papel da formação de professores e, nesse caso específico, em maior escala, a formação continuada de professores vincula-se à necessidade de construção da identidade camponesa, que o sistema social insiste em homogeneizar, ou melhor, subsumir numa pseudototalidade massificadora (MARTINS, 2008, p. 38, grifos do autor).

Junto ao esclarecimento sobre a localização das escolas do campo, Martins (2008) ainda aponta duas situações referentes a elas: o currículo dessas escolas e a formação do professor do campo. Como definir um currículo para a escola do campo com professoras e professores, gestoras e gestores, pedagogos e pedagogas – de escolas, secretarias de educação, núcleos regionais de ensino – cujo único modelo de referência é da escola urbana convencional? É preciso que os sujeitos envolvidos nesse contexto educacional entendam o espaço e as pessoas que dele e nele vivem.

O espaço construído pelas comunidades do campo representa seu modo de trabalho e, a partir dele, seu estilo de vida. Lá, a criança e o adolescente vivem no espaço que compreende o trabalho de sua família, eles aprendem com esse cenário, relacionam-

paulista e de origem latifundiária usa para descrever o caipira paulista no artigo *Urupês*, publicado, em 1914, pelo *Jornal O Estado de São Paulo*. Em 1921, é publicado um artigo pelo mesmo autor, cujo título é “*Jeca Tatu, a Ressurreição*”, nele o caipira, após ser diagnosticado com amarelão, é tratado e se torna um grande fazendeiro. Vale destacar que o medicamento usado para tratar o camponês é “*Biotônico Fontoura*” e que a narrativa é distribuída como história em quadrinhos na embalagem do produto. A publicidade do medicamento tem a grande e comercial contribuição de Lobato. Em 1947, outra versão do homem do campo é escrita por Lobato – *Zé Brasil*. Este é vítima do grande latifúndio e no conto o autor faz críticas à desigualdade social e econômica do camponês. Ainda apresenta uma autocrítica sobre sua visão anterior presente no personagem *Jeca Tatu*. O autor que havia sido preso por fazer críticas ao governo de Getúlio Vargas, alfabetizou companheiros de cela e aprendeu com os alunos, faz em seu último livro um posicionamento em favor da reforma agrária.

se com a terra e nem sempre com as telas, o que faz deles sujeitos muito diferentes daqueles da cidade. É preciso ver esse contexto e não subestimar esses sujeitos oferecendo a eles o que temos nas escolas convencionais como se todas as comunidades e suas crianças e adolescentes fossem iguais. Sabemos que as escolas são diferentes umas das outras, inclusive as que estão em um mesmo bairro urbano, no entanto, aqui falamos de um espaço diferente daquele em que é pensada a educação escolar, seu espaço construído não corresponde a ruas, avenidas, comércios, academias, hospitais; mas sim a lavouras, campos para criação de animais, casas não tão próximas e uma sociabilidade diferente. A educação do campo favorece esta sociabilidade porque considera suas especificações.

Há ainda uma situação atual, comentada no texto “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo⁹” (MUNARIM et al., 2012), publicada no livro “Teoria e Educação no Labirinto do Capital”:

estamos entrando em um novo ciclo, que é o retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo (MUNARIM et al., 2012, p.369).

Daí a importância de todo esse caminho que os sujeitos do campo, movimentos sociais e pesquisadores têm feito. A docência, a gestão e a pesquisa na Educação do Campo necessitam desta análise da totalidade, assim, as categorias escola, campo, trabalho e sociedade estarão sempre relacionados para a formação, construção e movimento de cada escola do campo, favorecendo que a superficialidade de uma educação rural com ênfase no agronegócio não atinja novamente as escolas já consolidadas.

E ainda, que a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira possa fortalecer cada vez mais sua relação com o campo e com as características de sua comunidade, bem como estar atenta a sua condição em que cada vez mais o espaço urbano se aproxima e ocupa territórios antes espaços do trabalho de pequenos agricultores e de suas famílias, para assim se organizar e intensificar sua importância para a comunidade e famílias do campo.

⁹ O texto corresponde a uma sistematização do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, no mês de agosto de 2012.

3 ESCOLA E REGIÃO: CONHECER O PASSADO E PENSAR A ATUALIDADE

O importante não é a casa onde moramos.
Mas onde, em nós, a casa mora.

Mia Couto

Este capítulo busca apresentar a Escola Municipal Eleodoro Ébano, contando um pouco de sua história e da sua região a partir de pesquisas de outros autores, projeto político-pedagógico da escola, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e também das entrevistas realizadas por seus sujeitos – estas serão destacadas em itálico para diferenciar das demais citações do capítulo.

O objetivo de conhecer um pouco da história da escola é saber mais sobre esse espaço e sua comunidade que construiu suas primeiras paredes e depois foi fortalecendo seu crescimento. Entender o lugar de que falamos nos permite compreender também algumas relações atuais, como a afetividade entre sujeitos idosos pertencentes à comunidade que continuam sendo referência para as novas gerações.

O capítulo tem algumas figuras que compreendem mapas, gráficos – que apresentam números reais e não correspondem à porcentagem – e fotografias a fim de ilustrar, representar e destacar algumas informações registradas por meio de entrevista – questionário que foi respondido pelos sujeitos de pesquisa –; registros fotográficos feitos por mim e também encontrados na rede social da escola; mapas da região advindos de outros pesquisadores e também do aplicativo Google Maps.

3.1. VOLTANDO AO PASSADO

Para iniciar este capítulo, vamos falar um pouco sobre algumas características do município de Foz do Iguaçu onde está localizada a escola em questão. De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2021, o município tem área territorial de 618.057km² e a população estimada é de 257.971 pessoas. O censo de 2010 consta 256.081 habitantes, sendo 2.131 habitantes da área rural e 253.950, da área urbana. No município, parte da área corresponde a uma extensão do Parque Nacional do Iguaçu e também da ocupação das águas do lago artificial de Itaipu.

A seguir, mapa da ocupação e distribuição do território de Foz do Iguaçu.

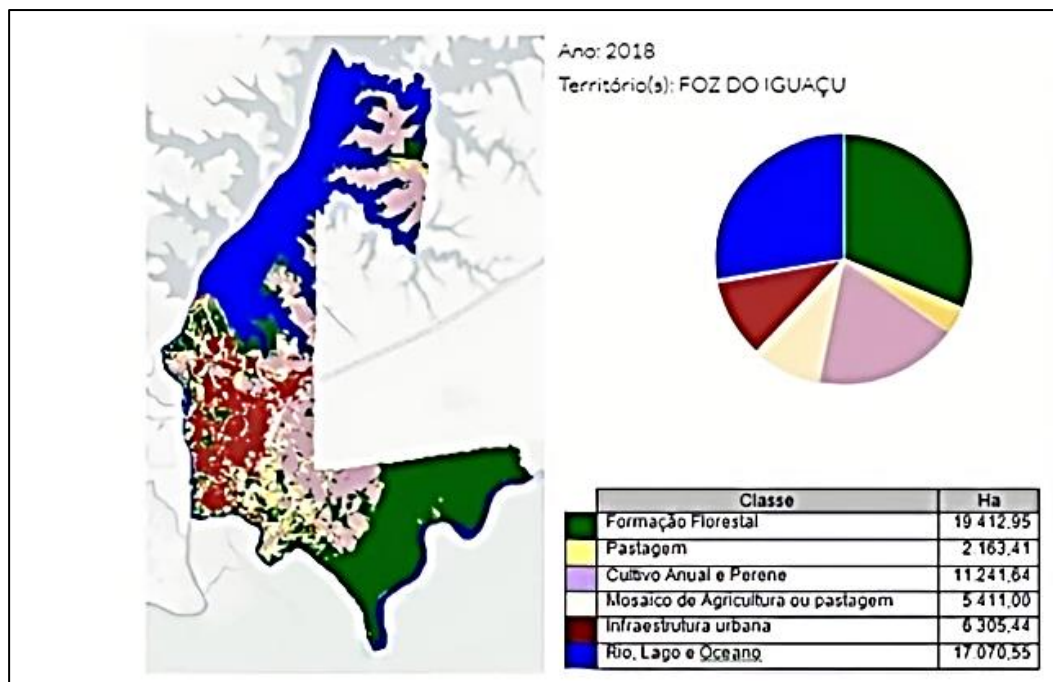


Figura 2: Ocupação de Foz do Iguaçu.

Fonte: Plano Municipal de Conservação e Recuperação da Mata Atlântica (PMMA).

Seguimos o capítulo apresentando, segundo IBGE, a história do município:

Pesquisas arqueológicas realizadas pela Universidade Federal do Paraná no espaço brasileiro do reservatório de Itaipu, antes de sua formação, situaram em 6.000 a.C. os vestígios da mais remota presença humana na região; vários grupos humanos sucederam-se ao longo dos séculos. Os últimos que precederam os europeus (espanhóis e portugueses) foram os índios. Em 1542, o espanhol Álvar Nuñez Cabeza de Vaca chegou ao rio Iguaçu e por ele seguiu guiado por índios Caingangues, atingindo as Cataratas e ficando o registro de que foi o 'descobridor' das quedas. Em 1881, Foz do Iguaçu recebeu seus dois primeiros habitantes, o brasileiro Pedro Martins da Silva e o espanhol Manuel Gonzáles. Pouco depois chegaram os irmãos Goycochéa, que começaram a explorar a erva-mate. Oito anos após, foi fundada a colônia militar na fronteira - marco do início da ocupação efetiva do lugar por brasileiros e do que viria a ser o município de Foz do Iguaçu. Em 22 de novembro de 1889, o Tenente Antonio Batista da Costa Júnior e o Sargento José Maria de Brito fundaram a Colônia Militar, que tinha competência para distribuir terrenos a colonos interessados. [...]. Em 1910, a Colônia Militar passou à condição de 'Vila Iguassu', distrito do município de Guarapuava. Dois anos depois, o Ministro da Guerra emancipou a Colônia, tornando-a um povoamento civil entregue aos cuidados do governo do Paraná, que criou então a Coletoria Estadual da Vila. Em 14 de março de 1914, pela Lei 1383, foi criado o município de Vila Iguaçu, instalado efetivamente no dia 10 de junho do mesmo ano, com a posse do primeiro prefeito, Jorge Schimmelpfeng, e da primeira Câmara de Vereadores (IBGE, 2015).

A partir deste breve resumo, começamos a escrever sobre a história de Foz do Iguaçu. Um dos autores que usamos neste capítulo, Lucas Eduardo Gaspar, apresenta dados sobre o território iguaçuense e sua distribuição:

aproximadamente, 31% da área do município é caracterizada como urbana, tendo 191,46 km². A área rural do município ocupa em torno de 22,37% do território, contando com uma extensão de 138,17 km², o restante da área do município é dividido entre a área do Parque Nacional, que ocupa 22,44% da área total, juntamente com a área do lago de Itaipu, que conta com 24,14% do território do município, e 0,6% do território é referente à Ilha Acaray, localizada no Rio Iguaçu, na divisa do Paraguai com o Brasil (GASPAR, 2014, p. 173-4).

Para compreender mais sobre o povoamento da região oeste do Paraná, onde se situa Foz do Iguaçu, vamos citar as pesquisas de Catta (2002), Germani (2003) e Souza (2009). Os três autores pesquisaram sobre a região e apresentam contribuições sobre a sua história. O historiador Luiz Eduardo Catta, em seu livro “O cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade”, conta que

A chegada dos europeus, marcadamente dos espanhóis (entre eles os jesuítas), àquelas inóspitas áreas do século XVIII, e a descoberta da potencialidade econômica da erva-mate deram início a uma atividade que teve seus dias de glória em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX com as Obrages, dominadas por argentinos. Estas eram “um sistema de exploração e predação dos recursos naturais, que foi implantado na região”, constituindo-se em “uma propriedade e/ou exploração típica das regiões cobertas pela mata subtropical, em território argentino e paraguaio” e cuja “existência baseava-se no binômio: mate-madeira” (CATTI, 2002, p.32).

Sobre o período citado por Catta, Aparecida Darc de Souza (2009), em sua tese “Formação econômica e social de Foz do Iguaçu: um estudo sobre as memórias constitutivas da cidade (1970-2008)”, também comenta sobre as Obrages e a influência argentina na região, elaborando um capítulo que fala sobre a fundação da Colônia Militar de Foz do Iguaçu, em 1889, com a intenção de povoar a região fronteiriça, a autora cita que “nascida a partir de uma Colônia Militar, a cidade de Foz do Iguaçu teve como função precípua consolidar os limites, fixar a fronteira e ampliar o domínio territorial brasileiro” (SOUZA, 2009, p. 32). Assim, a Colônia Militar buscava ocupar e, conseqüentemente,

favorecer a integração da nação naquele território, considerando que muitos de seus habitantes eram trabalhadores das Obrages, de origem guarani (do Paraguai) e argentina.

Seguindo os marcos históricos, Catta (2002, p.33) cita que “a partir da década de 30, a exploração madeireira viria a substituir a erva mate como suporte econômico da região de Foz do Iguaçu”. O autor cotinua:

Essa atividade, que subsistiu, até o início dos anos 70, e que permitiu ao Porto daquela cidade uma dinamicidade ímpar no contexto do Oeste Paranaense resultou por um lado na devastação de imensas áreas nativas, e por outro num processo de ocupação mais acentuado, fundamentalmente por riograndenses, catarinenses, paranaenses de outras regiões paulistas que incentivadas nesse sentido pelo governo ou na premência de possuírem suas próprias terras, foram ali dar início a construção ou ao surgimento das futuras cidades do oeste do Paraná. Essas cidades tiveram lento crescimento ao longo dos anos 40, 50 e 60, organizando-se a medida em que as atividades econômicas se diversificavam e atraíam novos moradores (CATTA, 2002, p.33).

Guiomar Inez Germani (2003), em sua obra “Expropriados - Terra e água: o conflito de Itaipu”, comenta que

Quanto à sua origem, esta população obedece às mesmas características já apontadas para a região, ou seja, é originária, basicamente, de dois fluxos migratórios: um vindo do Sul (Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e outro vindo do Nordeste, Bahia e Minas Gerais. Foi a impossibilidade de ter acesso à Terra, em seus lugares de origem ou as dificuldades para tirar dela necessário para o sustento, que fez com que muitos chegassem nesta área, não sem antes realizar uma verdadeira “via sacra”. [...] A população foi chegando, não só de várias maneiras, não só de vários lugares, não só trazendo diferentes experiências de vida, mas também como a disponibilidade econômica diferenciada, o que fez com que também se estabelecesse de forma diferenciada. Assim, uns compraram as terras através de colonizadoras, já vieram até garantida; outros compraram quando chegaram; muitos compraram o direito, isto é, a posse, e outros abriram a posse para si ou para vender para os outros. Mas todos que chegaram nessas terras férteis continuaram lutando através de seu trabalho para “domar” a terra derrubando a mata, destocando, plantando e enfrentando todo tipo de dificuldades (GERMANI, 2003, p. 55, grifos da autora).

Até aqui, por meio de trechos de autor e autoras que realizaram pesquisas na região, notamos os objetivos do governo federal, nos anos iniciais, em relação ao território fronteiriço onde se localiza Foz do Iguaçu: ocupar a fronteira, definir limites e povoar de a região.

Quando conhecemos sobre a origem do município, percebemos o quanto é necessário ler e desenvolver estudos que nos possibilitem ver além do colonialismo, pois antes do povoamento da região e depois de definida a Colônia Militar, a região já era habitada por indígenas. Aqui também é válido destacar a presença da palavra “índios” usada por muitos autores, porém atualmente a própria população indígena rejeita tal expressão, pois considera apenas um modo de ser indígena quando são vários grupos em todo o país. Usar a palavra “índio” aponta para uma concepção reduzida do que representa a cultura indígena, porém, sabemos que estas reflexões são bastante recentes em virtude do movimento das redes sociais e dos espaços – ainda discretos – que indígenas têm ocupado e, assim, seguem buscando quebrar preconceitos e estereótipos alimentados durante séculos.

O tempo passa e as necessidades dos que governam em nome daqueles que os dominam por questões econômicas vão buscando formas de desenvolvimento que atendam às suas demandas, por isso, de acordo com Catta (2002),

O período compreendido entre inícios da década de 50 e a metade dos anos 60, caracterizou-se pela adoção, por parte dos governos, de um modelo econômico nacional-desenvolvimentista, que virá elaborar, ou dar o mote, para inúmeros projetos faraônicos que irão se suceder, ainda, durante o regime militar instaurado no país com o golpe de 1964 (CATTÁ, 2002, p. 59).

Em consequência da idealização desses “projetos faraônicos”, a partir de 1970, outro marco histórico na região será determinado e trará mudanças significativas para o lugar: a construção de Itaipu, assim, “o impulso para o desenvolvimento no país atingiu a região oeste do Paraná, em virtude do potencial hidráulico destacado na tríplice fronteira, o qual favorecia a construção de uma usina hidrelétrica” (GONÇALVES, 2015, p. 42).

Notamos que, os marcos históricos registrados sobre Foz do Iguaçu compreendem três aspectos: a exploração da erva mate e da madeira; o turismo potencializado pelas Cataratas e as possibilidades de compras nos países vizinhos; e a construção de Itaipu.

O que parece limitar a história de Foz do Iguaçu a esses fatos e sua urbanização, quando há outras histórias envolvendo indígenas, camponeses, imigrantes e tantos outros sujeitos que fizeram e fazem parte deste lugar.

