

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DAIANA APARECIDA MARQUES DE AMORIM

“PÉS DE MILHO E FEIJÃO”: narrativas sobre uma escola
do campo de um município da Zona da Mata Mineira.

JUIZ DE FORA
2017

DAIANA APARECIDA MARQUES DE AMORIM

“PÉS DE MILHO E FEIJÃO”: narrativas sobre uma escola do
campo de um município da Zona da Mata Mineira.

Dissertação de Mestrado apresentada à área de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

Juiz de Fora

2017

DAIANA APARECIDA MARQUES DE AMORIM

“PÉS DE MILHO E FEIJÃO”: narrativas sobre uma escola
do campo da Zona da Mata Mineira.

Dissertação de Mestrado apresentada à área de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

•
Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira- Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Rita de Cássia Souza Félix Batista
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 29 de setembro de 2017.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Amorim, Daiana Aparecida Marques de.

“PÉS DE MILHO E FEIJÃO”: narrativas sobre uma escola do campo de um município da Zona da Mata Mineira. / Daiana Aparecida Marques de Amorim. -- 2017. 47 f.: il.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Escola do campo. 2. Cotidiano Escolar. 3. Imaginário. I. Oliveira, Julvan Moreira de, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por não ter me abandonado e não me permitir desistir. A caminhada não foi fácil, foi árdua e muito cansativa. O movimento da escrita é muito difícil e trabalhoso.

Agradeço às minhas amigas orientandas, em especial a minha companheira de luta Aline de Assis Augusto. Juntas, dividimos todas as angústias e alegrias e sabemos o quanto é importante a chegada desse dia em nossas vidas.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa do Imaginário, por terem trilhado comigo o início da minha vida de mestranda.

À minha diretora da escola Tatiana, por ter me incentivado a dar continuidade no meu trabalho apesar da dificuldade.

Às crianças da escola do campo, que me encheram de carinho e afeto no curto tempo de convivência.

Ao meu orientador Julvan, agradeço por tamanha paciência e compreensão.

Ao meu irmão Darlei, meu futuro biólogo e meu orgulho.

A todos que souberam me ouvir e me aconselhar, meu muito obrigada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	14
DIÁRIO DE CAMPO	15
I. ESTUDOS SOBRE A ESCOLA DO CAMPO	30
1.1 Colhendo Flores.....	33
1.2 Cenário da Educação do Campo.....	33
1.3 Representações e identidades dos sujeitos das escolas rurais.....	37
1.4 Professores da Escola do campo.....	38
1.5 Tempo e espaço: salas multisseriadas.....	40
II. REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1. Imaginário e a sócio - antropologia do cotidiano da educação.....	44
III. METODOLOGIA DE PESQUISA	46
IV. O CAMPO DE PESQUISA	47
V. A ESCOLA DO CAMPO: CULTURA E IMAGINÁRIO	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61

LISTAS

Figura 1. Jornal Educativo	13
Figura 2. Localização do campo de pesquisa.....	34

RESUMO

AMORIM, Daiana Aparecida Marques de. “PÉS DE MILHO E FEIJÃO”: narrativas do cotidiano de uma escola do campo da zona da mata mineira. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2017.

Esta pesquisa propõe investigar sobre o cotidiano de uma escola do campo, com sala multisseriada, que funciona em uma cidade da zona da mata mineira. Tendo por objetivo compreender e refletir sobre a importância da escola do campo e suas especificidades, para uma comunidade do campo. Utilizar-se-á pesquisa bibliográfica envolvendo algumas obras representativas das diferentes épocas, como anais de congressos, anuários estatísticos e a legislação pertinente. O aporte teórico será a Antropologia do Imaginário, que nos permite ter um olhar sensível e capaz de refletir as possibilidades do aproveitamento da cultura do campo na escola. Observa-se que as salas multisseriadas, nem sempre representam a melhor alternativa metodológica para a comunidade. No entanto são implantadas, como forma de atender às populações rurais. Estas salas possibilitam uma socialização, quer na transmissão de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas, que se manifestam na amplitude do espaço escolar. No movimento da análise, foi possível perceber que os alunos encontram condições de ritualizar diferenças e semelhanças. Habilidade relacionada recursivamente com manifestações, que se expressam no cotidiano da escola, por meio da dimensão simbólica da cultura de seu grupo de origem. A relação entre os estudantes e os demais indivíduos, que compõem o contexto escolar, está intrinsecamente ligada ao espaço afetivo-estrutural e aos vários papéis, que eles exercem na instituição.

Palavras-chaves: Escola Do campo; Cotidiano escolar; Imaginário.

ABSTRACT

This research proposes – to investigate about the the routine in a do campo school with a multi-leveled class in a town in an specific area of Minas Gerais (Zona da Mata). It aims to comprehend and to reflect about the importance of do campo schools and its specificities to a do campo community. It will be used bibliographic research involving some important works of different times, congress proceedings, statistical yearbooks and the relevant legislation.

The theoretical contribution will be the anthropology of the imaginary, that allows us to have a sensitive eye and let us able to reflect the possibilities of exploitation of do campo culture in school. It is observed that the multi-leveled classes not always represent the best methodological alternative to the community, but, as a way of meeting the do campo population, they are implemented. However, they allows socialization in the transmission of knowledge, in the placement of beliefs and values, and also in the interaction of its subjects, in the social relation with the community and in the routines that manifest the range of the school environment. In the analysis movement it was possible to notice that the students are able to ritualize similarities and differences – that relate recursively manifestations in the school routine, of the symbolic dimension of the culture of its source group. It is established among them and people of school relations that depend on the affective-structural space and on the several roles that such space perform in the institution.

Key words: do campo school, school routine, imaginary.

APRESENTAÇÃO

Entre momentos alegres e tristes, prazerosos e difíceis, pude perceber a imensidão de coisas que a vida nos oferece. Foram vários caminhos que percorri, para chegar até aqui. Sei que muitos outros virão, não há como medir e dizer qual o caminho mais importante, mas posso expressar o encantamento, pelas coisas que adquiri enquanto filha, aluna, pedagoga e hoje mestranda.

Eu, Daiana Aparecida Marques de Amorim, mineira, canceriana, nascida no dia 27 de junho de 1992. Filha do meeiro e hoje empregado de Serviços Gerais, Edson Marques de Amorim, nascido em Santos Dumont, no bairro Perobas. E também, da doméstica e diarista Vanda Maria Marques de Amorim, nascida no distrito de Barbacena, Correia de Almeida, ex residente de um vilarejo intitulado “Buracão”.

Muitas vezes fui comparada aos da roça “só pé-de- milho e feijão”, daí o título de meu trabalho. Principalmente nos dias chuvosos, nós que morávamos na roça, para chegar no ponto de ônibus, tínhamos que colocar sacolinhas nos pés, para não sujá-los de barro. Alguns colegas de outras comunidades não ligavam, e na sala deixavam os rastros de onde vieram. Os barros ficavam agarrados aos pés das carteiras e isso ficou guardado em minhas memórias.

A minha casa está localizada no bairro Perobas, na Fazenda Nova Era, porém poucos conhecem assim. Seria melhor dizer “eu moro no grota”, ou ainda dizer, eu moro na Estrada de Oliveira Fortes km 2. Um lugar tranquilo, com poucas casas, muita vegetação, uma mata linda, porteiras e estrada de chão. Onde tem “mata-burros”, para apenas os carros passarem, vacas nas estradas para a gente tocar, cheirinho de roça mesmo e que dá vontade de ficar.

Até uns quatro anos atrás, este lugar era reconhecido pela vasta plantação de pêssegos do Senhor Francisco, onde meu pai trabalhava como meeiro, com um dos meus tios. Fazia chuva ou fazia sol, meu pai estava lá trabalhando duro. Minha mãe o ajudava, no dia que estava apertado, para fazer a embalagem das frutas. Na maioria das vezes, tinha que levar o almoço e esquentar em fogaredo, pois não dava para almoçar em casa.

Nascida e criada na roça, minhas brincadeiras prediletas eram as feitas no terreiro de casa. Tinha uma casinha de sapê, fazia comidinha de mentirinha, bolinhos de barro, brincava nos rios caçando girinos. Meus primos e eu tínhamos um clube no meio da matinha, onde tinha uma pedra linda, que adorávamos varrer.

A época de férias era a mais esperada por mim, e pelos meus primos. Eles iam lá para casa e nós saíamos pelas estradas, subíamos os morros, descíamos de canoa, nadávamos na pequena cachoeira, brincávamos de bola, peteca (era só folia). Até a água da chuva já serviu para fazer nossos chás.

Sobre a minha trajetória escolar, iniciei aos sete anos, no ano de 1999. Minha primeira professora chamava-se Geralda Magela da Silveira, uma ótima professora e não há como esquecer seu sobrenome. Tenho por ela grande apreço e afeto, até os dias de hoje. Ela se desdobrava brilhantemente, para ensinar em todas as séries. Estudei na Escola Municipal Felicíssimo Pereira Marques, que era localizada no município do campo, denominado Barreiro da cidade de Oliveira Fortes/MG. Nesta escola cursei a 1ª e 2ª séries, instituição pequena, com uma sala multisseriada e com muito poucos alunos.

Lembro-me dos uniformes dessa escola. Eram verdes, compostos por camisa cinza e gola verde, com o símbolo da cidade de Oliveira Fortes no peito. Éramos apelidados carinhosamente de “periquitos” pelo motorista do ônibus, que às vezes era o “Dez” e outras vezes era o “Bergue”.

Recordo-me de uma apresentação, que realizamos no final do ano, dedicada as mães. Dançamos a “música do xaropinho”, do programa do ratinho, com uma saia de pregas, feita de papel crepon.

No ano de 2001, mudei de escola, em decorrência do fechamento de minha primeira escola, devido a escassez de alunos. Minha nova escola chamava-se Escola Municipal Antônio Teófilo dos Reis, permaneceu em funcionamento até 2014. Nesta escola, estudei as 3ª e 4ª séries, com a professora Silnéia Campos Ferreira

Todos os dias, antes do recreio, costumávamos rezar na hora da merenda. Aquele que não fizesse o dever, ficava sem recreio. Fazíamos passeios perto da escola, para ver de perto os relevos, planícies, planaltos, rios, cachoeiras e moinho antigo. Uma vez fomos até o alambique do Senhor Ney.

Eu adorava brincar de bola no recreio, com meus amigos e amigas. Brincávamos todos juntos de queimada, pique-pega, pique-bandeirinha, passa anel e futebol. Uma vez, eu jogava bola no campinho de terra da escola, quando pisei na bola, caí, bati meu braço direito no muro e o quebrei. Minha professora pegou-me em seus braços e chamou a “Toyota” (essa Toyota levava as crianças do Formosinho, até suas casas). Seguimos para o hospital, mas antes passamos em minha casa, para levar minha mãe conosco. Foi um desespero, tive que usar gesso por três meses e depois, ainda fiz fisioterapia até o início da 5ª série.

Pelo fato de ter lesionado o braço direito, e eu ser destra, apenas frequentava as aulas para observar. Minha professora escrevia as matérias todos os dias em meu caderno. Eu achava maravilhoso, ter em meu caderno as letras da minha professora (era de caneta azul e ponta fina).

Na 4ª série, na época da festa junina, fui convidada para ser a noiva da escola. O noivo foi meu amigo Ronimar. Lembro-me da minha professora me arrumando e dos ensaios, para o grande dia do arraiá. Foi a primeira vez que dancei quadrilha.

No final do ano de 2002 recebi meu diploma da 4ª série. Minha mãe estava presente e me lembro de que chorei muito, pela minha primeira conquista, e também, porque eu adorava estudar naquela escola. Era tão aconchegante, todos se conheciam, era tudo de bom. No entanto, precisávamos ir para a “escola da rua”. A “rua” era a cidade de Oliveira Fortes.

Em 2003 ingressei no ginásio, na Escola Municipal Coronel Francisco Ferreira de Carvalho, na cidade de Oliveira Fortes. Todos os dias tínhamos que fazer fila no pátio, antes de ir para a sala de aula. Nas segundas-feiras, cantávamos o Hino Nacional Brasileiro.

Lembro-me de quando chovia, eu e minhas duas amigas colocávamos sacolas nos pés, para não sujá-los e íamos para o ponto esperar o ônibus. Na época, a estrada em direção a Oliveira Fortes não era asfaltada. Quando o ônibus agarrava, a solução era prosseguirmos o caminho à pé. Ao chegar na escola, ouvi várias vezes piadas de colegas de classe. Diziam “chegou os pé de milho e feijão”, “chegou os da roça”. Apesar da vergonha pelos pés de barro, isso nunca me impediu de ser uma boa aluna e fazer boas amizades.

Em 2004, a escola elaborou a proposta de um Jornal Educativo. Na capa encontravam-se os melhores alunos e alunas de todas as séries e eu estava lá, sendo o destaque da 6ª série.

Figura. 1: Jornal Educativo

Neste ano, a escola realizou uma viagem com os alunos e alunas à Petrópolis, para podermos visitar o Museu Imperial, Palácio de Cristal e a Casa de Santos Dumont. Foi muito interessante, recordo-me que antes de fazermos esta viagem, produzimos um trabalho na escola em grupo, sobre o Museu Imperial e Dom Pedro I.

Foi na 7ª série, que a matéria de história me marcou, por causa da professora Janete. Não me esqueço de suas matérias, adorei estudar o Século do Ouro, Revolução Francesa e as demais revoluções como a Cabanagem, Guerra dos Farrapos. Nesta época ouvi pela primeira vez falar da Maçonaria. Por falta de conhecimento, só vim a descobrir mediante a descoberta

do nome, que havia uma Maçonaria em minha cidade. Foi à época, em que eu queria ser professora de matemática, por causa das aulas da professora Cidinha.

Em 2006, formei na 8ª série. Último ano ali, perto das pessoas com quem tanto convivi e aprendi. Foram meus exemplos de inspiração, para chegar até aqui. Minha mudança consistiu numa ruptura muito forte, pois além da ruptura do formato do ensino fundamental, para ensino médio, uma cisão dos laços de amizade.

No ano seguinte comecei a estudar em uma escola da minha cidade, a Escola Estadual Engenheiro Henrique Dumont, ou simplesmente, Polivalente. Foram três anos de muito aprendizado. Minha vontade de ser professora só crescia. No meu trajeto do Ensino Médio alguns professores me desanimavam, não eram tão bons quanto os da minha escola em Oliveira Fortes, a saudade às vezes escorria pelos olhos.

Quando estava no 2º ano do Ensino Médio, fiz uma prova para um curso técnico em mecânica e passei. Este curso não nada tinha a ver com Pedagogia, mas foi fundamental para fortalecer minha base em física.

Quanta emoção tive, ao receber a notícia da minha aprovação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 2010 realizei um sonho meu e da minha família, que tanto torceu por mim. Orgulho, seria a palavra. Fui a primeira da família a entrar numa faculdade. Uma nova vida, nova rotina, novas amizades, novos conhecimentos e muito aprendizado.

Estudei muito, fiz estágios, participei de grupos de pesquisa. Tudo isso contribuiu para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Participei do Grupo de Pesquisa LEFoPI (Linguagem, Educação e Formação de Professores e Infância), tive como coordenadora Ilka Schapper, acrescido do privilégio de possuir como aporte teórico Lev Vigotsky. No percurso acadêmico, assim como no percurso de nosso cotidiano, e na formação de nossa identidade, nada está acabado, pronto e finito. Tudo está em constante devir. Assim sendo, me encontrei com outro grupo de pesquisa e com uma nova perspectiva de trabalho. Experiência que me permitiu contemplar minha vida, com meus estudos.

Não imaginava que um dia pudesse alçar vôos. Chegar ao mestrado e ter a oportunidade de estudar a educação do campo e conhecer essa cultura escolar, através do olhar de pesquisadora.

Isso foi possível pelo meu encontro com o Grupo de Pesquisa Antropologia, Imaginário e Educação (Grupo Anime), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que abriu horizontes para mim, me recebendo com afeto. Foi fantástico!

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procuro por meio de um olhar sócio – antropológico, acompanhar o cotidiano de uma escola, do campo de um município da Zona da Mata Mineira. Procuro compreender, como a professora realiza suas práticas pedagógicas, a composição do imaginário dos alunos rurais, e a relação estabelecida entre comunidade, escola, alunos e professora. Destaco a importância de uma escola do campo para uma comunidade, pela sua bagagem histórica, desde sua construção até a atualidade. Espaço que carrega em si, significados para cada vida que por ali passou.

Para alcançar os objetivos propostos, apresento a seguir a estruturação do trabalho.

No primeiro capítulo, Revisão Bibliográfica, por meio de um estudo da arte, revisito alguns autores, preocupados com a educação rural, para compreender o cenário da escola rural, o trabalho de professores rurais, o tempo e espaço desta escola.

No segundo capítulo, trago meu aporte teórico, que vai ser construído a partir do imaginário de Gilbert Durand, por meio da sócio - antropologia do cotidiano. Destacarei neste capítulo ainda os conceitos rural e urbano, buscando evidenciar o que caracteriza e o que difere um do outro.

No terceiro capítulo, evidenciarei a metodologia de pesquisa, que é a culturálise de grupos de Paula Carvalho, para melhor compreender a cultura rural da escola em estudo.

No quarto capítulo, trago o campo de pesquisa composto pela minha entrada em 2015. Realizei poucas visitas a escola, em decorrência de problemas que obtive para voltar ao campo. A mudança de gestão na cidade, no período da transição 2016/2017, ocasionou dificuldades de locomoção. Em 2016 comecei a trabalhar e não pude mais ir ao campo de pesquisa. Foi possível minha ida em algumas manhãs, entretanto o custo foi bastante alto e encontrei dificuldades.

O CAMINHO DA PESQUISA

I. DIÁRIO DE CAMPO

A escolha pela comunidade Pavi, não foi minha primeira opção. No dia 17 de março de 2015, em uma terça-feira, dirigi-me até a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de um Município da Zona da Mata Mineira, em busca do reconhecimento das escolas do campo existentes no município. Ao perguntar sobre as escolas do campo, a secretária me informou

que existiam escolas inativadas. Portanto, seria necessário pegar uma lista das escolas e consultá-la.

A secretária buscou a lista, que já estava bem gasta e sentou-se comigo numa mesa redonda. Na lista constavam todas as escolas, ativas e inativas. As que estavam inativas eram de algumas áreas rurais da cidade. Entre as escolas mais ruralizadas, estavam as dos povoados de Flor do Campo, Violeta, Laranjeira, Domingueira, Pavi e Rosal¹.