Vamos destacar agora alguns trechos sobre a região rural de Foz do Iguaçu. Para isso, vamos usar o artigo de Lucas Eduardo Gaspar, intitulado “Terra, trabalho e trabalhadores: área rural e relações de trabalho em Foz do Iguaçu – Paraná”, publicado

em 2014. Nele são apresentadas as condições de trabalho e processos trabalhistas na área rural de Foz do Iguaçu, a partir de dados de 1960 a 2006 (IBGE). Vale destacar um trecho em que Gaspar fala sobre a invisibilidade:

Sempre que se pensa no município o que entra em questão é o turismo, comércio e as obras públicas, como por exemplo a Usina de Itaipu, visando construir imagens e sentidos para essa visão do município, ocultando até mesmo uma categoria social. Esse silêncio sobre a atividade rural aparece claramente nos discursos e narrativas sobre o Foz do Iguaçu, em que é dada ênfase principalmente no crescimento populacional trazido pela obra da Usina de Itaipu e o comércio turístico, que movimenta a economia do município (GASPAR, 2014, p. 175).

O autor afirma que “a área rural do município é constituída em grande medida pela agricultura familiar, o que não exclui que ainda assim exista um grupo de trabalhadores assalariados nas propriedades de médio e grande porte” (GASPAR, 2014, p. 180). Ele também afirma que “em relação a área rural de Foz do Iguaçu são ocultadas suas modificações juntamente com as transformações e sua influência econômica para o município, quais os sujeitos e relações de trabalho e vida que se dão nesse campo” (GASPAR, 2014, p. 176).

O que está de acordo com o que o projeto político-pedagógico (2020) da escola pesquisada apresenta sobre a comunidade na época da pesquisa:

A Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira está situada no bairro Lote Grande e esta, por sua vez, apresenta a comunidade escolar descendente de famílias que possuem nível sócio econômico razoável. O bairro é formado por chácaras de pequeno e médio porte. A maioria dos proprietários reside em suas chácaras, pois buscam no campo tranquilidade e qualidade de vida, cultivam produtos de subsistência. Mesmo residindo no bairro, uma grande parte das pessoas trabalham no comércio da cidade (lojas, supermercados, hospitais, etc.). O bairro possui algumas agroindústrias que fornecem produtos para merenda escolar, supermercados e mercearias da cidade. Possui também alguns chacareiros oriundos das periferias da cidade e do Paraguai. Esses por sua vez não se adaptam o que acarreta frequentes transferências e alunos temporários (2020, p. 9).

Segue imagem da região onde a escola se situa:



Figura 3: Recorte da região onde se localiza a escola.

Fonte: Google Maps.

Notamos, na imagem acima, que há muitas áreas de plantação em volta da escola, além de algumas áreas de mata, e, se aproximando cada vez mais da região, uma extensão de área urbana.

3.2 O PRESENTE: UMA ESCOLA ENTRE ASFALTO E PLANTAÇÕES

Quem chega na Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira percebe a mistura de plantações, casas, pequenos comércios, uma igrejinha e a calma de pequenos vilarejos. A pequena escola tem um parquinho e um gramado onde as crianças fazem as aulas de educação física e brincam durante o recreio. Na foto, não tem crianças. Na época, julho de 2021, a escola, como todas as demais da rede municipal de educação, estava se readequando para começar com o ensino híbrido, que começou em setembro do mesmo ano. O parque ainda com fita zebra mostra um pouco do período pandêmico na expectativa de retorno às aulas: um lugar de crianças sem que elas possam sê-las. Todavia, aos poucos, os novos hábitos vão se integrando ao uso no dia a dia, como as máscaras e a ausência de abraços.



Figura 4: Vista externa da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.
Fonte: Página da escola na rede social Facebook.

Neste período fui à escola. Os funcionários estavam organizando o retorno escalonado e as atividades remotas para as crianças que continuariam em casa. A diretora me recepciona e convida os demais colegas – duas professoras, um professor, uma coordenadora – para que eu converse brevemente. Estamos em pandemia e precisamos manter distância e os protocolos de segurança. Conversamos sobre a pesquisa, sobre minha motivação e agradei pela receptividade da escola, já que em momentos anteriores já tínhamos conversado – antes da pandemia – e também conversamos à distância usando meios digitais devido as condições do momento.

A coordenadora e diretora estão há muitos anos na escola, ao contrário dos demais que começaram a trabalhar no local em 2021. Aos poucos, as mais experientes começam a falar sobre sua história com a escola, os desafios, as resistências e o orgulho de seus alunos, os jovens professores começam a falar sobre a impressão que tinham da escola antes de chegarem ali. Ouvimos risos abafados pelas máscaras, nossos olhos representam a vontade de conversar mais, o papo está bom, mas precisaremos continuar com nossos diálogos a distância. A experiência foi boa, mostra o quanto gostamos de falar sobre educação, sobre escola, sobre crianças e sobre quem somos.



Figura 5: Fundo da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira: horta dentro da escola e depois do muro e cerca plantação de propriedade privada.
Fonte: Registro da pesquisadora em julho de 2021.

A seguir, temos dois gráficos que apresentam características de gênero e idade para que se possa compreender um pouco mais do grupo.

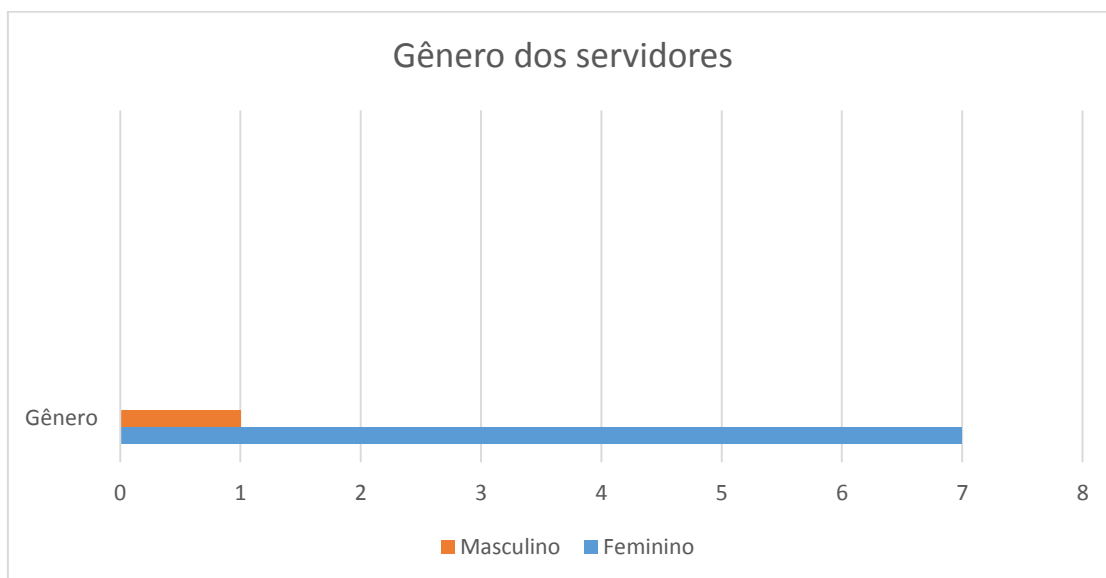


Figura 6: Gráfico “Gênero dos servidores”.
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos por meio de entrevista.

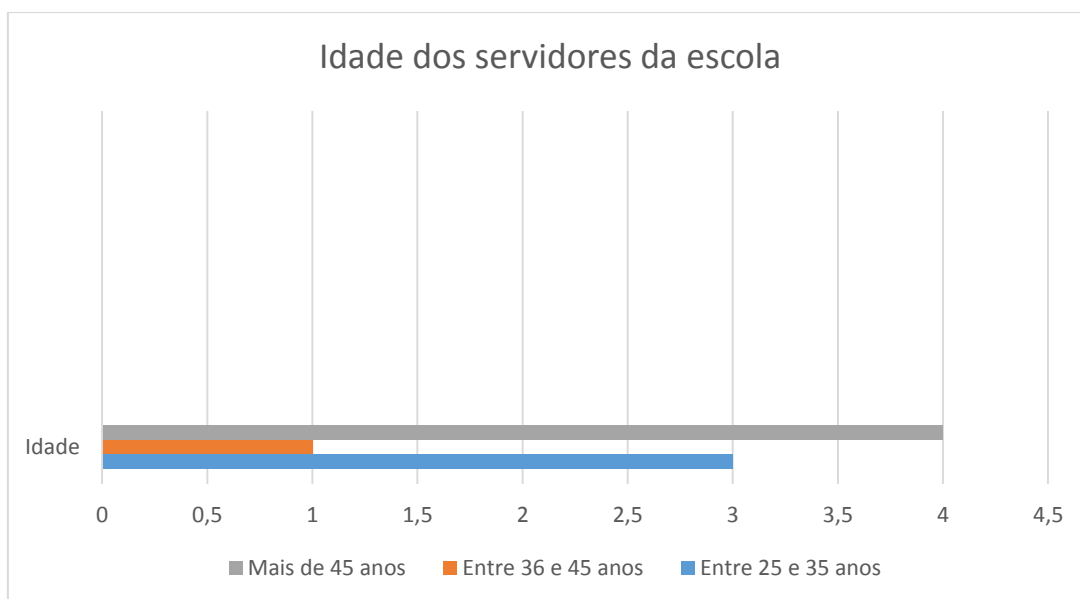


Figura 7: Gráfico “Idade dos servidores”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos por meio de entrevista.

Durante a conversa, duas professoras que moram bem perto da escola, contam de maneira marcante o quanto os alunos, independentemente do número, importam. Comento sobre os alunos que vinham da área rural até a escola onde eu trabalhava, de como eram tímidos e que os outros alunos da escola o chamavam de “os do sítio”. Uma delas lembra que na adolescência estudava em um colégio na cidade, ia de ônibus que passava na linha rural, comenta que as colegas a evitavam e que se esforçou muito para mostrar o quanto era uma aluna competente e se fortalecer naquele ambiente.

Entre os dados coletados por entrevista¹⁰, esta primeira à distância – o roteiro de entrevista foi enviado para a diretora para repassar ao corpo docente que os reenviou respondido – em virtude dos protocolos e das exigências do comitê de ética, apresentaram as seguintes informações que dispus em forma de gráfico.

¹⁰ Ver o roteiro da entrevista em anexos.

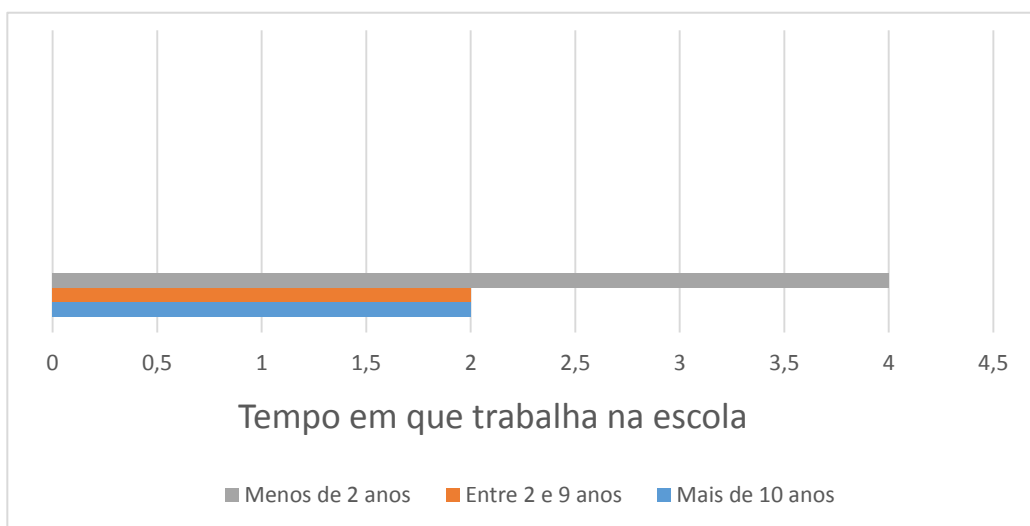


Figura 8: Gráfico “Tempo em que trabalha na escola”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos por meio de entrevista.

Uma das perguntas da entrevista proposta a pessoa trabalhadora da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira era se já havia trabalhado em outra escola, se sim, se esta era localizada na área urbana ou rural. E, caso o sujeito de pesquisa tivesse experiência na área urbana, quais diferenças identificava quanto à escola da área rural. Uma das professoras respondeu:

Já trabalhei por um curto período em uma escola na cidade. A principal diferença que observo é em relação a quantidade de alunos e que na escola urbana a comunidade, aparentemente, não se envolve tanto com a escola, não tem uma ligação muito forte com a escola.

Sobre acrescentar algo que considerasse importante, a mesma professora respondeu “*Sou uma profissional da educação recém-formada, a escola Eleodoro é minha primeira experiência profissional, além do estágio*”. Ela continua: “*Sou moradora aqui da comunidade, moro próximo à escola e no próximo ano, meu filho passara a frequentá-la como aluno*”.

Esta professora que começa sua vida profissional nesta escola, apesar do curto período em outra escola na área urbana como estagiária percebe a diferença, ainda que em um período pandêmico em que as crianças têm aulas remotas. A situação atípica para os funcionários de escolas não inibe a constatação das diferenças entre as escolas no campo e no espaço urbano, como veremos nos relatos dos demais profissionais da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.

O fato de funcionários confiarem na escola para matricularem seus filhos é comum em virtude da proximidade do trabalho, casa e escola, todavia, foi relatado, em uma visita em 2018, que uma ex-aluna, já adulta e moradora de um bairro urbano, matriculou sua filha na escola depois de não se adaptar à escola próxima de sua casa. Esse relato foi ouvido novamente em 2021, de fato, ele dá credibilidade ao que as professoras e demais funcionários comentam sobre o acolhimento que se tem neste espaço escolar.

A escola e a comunidade estão entrelaçadas: uma servidora foi aluna, trabalhou no setor de serviços gerais e depois se tornou docente na escola, sua mãe foi zeladora e criou vínculos de amizade para além da escola em sua comunidade. A seguir o relato de ex-aluna e servidora da escola, hoje coordenadora em um dos períodos em que a escola funciona: “Eu nasci e moro até hoje neste bairro, estudei na escola Eleodoro, sou professora aposentada de um período pela escola e o outro período estou trabalhando como coordenadora”, ela conclui fazendo uma relação entre sua família e a escola: “os meus filhos estudaram nesta escola, minha mãe trabalhou de cozinheira até se aposentar nesta escola”.

Filhos de outros funcionários também estudam ou estudavam lá. Há uma exigência por educação de qualidade, inclusive por estarem em um espaço rural e serem diminuídos pelo senso comum de que as escolas deste espaço não têm qualidade. O que se percebe é que a escola foi negligenciada como tantas outras localizadas em espaços semelhantes. Por muito tempo, as professoras não tiveram hora-atividade e a escola recebia móveis, como carteiras, usadas. O projeto político-pedagógico (PPP) da escola apresenta o seguinte histórico, o qual permite identificar a organização dos moradores desde sua construção:

O funcionamento da escola começou em 1968, provisoriamente na capela da localidade, onde permaneceu até o início de 1970. Os pais se mobilizaram para construir a escola, pois a comunidade ficava distante e era difícil levar os seus filhos para estudar, a maioria ficava sem estudar. Pais e integrantes da comunidade uniram-se e construíram a primeira escola (casa escola) a mesma tinha uma sala de aula, cozinha e banheiro (2020, p. 7-8).



Figura 9: Vista do quintal da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira.
Fonte: Registro da pesquisadora.

A capela fica ao lado da escola ainda hoje. A foto foi tirada de dentro da escola. A resistência da comunidade e sua união com a escola também se mostrou nas entrevistas, como, por exemplo, o discurso da diretora e da coordenadora que estão há anos na comunidade, a seguir o comentário de uma delas: “*Moro há 24 anos na comunidade e nessa escola trabalho desde 2007, porque a escola que eu trabalhava fechou e os alunos migraram para esta escola*”. Ela reforça a informação, dando ênfase sobre o fechamento de escolas:

Gostaria de relatar que a Escola Eleodoro é a única escola que permaneceu aberta em funcionamento na região, isso aconteceu depois de muitas reuniões e de muita resistência dos pais e professores pela permanência da escola funcionando, já que era de interesse do poder público fechar todas as escolas da região rural, em meados dos anos 2000 a 2007 foram fechadas 4 escolas na região rural. E os pais na época se opuseram e lutaram pela permanência da escola Eleodoro porque valorizam e acham fundamental a escola próxima na região rural.