Ela me relatou, que a de São Domingos é toda multisseriada e possui somente uma professora. Esta professora chega sempre na segunda-feira, na comunidade Domingueira e dorme na casa de um morador da comunidade. Permanece na comunidade até sexta-feira, quando retoma o caminho de volta a sua cidade. Perguntei se há alguma coordenadora, para auxiliar a professora, fui informada de que há somente uma supervisora. Sendo sua frequência de trabalho apenas nos dias específicos. A coordenadora de uma das escolas, que no momento de meus questionamentos encontrava-se na secretaria, esclareceu-me que em sua comunidade, costumam atender a educação infantil e o ensino fundamental em salas multisseriadas.

A mesma me relata, que não concorda com salas multisseriadas, dizendo as seguintes palavras: *“se quiser pode colocar na sua tese aí, sobre as salas multisseriadas, acho que não funciona, não concordo. Mas temos que seguir né”*.

Optei então pela escola Pavi, pois é a mais próxima entre as instituições rurais. Em 2015 dei entrada nos papéis e tive aprovação pela secretaria, no final do mês de novembro, do mesmo ano. No início de dezembro comecei a ir à escola. Os horários eram vespertinos apenas, como eu não estava trabalhando, pude ir e me apresentar a todos da comunidade escolar. Mas, não foram muitos os encontros. Dezembro foi um mês curto, devido as férias escolares.

No dia 11 de março indo para Pavi de carro, ainda na estrada, parei para registrar a ponte, que vai para a comunidade dos Variantes. Quando cheguei a Pavi, vi a mãe de Rosa observando-a ir para a escola, na estrada. Ofereci carona, ela sorriu e foi correndo para o lado do carona.

Perguntei a ela se havia chovido lá, e ela relatou-me que choveu muito, ocasionando até a ruptura do cano do rio. Descemos do carro, e fomos para a escola. Consolo estava como sempre, lá na porta e nos recebeu. Cumprimentei-a e depois fui para a sala de Margarida, acompanhada da Rosa. Falei bom dia para todos. Margarida me perguntou, se eu tinha

¹ Optei por utilizar nomes fictícios.

conversado com o moço da van, para eu tentar vaga para ir à escola. Eu disse que não havia me encontrado encontrei com ele, e que eu iria continuar indo de carro, até quando desse.

Margarida convidou-me para sentar em uma das carteiras. Um aluno me chamou para assentar na segunda carteira, da segunda fileira. Agradei e recusei, argumentando que sentaria atrás, para não atrapalhar a aula.

A professora estava tomando leitura dos alunos dos 4º e 5º anos. Observei que alguns estavam com folhas de papel, preenchidas por escritos e desenhos. Cravo, me mostrou sua atividade com um parágrafo e um carrinho da hotewells. Palmito, me mostrou a sua atividade também. Margarida, depois me explicou, que ela pediu para que cada aluno levasse para casa um livro de literatura infantil. O dever seria recontar a história e ilustrar. Assim eles fizeram e depois a professora abriu espaço, para que todos pudessem recontar sua história.

Rosa não havia feito, ela levou o livro e disse que sua mãe lhe contou a história. A professora foi interrogando sobre a história, para que a aluna pudesse participar da aula e recontar a história para os colegas. Iasmin levantou e pegou o livro.

Margarida pediu, para que todos guardassem o material, porque eles iriam brincar de bingo com palavras que possuem x, ch, m e n. Ela ia retirando de um saquinho as palavras e chamando cada aluno, para ir ao quadro e fazer a escrita da palavra que ela pedisse. Tinham palavras como cachoeira, bombom, tampa.

Depois, ela dividiu a turma em dupla e entregou cartelas feitas por ela, de papelão e com espaços demarcados, por uma fita verde. Lugares para a escrita de oito palavras. A dupla deveria escolher oito palavras, que estavam escritas no quadro e escrever na cartela. Depois das duplas escreverem, começou o bingo das palavras. Todos se divertiram.

Após o bingo de palavras, Margarida entregou os livros de arte “Campo Aberto”, para cada criança. Eles fizeram as atividades que ela marcou.

A merenda do dia era arroz, peito de frango desfiado, feijão.

No outro dia e como todos os dias, ao chegar à escola, encontrava-se Hortência à espera do ônibus da escola. Era dia de prova de português dos alunos. A educação infantil não faz prova, mas por ser sala multisseriada, Gérbria já havia me avisado, que eles tinham que ir à escola cumprir os dias letivos.

Gérbria iniciou a aula, com a oração do Santo Anjo, como em todos os dias, depois leu um livro para eles, sobre a menina que gostava de desenhar. Todos amaram.

Hoje, como alternativa, a professora levou um filme para as crianças de educação infantil assistirem. As crianças foram para o quartinho assistir e eu os acompanhei. Este

quartinho erabem pequeno, possuía uma televisão LCD e um aparelho de internet, onde se estabelecerão os dois computadores, que irão chegar. Eles assistiram ao filme, mas ficaram perguntando, “É aqui o quartinho, tia?”. “Aquela porta ali sai lá fora?”. Eu lhes disse que aquela porta saía no banheiro. Curioso, pediram para ir ao banheiro, mal entrou, saiu. Era só para ver o banheiro, por dentro mesmo.

Continuaram a ver o filme num clima de muita conversa, pois dois deles se mostraram pouco interessados, visto que já tinham assistido ao filme. Antes de terminar o filme, a professora Margarida chegou e perguntou aos alunos, se ainda desejavam permanecer no ambiente. Os demais colegas da classe já haviam acabado a prova. Os alunos quiseram ir para a sala. Chegando lá, estavam todos colorindo o convite de formatura da educação infantil, que seria realizada no dia 17 de dezembro de 2015, às 13h: 30min. Petúnia entregou-me um convite bem colorido endereçado a mim e minha família. Fiquei muito feliz e satisfeita.

Pedi para Petúnia, que já havia terminado de colorir seus convites, que escrevesse para mim um pequeno texto, sobre a escola e fizesse um desenho representando a mesma. Ela pediu-me uma folha e começou a escrever. Depois, Gêrbria entregou uma folha para cada aluno desenhar e colorir. Alguns dos alunos estavam fazendo a maior bagunça, conversando muito alto e Gêrbria já demonstrava cansaço, por ter que ficar frequentemente chamando a atenção. Por fim, a professora lhes solicitou para que voltassem para sala após a merenda.

14h: 30min era a hora do recreio e da merenda. Os alunos rezavam : “Abençoi Senhor a merenda que vamos merendar, em nome do pai, do filho, do espírito santo, Amém”. A merenda do dia era arroz, feijão, batata doce frita e frango desfiado.

No recreio, as crianças do 3º, 4º e 5º ano foram brincar de “The Voice”. A professora Margarida, levou Xadrez para o Girassol, aluno que possui deficiência em uma das suas pernas. No entanto a criança recusou a brincadeira com o Xadrez, decidiu brincar de “The Voice” e ainda permaneceu cantando uma música evangélica. Escolheram brincar de Xadrez duas meninas.

Enquanto isso, em conversa com a Margarida, e perguntei a ela quanto tempo trabalha na escola, ela me respondeu-me que há vinte e dois anos.

“Eu trabalhei aqui em 1991, depois fui trabalhar em Corujas, depois voltei para cá e fiquei até hoje. Conheci meu marido aqui. Eu sou de Posses e para trabalhar aqui, eu ficava porque não tinha ônibus igual hoje. Os horários eram ruins, por isso na escola tem um quartinho com um banheiro, que foi feito para ficar aqui na escola a professora. No início eu

trabalhava só com educação infantil, tinha muita criança. Era uma professora para cada série. Tinha aula de manhã e a tarde. Agora que a tendência é diminuir o número de professor, porque não tem muita criança.”

Perguntei-lhe sobre o nome da escola e a origem. Ela disse-me que V. R era o padre na época. Presumo que o nome foi dado em homenagem a ilustre figura.

Depois, Margarida saiu e foi lá dentro da escola. Quando retornou, disse-me que levaria todos ao campo. Todos ficaram super animados, perguntaram se podiam levar a corda e a bola. Margarida pediu para que os alunos fizessem uma fila e esperassem Gêrbria e seus alunos. Gêrbria encontrava-se na sala em conversa com seus alunos, porque um dos meninos que ficara sem recreio, arrancou um dos enfeites da sala. Ela aconselhava os estudantes para que no próximo ano comportassem melhor com a professora.

O portão foi aberto e todos saíram correndo em direção ao campo. Chegando ao campo, um aluno falou, “Olha tia, um pé de gavião”. Um cavalo, que estava lá no final do campo, era de um dos meninos, o kauã da tia Gêrbria. Este chegou correndo e todos passaram a mão nele, depois ele continuou a comer a grama, e as crianças foram brincar. Alguns brincaram de bola, outros subiram em uma árvore, outros amarraram a corda na trave e brincaram de gangorrar. Tinham até aqueles mais corajosos, que subiram na trave.

A professora buscou sua câmera, para registrar estes momentos e colocar no vídeo, que elas irão passar no dia da formatura para os pais, alunos e todos da comunidade.

As 15h: 50min retornaram para a escola, porque todos iriam assistir juntos ao especial de Natal da Era do Gelo. Gêrbria, colocou a televisão em sua sala de aula e todos sentaram lá para poderem assistir. Foram 25 minutos de muita risada. Eles adoraram. Terminado o filme, as crianças queriam assistir outro, mas o horário já estava acabando. Os alunos de Margarida, foram para sua sala e depois, encerraram a aula com a oração do Santo Anjo e seguiram para suas casas. O Girassol, aluno portador deficiência, esperou a chegada de sua mãe. Seguiu para a casa de uma conhecida, até que chegasse a hora do ônibus. Gêrbria começou a recolher algumas coisas da sala, como cartazes e enfeites... Ela disse que iria levar aos poucos, para não carregar peso e também, para não deixar a sala vazia, porque é muito ruim. Em conversa com Violeta sobre a montagem do vídeo, ela disse que já tinha ficado até emotiva.

Violeta buscou a chave da Igreja de Santo Antônio, que ficava ao lado da escola, para me mostrar. Havia um senhor sentado na porta da igreja, perguntou-me se eu seria a nova professora. Eu disse à ele que não, que estava ali fazendo uma pesquisa. Depois, ele me

contou que ele já morou no Rio e em Juiz de Fora e que voltou para aquele lugar porque ali é a terra dele e seu umbigo dele está ali enterrado, é ali que quer ser enterrado quando morrer.

Voltando para a escola havia dois casais de senhores, uma senhora disse que já me conhecia de algum lugar. Talvez na rodoviária. Eu lhe disse que era das Perobas, uma comunidade próxima. O senhor se chama A. R, conhece toda minha família, meus tios e avós. Contou-me, que a escola foi construída na época do doutor Ângelo, quando foi prefeito na cidade. Disse ainda, que uma das pessoas que ajudou a erguer a escola, foi o meu tio Namir, carpinteiro, que já não se encontra mais em vida. Fiquei muito surpresa, por tamanha lembrança. A. R disse que a escola era mais na frente, tempos mais tarde, foi construída onde se situa hoje. Ele me disse que a sua esposa, Tapete, foi uma das primeiras professoras do lugar, “de primeiro” a aula era até oferecida na Igreja de Santo Antônio. Sua esposa deu aula até no grupo da comunidade dos Araçás, ela tinha que andar muito, almoçava até na casa dos outros, para poder acabar de chegar à escola. Esta escola já fechou há anos. Ele ficou de achar fotografias dessa época, possui até uma foto das pessoas ajudando a levantar a Escola Do campo de Pavi.

17 de dezembro de 2015, seria uma data especial, o dia da formatura. Gêrbria estava ansiosa, por ser seu último dia na escola. Disse-me que sentirá muita saudade, confessa que é uma pena não poder continuar na escola e que, ano que vem, nem sabe em qual escola irá conseguir trabalhar. Todo ano é essa incerteza.

Ela relatou-me que no dia de uma das contratações, tinham 2 vagas em escola do campo, uma em SD. Ela escolheu uma em Capivari, sendo assim teve que morar com uma merendeira. Trabalhou com a educação infantil até o 5º ano. “Eu não fiquei com medo de encarar”, disse ela.

“Peguei uma supervisora que pegou no meu pé. Saía de casa na segunda-feira e chegava em casa na sexta a noite. Eram mais ou menos 16 alunos, sabe? Lembro que só tinha uma de educação infantil. Isso em 2012. Foi a escola mais longe de SD que eu trabalhei até o momento”. Relatou a professora para mim com o olhar brilhando e toda satisfeita.

“No início não foi fácil, depois a gente vai tomando rédias e não treme mais. A escola de lá é linda, enorme. Pena que fechou.”

Aos poucos, a Festa de Formatura deixou a escola cheia, com as famílias dos formandos. Gêrbria fez um vídeo com as fotos dos alunos, para exibir para a comunidade. Obedeceram até mesmo o ritual do juramento. Os olhinhos deles brilharam. Foi um dia muito bacana. A supervisora me apresentou a todos, fui recebida com muito carinho.

As 15h já havia acabado tudo. Gérbria ficou retirando os enfeites de sua sala, para levar para casa. O tempo todo ela falava, que sentiria muita saudade dali.

Em março do ano de 2016 pude ir ao campo, fui recebida carinhosamente por todos. Nada havia mudado, até as folhas da laranjeira da escola estavam vistosas e bonitas, como no ano anterior. No quadro estava a ficha, após a cópia da ficha, aconteceu a tomada da leitura dos alunos.

As aulas deste ano seriam oferecida na parte da manhã e a tarde. Na manhã não havia ônibus público, para a população. Para ir a comunidade, era preciso ter condições de ir de carro, o que ficava caro.

Escolheram como sala de aula o maior ambiente, a outra sala da escola ficou apenas para a televisão. Neste ano, apenas Margarida lecionará na escola. Ela recebeu no final do outro ano uma proposta para assumir todas as turmas da escola, dividindo os horários matutino para os maiores, e vespertino para os menores. Ela aceitou, afinal necessitava trabalhar. Margarida mora ao lado da escola.

Rosa está no 3º ano e demonstra muita dificuldade de aprendizagem. A professora alega, que seria importante ter alguém, por conta dela, para que possa melhorar. Enquanto ela fica com Tulipa, os demais fazem exercícios e leituras a partir dos seus livros.

Hortência, motorista da van, fala da dificuldade que a comunidade enfrenta, para ir até a cidade, por causa do corte do horário do ônibus da manhã. Antes, podiam ir até a cidade de manhã. Hoje, para poderem resolver algo, devem pagar um carro, para levar ou ir um dia antes e dormir na casa de alguém.

O recreio era o mesmo horário, de 9h:30min até as 10:00. Em conversa com Margarida, ela me revela que tem que levantar às 5 horas da manhã, para deixar o almoço pronto para sua família. Acrescentou ao dizer, que havia muito tempo que ela não trabalhava com a educação infantil. Trabalhou seis anos direto e depois não, permaneceu apenas com o ensino fundamental.

A sala é muito enfeitada, com cartazes nas paredes, e um quadro para os bilhetes. Há um varal abaixo da janela, para a exposição dos trabalhos das crianças. O cantinho da leitura estava ao lado, cheio de livros sobre duas mesas pequenas. Na parede dos fundos, há uma decoração feita de EVA, com árvores, nuvens, pássaros e flores. As carteiras são azuis. Há dois armários fechados e três armários abertos, neles estão os jogos e livros.

Terminada a leitura, a professora pediu dois alunos para perguntarem aos seus colegas sobre a brincadeira preferida de cada um. A professora fala que pode ser bola, peteca, pique...

uma das crianças, diz que gosta de subir em árvore. Foi então que, ao olhar para o lado, me deparei com um esqueleto pequeno, ao lado do cantinho de leitura.

No outro dia, fui recebida na escola, com muitos abraços dos alunos. Na entrada, estava a professora e a merendeira à minha espera, a aula não havia começado. Ao entrar na sala, abracei um aluno, que possui uma deficiência na perna e não pôde ir até a mim.

Acomodei-me na sala, sentei-me na segunda fileira da parede, sem janela para a direita, na última carteira.

Hoje saí mais cedo de casa, para pegar o início da aula, que começa todos os dias às 07hs da manhã. Antes de iniciar a aula, todos rezam um Pai Nosso e uma outra oração do aluno.

“Guai-me Jesus bonzinho
Para o caminho do bem
Quero ser bom menino
E bom aluno também”.

Após a oração, a professora passou no quadro a ficha para os alunos copiarem. Depois tomou a leitura de cada aluno, menos de Rosa. Ela apresenta dificuldade na escrita e leitura, esqueceu seu caderno e trouxe o da irmã. A professora disse, que não iria mandá-la buscar, porque se fosse em casa, ficaria por lá.

Alguns minutos depois, a mãe de Rosa chegou na escola, com os seus cadernos e levou o da irmã dela. A professora já havia entregado uma folha, com a cópia das vogais para Rosa fazer.

Depois, a professora realizou com todos da turma o jogo de adedanha dos alimentos. Organizou os estudantes em dupla, para que adivinhassem os nomes de frutas, verduras e legumes com as letras A, R, C e M. Muitos tiveram dificuldade em colocar os legumes. Rosa realizou essa atividade, pois faz parte da vivência de todos. Há horta em todas as casas e isso constitui um rico aprendizado.

Realizada a atividade, a professora pediu para que as crianças fizessem um desenho sobre as águas, para um concurso que eles iriam participar. Ela entregou uma folha branca, para cada aluno usar a criatividade. Observei que muitos desenharam cachoeiras, montanhas, pedras grandes e árvores.

Logo após teve aula de educação física no campo, as crianças ficaram muito alegres, brincaram de bola e queimada. Outras ficaram brincando com uma corda. Nós, a professora e

eu, ficamos sentadas em um banco, feito com um tronco de árvore, para nos escondermos do sol que estava muito quente.

A professora foi me relatando a dificuldade, que está sendo trabalhar sozinha, nos turnos da manhã e tarde. Mas, como aceitou o pedido da secretaria, teve que prosseguir no difícil ofício.

Uma aluna amarrou a corda em uma árvore e ficou gangorrandando. Rosa subiu na árvore, sem medo e descalça, demonstrando total intimidade com aquela árvore, que todos dizem brincar, quando não estão em horário de aula também.

Retornando para a escola e já era hora da saída, um aluno chamou Girassol de gordo. Ele irritou muito e disse para sua avó que não gosta que mechem com ele. Neste dia eu estava de carro, e ao ir embora dei carona para ele e sua avó. No trajeto ela me contou que não gosta que mechem com ele porque ela além de avó é mãe dele, e foi criado com muito sacrifício. A mãe dele o abandonou quando pequeno e é ela quem p cria, leva na escola, leva ao médico.