O risco de fechar a escola sempre provocou movimento nos moradores que se sentiram apoiados pelos funcionários da escola. A diretora relata que o prefeito cuja gestão fechou as escolas que ela menciona, foi pedir para servidoras da escola se gostariam de mudar e ir para uma outra escola nova onde os alunos também estudariam

e iriam de transporte escolar. Ela comenta que respondeu “*a comunidade que precisa decidir*”. Este envolvimento e respeito pelos moradores aponta para o pertencimento que os sujeitos da escola têm em relação ao que a esta representa. No gráfico seguinte vemos o número de professores que moram na comunidade:

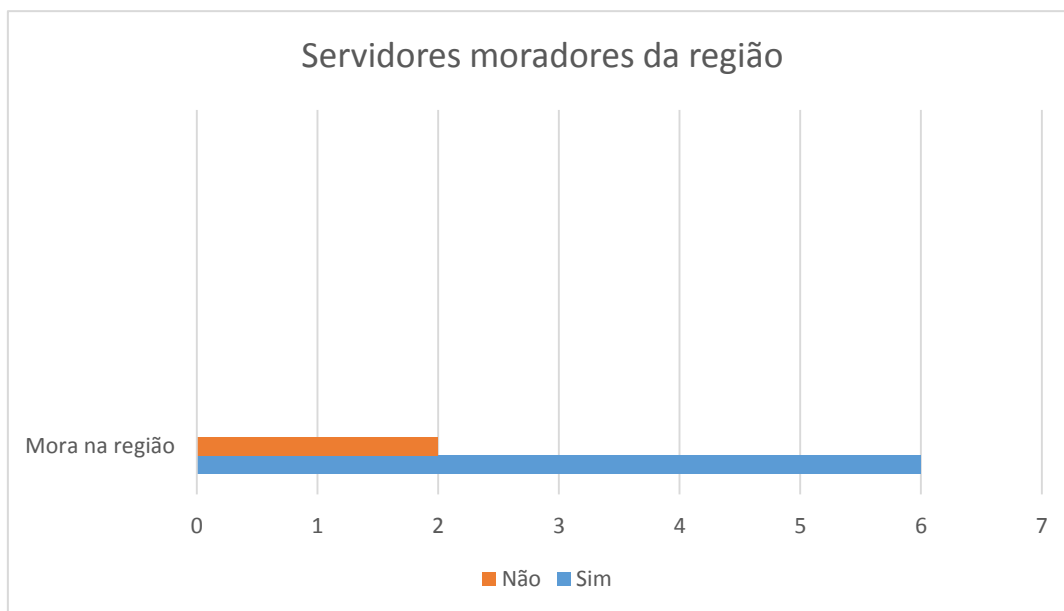


Figura 10: Gráfico “Servidores moradores da região”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos por meio de entrevista.

E mesmo aqueles que não moram na região e que estão recentemente trabalhando na escola apresentam uma boa avaliação sobre o lugar, como veremos nos relatos que seguem.

Relato 1: Já trabalhei em outras duas escolas da área urbana e também em outra escola da área rural, há muita diferença no comportamento das crianças, o aprendizado das crianças da área rural é melhor, a visão das famílias com relação aos professores é de mais respeito, admiração, os pais trabalham como voluntários cuidando da escola e valorizando o estudo dos filhos, como algo muito valioso.

Relato 2: Um ambiente muito agradável, o pequeno número de profissionais e alunos facilita a comunicação com a comunidade e favorece a aprendizagem.

Relato 3: Apesar de morar na zona urbana de Foz do Iguaçu, gostei muito de ingressar na Escola Eleodoro Ébano, pois tenho a oportunidade de começar a carreira com uma equipe pautada em responsabilidade, qualidade e diálogo com os pais e familiares. Além de muito bem recepcionada, também recebo orientações claras e sugestões maravilhosas para me aperfeiçoar como profissional.

Relato 4: [...] já trabalhei em outra escola, que era localizada na zona urbana. A semelhança que você é um servidor público, com as mesmas obrigações, faz parte da equipe pedagógica, é responsável pelo desempenho do seu aluno. A diferença é a participação, o engajamento das famílias na escola, o comportamento e o respeito dos alunos com os colegas e professores.

Em uma das visitas, ao chegar, vi que a diretora estava na sala de aula junto com a professora que estava há pouco tempo trabalhando na escola. Era aula de produção de texto e elas trabalhavam com os poucos alunos, porém, foi um exemplo do que as servidoras já haviam apresentado em suas entrevistas: as crianças são valorizadas em sua singularidade, isso oferece algo muito específico que, provavelmente, favoreça o respeito e admiração das famílias pelo grupo profissional que atua na escola.

Esta característica de seriedade em relação à educação e atenção com os alunos e alunas talvez aconteça em virtude das semelhanças entre moradores da comunidade e profissionais da escola – sendo que a maioria deles também são moradores da região. Como é o caso do trabalho, além daquele realizado na escola, que alguns realizam em suas propriedades e são voltados à produção de alimentos ou criação de animais, como apresenta o gráfico a seguir.

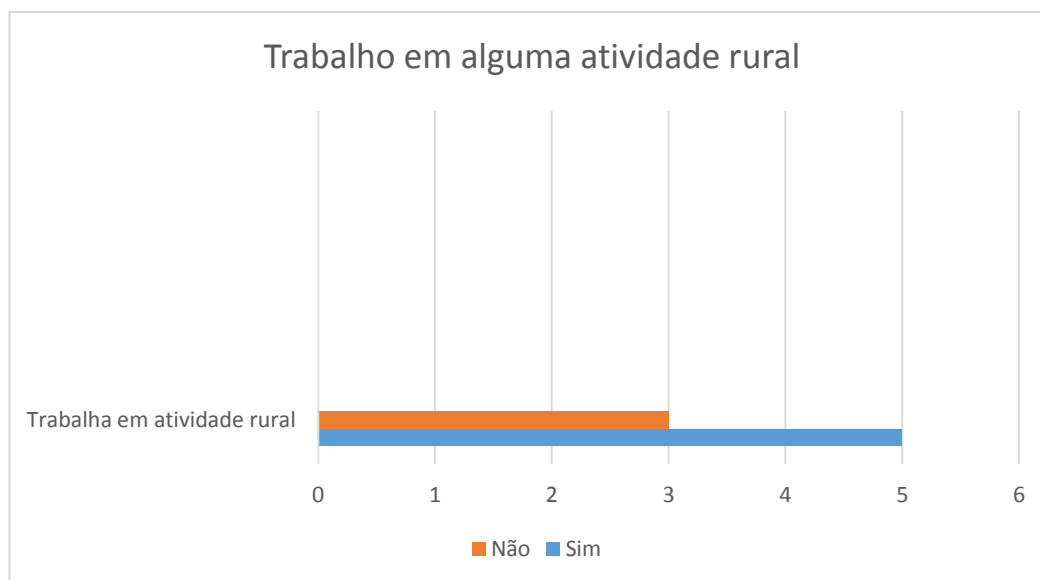


Figura 11: Gráfico “Trabalho em alguma atividade rural”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos por meio de entrevista.

Um dos relatos dos docentes, apresenta os problemas estruturais do espaço escolar: “*Uma escola estruturalmente simples com a necessidade de ampliação de alguns*

espaços, como uma quadra de esporte, mas como uma equipe muito pautada e determinada em oferecer um ensino de qualidade com eficiência”.

A escola não tem quadra nem pátio para que as crianças realizem atividades físicas, dessa forma, fazem inclusive a aula de educação física no gramado, como segue na foto.



Figura 12: Alunos e alunas desenvolvendo atividades na aula de educação física.
Fonte: Disponível na página da escola na rede social Facebook, postada em março de 2022.

É importante destacar que, apesar dos problemas estruturais que são comentados pelo corpo docente, há sempre uma consideração pelo processo de ensino aprendizagem que a escola oferece, tanto entre os colegas que se sentem bem e atendidos em suas necessidades pedagógicas, quanto no atendimento das crianças. O que não alivia a necessidade de melhorias para o espaço físico, inclusive porque o discurso que o corpo docente sempre apresenta é de que as crianças merecem um bom espaço de desenvolvimento.

O ambiente de trabalho e de estudo na Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira mostra simplicidade e acolhimento, o que foi percebido durante as visitas. Quando

começo a contar sobre minha pesquisa para o grupo, ainda em distanciamento com timidez e máscaras, é perceptível a cumplicidade entre os colegas, alguns se conhecem há pouco tempo, os mais jovens falam sobre suas antigas impressões e as mais velhas questionam rindo sobre elas.

O clima é de um bate papo que a pandemia atrasou. É um ambiente em que as pessoas conversam, relembram e ouvem umas às outras com descontração. O que confirma os relatos das entrevistas feitas remotamente. O pertencimento dos sujeitos favorece a construção deste ambiente, como notamos em: *“Nessa escola que trabalho, também meus filhos já estudaram. A escola procura sempre conversar com pais, resolver as situações sempre com diálogo”*. Ela segue usando o pronome possessivo que demonstra a proximidade de si com o que a escola representa: *“O corpo docente da escola é responsável e empenhado. Podemos dizer que na nossa escola temos um lugar de aprendizado, com acolhimento”*.

O professor que atua em outra escola além da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira apresenta suas considerações sobre os lugares distintos em que atua e o período pandêmico:

Quanto as diferenças e semelhanças, começarei pelas semelhanças, pois como seguimos as orientações da SMED, não muda de uma escola para outra, portanto o conteúdo e parte pedagógica são iguais de escola para escola. Já as diferenças são um pouco mais identificáveis, como são poucos professores e funcionários a parceria tem que ser estabelecida, bem como a amizade e o comprometimento. O ambiente é bem mais tranquilo, tem o contato um pouco melhor com a natureza, gerando assim, mais qualidade de vida.

Quanto ao ambiente ser mais acolhedor nesta escola, característica citada por mais de um dos sujeitos de pesquisa e percebida durante a pesquisa, vale relacionar o fato com as considerações de um artigo sobre qualidade de vida e professores de uma escola na área rural, das autoras Josiane Paia Cardoso e Elisangela Sobreira de Oliveira, publicado em 2016:

os professores participantes são residentes nas proximidades e isto faz com que se sintam compromissados com o desenvolvimento da escola e sentem-se pertencentes e com maior autonomia em sala de aula, estas são apenas hipóteses para outros estudos que venham a se questionar sobre a qualidade de vida de professores na zona rural, a fim de proporcionar esta mesma realidade a outros contextos educacionais (CARDOSO e OLIVEIRA, 2016, p. 149).

A hipótese considerada neste artigo intitulado “Qualidade de vida: um estudo com professores da zona rural em Rondônia” é semelhante ao que foi identificado, inclusive apresentado nos gráficos: professoras que moram perto da escola e um envolvimento acolhedor em sala de aula. Inclusive tal proximidade foi mostrada também durante as aulas remotas: quando as famílias não compareciam à escola, quinzenalmente, para a retirada de atividades remotas impressas, a equipe docente se organizava para entregar tais atividades na casa do aluno, a fim de que nenhuma criança ficasse sem o material de estudo.

Sobre a modalidade não presencial, temos o relato de um professor que explica:

Atualmente¹¹ as aulas estão se realizando de forma remota, devido este fato, não conheço a maioria dos alunos pessoalmente, entretanto tenho falado muito com eles, pois fazemos aulas de forma online, por aplicativos, estreitando os laços de professor/aluno. A princípio estou gostando deles, além de possuir resultados positivos na realização das atividades e absorção dos conteúdos.

Vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu não exigiu que os docentes utilizassem aplicativos para aulas no formato remoto, em virtude das informações adquiridas a partir de uma pesquisa feita com as famílias das crianças matriculadas nas escolas e centros de educação infantis da rede pública da cidade. Nela, os responsáveis pelos alunos e alunas davam sua opinião sobre o formato remoto e a possibilidade de as crianças usarem aparelhos que transmitissem as aulas enquanto estavam em casa devido a pandemia. O que foi reconhecido, de acordo com a SMED (Secretaria Municipal de Educação) é que muitos cuidadores não poderiam oferecer aparelhos e/ou computador para que suas crianças fizessem as aulas. Portanto, as aulas remotas via aplicativos foi uma ação combinada entre professores e famílias de acordo com cada realidade. As orientações sobre atividades impressas e respostas a dúvidas dos alunos eram realizadas por telefone ou aplicativo de conversas.

Mesmo com a distância, a escola alcançou as famílias dentro de suas possibilidades, além disso, no retorno presencial, o qual contou com o ensino híbrido¹²,

¹¹ Na época da entrevista, julho de 2021, as aulas ainda estavam acontecendo na modalidade remota.

¹² O ensino híbrido na cidade foi organizado da seguinte maneira: um grupo em uma turma era atendido na escola, enquanto o outro recebia as atividades impressas para fazer em casa. Na próxima semana os grupos trocavam de modalidade, a fim de não haver aglomeração nas salas. Como havia um número limite para atendimento e os alunos das turmas da escola eram poucos, a Escola Municipal Eleodoro Ébano não precisou fazer este escalonamento. Todavia, até outubro de 2021, foi opcional o retorno presencial para as famílias e alguns alunos desta escola continuaram no ensino remoto.

foi perceptível a preocupação da equipe em atender os alunos e alunas com maiores dificuldades. A escola não tem professora de sala de apoio à aprendizagem, a qual antes era chamada de sala de reforço escolar, mesmo assim as professoras com algumas lacunas entre uma aula e outra, atendiam crianças no contra turno a fim de favorecer a aprendizagem daqueles com maiores dificuldades, as quais foram ainda mais perceptíveis durante o período pandêmico em que as aulas foram remotas.

A distância ocasionada pela pandemia não distanciou a importância da escola para a comunidade, cabe aqui uma citação de Paulo Freire em “Educação e Mudança”:

A sua integração [do homem] o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz “crítico”, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura - seus domínios - teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide (FREIRE, 2021, p. 86, grifos do autor).

Criar a escola – construí-la –, fazê-la movimentar-se e trabalhar nela, confiar a educação dos filhos a ela, ser acolhido e acolher: as histórias ouvidas e escritas (à distância) mostram o quanto as pessoas (não somente os homens como debatemos muito mais hoje do que no século passado e que, ainda naquele século, Paulo Freire se refez no discurso incluindo em sua escrita “mulheres”) se enraízam numa relação de tempo e memória. Assim a comunidade se fortalece materializando a escola e sua futura ampliação, que a firma naquele lugar.

É importante destacar a fala da diretora em uma das visitas: “*nunca ninguém se interessou em pesquisar a nossa escola*”. Este fato possibilitou uma aceitação maior da pesquisa e a participação dos sujeitos. Foi muito perceptível a satisfação das professoras, especialmente aquelas com mais tempo na escola, em colaborar, dizer, lembrar e trazer informações sobre a escola. Os autores Beaud e Weber (2007) consideram que: “É preciso saber também que a aceitação da pesquisa depende do momento em que você chega na instituição, pois portas podem fechar-se só porque ela passa por momentos difíceis” (BEAUD e WEBER, 2007, p.24). Este não foi meu caso, embora fossem tempos difíceis, os sujeitos viram na pesquisa proposta uma de valorização do grupo.

Para que possamos seguir para o último capítulo onde serão retomadas algumas falas, além de apresentadas outras dos sujeitos desta pesquisa e sua análise, considero interessante apresentar uma foto que representa a continuidade desta escola e sua história que está em movimento e sendo construída por novos e antigos sujeitos. A imagem é um

dos registros do dia 30 de setembro de 2021, quando, na assembleia do orçamento participativo da região, foi aprovada a ampliação da escola. Numa ação organizada pela escola, famílias de alunos e ex-alunos, vizinhos e funcionários compareceram ao local – não tão perto da escola – para votarem a favor desta ampliação.



Figura 13: Mobilização da comunidade no Orçamento Participativo da região de Três Lagoas em 30/09/21.

Fonte: Disponível na página da escola na rede social Facebook.

Como cita Paulo Freire (2021, p.79) em “Ação cultural para a liberdade”: “Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa ‘dizer a palavra’: um comportamento humano que envolve ação e reflexão” (grifos do autor). Essas pessoas simples que vemos na foto valorizam uma escola que ensina a ler e a escrever e é na ação delas que podemos fazer a reflexão: diálogo, pertencimento, organização e movimento fazem a diferença na escola e fora dela, especialmente, por ela que representa tanto sobre a comunidade que a construiu fisicamente e ainda a constrói com seu saber.

Este saber é digno de fortalecer o conhecimento aprendido na escola, de contribuir com ele quando se relaciona o que se aprende na formalidade do espaço escolar àquilo que se exemplifica pelo observar em casa. Em uma das oficinas ofertadas para os alunos das escolas cujos professores participam da especialização Formação em Educação do Campo, que aqui comentamos, enquanto a acadêmica explicava a respeito do uso de plantas medicinais, dois alunos da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira

compartilhavam suas experiências com a terra e o uso de plantas para chás, alimentos e também no chimarrão. Os outros ouviam e depois se organizavam para plantar na escola, distante poucos metros da deles, onde acontecia esta atividade.

O saber também os favorece quando em outra ocasião, em 2018, as crianças de distintas séries se organizavam para fazer a aula de educação física ainda que sem quadra esportiva ou terreno plano, delimitando o espaço com cones e cuidando para que os carros de suas professoras não fossem atingidos, o saber do respeito e cuidado favorece a rotina escolar e as adversidades que seus sujeitos vivem.

A escola tem sido encontro, tem sido aprendizado e tem sido o valor de uma história que continua para e com a comunidade.

4 A COMUNIDADE E A ESCOLA NO CAMPO: RECIPROCIDADE E RESISTÊNCIA

Aprender a ler o mundo vivendo e estudando sem sair da escola. Garantindo
nosso direito à escola.
Escola é direito, não esmola.
Que gostoso ler livros que ajudem a ler a vida, o campo e o mundo.
Aprender nos livros a construir um mundo mais justo.

Miguel Arroyo

Ao iniciar a pesquisa, imaginava que a comunidade onde se localiza a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira fosse presente nas ações da escola. Todavia, não esperava identificar que a comunidade tem sido a força motriz da escola, sendo sujeito atuante de sua existência e resistência. Para compreender este movimento dos sujeitos desse espaço quanto ao fato de manter a escola presente na região, apresento a seguir conceitos de alguns autores sobre a comunidade, a fim de desenvolver uma reflexão que se aproxime daquilo que foi observado e compreendido a partir das entrevistas, observação e visitas à escola e seus arredores.