Ao chegar no lugar onde descem, me agradeceram muito, porque chegaram mais cedo em casa.

No outro dia estava uma cerração bem baixa, mas o dia estava lindo. Quando cheguei à escola, Violeta varria o pátio e a aula já havia começado. A professora estava como de costume, tomando a leitura dos alunos.

Terminada a hora da leitura, Margarida mostra a coleção “Dente de Leite”, para trabalhar datas comemorativas em sala de aula.

Margarida avisa aos alunos, que dia 18 é dia do livro e dia 19 é dia do índio, e informa que a secretaria de educação fez um sorteio para as escolas apresentarem algum projeto sobre o dia do índio, mas a escola não foi sorteada.

A professora passou um texto sobre o livro no quadro e pediu para seus alunos copiarem com a letra bem bonita, depois circularem as palavras que rimam.

Um livro

É uma beleza

É caixa mágica

Só de surpresa

Um livro

Parece mudo,

Mas nele a gente

Descobre tudo.

Um livro
Tem asas
Longas e leves
Que de repente
Levam a gente
Longe, longe
Um livro
É parque de diversões
Cheio de sonhos coloridos
Cheio de doces sortudos
Cheio de luzes e balões.

Depois aconteceu um ditado de palavras e de uma frase. Rosa, que não acompanha seus colegas, recebeu outra atividade.

No recreio as crianças brincaram bastante, alguns com o jogo de totó, jogo de dama, corda e carrinhos. A hora que eles mais adoram.

Durante o recreio, em conversa com a Margarida, sobre os computadores que viriam para as crianças, ela informou-me que veio apenas um notebook. Segundo ela, quem usa mais é a supervisora, quando vai à escola. Ela me falou da falta da supervisora na parte da manhã, que não pode ir à escola por falta de condução.

Após o recreio, teve a leitura do livro “A lebre e a tartaruga”, com a moral da história “quem segue devagar e com constância, sai sempre vencedor”.

Depois os alunos receberam os livros e a professora orientou para que eles fizessem as atividades.

Brincadeira do roda, roda

Três palavras relacionadas ao índio, pode ser vestuário, alimentação...

COCAR- MANDIOCA- CACIQUE- ARCO- FLECHA-PAJE- TANGA-CURUMIM-
DANÇA

Foram mais que três palavras, pois as crianças adoraram e aprenderam bastante com a atividade.

No dia 09 de abril voltei a escola, um aluno me conta que caiu da árvore. Foi brincar com seu colega, que o chamou para gangorrear. Quando subiu no pé de jaboticaba, ele caiu e se machucou. Ele perguntou se eu tenho um carro, disse a ele que meu pai possui um fusca. Ele então me perguntou se é só um carro e fez uma cara de surpresa.

A professora disse, que está sem as lâmpadas da frente da sala, confidenciou já ter feito o pedido, porém está sem a resposta até hoje.

A aula se inicia com a oração do Pai-Nosso e do Aluno. Depois, ela pede para que todos abram o caderno e façam a ficha que ela passa no quadro.

Consola vê um dos alunos andando de bicicleta, ao invés de vir para a aula e falar com a professora. Ela afirma que ele deve estar andando de bicicleta, antes de vir a escola.

Margarida disse que agora tem internet na escola, mas não há computadores para os alunos usarem.

A professora inicia a aula tomando a leitura do 4º e 5º ano, o nome da história é “uma noite barulhenta”.

Para o dia da mulher, os alunos fizeram um desenho e formaram frases com as letras que formam a palavra “MULHER”, apareceram palavras como: mãe, mulher, Maria, única. Linda, honesta e amorosa.

Enquanto a professora tomava a leitura, vi um dos alunos folheando o caderno de história, quando de repente encontrei um desenho que me chamou atenção. Era um desenho representando a comunidade Pavi, com algumas casas, crianças andando de bicicleta, um pé de limão e um pé de pitanga.

A hora do recreio é de 09h:15min até 09h:30min. Renata achou melhor diminuir o tempo, para que eles pudessem sair mais cedo 10 minutos, pois ela tem que ir em casa esquentar o almoço, almoçar e depois voltar para a escola e dar aula ao meio dia.

A merenda foi arroz, feijão e frango desfiado. Os alunos merendam na sala mesmo e depois puderam brincar no pátio. Os maiores, quiseram brincar de xadrez na beirada da porta da sala. Lírio e Cravo optaram por pular corda. Tentaram amarrá-la no muro e um só tocá-la. Então, ofereci para ajudá-los e toquei corda, cada hora com um.

Ao terminar o recreio, Margarida pediu para que guardassem os brinquedos e voltassem para a sala.

Ela pediu para que os alunos sentassem em trios. Entregou uma folha branca, para cada grupo e peças do quebra-cabeça da história da dona baratinha, para que eles fizessem uma produção do texto e a ilustrassem. Terminada a atividade, cada grupo foi apresentar na frente da sala.

A aula terminou às 11h e o ônibus só iria chegar ao meio dia. Consola e Renata foram para casa almoçar e eu fui sentar-me na beira da venda de artesanatos. Dali onde eu estava,

pude ver o local em que um dos alunos mora. Avistei-o brincando com cavalinho de pau no terreiro da sua casa, galopava como se estivesse de fato em cima de um cavalo.

Passou um carro vendendo umas quitandas, bolos, roscas... A Hortência, que trabalha no postinho de saúde, foi comprar café, para oferecer à médica, que atendia os pacientes. O moço perguntou a ela se a prefeitura não mandava e ela disse que não.

Logo depois, aproximou-se um senhor de mim e perguntou-me se eu era a nova professora. Eu lhe disse que não, que apenas fazia estágio. Ele disse que sua filha era a Violeta. Perguntou-me de quem eu era parente, ou filha, e revelou conhecer muita gente onde eu moro. Ele sentou-se ao meu lado. Ficaram falando sobre um senhor, que estava internado e sem condições de continuar o tratamento do câncer. E que no sábado haverá um leilão para arrecadar dinheiro para ajuda-lo. Iniciativa da comunidade a qual toda a comunidade abraçou a causa.

Aproximando-se do meio dia, os alunos da tarde começaram a chegar. Margarida disse que há alguns alunos novos, inclusive dois irmãos gêmeos, que vieram de Juiz de Fora. Uma turma de nove alunos é boa de trabalhar.

Ao meio dia chegou o ônibus, subi e fui embora.

Em 2016 não pude mais ir ao campo de pesquisa, consegui emprego em uma escola particular à tarde, mas o dinheiro já não estava dando para ir a escola. Então, combinei de voltar no próximo ano, que seria 2017.

No dia 10 de março de 2017, voltei a Pavi. Pela estrada real fui imaginando a imensidade desse nosso mundo, que por entre montanhas e eucaliptos, tem uma comunidade tão carismática, repleta de energia positiva.

Após quase um ano, recebi a noticia de que havia ônibus de manhã indo para Pavi. Então, pude retornar para o estágio. Ao chegar na escola, a professora me recebeu muito bem e com um forte abraço. Então, ela contou-me que devido à mudança de gestão, eu não poderia voltar à escola. Eu teria que entrar com a documentação novamente. Mas, como eu não sabia e não poderia voltar para casa, ela me aconselhou ficar na escola e ir à tarde na secretaria de educação, para me informar com detalhes sobre essa história.

Hoje cheguei na escola e fui recebida com muito carinho pelos alunos. Tantos sorrisos e abraços. A aula foi iniciada com a oração do Painosso e a oração do aluno.

A professora toma a leitura dos alunos do 3º, 4º e 5º anos. Logo depois, ministra atividades do livro de matemática. Para o 2º ano, ela passa atividade no caderno de português, para que os alunos copiem algumas sílabas.

Normalmente ela não usa xerox para realizar as atividades pois não tem tinta em sua impressora por isso depende de alguma algum, geralmente um de seus filhos, para tirar cópia na cidade. Ela usufrui de sua criatividade muitas das vezes para alguma atividade em sala de aula a ser praticada com os alunos.

Ela me conta que há alguns alunos bem difíceis de lhe dar, estão querendo resolver situações da “rua” na escola, Na próxima quarta haverá uma reunião com os pais para conversarem sobre o comportamento das crianças para que a família esteja a parte de tudo que acontece na escola.

As 9:15 é hora da merenda e diferente do ano de 2016, o recreio tem 10 minutos a menos. Perguntei o porque e a professora me disse que é melhor, pois eles podem sair as 11:00 ao invés de 11:10.

No recreio eles brincaram de pular corda e outros de xadrez.

Ao voltar para a sala de aula, uma das alunas pediu à professora para que pudesse fazer a “hora d’leite”. Ela contou a história da “Ovelha cor de rosa”. Todos adoraram ouvi-la.

Após a história, a professora pediu para que eles sentassem em trio. Solicitou, que cada aluno escrevesse uma palavra no quadro e pediu para que os colegas conferissem se estavam escritas corretamente.

Depois, cada equipe deveria escrever na folha 6 palavras do quadro. Brincaram de bingo, até a hora de irem embora.

Quando cheguei na cidade de SD, fui ate a secretaria e perguntei se eu não iria poder terminar o estágio. A secretária de educação A., que hoje já é ex secretária, por sorte era minha conhecida, e ao conversar, ela me explicou que era para eu ir lá “entre os panos” e fazer até terminar março e que eu não poderia tirar fotos. Assim ficou combinado.