A intenção de escrever sobre comunidade é que possamos compreender o que esta tem contribuído, fortalecido e, inclusive, formado a ideia de escola como lugar de encontro, de pertencimento e de união. Assim também podemos compreender que o movimento feito pela comunidade pode ser entendido como um movimento social de resistência.

4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS: DEFINIÇÃO OU CONSTRUÇÃO?

Para falar sobre movimentos sociais usaremos algumas considerações de Maria da Glória Gohn. Para a autora, “o denominador comum é analisá-los no bojo da problemática da ação social coletiva. A maioria dos autores que os estudam os inclui numa teoria da ação social” (GOHN, 2014, p.19). Em seu livro “Novas Teorias dos Movimentos Sociais”, Gohn explica como foram iniciados os estudos sobre a temática. Embora o tema faça parte dos estudos das ciências sociais, assim como a etnografia, os movimentos sociais passaram por diferentes estudos durante sua história: “os primeiros estudos que tomaram como objeto central ações sociais coletivas similares aos movimentos sociais da atualidade referiam-se a eles como distúrbios populares” (GOHN, 2014, p.20). Isso se deve ao fato de ver tais movimentos como uma agitação das massas. Com o passar do tempo, outras maneiras de compreender os movimentos sociais

foram surgindo e pesquisas foram desenvolvidas. Sobre os movimentos sociais atualmente, Gohn considera que

A temática dos movimentos sociais no universo das ações coletivas possíveis é uma área clássica de estudo da sociologia e das ciências sociais desde seus primórdios e não apenas no momento da produção sociológica, como pensam alguns, reduzindo as manifestações empíricas, com seus fluxos e refluxos, e confundindo a produção acadêmica destes ciclos com a própria existência concreta do fenômeno (GOHN, 2014, p.24).

É importante usar a escrita de Gohn para nos *sulear* - considerando o termo apresentado na introdução - a respeito do caminho de estudos sobre os movimentos sociais, inclusive para pensarmos como as ações sociais que visam mudanças são vistas como “distúrbios” para aqueles que estão em determinada classe ou padrões formados por atribuições da classe dominante. Quando um grupo se reúne para questionar mudanças pode ser visto como insano ou se coloca em dúvida sua saúde mental. Aqueles que não estão enquadrados em um padrão pré-estabelecido por grupos privilegiados tendem a ser considerados “anormais”. Embora essa percepção a respeito das ações sociais seja do século XIX, ainda existe tal preconceito correlacionado com ignorâncias e aversão ao diferente. Daí a importância de movimentos sociais em que sujeitos de um determinado grupo se unam a fim de exigir melhorias e direitos.

Para continuar a abordagem sobre movimentos sociais, uso o Dicionário de Política, de Norberto Bobbio *et al*, no qual ele cita que é possível distinguir a existência de duas correntes na reflexão dos clássicos a respeito dos movimentos sociais:

De um lado estão os que, como Le Bon, Tarde e Ortega y Gasset, se preocupam com a irrupção das massas na cena política e veem nos comportamentos coletivos da multidão uma manifestação de irracionalidade, um rompimento perigoso da ordem existente; antecipam assim os teóricos da sociedade de massa. De outro lado estão os que, como Marx, Durkheim e Weber, se bem que com alcance e implicações diversos, veem nos movimentos coletivos um modo peculiar de ação social, variavelmente inserida ou capaz de se inserir na estrutura global da sua reflexão, quer eles denotem transição para formas de solidariedade mais complexas, a transição do tradicionalismo para o tipo legal-burocrático, quer o início da explosão revolucionária (BOBBIO *et al*, 1998, p.788).

Aqui consideramos a segunda corrente explicada por Bobbio, na qual os movimentos sociais são ações coletivas que buscam mudanças. A comunidade que

compõe os sujeitos desta pesquisa buscou coletivamente ações que fizeram mudanças ou evitaram que essas fossem feitas, a partir dos interesses e valorização da comunidade e da escola.

Ainda no Dicionário Político temos a seguinte consideração sobre os autores elencados na citação anterior.

Em todos estes autores, bem como naqueles que lhes haviam de seguir, existem alguns elementos comuns na análise dos comportamentos coletivos e dos Movimentos sociais: o acento sobre a existência de tensões na sociedade, a identificação de uma mudança, a comprovação da passagem de um estágio de integração a outro através de transformações de algum modo induzidas pelos comportamentos coletivos. Mas é diversa a importância por eles atribuída aos componentes psicológicos em relação aos sociológicos, aos aspectos microssociais em relação aos macrossociais, e, enfim, ao papel dos agentes em relação à dinâmica do sistema (BOBBIO et al, 1998, p.788-9).

Vale destacar que é o conjunto de pesquisas que possibilita o diálogo sobre um determinado tema. Tensões e movimento em comunidades merecem o olhar da academia para compreender e aprender com essas situações, as quais favorecem mudanças necessárias não apenas para o movimento social em análise, mas também, para aqueles que virão a conhecer tal fato por meio destes estudos. Sobre a importância psicológica destes fatos, embora não seja nosso viés, é interessante destacar a questão afetiva e emocional dos sujeitos a respeito de determinada ação sobre aquilo que os une, como será apresentado no decorrer deste capítulo: dois fatos semelhantes com sujeitos diferentes em tempos distintos, porém em um contexto parecido – o espaço rural.

E esse espaço rural não é apenas um lugar em que se planta como processo mecânico, ele tem ação e reflexão que se constroem a partir do pertencimento daquilo que se faz, onde, como e com quem. A escola em questão aponta para o movimento de “ser” da comunidade onde se localiza. Miguel Arroyo (2011), cita que

Como educadores temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores que lideranças, e relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo atendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse momento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança jovem ou adulto (ARROYO, 2011, p.71).

Para além do programa, do currículo, da metodologia e da titulação dos professores da escola como cita Miguel Arroyo, o que é perceptível no grupo pesquisado é que professores e comunidade se preocupam muito em como as crianças entendem o lugar onde vivem, em como reconhecem a importância de sua comunidade. Essa relação entre comunidade e escola pode ser exemplificada por meio de uma família muito ligada à Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, cuja mãe foi merendeira da instituição, de 1990 a 2013, e seus filhos ali estudaram. Atualmente uma de suas filhas é coordenadora da escola, segue seu relato:

Antes de eu ser professora na escola, eu trabalhei dois anos e pouco como serviços gerais e depois como professora eu trabalhei uns 10 anos, aí eu fiquei é [...] excedente e daí fui pro João Adão [maior escola de Foz do Iguaçu no bairro Três Lagoas - área urbana] e voltei e agora faz mais de sete anos que estou aí.

Esse percurso de aluna para funcionária passa por etapas distintas: primeiro, como serviços gerais; depois, como professora, porém em virtude de normativas que regem o direito de permanência na escola, ela acaba indo para uma outra; por fim, retorna à escola onde estudou e permanece como coordenadora pedagógica no período da manhã, pois no período da tarde usufrui da aposentadoria.

Sobre o Movimento Social do Campo, Arroyo (2011, p.72-3) questiona: “O que o movimento social nos diz sobre a educação básica?”, ele mesmo responde: “O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos”. A partir desta afirmação, o autor segue explicando que o movimento social “é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”.

Daí a relevância do movimento social do campo: além de atender a realidade das crianças, assegura o acesso a demais direitos. Arroyo explica que

O movimento social do campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, (2011, p. 73).

Além de Arroyo, podemos debater as considerações de Roseli Caldart (2011):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo como sujeitos organizados em movimento (CALDART, 2011, p. 110).

Assim, podemos entender que o Movimento Social do Campo favorece a escola como identidade de um povo em movimento e que por meio dele alcança seus direitos, os quais serão, por meio dessa escola, materializados.

4.2 OS SUJEITOS DE UM MOVIMENTO: CAMPONESES OU NÃO?

A comunidade da região de Lote Grande apresenta suas características predominantemente como uma região rural. A escola que existe desde 1968 tem forte ligação com sua comunidade. As famílias mostram engajamento sempre que a escola necessita. Antes de definir se tal comunidade é predominantemente camponesa, vamos entender o conceito e relacionar com as características deste grupo. No Dicionário de Educação do Campo, temos as seguintes considerações:

Camponesas são aquelas famílias que têm acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos - suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família - mediante a produção rural desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA e CARVALHO, 2012, p. 113).

De acordo com a definição apresentada, aqui vamos considerar a comunidade em questão como “do campo”, pois, predominantemente, as crianças matriculadas são de famílias que têm sua economia baseada na produção rural de acordo com as informações dos funcionários da escola. Além disso, parte deles também mora em áreas rurais como chácaras e sítios.

Para diferenciar a questão da autonomia e da identidade social de um sujeito do campo, temos a seguinte explicação:

O camponês enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato, enquanto classe social em construção, enfrentam desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista: o camponês, para afirmação da sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe (COSTA e CARVALHO, 2012, p. 116).

O campesinato constitui o sujeito que busca a identidade social em grupo, se organiza como classe. O camponês busca sua autonomia, é um sujeito componente da família que está buscando sua sobrevivência a partir do espaço rural. Assim, compreendo os sujeitos que compõem a comunidade da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira como membros de uma comunidade fortalecida pelos elementos que os identificam: campo e escola. Tendo características camponesas que os unem e possibilitam a resistência em manter-se neste espaço como referência de engajamento e histórias entrelaçadas, criadora de pertencimento. A escola é uma memória viva do caminho que a comunidade construiu e de sua força para que resista a mudanças que possam levar sua história ao esquecimento, pois a escola materializa a comunidade e seus valores.

Martir Buber, filósofo, escritor e pedagogo austríaco e naturalizado israelense, escreve sobre comunidade, considerando uma nova construção desta: mais igualitária e solidária. Para ele, “Vida e comunidade são os dois lados de um mesmo ser. E temos o privilégio de tomar e oferecer a ambos de modo claro: vida por anseio à vida, comunidade por anseio à comunidade” (BUBER, 2012, p.34). Essa concepção de vida e comunidade favorece o começo de nossa reflexão para entender como a comunidade está relacionada ao propósito de vida que se quer ter ou se anseia considerando as falas dos sujeitos de pesquisa e as histórias entrelaçadas que alguns apresentam. Nesta relação, o modo de vida que se é possível ter neste espaço busca mais qualidade de vida e este compreende permanecer em comunidade, a qual favorece esse modo de vida. Nessa relação, a comunidade e a escola retroalimentam-se.

Era comum, durante nossas conversas, a pessoa a quem se dirigia a pergunta iniciar a resposta buscando como referência um período em que na escola ocorreu algo significativo: sua construção, ampliação, proposta de mudança. Estas etapas sempre são comentadas citando a presença da comunidade, o que me fez perceber o quanto era preciso ouvir alguém dela que não estivesse trabalhando atualmente na escola, pois assim poderia compreender melhor quais as relações entre comunidade e escola.

À medida que a pesquisa ia se desenvolvendo ouvindo professoras, merendeira, zeladora, coordenadora e diretora era possível identificar nas falas a relevância dos membros da comunidade que sempre apoiaram a escola, assim como foram apoiados pelos funcionários da escola no objetivo de manter a instituição no bairro quando surgiu a possibilidade de fechá-la e seus alunos serem levados por transporte escolar até outra instituição, Escola Municipal Érico Veríssimo, localizada em bairro urbano.

A fim de relacionar a comunidade em questão com estudos sobre regiões rurais, destacamos algumas características comuns entre elas, para isso uso a pesquisa de Antonio Candido, em “Os parceiros do Rio Bonito” – livro em que o autor apresenta seus estudos sobre o caipira paulista e as transformações de seu modo de vida –, que comenta sobre características de comunidades rurais que identificamos nesta.

Um bairro poderia, deste ângulo, definir-se como o agrupamento territorial, mais ou menos denso, cujos limites são traçados pela participação dos moradores em trabalhos de ajuda mútua. É membro do bairro quem convoca e é convocado para tais atividades. A obrigação bilateral é aí elemento integrante da sociabilidade do grupo, que dessa forma adquire consciência de unidade e funcionamento (CÂNDIDO 1997, p. 67).

Durante as entrevistas, a diretora sempre falava a respeito da força da comunidade no ato de construir a escola. Falando com algumas mulheres da comunidade foi possível entender que esta relação de pertencimento está relacionada ao fato de que a comunidade construiu a primeira escola através de um mutirão, a princípio, era junto com a igreja e após alguns anos ela foi feita ao lado da igreja, onde se encontra atualmente.

Foi perceptível como as falas das pessoas entrevistadas demonstram um grande carinho pela escola, especialmente, aquelas – sejam funcionárias ou não – que conhecem a região ou ali moram há muito tempo.

Outra situação em que houve união do grupo, a partir do convite da diretora, foi a presença de cem pessoas na reunião do orçamento comunitário do bairro Três Lagoas – grande região de bairros onde se localiza a escola e a comunidade –, assembleia na qual seria decidido por meio do voto quais obras seriam realizadas na região. O pedido feito pela diretora era que as pessoas próximas da escola, seus familiares – independentemente se tinham filhos matriculados na escola ou não – estivessem presentes neste encontro para votarem a favor da reforma e ampliação da escola.

Considerar a realidade do grupo quanto ao acesso ao transporte público é necessário para entendermos o quanto houve esforço coletivo para a presença de cem

peessoas na noite desta assembleia. Durante uma entrevista, soube que o transporte público não passa mais no bairro, quando os moradores precisam de ônibus, vão até a BR 277 para tal: *“a gente tem que ir até a BR a pé pra pegar o ônibus, não passa mais aqui”* – fala de uma moradora. A reunião aconteceu na noite de 30 de setembro de 2021, em um salão paroquial do outro lado da BR 277. Os moradores compareceram para legitimar a importância da escola na região do Lote Grande, além de fortalecer a resistência para tê-la no bairro, já que conseguiram a partir do voto que a mesma recebesse o compromisso da prefeitura em ampliá-la. Como Alfonso Torres Carrillo explica,

o sentido irreflexivo mais corrente da palavra “comunidade”, a identifica com formas unitárias e homogêneas de vida social em que prevalecem traços, interesses e fins comuns. Em geral se associa a um território pequeno (bairro, localidade) ou uma população homogênea (moradores, beneficiários de um programa, usuários de um serviço), geralmente pobre ou marginal, que compartilha alguma propriedade (necessidades, interesses, ideais). Dita uma imagem unitária e essencialista de comunidade, invisibiliza as diferenças, tensões e conflitos próprios de todo coletivo ou entidade social¹³ (CARRILLO, 2013, p.12, grifos do autor, tradução livre).

O interesse da comunidade para que a escola permaneça e seja valorizada perpassa a ideia de que é a escola de seus filhos, pois muitos sujeitos que compareceram na noite em que ocorreu a assembleia do orçamento participativo já não tinham filhos na escola: *“Nós fizemos o convite, mandamos mensagem, fizemos o vídeo chamando para participar e muita gente que nem tem mais os filhos na escola compareceu”* – como relata a diretora que contava com muito entusiasmo por reafirmar o quanto a escola é reconhecida pela comunidade.

É possível relacionar o conceito de comunidade apresentado por Carrillo com características que estão presentes na comunidade que compreende a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, por exemplo, quando a escola passa a ser importante para todos e não só para as famílias cujas crianças ali estão matriculadas. A escola é assim uma referência e um interesse em comum que une os sujeitos da comunidade.

¹³ El sentido irreflexivo o más corriente de la palabra “comunidad”, la identifica con formas unitarias y homogéneas de vida social en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes. Por lo general se asocia a un territorio pequeño (barrio, localidad) o una población homogénea (probladores, beneficiarios de un programa, usuarios de un servicio), generalmente pobre o marginal, que comparte alguna propiedad (necesidades, intereses, ideales). Dicha imagen unitaria y esencialista de comunidad, invisibiliza las diferencias, tensiones y conflictos propios de todo colectivo o entidad social (CARRILLO, 2013, p. 12, gifos del autor).

4.3 HISTÓRIAS SEMELHANTES E AÇÕES ENTRELAÇADAS: A ESCOLA E A COMUNIDADE DO CAMPO

É interessante ouvir pessoas diferentes de lugares distintos falando sobre um mesmo lugar. Professoras chegando ao período da aposentadoria e professores chegando recentemente na escola após convocação de concurso público, pessoas que vieram de longe e pessoas que ali, na comunidade, nasceram. Independentemente de quando e de onde chegaram existe nas falas a presença de carinho pelo lugar.

A sociabilidade das pessoas que vivem no espaço rural com suas dificuldades comuns e semelhanças são muito parecidas, a generosidade é algo a ser destacado nestas comunidades. Por isso, dedico um espaço para duas histórias parecidas e de tempos e lugares diferentes, mas que pude conhecer a partir da etnografia realizada na comunidade escolar.

A partir da etnografia foi possível identificar o protagonismo das mulheres na comunidade estudada, inclusive as pessoas entrevistadas pertencentes à comunidade – indicadas pela diretora e coordenadora da escola – são mulheres idosas, entre elas uma ex-funcionária da escola que havia sido merendeira e que faz parte da família da atual coordenadora que foi aluna da escola. Esta senhora conta algumas situações muito particulares que a aproximou de uma das mães de alunos da época em que ela ali trabalhou.