Dia 14 de março de 2017 fui pela primeira vez de ônibus pela manhã ao campo de pesquisa. O ônibus voltou a ir à comunidade do Pavi nos dias letivos dos alunos. A demanda do transporte matutino se deu devido ao número de alunos que estão estudando pela manhã na cidade de SD..

No caminho algumas crianças já entram no ônibus. Girassol, ex aluno da escola do Pavi, que dependia de sua avó para ir à escola, já vai sozinho para a cidade. Percebo que alguns alunos levam um paninho úmido, para passar nas poltronas, para limpá-las e poderem se assentar.

Sem estar dirigindo, posso observar com mais cautela as lindas paisagens, a Fazenda da Coruja, Fazenda da Mantiqueira, a vasta plantação de eucalipto, que está por toda redondeza da comunidade, até as vacas encontradas pelo caminho.

Chegando próximo a escola, não ouço mais que cachorros latindo, pássaros cantando e uma senhora cuidando da sua horta.

Aos poucos vai surgindo uma pessoa ou outra, cumprimentam-se uns aos outros, convidam-se para tomar café e dão bom dia. A professora dá atividade para as turmas fazerem juntas. Em conversa, ela me diz que irá realizar uma reunião com os pais dos alunos. Passa a atividade de português no quadro, com as palavras TRAPÉZIO - LEÃO – ACROBACIA – PICADEIRO – ESPETÁCULO – MAGIA – ANIMAIS – COELHO = GIROU.

Após a atividade, ocorreu a hora da leitura “Dorme menino, dorme”. A professora na frente e os alunos sentados nas carteiras.

Em seguida foram para recreio. As crianças brincaram de pular corda e pique pega.

Ao voltar para sala de aula, a professora passou atividade de matemática no quadro:

Faça a troca:

R\$ 100, 00:

R\$ 50, 00:

R\$ 20,00:

R\$ 10,00:

R\$ 5,00:

R\$ 1, 00:

Depois de realizada a atividade, todos guardaram o material e foram embora. Alguns disseram que iriam brincar de cavalo de pau, outros marcaram encontro no campo à tarde.

Dia 16 de março de 2017, o ônibus passou antes de 5: 30, então o perdi. Não havia gasolina suficiente no carro de meu pai, para ele pudesse me levar até Pavi, então voltei para casa. Pedi ao J para me levar, ele me trouxe e cheguei na hora da leitura dos alunos. Fui recebida por Violeta e seu pai. Violeta encontrava-se na porta da cantina, me recebeu perguntando se eu havia perdido o ônibus e eu afirmei. Bati na porta da sala, pedi licença para entrar e dei bom dia a todos. Um dos alunos estava com a cabeça baixa cochilando. Margarida tomava leitura de um dos alunos, em pé ao lado dele, colocava o dedo no livro para que ele não se perdesse.

Margarida me disse que hoje o ônibus chegou bem cedo, estacionou no patrimônio as 6:05 da manhã.

A professora pegou no armário o livro da galinha que botava ovos de ouro e contou para os alunos e disse que eles iriam depois de fazer uma produção do texto.

Para os quatro alunos do 2º ano, Renata passou atividade no caderno para eles circularem as vogais.

Surgiu o assunto de greve e um dos alunos perguntou o que é greve? A professora explicou, que quando se faz greve, muitas vezes é preciso pagar os dias nas férias, sábados e feriados.

Raian afirmou, que uma vizinha fala lhe disse que, quando uma pessoa que sai muito de casa fica em casa, a galinha vai nascer dente e todos riem.

Da janela da escola, vejo dois homens cortando a grama do jardim.

Kauã brinca com a bolsinha, como se fosse uma arma, fazendo gestos com a boca.

Ditado para o 4º e 5º anos com as palavras: INSETO, CENTOPEIA, NOTÍCIAS CALÇADO, RECEITA, ACEROLA, CENOURA, AÇIDE, COCEIRA.

Depois a professora pede para alguns alunos as escreverem no quadro, para que todos corrijam seu ditado.

Dois dos alunos combinam de ir brincar após o horário da aula.

Margarida me mostra uma folha da nova gestão, em que diz não permitir estagiários nas escolas. Ela pede para que eu vá até a secretaria de educação conversar com a responsável e ver como fica a minha situação.

Ao chegar em SD, fui até a secretaria e tive a confirmação. Fiquei muito triste com a situação porque logo neste ano que teria ônibus até a comunidade de Pavi e que eu poderia enfim fazer a pesquisa, eu não poderia porque a nova gestão não aceitou estagiários nas escolas. Porém, como conhecia a secretária de educação, procurei a ela e falei da minha situação. Ela me disse para terminar o mês de março sem a coordenadora me ver lá.

Dia 21 de março de 2017, amanheceu um dia com cerração baixa, estava bem frio. Ao chegar no Pavi não havia ninguém nas estradas, somente o canto dos pássaros e algumas galinhas.

As 6h:50min vejo Margarida sair da sua casa para ir a escola, eu estava sentada na porta da igreja, local que permita me aquecer com o sol tímido, que estava saindo entre as nuvens. Fui de encontro a professora, quando uma moça que passava perguntou-lhe se hoje haveria médico no postinho. Ela não soube respondê-la e pediu para perguntar a Bárbara, que abre o posto todos os dias e é a sua sogra.

A professora recebeu-me carinhosamente com um abraço e perguntou-me se eu viera de ônibus, respondi-lhe que sim. Perguntou-me se a estrada estava boa, afirmei que sim. Ela disse: “que bom, porque ontem o ônibus do meio dia agarrou na estrada e chegou no pavi as 14horas”. Ela afirmou que quando chove forte, a chuva lava a estrada. Já quando garoa, é produz barro.

Depois chegou Violeta e mais um aluno. O estudante questionou-me se eu tinha coragem de ir a cavalo do Patrimônio até Dores, uma outra comunidade do campo. Eu disse que não. O jovem também afirmou não ter coragem, mas me contou que aconteceria uma cavalgada nos próximos dias. Depois foram chegando os alunos. Margarida passou a ficha no quadro, escolheu a leitura para tomar dos alunos. Antes rezaram a oração do Pai-nosso.

Para o 2º ano, Renata passou atividade no caderno.

Para os demais, Renata vai trabalhar com o gênero receita e a passa no quadro.

Pudim de leite

1 lata de leite condensado

3 ovos

1 copo de leite

Modo de fazer

Bater todos os ingredientes no liquidificador, polvilhar uma forma com açúcar e levar ao forno para assar em fogo médio ou em banho maria. Depois de assado, deixe esfriar, desenforme e leve a geladeira até a hora de servir.

Depois ela leu a receita e perguntou-lhes o que é “Banho Maria”? E a qual gênero textual pertencia?

Maria respondeu que “Banho Maria” é quando se coloca algo no forno, para assar em um tabuleiro por baixo com água.

Margarida então pediu para eles distinguirem na receita entre o que era de origem animal e vegetal

Logo depois, os alunos foram divididos em grupo e o segundo ano também pode participar. Eles tiveram que procurar receitas em livros e produzir um cartaz.

Na hora do recreio, os meninos brincaram de pegar um ao outro, um com a blusa amarrada na cabeça e os outros o cutucando.

Após o recreio realizaram atividade de matemática sobre frações.

Depois desse dia, não pude mais voltar a escola, mas todas essas coisas foram de substancial aprendizado.

I. ESTUDOS SOBRE A ESCOLA DO CAMPO

Como é bom poder trabalhar com as ruralidades que nos cercam. Mas o que seria de fato rural? Sobre este conceito Osório e Siqueira (2001, p.73) buscam em Aldo Solari (1979) a definição do termo rural, porém chegam à conclusão, de que seria complexo conceituar este termo. Para defini-lo precisamos levar em conta vários aspectos da realidade do local a ser estudado. Algumas perguntas são pertinentes: qual atividade econômica prevalece na comunidade? O tamanho da comunidade? As relações estabelecidas entre as pessoas? Enfim, quando falamos em uma comunidade rural, podemos perceber a singularidade e particularidade daquele lugar, há uma relação mais afetiva entre as pessoas.

Pela sua complexidade, o rural permite-nos compreender a nova visão do mundo, bem como suas incertezas, a imaginação, a multiplicidade, buscando entender dialogicamente as relações entre a parte e o todo.

Até a atualidade, a educação do campo encontra-se marginalizada e relegada ao abandono, devido à dominação da cidade sobre os modos de vidas rurais. Conforme Reis (2000, p. 29), “a educação do campo quase sempre é realizada a partir de um processo de submissão à cultura urbana de maneira organizada, sistemática e formal através do sistema de ensino”.

Como alternativa diferenciada, Arroyo (2009, p.14) aponta que:

a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam.

Acredito, então, que a educação do campo é um tema que merece ser discutido na área da educação, pois sofreu historicamente grandes desafios, quanto a elaboração e implementação de políticas públicas no contexto brasileiro, entre avanços e retrocessos.

A educação do campo e a urbana são marcadas por diferenças, que ainda hoje perpetuam, cujos alunos e professores sofrem por inferioridade e imposição de estereótipos. As identidades e as subjetividades do campo são segregadas.

É necessário estabelecer novas relações entre a educação do campo e a urbana. Isso é possível através do campo educacional, permitindo serem percebidos novos olhares, para a presença diária e constituinte do contexto do campo no cotidiano da vida das pessoas nas áreas urbanas. Desse modo, percebemos a importância de compreender as escolas e comunidades rurais e de mostrar às pessoas a riqueza que a educação realizada no campo nos oferece.

Assim, apresento uma revisão bibliográfica sobre as produções acadêmicas em relação à temática Educação Do campo, tomando como referência trabalhos publicados entre o período de 2010 a 2015. Tomamos como análise a base de dados do Scielo e do Banco da CAPES, entre o período de 2011 e 2012.

Aproveito ainda a revisão bibliográfica realizada no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dos especialistas sobre a temática “Educação Do campo”, no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Busco currículos na Plataforma Lattes de autores, que publicaram entre o período de 2009 e 2013, artigos relacionados à educação do campo. Objetivei compreender em quais aspectos e dimensões a educação do campo vem sendo discutida. Além da forma e condições, as quais têm sido produzidas publicações de periódicos CNPq, entre os anos de 2009 e 2013 abordando a temática.

Por meio da revisão bibliográfica investiguei a temática, à luz de categorias que se caracterizam como tais em cada trabalho. Procurei realçar, quais têm sido as ideias dominantes de pesquisadores e intelectuais da área de educação, sobre o ensino e a escola do campo, a partir do desejo de valorizar, compreender e explicar a importância das relações sociais ligadas às crenças, valores, atitudes e hábitos do cotidiano escolar do campo. Procurei ressaltar, que a trajetória de cada um é rica do ponto de vista individual e social.

Esta parte da pesquisa, me possibilitou produzir um número significativo de categorizações sobre a educação do campo e pensar pontos relevantes, para a escrita deste trabalho.

É notável pelo levantamento bibliográfico, que no campo da educação ainda há uma escassez de trabalhos, que problematizam a temática. Há muito que se discutir e refletir sobre o cotidiano das escolas rurais, principalmente através de um olhar sócio- antropológico, que

atente para as particularidades e singularidades, que se apresentam nas multiplicidades do campoidades.

As pesquisas realizadas, giram em torno das seguintes temáticas: história da educação do campo; educação do campo; reforma agrária; professores rurais; políticas para o ensino do campo; movimentos sociais; ensino agrícola; institucionalização e expansão do ensino do campo; entre outras.

Os estudos empreendidos em escolas rurais, via de regra, referem-se a aspectos estruturais, como sua organização burocrática e funções sóciopolíticas, que assumem currículos e programas que desenvolvem. Acredita-se que a escola, como agência de educação por excelência, incorpora importante carga de responsabilidade nesse processo, ao impor conteúdos fortemente marcados pelo processo capitalista-urbanizador. Tem-se, com isso, um ensino divorciado das necessidades e expectativas da população local. Devido ao isolamento do ambiente geossocial, é frequente a observação da perda das raízes culturais rurais.

Sem desconsiderar esta discussão, resolvi colocar em foco outro elemento fundamental nessa análise: a consideração da dimensão simbólica da escola, possível de ser detectada pelo estudo do imaginário dos alunos. Estudo de suma importância, visto que pode revelar a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas, que os envolvem os alunos e permite-nos entender as especificidades culturais dessas crianças.

De acordo com Bruno Duborgel (1986, p.5), trabalhar com alunos das primeiras séries constitui um importante campo de estudo, primeiro porque essas séries obedecem a um currículo integral-plural, quando a compartimentalização do conhecimento ainda não ocorreu de todo. Segundo, porque elas cobrem um período de vida, no qual se constituem na criança hábitos, atitudes, valores, crenças etc., importantes de serem analisados na medida em que, uma vez adquiridos, são frequentemente irreversíveis e significativos, pelo menos para o objetivo educativo. Esta fase de escolarização, mais que as outras, de acordo com o autor, solicita muito o psiquismo imaginante, pela mediação de diversas práticas, como o uso de linguagens diversas (escrita, falada e gestual), de expressões artísticas, de atividades experimentais, que podem e devem ser utilizadas pela escola.

Portanto, a influência da escola e do professor sobre o imaginário da criança - como ela vai conceber o mundo, quais as mediações simbólicas que organizam o real social do grupo-classe - é muito importante, pois no meio do campo, a escola é um dos poucos contatos

com o saber instituído, que se permite à criança. Muitas vezes o único, tornando mais poderosa essa influência.

Procurarei apresentar os estudos sobre o ensino e a escola do campo, objetivando compreender e explicar a importância das relações sociais ligadas ao ideário e ao imaginário do cotidiano escolar do campo, conforme apresentados pelos intelectuais preocupados com a escola do campo.

1.1. Colhendo flores:

Neste capítulo, apresento a análise dos artigos, com a finalidade de responder a questão de partida desta investigação: qual a concepção de escola do campo para estudiosos da área? Procuo com esta indagação, compreender o imaginário e o ideário sobre a escola do campo.

Para tal, trago a seguir, as categorias imaginárias recorrentes nesses artigos. O cenário da educação do campo, com a exposição histórica dessa educação; educação do campo e movimentos as representações e identidades dos sujeitos das escolas rurais; os professores; o tempo e espaço.

1.2. Cenário da Educação Do campo:

O movimento de urbanização e de industrialização gerou muitas preocupações para os investimentos nas áreas rurais. Encontraram na educação, o meio de fixar os sujeitos rurais a fim de evitar o êxodo rural.

Conforme Priori (2012, p. 115), isso ocorreu devido à transição da economia de base agro-exportadora para uma economia urbano-industrial, a partir da crise do café em 1929, cujo estado passou a exercer forte presença no desenvolvimento econômico, por meio de políticas que atendiam aos interesses da oligarquia cafeeira. O que implicaria transformações profundas nas áreas rurais.

Vale destacar, que as condições de trabalho precárias no campo, principalmente em relação ao baixo índice de assalariamento, associadas a uma base técnica que deixava a desejar, renderam muitos debates em relação à necessidade de uma Reforma Agrária no Brasil, no início dos anos de 1960. (PRIORI, 2012, p.118)

Nesse sentido, pode-se considerar a escola do contexto do campo intrinsecamente ligada à luta de direitos e reivindicativa de uma igualdade e de oportunidades. Luta-se para que o sujeito do campo tenha condições políticas e sociais de melhorar seu padrão social e econômico e seja capaz de emitir ideias e trocar experiências.

É preciso buscar uma educação que fortaleça as comunidades rurais, que priorize e dê credibilidade a memória histórica desse contexto e que permita ao sujeito do meio do campo afirmar sua cultura e sua identidade. Temática que merece ser discutida na área da educação, por meio da explanação dos desafios, quanto a elaboração e implementação de políticas públicas no contexto brasileiro.

Abordar a questão sobre a história da educação do campo, torna-se importante para compreendermos as transformações ocorridas, com o passar dos anos. Além da relação do homem neste processo a partir de suas ideias, crenças, valores e reflexões, que o possibilita representar esse meio do campo.

No cenário da educação do campo, percebe-se a supremacia de paradigmas sociais e culturais dos meios urbanos e rurais, aspectos causadores de notáveis diferenças. Conforme Almeida (2011, p. 60), por muito tempo “o meio do campo foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância de sua população”.

Ainda de acordo com o autor, o mundo do campo possui uma imagem muito pejorativa em relação ao mundo urbano, que sempre foi marcado pelo aspecto de progresso e de modernidade. Ainda não desponta um espaço para o pluralismo de práticas e valores, que não sejam próprios da vida urbana. Sobre as populações rurais, percebe-se que suas representações sempre foram postas e construídas pela população urbana.

Nesse sentido, Almeida (2011, p 63) destaca que:

A educação do campo apresentava-se como alternativa que se propunha a civilizar e recuperar as populações, ensinando-lhes a valorizar e trabalhar a terra, mas com um custo muito alto, pois alterava seus padrões culturais originais, implicando em um estreitamento de laços com os valores culturais urbanos.

Até os anos 40 do século XX, não foram registradas ações políticas, que visassem à implementação da escola no meio do campo. Em relação ao sistema educacional brasileiro, essas escolas tiveram negado o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Conforme Barros e Lima (2013, p. 258):

A história da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas para o meio do campo, evidencia o quanto essa educação foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 a 1891 sequer mencionaram a educação do campo, evidenciando o descaso dos dirigentes e das matrizes políticas e culturais centradas nas ideias educacionais europeias. Assim, a escola no meio do campo surge tardia e descontinuamente.

Para Júnior e Netto (2011, p.47), o Estado não ofereceu apoio às escolas rurais, impedindo que elas se desenvolvessem. Até as primeiras décadas do século XX a educação era privilégio de poucos nas áreas rurais, desencadeando, desta forma, um descaso com as pessoas dessas áreas.

No final do século XIX e início do século XX, o ensino das escolas rurais de Minas Gerais atravessou um período de dificuldade nas políticas públicas. Isso se deve ao fato de o estado não ter oferecido recursos suficientes. Em termos práticos, a escola pública primária do campo era a que apresentava maior precariedade no mobiliário, nos materiais didáticos e na infraestrutura; não obstante, os discursos das autoridades enfatizavam o espaço destinado ao ensino primário em uma perspectiva mais ampliada, sem destacar o do campo. Para Barros e Lima (2013, p. 260):

os recursos muitas vezes toscos e insuficientes encontrados nas salas de aula do meio do campo, a ausência dos programas de ensino, entre outros fatores, refletiam diretamente na inexistência de um projeto político necessário para o funcionamento adequado destinado ao ensino público primário do campo.