Uma das entrevistadas é a mãe em questão. A história que as uniu foi o fato de que ela veio do nordeste do país com sete filhos e, aqui, foi abandonada pelo marido e pai das crianças. As entrevistadas afirmam que esta senhora nordestina trabalhou muito na roça e que passava muita necessidade como mãe solo, inclusive necessidades financeiras que a impossibilitavam de comprar roupas, comida e materiais escolares. A comunidade a ajudava com doações e a merendeira da escola comprava os materiais escolares para as crianças em idade escolar. A senhora já com idade avançada e com problemas de saúde me recebeu em sua varanda na sua pequena propriedade rural, as outras senhoras vieram até sua casa para contribuir com a pesquisa. Com seu sotaque ainda muito presente, enquanto as demais senhoras relembram pessoas e causos, ela me olha e diz com um grande afeto discretamente *“elas me ajudaram muito, mataram a fome das minhas crianças”*.

Elas são três senhoras que se tratam por “comadre”. Durante nosso encontro, um dos netos da dona da casa onde estou as cumprimenta com respeito e com uma proximidade de quem as conhece há anos. As conversas seguem com risos, com

sentimentos de saudade – é pandemia e algumas pessoas já não estão mais –, contam que tiveram Covid-19. A anfitriã me oferece café e bolo, agradeço e não solto a caneta e o bloco de anotações. É tudo tão importante, tão digno de escuta. Essas conversas serão retomadas no último capítulo, mas foi necessário escrever sobre isso aqui considerando a construção desta comunidade que se une e acolhe quando seus sujeitos precisam de apoio.

Pauso as histórias de generosidade do começo da existência da escola para contar outra, de um lugar mais distante, no município de Santo Antônio do Sudoeste – PR, de um tempo mais recente, contada pela atual merendeira da escola. Ela, com mais de 40 anos, trouxe depoimentos muito interessantes a respeito da coletividade e da generosidade que viveu em outra comunidade rural. Na infância, estudou em uma escola rural e foi acolhida pelas funcionárias desta após a mãe ter ido embora de casa, ficando com o pai e sua irmã. A escola foi a rede de apoio de sua família, bem como outras pessoas que, através da escola, sabiam de sua realidade na época. Ela conta que muitas pessoas ajudaram seu pai em relação às condições econômicas da época e nos cuidados com as meninas.

Durante a entrevista, ela mostra muita amorosidade pela escola em que trabalha e a relaciona com suas lembranças na escola rural em que estudou. Ela comenta o quanto é importante que se pesquise sobre as escolas do campo ou escolas rurais – ela mostra por meio de suas frases que não sabe a diferença entre elas –, cita que há união na escola e que as crianças parecem ser mais livres, alegres e próximas do meio ambiente no espaço disponível na escola e na comunidade. Comenta também que as professoras cuidam das crianças de maneira diferente e que estas são mais calmas. Já trabalhou em escolas maiores em regiões urbanas e considera que os próprios funcionários da escola atual acolhem de maneira diferenciada as crianças. Como cita Oliveira (2021), a vida comunitária pode trazer referências de valores para a escola:

A noção de vida comunitária, onde se incluem o respeito, a preocupação com o outro, a solidariedade, é, neste sentido, fundamental. E daí nos depararmos, seguindo nosso raciocínio de buscar, a inserção destas noções na educação do ser humano contemporâneo, com a questão de como fortalecer o espírito de comunidade (OLIVEIRA, 2021, p. 125).

A força da solidariedade nessas comunidades se relaciona com o acolhimento em suas escolas e ambas – escola e comunidade – se coadunam nessas relações de solidariedade e respeito, buscando a escola manter suas crianças e a comunidade, seus moradores.

A merendeira atual morava recentemente na área urbana, porém optou por habitar a área rural após o início da pandemia, pois encontrou a possibilidade de trabalhar na escola através da contratação de uma empresa terceirizada e viver numa chácara onde os alimentos são mais acessíveis.

Moradoras da mesma região e conectadas pela escola, essas mulheres apresentam histórias semelhantes em que parentalidade, falta de recursos, trabalho e escola estão ligadas pela generosidade que foi praticada a fim de diminuir angústias decorrentes de abandonos e pobreza: *“essa mulher aqui trabalhou muito na roça, trabalhava muito pra criar os filhos, a gente ajudava muito ela porque sempre foi trabalhadeira”*. Comenta uma delas apontando para a outra, enquanto as duas presentes comentam mais baixo sobre pessoas do passado, cuja conversa as fazem lembrar.

E a senhora - ex-merendeira da escola - que conversava com a que recebeu ajuda da comunidade reforça: *“eu comprei material escolar pro menino dela, eu batizei ele”*. Não percebo vaidade, mas sim uma responsabilidade que emergiu do tempo como se aquele ato fosse o necessário para o momento e tal responsabilidade se justifica: *“eu batizei ele”*.

4.4 PRESENÇA E IMPORTÂNCIA DAS MULHERES NA COMUNIDADE DO CAMPO

As duas situações contadas anteriormente apresentam mulheres engajadas em contribuir com outras, colaborando com famílias de sua comunidade. Nas duas histórias houve abandono parental e nas duas houve a atuação de mulheres que trabalhavam em escolas frequentadas pelas crianças dessas famílias. A mobilização delas – sujeitos das escolas – busca amenizar os problemas financeiros e emocionais que as famílias sofreram.

Embora sejam muito presentes e atuantes em situações parecidas com as que ouvi, nem sempre as mulheres são percebidas ou consideradas sujeitos de histórias que constituem e fortalecem comunidades. Elas, geralmente, permanecem na história oral, que sim, é elemento importante e cultural valioso para a manutenção e pertencimento de seus descendentes em suas comunidades, porém, é preciso que elas recebam tal importância também nas pesquisas, nos espaços acadêmicos e na produção científica.

No artigo de Schneider et al (2019) sobre o trabalho rural das mulheres em um município paranaense, destaca-se que

é possível verificar no meio rural uma invisibilidade delas [mulheres] no que refere ao trabalho e à gestão, visto que elas são importantes protagonistas na efetivação de diversas atividades da propriedade e na manutenção da família (SCHNEIDER et al, 2019, p.246).

Estudos de gênero têm mostrado o quanto as mulheres fazem movimentos que fortalecem, dão suporte ou/e mantêm famílias em áreas rurais e urbanas, em populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas. É também a partir desses estudos e dos espaços nas redes sociais que podemos repensar e identificar a participação das mulheres na sociedade.

Se a história fosse escrita pelas mulheres, como ela seria? Como Ana Maria Colling explica, o protagonismo na história foi marcado pela presença dos homens os quais não escreviam considerando a perspectiva das mulheres, todavia é imprescindível destacar o quanto as mulheres fazem história nas comunidades onde vivem.

A História sempre foi uma profissão de homens que escreveram a história dos homens, apresentada como universal, na qual o “nós” é masculino e a história das mulheres desenvolve-se à sua margem. Esses homens escreveram as mulheres, foram seus porta-vozes, e com este procedimento as enclausuraram, tornando-as invisíveis. Essa maneira androcêntrica de identificar a humanidade com os homens e de fazer das mulheres seres menores, a meio passo dos homens e das crianças, é muito antiga [...]. A história das mulheres é uma história recente. Elas não poderiam escrever as suas experiências se estivessem englobadas em um sujeito único universal masculino. Tradicionalmente a mulher tem sido ignorada, excluída como objeto histórico (COLLING, 2019, p.12, grifos da autora).

Nesta pesquisa, a presença das mulheres é predominante, apenas um homem faz parte do grupo docente da escola. As mulheres da comunidade receberam seus netos na tarde da entrevista e foi notável o respeito que os mais jovens têm pelas mais velhas. É preciso considerar que isso também é uma característica dessa comunidade. Como Colling (2019) comenta, a mulher tem sido ignorada como objeto histórico, passou o decorrer da história da humanidade como figurante, porém a história ainda acontece e em lugares diversos, ainda desconhecidos por tantas e tantos de nós. Que possamos construir a história revendo nossas limitações sobre este reconhecimento.

A presença dessas mulheres na comunidade e na escola mostra que elas são sujeitos ativos ou já foram em outras épocas, pois a idade mais avançada não permite a mesma mobilização de antes. Sua organização, sensibilidade, percepção das necessidades da comunidade e seus membros, destaca o grupo como articulador de movimentos que

favoreceram a escola. Maria da Glória Gohn, destaca a presença das mulheres nos movimentos sociais:

Quer como grupos de mobilizações de causas femininas, quer como participação feminina em diferentes mobilizações, as mulheres têm construído a maioria das ações coletivas públicas. O conjunto dessas ações une categorias sociais, que criam sujeitos, que produzem movimentos sociais (GOHN, 2014, p.134).

O movimento de resistência da comunidade onde se localiza a escola mostra a grande importância das mulheres. Ainda que estas não estejam vinculadas a movimentos feministas, é o acesso às produções e debates destes que possibilitam identificar tal protagonismo feminino e também sua invisibilidade em tantas esferas, entre elas, a acadêmica.

Nas entrevistas, as mulheres sempre comentam um pouco de suas rotinas, sejam elas anteriores ao momento atual ou ainda referentes ao agora. Há sempre atividades que julgam ser de responsabilidade delas, como a educação dos filhos. No artigo de Yunes Antonio et al (2020) sobre as mulheres rurais de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, comenta-se que

a divisão social do trabalho no campo, as mulheres, além das atividades compartilhadas com os homens na lavoura, têm também a responsabilidade exclusiva de administrar a esfera doméstica, lhes sendo impostas atividades tidas como “típicas da mulher” (YUNES ANTONIO et al, 2020, p. 70).

Esta citação nos remete ao fato contado sobre a servidora que passou a viver com o pai e a irmã sem a presença da mãe: o fato dela ter ido embora sensibiliza a comunidade que se torna uma rede de apoio essencial na época, adjetivo que representa bem a emoção na fala da entrevistada: “*a escola ajudou a gente quando minha mãe foi embora, ficou eu, minha irmã e meu pai, mas todo mundo ajudava*”.

E há ainda o reconhecimento e afeto pela escola em que estudou e hoje ainda existe: “*Quando eu vou pra lá, levo minha filha pra ver onde estudei*”. A entrevistada cita também que lembra momentos em que a escola correu o risco de ser fechada, mas que a comunidade na época exigiu que se mantivesse.

Outro aspecto importante que foi observado durante as entrevistas com mulheres da comunidade – vale destacar que essas entrevistas foram articuladas com a diretora e coordenadora, elas consideraram a necessidade de ser pessoas que conhecem a escola

desde o início de sua abertura e são referências na comunidade – sempre que alguém chegava, tratava as três senhoras que estavam presentes como “avós”, independentemente de ser parentes ou não.

A presença de mulheres nas entrevistas – como entrevistadas e em suas falas sempre fazendo referência a outras mulheres, por exemplo, professoras e diretoras que ali passaram – destaca a importância e resistência delas nas comunidades do campo, nas escolas – considerando que durante as entrevistas citaram outras escolas que foram fechadas, inclusive a atual diretora era de uma delas – e como suas ações dão sustentação a outras pessoas e famílias.

A resistência da comunidade em manter a escola na região favorece funcionárias da escola que moram próximo, assim podem trabalhar perto de suas casas, além de estarem em um espaço de trabalho onde são reconhecidas e se sentem acolhidas, o que leva a acolher as crianças numa relação de cumplicidade. Um exemplo é o compromisso da diretora e coordenadora em ficar na escola após o horário de trabalho aguardando que os transporte escolar e outras famílias possam buscar suas crianças, há cuidado e atenção com elas nesse período depois do fim da aula numa relação que perpassa os muros da escola: as crianças são referenciadas assim “*o neto da dona...*”; “*a mãe dele foi nossa aluna...*”. As falas apontam para quem é a criança e de que família é, além de reconhecer quem e como é essa criança “*esse não para, tem que ficar de olho (risos)*”. Relações assim aproximam aluno, escola e família, mostrando que há várias pessoas e vivências em cada sujeito e essas são conhecidas pelos funcionários da escola.

4.5 RELIGIOSIDADE E COMUNIDADE

A senhora que me espera em sua varanda com suas duas antigas amigas, contam causos antigos, relembram a infância de seus filhos. Ao contar do passado, elas lembram quando iam à missa aos domingos. A senhora que criou os filhos sem a presença do pai, desde cedo, diz que suas crianças enchiam um banco da igreja, as amigas confirmam rindo. Lamenta que alguns deles tenham optado por outra religião depois de adultos. Com nostalgia mostra fotos, diz como uma das filhas sempre foi bonita, as demais concordam.

As fotos avulsas são como arquivos de momentos que se foram e felizmente puderam registrar. Como Arlette Farge cita em “O sabor do arquivo”,

Enfim, não existe história simples, nem mesmo história tranquila. Se o arquivo serve realmente de observatório social, é só por meio da desordem de informações aos pedaços, do quebra-cabeça

imperfeitamente reconstituído de acontecimentos obscuros. Trilha-se uma leitura em meio a fraturas e dispersão, forjam-se perguntas a partir de silêncios e de balbucios (FARGE, 2017, p. 91).

As perguntas forjadas pelo arquivo/imagem daquela senhora são minhas e das outras entrevistadas, elas querem lembrar, confirmar e saber novidades daquelas pessoas que viram crescer e ajudaram a alimentar. É uma comunidade que lembra dos seus ainda que estejam longe e as boas memórias foram trazidas a partir dos eventos dominicais em que todos se reuniam, local ao lado da escola que também os entrelaça.

Antonio Candido também encontra o elemento religiosidade na comunidade em que pesquisou.

Outro elemento de definição da sociabilidade vicinal é a vida lúdico-religiosa - complexo de atividades que transcendem o âmbito familiar, encontrando no bairro a sua unidade básica de manifestação. [...]. Sob este aspecto poderíamos definir o bairro [...] como o agrupamento mais ou menos denso de vizinhança, cujos limites se definem pela participação dos moradores nos festejos religiosos locais (Cândido, 1997, p.71).

A participação comum dessas pessoas em uma mesma religião cria laços mais próximos que os de vizinho, a funcionária aposentada e a senhora que enchia os bancos da igreja com seus filhos são comadres.

A relação de compadresco é uma consequência da religiosidade, pois existe a partir do batismo, um dos sacramentos da igreja católica. Oferecer o filho para que um casal o batize – especialmente considerando que este não apresenta parentesco com a criança, como avós, tios e primos – mostra a afinidade e respeito entre famílias, além da confiança que os pais têm pelo casal a quem se pretende oferecer o título de madrinha e padrinho da criança.

Antonio Candido (1997, p.246) comenta sobre o compadresco: “ao afilhado cabe respeitar o padrinho de modo especial e pedir-lhe a benção sempre que o encontra, como ao pai”. A madrinha presente em nosso encontro comenta que seu afilhado, atualmente evangélico, quando vem à região, vai visitá-la e pedir-lhe a benção. Ela diz com orgulho e sente carinho pelo afilhado, assim como a mãe dele que, apesar de falar com tristeza sobre a mudança da crença do filho, comenta ter feito sua parte enquanto eram crianças e que como adultos os filhos devem fazer suas escolhas.

O vínculo de pertencimento acompanha os que ali moraram e retornam para visitas. Outro caso interessante comentado pela diretora em uma de nossas conversas, já comentado na tese e retomado para exemplificar a relação afetiva entre escola e comunidade, é sobre uma mãe de aluno que já não mora na comunidade, mas ali estudou. Morando em um bairro urbano, decidiu matricular seu filho na Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, pois a criança não se adaptou à escola onde ela havia matriculado anteriormente perto de sua casa atual. O fato é contado com orgulho pelo trabalho realizado na escola e afeto pela ex-aluna que busca acolhimento para o filho na mesma escola em que estudou.

Histórias assim construíram a comunidade já alicerçada pelo envolvimento dos moradores do passado que vão fortalecendo a escola para a atual e próximas gerações, afinal, a organização de seus sujeitos possibilitou a resistência e legitimação da escola e, conseqüentemente, da comunidade.

A existência de todo grupo social pressupõe a obtenção de um equilíbrio relativo entre as suas necessidades e os recursos do meio físico, requerendo, da parte do grupo, soluções mais ou menos adequadas e completas, das quais depende a eficácia e a própria natureza daquele equilíbrio (Cândido, 1997, p. 23).

A citação de Candido (1997) representa bem o movimento desta comunidade que com seus recursos buscou e ainda busca soluções que possam manter a escola em funcionamento. Como disse a senhora que cedeu sua acolhedora varanda para o encontro onde realizei a entrevista, *“a escola não fecha porque a comunidade se une”*. E digo, a escola não fecha porque ouve a comunidade. O fato de reconhecer a escola como da comunidade e não como propriedade de quem nela trabalha – inclusive por não ser – faz com que a própria comunidade respeite aquelas e aqueles que nela trabalham.

Até aqui a intenção foi escrever como se organizou este processo: falando da metodologia; depois da educação e da educação do campo; contando um pouco sobre a escola; aqui sobre a comunidade. Partindo da teoria e do conceito de educação e escola do campo para identificar se as características da escola eram relacionadas ao campo, o que percebemos é que a sociabilidade das pessoas que trabalham na escola em contato com as pessoas da comunidade fortalece a relação entre elas e, conseqüentemente, a escola e a educação que as crianças recebem. Mas isso abordaremos com mais elementos no próximo capítulo.

5 ESCOLA E COMUNIDADE EM MOVIMENTO

É preciso estar atento e forte.

Gal Costa

Este último capítulo busca apresentar algumas situações e falas a partir de encontros e entrevistas, relacionar dados obtidos pelos sujeitos e também por meio da observação participante que complementa as entrevistas e dados. É importante dizer que o caminho até aqui trouxe conhecimento não só sobre o espaço observado e seus sujeitos, mas sobre o caminho da pesquisa, a metodologia e as nossas limitações e possibilidades de aprender, pois, à medida, que o processo de pesquisa acontece percebemos equívocos, assim como encontramos respostas que não esperávamos. Guber (2011), cita que

Comparado com os procedimentos de outras ciências sociais, o trabalho de campo etnográfico se caracteriza por sua falta de sistematização. Porém, esta suposta carência exhibe uma lógica própria que adquiriu identidade como técnica de obtenção de informação: a “observação participante”¹⁴ (GUBER, 2011, p. 51, tradução livre, grifos da autora).

A observação participante será comentada adiante, mas, é importante citar Guber porque justamente a suposta falta de sistematização é o que permite encontrar maneiras – através da entrevista, da observação participante e da retomada ao diário de campo – mais autônomas e adequadas aos sujeitos de acordo com o tempo e o *locus* da pesquisa.

Paulo Freire (2020), em “Partir da infância”, fala sobre os primeiros anos de alfabetização das crianças e foi neste livro que encontrei – embora bem adulta – um trecho que representa o processo de doutorado no qual aprendemos muito considerando o novo.

Esse não estar conformado com o que se tem e com o que se sabe; esse sair de dentro da gente mesmo, essa procura impaciente, portanto metódica, bem-comportada, mas não acomodada; essa posição de quem vai realmente tirando o véu das coisas, é absolutamente indispensável ao sujeito que conhece e é o sujeito que quer conhecer ou que conhece o que já se conhece e que quer criar o que ainda não se conhece (FREIRE, 2020, p. 103).

¹⁴ Comparado con los procedimientos de otras ciencias sociales, el trabajo de campo etnográfico se caracteriza por su falta de sistematicidad. Sin embargo, esta supuesta carencia exhibe una lógica propia que adquirió identidad como técnica de obtención de información: la “participante observación” (GUBER, 2011, p. 51, grifos da autora).

Este "tirar o véu das coisas" acontece à medida que quebramos nossos paradigmas, nossas falsas impressões, nossas antigas conclusões. Entre os momentos em que isso ocorre durante o doutorado, considero o seminário e a banca de qualificação situações pontuais para que possamos conhecer e reconhecer, discordar e argumentar, buscando no diálogo e no conflito entre o que pensávamos e o que os outros pensam sobre aquilo que apresentamos, a fim de reformular, retomar, revisar ou afirmar nossas exposições.

Sobre as nossas limitações e conhecimentos, conceitos e percepções, assim como Malinowski, Paulo Freire também comenta que as nossas convicções são resultado de nossa cultura e de acordo com o grupo com quem vivemos. Por isso, é preciso mais do que observar o outro, escutá-lo e pensar sobre aquilo que foi falado. Buscar em nós, em nossos estudos e nas teorias de nossos pares, compreensões que antes não tínhamos, as quais continuam sendo construídas. Segundo Malinowski (2018):

Cada cultura tem seus próprios valores; as pessoas têm suas próprias ambições, seguem seus próprios impulsos, desejam diferentes formas de felicidade. Em cada cultura encontramos instituições diferentes, nas quais o homem busca seu próprio interesse vital; costumes diferentes por meio dos quais ele satisfaz as suas aspirações: diferentes códigos de lei e imoralidade que premiam suas virtudes ou punem seus defeitos. Estudar as instituições, os costumes e os códigos ou estudar o comportamento e a mentalidade do homem, sem atingir seus desejos e seus sentimentos subjetivos e sem o intuito de compreender o que é, para ele, a essência de sua felicidade, é, em minha opinião, perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem (MALINOWSKI, 2018, p. 83).

Paulo Freire (2020), em *Partir da Infância*, considera que

O conhecimento é social e é histórico. Ele não se dá fora do tempo nem fora do espaço; há uma historicidade da ciência, há uma historicidade do conhecimento, que tem limites. O sujeito que conhece está histórica e socialmente limitado no ato de conhecer. E esses limites são sociais e não apenas individuais (FREIRE, 2020, p. 129).

É interessante percebermos que Paulo Freire, no livro *Partir da infância*, fala sobre a questão da cultura que temos a partir do grupo em que vivemos. A relação entre o que Paulo Freire diz e o que a comunidade em estudo apresenta é a importância de pensar o grupo, no caso, a comunidade, a partir da infância, considerando a valorização que se dá à existência da escola. Daí a grande relevância que a escola tem para a comunidade.

Assim é importante destacar a relação entre escritos sobre etnografia e a produção de Paulo Freire, pois ambas nos fazem dar a devida atenção ao “escutar” o outro, observar

o entorno, sua comunidade e, à medida que se observa, construir uma análise a partir da práxis que valoriza o estudo em desenvolvimento porque é sobre sujeitos e, para isso, estuda pesquisas de outros sobre sujeitos diversos, de outros tempos. Esse movimento entre teoria e prática – a prática da pesquisa de campo – favorece a produção científica e a formação humana de quem escreve e de quem a lê.

O primeiro momento do ciclo [do conhecimento], ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de *conhecer* do conhecimento existente a uma mera *transferência* do conhecimento existente (FREIRE, 2021, p. 23, grifos do autor).

Este é um processo que podemos entender mesmo como um ciclo, porque é um movimento de ida e volta, muitas vezes, a um determinado pensamento sobre aquilo que aprendemos, sobre o conhecimento produzido pelo outro e também sobre a nossa produção de conhecimento, como Freire diz, dicotomizamos os momentos, mas eles estão muito próximos e se entrelaçam.

A citação de Freire me leva a exemplificar o ato de conhecer o conhecimento existente e produzir conhecimento a partir daquilo que já está disponível (publicado) e do que passamos a conhecer com os demais após ouvir, ler ou estar atento ao outro – seja numa conversa, numa entrevista ou numa observação – usando a materialidade do diário de campo.

5.1 O DIÁRIO DE CAMPO: O COMEÇO E O PROCESSO

No início da pesquisa usei um caderno pequeno com uma capa discreta para anotar sobre o que eu lia, analisava ou não entendia a respeito da Educação do Campo e da metodologia de pesquisa. As anotações iam criando corpo, rascunhos eram iniciados, perguntas respondidas e outras acrescentadas.

À medida que as entrevistas iam sendo feitas, o caderno ia ganhando mais importância. As bancas de seminário e qualificação também receberam anotações no caderninho. E assim o diário de campo ia sendo cada vez mais importante.

Na escrita, ele era revisitado, revisto, retomado. Ele foi o registro de equívocos, dúvidas, encontros entre teoria e prática. Antes mesmo de saber que a pesquisa seria etnográfica, ele já existia e depois de ler sobre essa metodologia, percebi o quanto valioso ele foi e continua sendo. De acordo com Beaud e Weber (2007),

Só o diário de campo transforma uma experiência social ordinária em experiência etnográfica, pois não só restitui os fatos marcantes que sua memória corre o risco de isolar e de descontextualizar, mas, especialmente, o desenrolar cronológico objetivo dos eventos. Constitui por esse fato algo como um arquivo de si mesmo (BEAUD e WEBER, 2007, p.67).

Ao reler o diário de campo relembro as primeiras intenções de pesquisa: escrever sobre a formação continuada que estava sendo planejada e logo – não fosse a pandemia – aconteceria; depois encontro nas páginas a minha ingenuidade de tentar identificar a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira como uma escola do campo sem me ater ao que a escola buscava ser e não o que pesquisas poderiam querer que ela fosse.

A escola tem resistido a intenções de fechamento veladas com o passar dos anos e pesquisas não poderão impor sua identidade. Por isso, lá no diário também percebo que além de ler as teorias é preciso analisá-las, relacioná-las, problematizá-las com as circunstâncias dos sujeitos de pesquisa e também comigo e minhas jovens impressões. O diálogo – entre pares, entre banca e pesquisadora, entre orientador e orientanda, entre pesquisadora e pesquisados – faz diferença em nossas reflexões e ações. Em “Medo e ousadia”, Freire considera que

Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisso repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. Em última análise, dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?”. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação (FREIRE, 2021, p. 17).

E lendo as minhas “próprias falas” a partir dos registros do diário de campo, percebo que a pesquisa é um movimento de ouvir o outro e ouvir a nós mesmos para então compreender o que o outro diz e como nossas vozes podem interferir na compreensão daquele. Assim, as hipóteses do que eu posso entender a partir de leituras anteriores do

meu eu e das que me possibilitam revê-las são diálogos necessários que ajudaram/ ajudam no desenvolvimento da tese.

5.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: VISITAS E TROCAS

De acordo com Guber, “a observação participante consiste principalmente em duas atividades: observar sistemática e controladamente tudo o que acontece em torno do investigador, e participar em uma ou várias das atividades da população¹⁵” (GUBER, 2011, p.52, tradução livre).

A observação participante foi utilizada em algumas situações em 2018: reuniões com as professoras de escolas de pequeno porte em maio e em dezembro, além de visita à escola em junho do mesmo ano; e reunião em fevereiro de 2020. Porém, com a pandemia nos meses seguintes, reuniões presenciais foram cada vez mais evitadas. Todavia, foram esses momentos anteriores de observação participante às entrevistas que favoreceram a proximidade do grupo com a pesquisadora, bem como a percepção de como a escola se organizava ouvindo as falas das professoras durante as reuniões, além de perceber também a importância que a escola tinha para seus funcionários. Foi o fato de participar de reuniões que levou à receptividade para as entrevistas, mesmo que a distância, considerando as orientações do conselho de ética e os protocolos de prevenção à Covid-19 em 2020. A banca sugeriu rever a metodologia e apresentou a sugestão de usar as entrevistas e observação para continuar a pesquisa, a minha opção foi continuá-la a partir da etnografia, avaliando o percurso e as potencialidades da pesquisa de maneira segura quanto ao momento que vivíamos.

A observação que se propõe obter informação significativa requer algum grau, no mínimo, de participação; isto é, requer que o investigador desempenhe algum papel e, portanto, tenha impacto na conduta dos informantes, que por sua vez influenciam a sua. Assim, para detectar os sentidos da reciprocidade da relação é necessário que o investigador analise cuidadosamente os términos da interação com os informantes e o sentido que estes lhe dão ao encontro. Estes sentidos, a princípio ignorados, se vão aclarando no transcurso do trabalho de campo¹⁶ (GUBER, 2011, p. 59, tradução livre).

¹⁵ La observación participante consiste principalmente en dos actividades: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población (GUBER, 2011, p.52).

¹⁶ La observación que se propone obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, requiere que el investigador desempeñe algún rol y por lo tanto incida en la

Nas reuniões, momentos de observação participante, em que as escolas se encontravam com a universidade, eu era apresentada como pesquisadora da educação do campo e professora da rede municipal. O fato de ser professora das séries iniciais do ensino fundamental colaborou para que as professoras dessas escolas se sentissem confortáveis na instituição de ensino superior – considerando as diferenças dos ambientes de trabalho entre profissionais de escolas e de faculdades. Algumas professoras, durante as reuniões, mostravam resistência em participar do projeto que buscava construir uma especialização em Formação em Educação do Campo, enquanto outras se sentiam valorizadas por serem “vistas” entre as escolas da rede municipal, especialmente pela universidade. Uma das servidoras da Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira, que atualmente está aposentada, se emocionou em um desses encontros dizendo: “*nunca ninguém lembrou dessas escolas desde que eu trabalho, então agradeço muito*”. Acompanhar, observar, ouvir e registrar é um conjunto de tarefas que acompanha a observação na etnografia: “A observação etnográfica sustenta-se sobre o encadeamento dessas três técnicas fortemente entrelaçadas: perceber, memorizar, anotar” (BEAUD e WEBER, 2007, p.97). Assim, essas ações se tornaram registros importantes para realizar a etnografia.

Outro momento em que a observação participante oportunizou um relato bastante pertinente para a pesquisa foi quando percebi mulheres trabalhando na cozinha da escola em um período de aulas remotas, como já foi citado no capítulo I, relacionando o fato ao que José Martins de Souza (2009) cita “Regimar e seus amigos”. Ao perceber e, em outra visita, entrevistar essas mulheres, tive relatos que contribuíram com a tese. A entrevista foi muito interessante e foi visível que uma das entrevistadas citava as lembranças que teve da sua escola na infância de maneira muito afetiva, ao fim da entrevista, ela disse “*que bom que fazem pesquisas nessas escolas, elas são muito boas, precisa mesmo estudar elas*”.

A seguir uma foto que registra a homenagem que a merendeira atual recebeu dos alunos em 2021.

conducta de los informantes, que a su vez influyen en la suya. Así, para detectar los sentidos de la reciprocidad de la relación es necesario que el investigador analice cuidadosamente los términos de la interacción con los informantes y el sentido que estos le dan al encuentro. Estos sentidos, al principio ignorados, se irán aclarando en el transcurso del trabajo de campo (GUBER, 2011, p. 59).



Figura 14: Homenagem das crianças para a merendeira que estava de aniversário – dezembro de 2021.

Fonte: Disponível na página da escola na rede social Facebook.

A observação participante contribuiu para novas percepções e novos sujeitos de pesquisa, mesmo nas entrevistas, a observação está presente e colabora para a compreensão de falas e gestos. É intenso quando ouvimos, observamos e relacionamos leituras com aquele momento em que se está vivenciando. É um exercício difícil e também bastante desafiador que vai complementando ações diferentes que contribuem entre si e formam a etnografia, como no momento em que fui apresentada a senhoras da comunidade pela diretora da escola: *“essa é a Gisele, pesquisadora da Unioeste, da faculdade, está fazendo pesquisa sobre a nossa escola e eu trouxe ela aqui pra vocês conversarem com ela também”*. As senhoras deram um sorriso tímido e de aprovação. Não me disseram “seja bem-vinda” e nem precisou, pois o que observei foi um contentamento por – além de estarem reunidas novamente depois de algum tempo – se sentirem animadas para contar histórias a alguém que queria ouvi-las.

5.3 AS ENTREVISTAS: COMO A ESCOLA SE VÊ, COMO A COMUNIDADE A VÊ, COMO ELAS ESTÃO ENTRELAÇADAS

Quando, durante o doutorado, ouvia a palavra “entrevista” sentia um certo medo, uma insegurança e adia pensar sobre este momento, deixando para fazê-lo apenas quando esta etapa estivesse mais próxima de acontecer.

O novo e o outro costumam causar estranhamento. Foi nesta etapa que mais cobrei atenção de mim, buscando ouvir com atenção cada resposta e caso, a fim de memorizar o que fosse possível, escrevendo no diário de campo expressões que me facilitassem a lembrança.

A vantagem da tecnologia ajudou nesta etapa: usava o celular assim que chegava ao meu espaço de estudo e com a ferramenta “digitação por voz” descrevia tudo que lembrava e que o diário de campo guardava. Algumas entrevistas, como já citado, foram escritas e enviadas, pois a situação da pandemia ainda sem vacina exigia cautela. Isso também colaborou para desenvolver a pesquisa.

Outra decisão tomada em virtude do contexto da pandemia foi não usar gravador durante as conversas, ainda mais com o uso de máscaras que poderia dificultar a qualidade dos relatos, além da situação que distanciava os sujeitos com os protocolos de prevenção da Covid-19 – nem abraços, apertos de mão ou sorrisos à vista –, o que fez optar por ouvir e registrar as falas e observações de maneira escrita, a fim de evitar inibições, as quais ocorreram mesmo assim, porém, iam diminuindo a cada encontro. Além disso, também me senti mais segura em fazer as entrevistas sem ter que me preocupar com equipamentos e possíveis falhas no manuseio.

Sobre as entrevistas com as professoras, coordenadora e diretora da escola, apresentamos as suas respostas quanto ao conceito de escola do campo e também suas percepções sobre a própria escola onde atuam. Assim, lembramos que “A etnografia não julga, não condena em nome de um ponto de vista ‘superior’. Ela procura, antes de tudo compreender, aproximando o que está distante, tornando familiar o que é estranho” (BEAUD e WEBER, 2007, p. 10, grifos dos autores).

Entre as respostas dos sujeitos de pesquisa sobre “O que você considera escola do campo? ”, destacamos as seguintes, a fim de comentar sobre tais considerações e o que foi observado durante a pesquisa.

1. *É a escola que atende um público majoritariamente formado pelos filhos de agricultores e trabalhadores do campo, uma escola que*

conhece essa realidade e pensa o ensino levando essas características em conta.

2. *Acredito que Escola de Campo, seja aquela voltada para o ensino da agricultura além de conhecimentos tradicionais, essa escola também deveria ser integral.*
3. *Um local onde valoriza a permanência do homem no campo.*
4. *Modalidade de ensino o qual ocorre em espaço denominado rural.*
5. *Para mim, acredito que escola do campo seja aquela escola que ocorre em espaços que são chamados de zonas rurais, onde seu maior público, ou quase sua totalidade são crianças que pertencem a esse meio.*

Entre as respostas, vemos a predominância da ideia de que escola do campo é aquela em que seus sujeitos vivem no campo ou em área rural, bem como que sua localização esteja em uma região rural. Para falarmos mais sobre esta percepção, segue trecho sobre a identificação da escola do campo segundo Martins (2020):

O primeiro ponto de identificação de uma escola do campo é o seu entorno, ou seja, sua comunidade. Antes de detalhar as características próprias da realidade camponesa é necessário excetuar alguns casos, que são recorrentes. Existem muitas escolas do campo em espaços urbanos. O pensamento baseado na racionalidade financeira, que leva à nuclearização de estudantes em escolas urbanas, intensifica essa realidade. Municípios e também outros entes federados podem optar por centralizar estudantes em uma escola maior do sistema escolar localizado nas regiões centrais da cidade. Isso constrói uma realidade particular: escolas do campo fora do campo. Lembrete: escolas DO campo são constituídas por sua identidade, não por sua localização geográfica. Nesse caso, o elemento definidor são os sujeitos que compõem a realidade escolar, que são centrais para a construção da identidade escolar (MARTINS, 2020, 29).

Assim, ainda que a escola esteja em área urbana, o que a identifica como do campo são os sujeitos que a frequentam, se são, predominantemente, alunos e alunas cujas famílias vivem no campo, mesmo em territórios urbanos, a escola pode ser do campo.

Não houve nenhuma resposta relacionando a escola do campo com movimentos sociais, todavia, no dia em que nos encontramos presencialmente na escola, uma das professoras perguntou sobre o MST e suas escolas do campo no momento em que me despedia, assim respondi brevemente sobre a relação entre eles e ela pareceu muito curiosa para aprender mais, inclusive falamos sobre pós-graduação e pesquisa como futuros projetos já que ela estava chegando recentemente na escola e é uma jovem profissional.

A partir dessa pergunta, o que podemos compreender é que, embora todos os profissionais tenham formação no magistério ou no curso de pedagogia – pois são critérios para assumir o cargo de acordo com o concurso público que fizeram no município – o conhecimento que têm sobre escola do campo não é abordado em sua formação profissional, ou seja, Educação do Campo não é uma categoria que tem tido sua relevância destacada nos cursos de formação profissional ou continuada. Daí a importância da pós-graduação em Formação em Educação do Campo que está atualmente em curso e que foi a motivação inicial desta pesquisa.

É preciso destacar que o sistema de ensino – da educação infantil à graduação e ainda em cursos de pós-graduação – apresenta predominantemente uma educação bancária, conservadora e que valoriza a formação para o mercado de trabalho e não o trabalho como identidade de um grupo, como os trabalhadores do campo, o qual será dado ênfase apenas em cursos específicos como aqueles vinculados ao PRONERA por exemplo. Como Martins explica:

Acerca da relação escola-trabalho é necessário ressaltar que, sob o modo de produção capitalista, há incidências, às vezes indiretas e ideológicas, como aconteceu com a teoria do capital humano, que se repete nos dias atuais com a reestruturação produtiva e, em outras vezes, direta, como a inserção da lógica taylorista–fordista nas escolas, com profissionais “supervisores” e “orientadores”. Essa aplicação direta, não corresponde somente ao fato citado, mas ocorre diuturnamente, seja de modo explícito, com a utilização da pedagogia da qualidade total ou da pedagogia empreendedora, ou de forma implícita, com a organização escolar hierárquica, excludente, seletiva, classificadora, enfim, longe do propósito emancipatório (MARTINS, 2020, p.84).

Assim sendo, com estruturas tão marcadas durante anos, a educação replica o modelo que prioriza a formação de trabalhadores para atender demandas do capital, seja em espaços comerciais, industriais, virtuais ou do agronegócio, cuja intenção não tem sido de formar cidadãos críticos, pois a criticidade evita a subordinação e opressão. Como Freire afirma em “Pedagogia da esperança”:

Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade (FREIRE, 2021, p. 10).

Onde não há espaço para a formação humana, sobrar espaço para a reprodução de um sistema desigual e opressor. As escolas do campo são o resultado de luta e resistência de grupos cuja a organização em movimentos sociais possibilitou o surgimento da Educação do Campo, em 1998, como categoria na Constituição. Se o modelo que alimenta nossas escolas e faculdades é basicamente de reprodução do sistema capitalista, qual seria a necessidade de falar sobre escolas do campo, considerando que estas são símbolos materializados de resistência e formação humana para a emancipação de sujeitos por meio da terra? E esta tem nesses espaços sua função social, contrariando a ideia de terra como propriedade para exploração de recursos.

A respeito da pergunta “Você acha que a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira é uma escola do campo? Por quê? ”, temos as seguintes:

1. *Acredito que sim, pois é uma escola pequena, que conhece a realidade de cada aluno, suas famílias e suas dificuldades. A escola atende o público da comunidade que pertence ao interior da cidade, então se enquadra nessa modalidade.*
2. *Não, apesar de se localizar na área rural a Escola Eleodoro, não é escola de campo pois cumprimos o mesmo planejamento e desenvolvemos os mesmos conteúdos das demais escolas do município. Nada voltado a Educação do campo.*
3. *Pode ser considerada uma escola do campo pois estamos localizados numa região onde há criação de animais cultivo agrícola.*
4. *Sim, pois situa-se em uma região rural e nos arredores do meio urbano.*
5. *Acredito que atualmente seja uma escola do campo, pois está localizada em uma área rural, além do mais sua população é de alunos oriundos desta comunidade. Porém, acho que no futuro irá perder esta denominação, pois com o aumento dos loteamentos, num futuro um pouco distante a escola poderá se tornar escola urbana (isso levará muitos anos, porém é uma perspectiva que faço).*

De acordo com a percepção sobre o que é escola do campo, as professoras responderam como identificam a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira. A maioria delas usou como referência a localização e o modo de vida rural das crianças. Um dos sujeitos teve como referência o planejamento que serve de orientação para as aulas e, a partir disso, considerou que a escola não é do campo, pois suas diretrizes são como as demais escolas do município e não para uma educação voltada à população do campo. O que nos remete à escola rural. Quando fiz a mesma pergunta à merendeira, ela respondeu: “*aqui parece mais escola rural, não sei se do campo porque não conheço bem sobre isso,*

mas acho que é rural". Essa merendeira, como já foi mencionado, estudou durante a infância em uma escola rural em Santo Antônio do Sudoeste, embora ela não conheça na teoria as diferenças, usou de sua vivência para responder.

Outra resposta a ser comentada é a que sugere a mudança da escola quanto ao seu público, considerando a diminuição de área rural que vem ocorrendo: *“o aumento dos loteamentos”*.

A concepção de Educação do Campo pela autora Souza (2021, p.330) no capítulo II: “tem em sua essência uma concepção de campo como lugar de vida, trabalho, cultura, luta e de educação como possibilidade de problematização e construção de conhecimentos”, estes “voltados à transformação da sociedade, em perspectiva científica, histórica e social”; faz lembrar o que as professoras da escola entendem a partir das perguntas apresentadas em relação à escola do campo: um espaço em que crianças cujas famílias trabalham no campo e, por meio da observação e entrevistas, estas têm sua especificidade valorizada na Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira. Todavia esta não está vinculada ao MST ou outro movimento social. A presença de luta pela educação para essas crianças esteve nas falas daqueles que estão ou estiveram ligados à escola. Foi por meio de relatos com as professoras que trabalham há mais tempo na escola que muitas histórias foram contadas e nelas estavam contidos momentos de resistência para que a escola não fechasse.

Embora a Educação do Campo não seja tão lembrada como deveria em nossa formação – digo nossa porque também recebi a formação que os sujeitos de pesquisa da escola (magistério e licenciatura) –, as professoras e demais funcionários mostram em suas respostas o conhecimento sobre o público que recebem na escola – crianças cujas famílias são de região predominantemente rural. O que é potencial para buscarem melhorias em sua formação considerando suas percepções sobre as características dessa escola em relação a outras que conhecem.

Foi a partir desse conhecer os sujeitos da escola, no passado e no presente, que a diretora e a coordenadora sugeriram que outras pessoas referências da comunidade participassem das entrevistas. Como citam os autores Beaud e Weber:

A pesquisa constrói-se, pois, com ajuda dos pesquisados ou para ser mais exato, com a de certos pesquisados, que ajudarão a penetrar no meio, que serão suas cartas de referência àqueles que se mostram mais reticentes para encontrá-lo. Eles lhe permitirão abrir portas que, sem eles, estar-lhe-iam sempre fechadas, entrar em contatos com pessoas que, de outra forma, você não poderia ver. É a partir deles, aqueles que a literatura etnológica tradicional chama de “informantes”, e que aqui preferimos chamar de “aliados”, porque não os consideramos como

porta-vozes ou representantes, mas sim como *associados* que devem ser analisados como tais - que você poderá construir uma relação de pesquisa sólida e capaz de produzir resultados interessantes (BEAUD e WEBER, 2007, p.84, grifos dos autores).

Sem a colaboração, sugestão e acolhimento de sujeitos da escola, esta pesquisa não teria tomado outros caminhos não previstos no início, pois a pesquisa vai sendo construída à medida que começa, que se move e que resiste às dificuldades surgidas em seu desenvolvimento. Como Rosana Guber (2011) cita:

O investigador saberá mais de si mesmo depois de sua relação com o grupo pesquisado, precisamente porque a princípio só pode pensar, orientar-se e formular perguntas a partir de seus próprios esquemas. No trabalho de campo, todavia, aprende a fazê-lo cara a cara com outros elementos de referência, com os quais necessariamente se compara (GUBER, 2011, p. 50, tradução livre).

Foi entre conversas e observações que fui apresentada a três senhoras que me receberam com muita história para contar e que favoreceram perceber como a comunidade e a escola caminham juntas, num amálgama que as fortalecem. A partir do trabalho de campo outras situações permitiram pensar em elementos suleadores os quais levaram a entender o protagonismo desta comunidade.

5.3.1 Uma tarde e muitas histórias

Durante a conversa que tivemos, eu e três senhoras moradoras da comunidade, nascidas em 1955, 1947 e 1940, que conheceram os primeiros anos da escola, foi perceptível que relações iniciadas na escola se tornam, ao longo do tempo, parentesco: a ex-merendeira acabou sendo madrinha de crianças que viviam pela redondeza. Inclusive uma das senhoras diz que a sua vizinha, antes merendeira da escola, assim como a outra moradora presente “*mataram a fome dos meus filhos muitas vezes*”. As duas que a ouvem comentam que “*ela era uma mulher muito trabalhadora, trabalhava na roça e tinham muitos filhos para cuidar*”.

Naquela roda de conversa, havia uma generosidade que reconhece no outro a solidariedade recebida e a coragem de quem a recebeu: uma mãe solo com 11 filhos – quando chegou em Foz do Iguaçu, vindo do nordeste do país, tinha apenas um dos filhos casado e foi abandonada pelo marido quando o filho caçula tinha 2 anos. Como já foi

dito, a casa onde fui recebida é desta senhora nordestina, as outras duas entrevistadas vão até a casa escolhida para o encontro devido à dificuldade da anfitriã em caminhar.

Entre uma pergunta e outra, a ex-merendeira da escola relata orgulhosa que ex-alunos da escola, hoje adultos, voltam para visitar a instituição e passam em frente à sua casa para mostrar seus filhos e revê-la.

A pesquisa permite confrontar o discurso dos pesquisados com suas práticas e seu universo de referência. O pesquisador deve levar a sério as tagarelices, os mexericos, os " casos", as pequenas histórias, pois elas mostram a estrutura do meio de interconhecimentos e dos universos de referência que constituem o seu campo (BEAUD e WEBER, 2007, p.31).

Os discursos dessas mulheres já cansadas pelo tempo vão sendo mesclados entre expressões que mostram o quanto buscam na memória as datas em que determinadas coisas aconteceram e as marcaram profundamente, como o trabalho de parto de uma das filhas da minha anfitriã – ex-aluna da escola, no dia do ocorrido, foi levada ao hospital pela mãe, a então merendeira da escola e seu esposo. A ex-merendeira me conta baixinho: *“Acredita que a fia dela não contou pra mãe quem era o pai da criança?”* E a avó em questão me conta a história: *“Passou a gravidez toda e não me contou quem era o pai, eu pensei ‘quando ela for dá a luz, na hora da dor, ela me conta’, mas nada, contou não, até hoje não sei quem é”*.

Observo na fala uma certa mágoa e, em seguida, uma consolação, a idade já lhe permite perdoar. A filha na ocasião tinha apenas 14 anos. Hoje mora em outro estado, é casada e teve mais filhos.

A tarde passa e percebo que fazia tempo que as três não se encontravam, afinal a pandemia mudou os hábitos especialmente dos idosos. Elas falam de como a escola foi construída, de como foi ganhando outras salas de aula e também da mobilização que fizeram junto a outras pessoas da comunidade para que a votação pela ampliação da escola no orçamento participativo fosse expressiva.

Pelo fato de o etnógrafo limitar-se a um longo trabalho de descrição - interpretação - os dois andam em par - ele põe às claras a complexidade das práticas sociais mais comuns dos pesquisados, aquelas que são de tal forma espontâneas que acabam passando despercebidas, que se acredita serem "naturais" uma vez que foram naturalizadas pela ordem social como práticas econômicas, alimentares, escolares, culturais, religiosas ou políticas etc. (BEAUD e WEBER, 2007, p. 10).

Entre as práticas culturais e políticas, para os sujeitos da pesquisa, especialmente os mais velhos, a escola é um lugar que não deve fechar, ainda que não tenham mais filhos ou netos estudando nela, a mesma representa o pertencimento, o direito de estar em um lugar e ali optar por viver, criando vínculos e histórias que estão correlacionadas à escola.

5.4 O MOVIMENTO DA PESQUISA E O MOVIMENTO DA ESCOLA

Como nascem os movimentos? Quando falamos no capítulo III sobre os movimentos sociais, foi com o intuito de entender como eles surgem a partir de necessidades de um determinado grupo, cujos sujeitos apresentam interesses comuns, como, por exemplo, as demandas de comunidades camponesas organizadas pelo MST que buscou formas de construir escolas do campo, as quais atendessem às necessidades do grupo.

Há um movimento entre escola e comunidade que é notável durante observação e entrevista: ambas são acolhedoras e querem falar sobre a construção da escola e as histórias que se entrelaçam nela. Contam suas memórias, lembram de outras pessoas, lamentam perdas, valorizam o que tem.

As pessoas que estão há mais tempo na escola sempre estão abertas a conversas, sempre ocupadas pedem que as lembrem de coisas sobre a pesquisa: pedir algum documento, marcar encontros e horários para entrevistas referentes à pesquisa.

A primeira vez que fomos à escola em junho de 2018 as professoras queriam muito contar sobre sua rotina, apresentar as crianças, seu trabalho, falar sobre as dificuldades da escola, sobre as séries multisseriadas e as crianças atípicas que não frequentavam a sala de recurso, pois na escola não há.

A pesquisa foi acolhida pelos sujeitos que aceitaram participar e, à medida que o movimento da pesquisa acontecia, um movimento de fortalecimento também impulsionava seus sujeitos a validar as ações relacionadas à escola, sua construção e existência a partir de sua história contada por membros da comunidade.

O interesse em estar fazendo parte de algo que favorecia a valorização da escola foi estimulado e ocasionou a apresentação de mulheres que tinham muita experiência na comunidade e conhecimento sobre as pessoas que ali passaram ou ainda vivem. Como cita Malinowski (2018), “Há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma pode ser registrada apenas com auxílio de questionários ou documentos

estatísticos, mas que deve ser observado em sua plena realidade” (MALINOWSKI, 2018, p. 76).

Foi notável o interesse dos sujeitos da escola em conhecer mais sobre pós-graduação e pesquisa, buscando possibilidades de continuarem seus estudos e formação. Inclusive mais professores da escola tiveram interesse em participar da especialização Formação em Educação do Campo que foi comentada no início desta tese depois da pesquisa iniciada na escola, que é respeitada pela comunidade e confia nela, pois ao ir à chácara onde fui recebida pelas senhoras, o acolhimento - mesmo, no primeiro momento, sem muitas palavras das anciãs da comunidade que esperavam as minhas perguntas - foi assegurado pela minha acompanhante: a diretora, que lá me deixou e logo as conversas surgiram.

Essa relação entre sujeitos que já pertenceram à escola parece ainda próxima nas palavras das senhoras, elas lembraram de uma das diretoras, há alguns anos aposentada. A ex-merendeira citou o nome dela e disse: *“eu gostava muito dela, o genro morreu de Covid faz poucos meses, como será que está a filha dela, coitada?”*. Como eu conhecia a então viúva, atualizei as notícias, elas se sentiram mais próximas de mim.

O movimento entre escola e comunidade, no segundo semestre de 2021, como já mencionado, consolidou a aprovação da ampliação da escola que, anos atrás em outra gestão municipal, correu o risco de ser fechada. A diretora relatou que, embora esteja autorizada e tenha verba para fazer a ampliação e reforma da escola, a secretária da educação comunicou que não havia engenheiros da prefeitura atualmente disponíveis para fazer o trabalho, pois há muitas obras e muitas escolas a serem reformadas e ampliadas, mas poucos engenheiros na prefeitura.

De acordo com Freire (2019, p. 125), homens e mulheres “ porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”, o autor prossegue dizendo que aqueles e aquelas “ultrapassam ‘situações-limite’, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existe”.

Ao ouvir as condições e histórias pelas quais passou a escola e sua comunidade, muitas vezes com privações de estrutura, condições adequadas de trabalho como ausência de hora-atividade que atendesse à demanda das turmas multisseriadas, intenções de fechamento e crescimento de loteamentos, seus sujeitos percebem situações-limite e se movimentam para que a escola receba a importância que desejam através de sua reforma e ampliação, o que materializará sua permanência na região.

Ana Maria Araújo Freire (2020, p.277) explica, em notas do livro “Pedagogia da esperança”, que “para Freire, as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade”, por isso “encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “situações-limite”. Ela segue explicando que

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas “situações-limite”: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação. Nesse caso a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso aqueles e aquelas que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem (ARAÚJO, 2020, p. 277)

Os condicionamentos percebidos na vida social e que atingem a vida pessoal dos sujeitos da comunidade em questão foram, à medida que a história aconteceu e acontece, identificados e o momento de se auto afirmarem como pessoas que desejam a vida dessa escola ocorreu quando conseguiram, a partir de sua mobilização e escolha pelo voto, a materialização de sua permanência no lugar onde desde o início a construíram. Assim, as crianças desse lugar continuarão tendo perto de casa a escola, que muitas vezes foi o ambiente de acolhimento, saber e conhecimento de suas famílias.

5.5. SOBRE OS SABORES DO SABER

Para concluir este capítulo, quero relatar sobre quando cheguei à escola depois da conversa com as três senhoras que moram na comunidade: com um bocado de histórias e um pedaço de bolo de fubá nas mãos, aquele que havia sido oferecido durante nosso encontro. Na escola, a diretora e coordenadora esperam o ônibus que busca um grupo de crianças que moram mais longe e não podem fazer o trajeto a pé. Eu volto da conversa de carona com o primo e a prima de um dos alunos que espera junto aos colegas, o motivo: o casal foi até a casa onde foram feitas as entrevistas para buscar a avó que foi uma das entrevistadas. Ela insistiu para que eu fosse com ela e os netos buscar a criança já que estava indo para a escola a pé, a fim de conversar com a diretora e coordenadora que também me aguardavam enquanto cuidavam dos alunos que ainda estavam na escola, pois já passava do horário de saída.

A diretora me recebe sorrindo e falando: "o papo foi bom, veio até comendo". Rimos todas. A conversa me lembrou muitas coisas que já ouvi daqueles que viviam no campo, me ensinou muito mais do que pensava. O sabor daquele bolo fica nas memórias com gosto de saber e a prática me fez lembrar a teoria:

Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. O caminho, pois, para superar nossas fraquezas está em não escondê-las, mas em discuti-las em função do concreto onde elas se expressam, como o caminho de confirmar as nossas positivities jamais poderá ser o de guardá-las avidamente conosco (FREIRE, 2021, p. 224-5).

Fico pensando nas palavras da diretora, em julho de 2021: "Nunca ninguém se interessou em pesquisar a nossa escola", e entendo porque me acolheram tão bem: valorizam o conhecimento e a história das pessoas, pois se não o fosse, a escola já estaria fechada. Além de aberta, está viva e acolhedora, porque reconhece seus sujeitos e se entendem sujeitos daquele espaço que ensina a aprender.

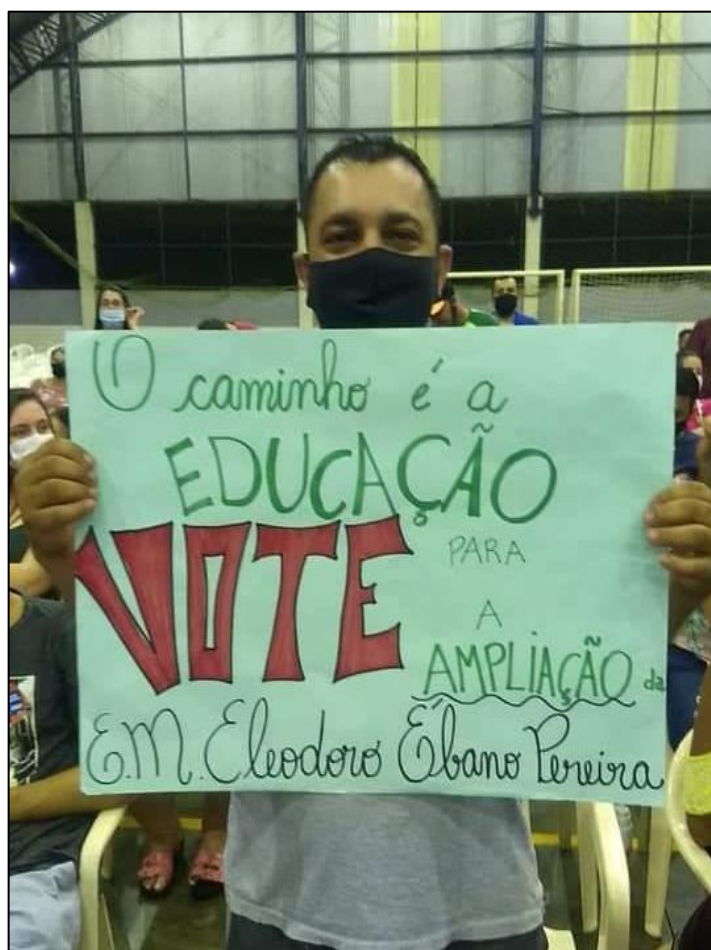


Figura 15: Cartaz na Assembleia do Orçamento Participativo, em 30 de setembro de 2021. Fonte: Disponível na página da escola na rede social Facebook.

CONSIDERAÇÕES

Estudar é um processo exaustivo quando temos metas e prazos. Talvez se assim não fosse, não teríamos resultados como pesquisas, artigos, obras, entrevistas e entre outros elementos que propiciam mais e diversos estudos. Observar, registrar, ouvir, perguntar, escrever, analisar, selecionar: alguns verbos que estão presentes desde o início desta pesquisa. Como cita Freire (2021):

Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 2021, p. 11).

Reinventar e recriar são palavras motivadoras e que precisam da renúncia do sujeito sobre suas mais apegadas afirmações. A delicadeza da memória, o acolhimento recebido pelas crianças em sua escola, a alegria em ser “vistos” pela universidade, seja pela pesquisa, seja pela especialização Formação em Educação do Campo, estiveram presentes nas conversas que ouvi e naquelas em que participei. O lamento pelos que se foram, a ausência dos abraços, a esperança de dias melhores por tudo que representa a vida – sofrida, cansada e, sobretudo vivida com pertencimento num espaço que representa vidas engajadas desde o primeiro tijolo assentado na escola –, e o que mais pode representar a vida senão as crianças?

Certa tarde, cheguei na escola e aguardava a diretora. Ela estava acompanhando e ajudando em sala de aula a professora recém-chegada que trabalhava uma proposta de produção textual com seus poucos e importantes alunos. Como sei que o são? Havia engajamento das duas e aquelas crianças estavam sendo assistidas num momento de aprendizagem, no mínimo, de duas lições: como fazer uma redação e como ser gentil com quem está chegando em um novo ambiente.

Algumas lições não aprendemos em manuais, aprendemos ouvindo e presenciando o exemplo daqueles que se importam com seu trabalho, no caso desta pesquisa, com a educação. Percebo que além da preocupação com o ato de ensinar e aprender, há uma preocupação com os envolvidos nele, sejam alunos e alunas, sejam suas famílias; novos colegas e quem mais estiver disposto a colaborar.

Essas pessoas estão envolvidas em uma comunidade que vive, predominantemente, da terra. Elas repassam seus conhecimentos aos filhos, atendidos por

peessoas diversas, mas que também moram por ali e, inclusive, as que não moram, gostam de estar naquela escola. Talvez por um tempo apenas, como tantos que passaram e ficaram nas memórias de anciãos e anciãs, além daquelas que conheci.

Ainda que a escola não esteja vinculada aos movimentos sociais que dão início ao movimento “Por uma Educação do Campo”, eles colaboram para que a própria escola entenda sua identidade. Ela ainda não é o modelo que gostaria: nas conversas é lamentado o fato de não terem quadra de esportes nem biblioteca; e também de sempre terem em sua trajetória a necessidade de exigir seus direitos para que o recebam, como é o caso de por muito tempo, em outras gestões, não terem horas-atividades como outros colegas do mesmo município, nas escolas urbanas; a situação de terem hora-atividade considerando apenas uma das turmas, no caso daqueles que possuem séries multisseriadas.

As características da organização da escola como espaço público estão próximas as de escolas rurais, todavia há potencial para que, em virtude do movimento entre escola e comunidade, a Eleodoro seja sim uma escola como idealizam seus sujeitos e merecem suas crianças: uma escola do campo para sujeitos do campo, cuja educação atenda sua realidade.

Em “Partir da Infância”, Paulo Freire comenta: “O importante para mim, por outro lado, é a educação que está se dando aí no interior dos movimentos sociais, uma educação que a gente não está vendo nem pegando” (FREIRE, 2020, p. 157). Talvez a boniteza, como diz Freire, desse processo permanente de resistência para que as crianças permaneçam na comunidade onde fica a Eleodoro, seja a motivação por uma educação de qualidade e coerente com essa pequena população que de alguma forma construiu um movimento para organizar-se sempre que o risco de fechamento surgiu e, que em virtude da sua futura reforma e ampliação, esteja mais distante.

Não posso deixar de considerar a importância das mulheres nesse movimento entre escola e comunidade, o que não diminui a relevância dos homens para a escola e as famílias do entorno, todavia os sujeitos entrevistados em sua maioria são mulheres, apenas um homem é docente na escola. Esse movimento de cuidado, solidariedade e união é recorrente da força e engajamento das mulheres que atuam na escola e que buscam na comunidade que atendem o apoio numa relação de reciprocidade.

Mesmo sem ter em seu nome “Escola do Campo”, a Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira busca sua identidade e reconhecimento em virtude de atender as famílias que estão no campo. Esta busca pode ser o tema de estudos futuros, inclusive pelo fato de algumas professoras e professor da escola buscarem conhecimento na pós-graduação que atende especialmente a ela e a mais duas escolas com características semelhantes. São

estes interiores de movimentos que podemos entender melhor e reconhecê-los com seus saberes e conhecimentos até que a universidade seja do povo e para o povo.

Retomando o que já foi comentando em capítulos anteriores, a comunidade foi ouvida pela Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira quando, por exemplo, seus servidores, em gestões municipais que buscavam o fechamento de escolas da área rural, disseram que eles não escolheriam, mas que a comunidade deveria optar sobre onde suas crianças deveriam estudar.

A escola foi ouvida pela comunidade quando pediu a presença de moradores na Assembleia de Orçamento Participativo e destacou a importância de uma escola mais ampla e com melhores condições para seus sujeitos. Assim, moradores se organizaram e foram até o local do encontro para votarem a favor da ampliação da escola.

Tantos outros momentos de união devem ter ocorrido, além de conflitos, pelos mais de cinquenta anos que a escola existe. Sem a participação da comunidade, muitas histórias não teriam acontecido e muitas crianças não teriam permanecido estudando perto de suas casas, esta tese não teria existido e tampouco a especialização Formação em Educação do Campo que se constituiu especialmente para atender a esses sujeitos que vivem em regiões mais distantes e resistem a situações que os prejudicam como a falta do serviço público próximo ao local onde vivem.

Comunidade e escola, famílias e professores, infância e maturidade em diálogo e movimento. A Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira é o espaço de sujeitos distintos que buscam o mesmo ideal: continuar suas histórias no lugar onde se sentem acolhidos e pertencentes.

REFERÊNCIAS

ABEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: Produzir e analisar dados etnográficos.** Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In **Por uma educação do campo/** Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (67-86).

BOBBIO, Norberto, 1909- **Dicionário de política/** Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2v.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02/03/21, às 22h15.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/02/21, às 21h30.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 28/09/21, às 10h25.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade/** Martin Buber; seleção e introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. São Paulo: Perspectiva, 2012. Coleção Debates 203, dirigida por J. Guinsburg.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In **Dicionário da Educação do Campo.** Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In **Por uma educação do campo/** Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina (organizadores). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. V, p.146-158.

- CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In **Por uma educação do campo**/ Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina (organizadores). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. V, p. 87-131.grafiu
- CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira Paulista e a transformação dos seus meios de vida/ Antônio Cândido. 8ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **El retorno a la comunidad**: problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: Arfo Editores, 2013.
- CATTA, Luiz Eduardo. **O cotidiano de uma fronteira**: a perversidade da modernidade/ Luiz Eduardo Catta. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história/Ana Maria Colling. Dourados, MS: Editora UFGD, 2019.
- COSTA, A.F.; CARVALHO, H. M. Campesinato. In **Dicionário da Educação do Campo**/ organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- DICK, Teun A. van. **Discurso e poder**/ Teun A. van Dijk; Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. São Paulo: Contexto, 2008.
- FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**/ Arlette Farge; tradução Fátima Murad. 1ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In **Por uma educação do campo**/ Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (135-145).
- FRANZ, Boas (1858-1942). **Antropologia cultural**/Franz Boas; tradução Celso Castro. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**/ Paulo Freire; prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. 43ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação/ Paulo Freire, Sérgio Guimarães. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor/ Paulo Freire, Ira Shor; tradução Adriana Lopes. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Partir da infância**: diálogos sobre educação/ Paulo Freire, Sergio Guimarães. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e Educação Popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 27ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire; organização e participação Ana Maria Araújo Freire. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**/ Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, Walter Ferreira de Oliveira. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da Pergunta**/ Paulo Freire, Antonio Faundez; revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez, Heitor Ferreira da Costa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando prática de linguagem/ Maristela Pereira Fritzen, Maria Inêz Probst Lucena (organizadoras). Blumenau: Edifurb, 2012 (56-71).
- GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa/ Clifford Geertz, tradução de Vera Joscelyne. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**/ Maria da Glória Gohn. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- HAMMEL, A.C.; FARIAS, M.I.; SAPELLI, M.L.S. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo. / Marlene Lucia Siebert Sapelli, Luiz Carlos Freitas, Roseli Salete Caldart (orgs.) 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade/ bell hooks, tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- IBGE. **Foz do Iguaçu**. 2015. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/historico>. Acesso em 18/07/2022, às 16h.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KONDER, L. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In GAUDÊNCIO, Frigotto e CIAVATTA, Maria

- (organizadores). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 157-182.
- LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**/Claude Levi-Strauss; tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LINHARES, M.Y. História Agrária. In CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011 (155-173).
- MACEDO, D. Revisualizando Freire Além dos Métodos. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**/ Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, Walter Ferreira de Oliveira. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. (133-140).
- MANDEL, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. 2ª edição. Lisboa: Editora Antídoto, 1978.
- MANURIM et al. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, 2012. In GAUDÊNCIO, Frigotto e CIAVATTA, Maria (organizadores). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016 (367-411).
- MARTINS, Fernando José. **A escola e a Educação do Campo**. Fernando José Martins. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola: uma categoria em construção**/Fernando José Martins. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.
- MARTINS, F. J. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (orgs.). **Educação do campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições, 2008.
- MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 451-457.
- OLIVEIRA, W.F. Fatalismo e conformidade: a pedagogia da opressão. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**/ Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, Walter Ferreira de Oliveira. 4ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021 (110 a 133).
- PLANO MUNICIPAL DE CONSERVAÇÃO E RECUPERAÇÃO DA MATA ATLÂNTICA PMMA. Prefeitura de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em <https://portal.unila.edu.br/noticias/plano-municipal-de-mata-atlantica-pode-fortalecer-o-turismo-em-foz-do-iguacu/PMMAFoz.pdf>. Acesso em 18/07/22, às 15h20.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira. Foz do Iguaçu, 2020.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROMÃO, J. E. Educação. In **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.) 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia** /Boaventura de Sousa Santos. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SCHNEIDER, C. O.; GODOY, C. M. T.; WEDIG, J. C.; VARGAS, T. DE O. Mulheres rurais e o protagonismo no desenvolvimento rural: um estudo no município de Vitorino, Paraná. **Interações** (Campo Grande), v. 21, n. 2, 4 jun. 2020.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo e identidade da escola pública: conquistas que geram velhos/novos desafios. In: MIZUSAKI, Marcia Yukari; ROMA, Claudia Marques; VIEIRA, Alexandre Bergamin (Orgs.). **Questão agrária e práxis social no século XXI: impasses, desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2021. P. 329 – 348.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo. In **Pesquisa Participante: a partilha do saber/ Carlos Rodrigues Brandão, Danilo R. Streck** (organizadores). Aparecida, SP: Ideia et Letras, 2006.

THIOLLENT, M. (2006). A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In **Pesquisa Participante: a partilha do saber/ Carlos Rodrigues Brandão, Danilo R. Streck** (organizadores). Aparecida, SP: Ideias & Letras. (pp. 151-165).

YUNES ANTONIO, G. J.; GOES ARAUJO FREIJO BRAGA, C. M. H. de; LINARES DE ASSIS, R.; AQUINO, A. M. de . O protagonismo das mulheres rurais. Realidade atemporal: o caso de Nova Friburgo, Rio de Janeiro, Brasil. **Boletín de Estudios Geográficos**, [S. l.], n. 113, p. 69–89, 2020. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/beg/article/view/3863>. Acesso em: 7 may. 2022.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PARTICIPANTES ADULTOS

NOME	
IDADE	
PROFISSÃO	
GÊNERO	

1. Há quanto tempo trabalha e/ou mora nessa comunidade?
2. Qual sua relação com a Escola Municipal Eleodoro Ébano?
 - () servidor
 - () família de aluno/a
 - () servidor/a aposentado (a) da escola
3. Se não trabalha na escola, qual é a sua profissão?
4. Você e/ou sua família desenvolve alguma dessas atividades?
 - () Cultiva alguma cultura (atividade agrícola)
 - () Cria algum animal (aves, bovinos, porcos...)
 - () Costuma pescar
 - () Outras atividades que costuma fazer para adquirir renda. Qual? _____
5. Como você descreveria a escola em que trabalha ou que seu filho e/ou filha estuda?
6. O que você considera escola do campo?
7. Você acha que a Escola Municipal Eleodoro Ébano é uma escola do campo? Por quê?