A educação no Brasil perpassou e é perpassada por grandes problemas. As escolas rurais, em sua maioria, enfrentaram e ainda enfrentam dificuldades com o Sistema de Ensino. Sofrem muitas vezes, pelo não reconhecimento e valorização do espaço social e de sua capacidade de constituição de identidades e sujeitos diversificada. Além da falta de demanda de transportes escolares, para o acesso de alunos às escolas.

Por muito tempo, foi possível destacar, que a educação em âmbitos sociais e econômicos esteve fortemente ligada ao processo de urbanização-industrialização. As escolas urbanas eram priorizadas, em parte pela própria facilidade de fiscalizá-las e de empregá-las como cenário para as propagandas políticas.

De acordo com Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2005, p.8) *apud* Júnior e Netto (2011, p.48)

a concepção de que o meio do campo é um espaço de atraso foram fortalecidos a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e do campo [...]”.

Nesse sentido, Almeida (2011, p. 60) destaca que entre meados de 1950 e 1960, surgiram diferentes sujeitos educacionais: de um lado, a urbanização e industrialização, marcando a vida e a escolarização nas cidades; e de outro, alunos, professores e comunidades

que partilhavam espaços comuns: o meio do campo e a escola do campo, com suas dificuldades e seus possíveis encantos.

Na perspectiva dos movimentos sociais, podemos perceber que essa construção educacional provém de lutas de homens e mulheres trabalhadores rurais, que valorizam o meio do campo. Bem como, o cotidiano apresenta os valores e as perspectivas de vida da comunidade em busca da emancipação. Alguns autores como Ribeiro (2011), Hage (2014), Souza (2012), Caiado (2011), Marschner (2011), Cavalcante (2010), Carmo (2011), Vitória (2011), Araújo (2011), Dutra (2012), Ehrhardt (2012), Jesus (2012), Lopes (2012), Artoni (2012), Chaves (2011), Pavini (2012), Silva (2012), Vale (2011) caminham nessa perspectiva, ao tecerem suas reflexões a partir da educação do campo ligada ao trabalho agrícola. Uma educação focalizada na reforma agrária, a partir de ações dos movimentos sociais populares, como forma de assegurar aos sujeitos do campo, uma educação básica universalizada e de qualidade, voltada aos seus modos de vida e trabalho.

De forma interessante Marschner (2011) nos fala sobre uma ressignificação do espaço do campo para campo. Além de constituir um espaço de luta pelo direito às terras, há também luta pela educação, saúde e organização de produções. Além de uma reivindicação consciente pela preservação das águas.

Entre os primeiros movimentos sociais da Educação do Campo encontra-se o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado na Universidade de Brasília, em julho de 1997. O objetivo desse encontro foi fortalecer as dimensões do mundo do campo em âmbitos econômicos, sociais, ambientais, políticos, culturais e éticos, por meio da parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e o grupo de apoio à Reforma Agrária, da Universidade citada.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, dá continuidade ao movimento de luta por uma Educação do Campo no campo. Esta visa a concretização dos ideais dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sobre a educação do campo Caiado e Milette (2011, p. 95) nos falam que:

A educação do campo destina-se à população do campo como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

A partir dessa citação, percebemos a amplitude da educação do campo e sua abrangência, diferenciando-se então da proposta do meu trabalho.

Podemos perceber, que a educação oferecida às populações que vivem e trabalham no campo, sempre foi deixada à margem das discussões públicas. Terminou por contentar-se com pequenas ações imediatistas, que tinham como plano principal o desenvolvimento do país e não uma formação pensada no sujeito em questão.

1.3. Representações e identidades dos sujeitos das escolas rurais:

Conforme Almeida (2011, p.63), o mundo do campo possui uma representação muito pejorativa se comparada ao mundo urbano. Esse mundo, sempre foi marcado pelo progresso e a modernidade. Não abrindo espaço para outro pluralismo de práticas e valores, que não fossem o da vida urbana.

Os sujeitos rurais tiveram suas representações postas e construídas pela população urbana. Por muito tempo o homem do campo foi visto como um ser marcado pela inferioridade e ignorância. Para Almeida (2011, p.60), “as mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmaram-se as identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade.”

Importante destacar que ao se falar de sujeito, esse alguém que apresenta-se em permanente constituição. Sujeito inserido em múltiplas relações que não o circunscrevem a uma identidade restrita em essência.

Silva Júnior (2010, p.37) ao refletir sobre a dimensão identitária, enfatiza que essa “emerge no terreno das memórias históricas partilhadas”. Para ele, “*o sentimento de igualdade, entendido no sentido de imagem de si, para si e para os outros, está associado à consciência histórica.*” Essa consciência histórica é uma construção simbólica, da mesma forma que a identidade apropria-se do simbólico real.

Assim sendo, é preciso que os sujeitos sejam participantes ativos e saibam desenvolver estruturas históricas, que os orientem no tempo, para participarem de forma significativa do processo de ensino e aprendizagem, que contemplem os modos diversos de viver a vida.

Para continuar os estudos, grande parte dos alunos do meio do campo precisam mudar para as cidades ou deslocar todos os dias para a área urbana, com o intuito de frequentar as escolas situadas nesse meio. É nesse percurso, que atravessam as diferenças e as desigualdades.

O espaço escolar no cenário atual é constituído por uma diversidade de sujeitos. São homens, mulheres, negros, brancos, homo e heterossexuais, de diversas regiões do país, ou seja, um espaço plural no qual convivem diferentes identidades.

Para Silva Júnior (2013, p. 130), os processos identitários dependem de escolhas, esforços, entendimento, desentendimento, muitas vezes perturbadores e desconfortáveis. Sendo assim, a história da escola, seja ela do campo ou urbana, é construída pela complexidade de linguagens, sujeitos e culturas.

O meio do campo e urbano são atravessados por relações versáteis. Esses meios são fendas entre dois fundos, são espaços de fronteiras, de culturas que perdem a relação exclusiva com seu território em uma determinada fase da vida, mas que ganham em comunicação, saberes, experiências e conhecimentos.

Há um processo de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, nessa travessia há uma perda da relação *natural* da cultura com outros territórios geográficos, econômicos e sociais e, ao mesmo tempo, um movimento de realocações relativas, parciais e das velhas e novas produções simbólicas.

Segundo Dóris (2011, p.60) foram as mudanças econômicas e sociais que promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmaram-se as identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade.

Sendo assim, acredito na importância de escutar, integrar e restituir a diversidade. Ainda na atualidade, há a diferenciação entre os sujeitos e ensino do meio do campo e urbano. Para que a mudança ocorra, acredito na relevância do papel do professor, que destacarei no próximo capítulo.

1.4. Professores da Escola Do campo:

Ao refletirem sobre as escolas do campo, Araújo e Oliveira (2012, p.119) destacam que este meio possui demandas e aspectos próprios. Exigem dos professores um novo olhar, um novo perceber, necessitando, assim, que os docentes transcendam o *mesmo*, o outro, o fixo. Esses autores enfatizam também, que foram os tempos modernos que trouxeram questões modificadoras para as relações entre os sujeitos, como a valorização do outro, da diversidade, do distante e do escondido.

Nesse sentido, o professor da escola do campo deve perceber-se constituído como profissional desse espaço, pois esse horizonte permite e exige deles uma imersão local. Essa

imersão faz parte do processo de delimitação das fronteiras identitárias da profissão, estabelecendo e criando laços das escolas e comunidades rurais no mundo contemporâneo.

Para Vighi (2004) os professores rurais apresentam, em sua trajetória escolar, sentimentos de vínculo, convivência, comprometimento e paixão pela profissão. Agregam valores e ações, que compõem sua subjetividade. Esses professores criam laços de amizade com todos os envolvidos da comunidade escolar e evidenciam que as limitações condicionadas pelo sistema de ensino, não impedem que aconteça um ensino de qualidade.

Quanto a formação de professores, essa deveria ser oferecida com qualidade, para que os docentes tenham preparo para trabalhar, com a diversidade de locais e culturas. Não somente nas escolas rurais, mas também nos quilombolas, indígenas, urbanos, entre outros espaços sociais e históricos. Conforme o autor Ibernón (2000, p. 18):

[...] a formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educativas. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade.

O professor é o agente fundamental no desenvolvimento da educação, sendo o ponto central de sustentação de toda política educacional. Conseqüentemente, ele deve adquirir conhecimentos significativos, para trabalhar com qualidade nas diversas culturas e colocar em prática as concepções e crenças adquiridas ,durante seu processo pedagógico sobre o ensino e aprendizagem.

Almeida (2011, p.64) defende que deve haver uma formação especializada para o magistério do campo, a exemplo de um currículo adaptado às necessidades do meio do campo. Uma condição indispensável para o bom desempenho da profissão do educador. É considerável o fato de que muitos professores rurais estão despreparados para a função, não possuem formação específica para o trabalho, ou para enfrentar as possíveis adversidades da profissão.

Outro ponto a ser avaliado é que percebi, durante minhas vivências, que as relações estabelecidas entre professores rurais e as famílias dos alunos é muito estreita, permitindo as interações socioculturais diversas. A sua figura é de referência não apenas na sala de aula, mas também na comunidade.

A importância do professor e de suas ações em sala de aula é destacada por Barros (2013, p. 254), pois ganha destaque no contexto do campo, uma vez que seria ele o sujeito responsável pelo bom andamento das atividades.

Durante minha experiência com essa modalidade de ensino, percebi que a vida dos professores rurais é rica em experiência e comprometimento com a profissão. Possivelmente essa riqueza advém do entrelaçamento coerente de valores e de ações, que formam a subjetividade do educador e as influências na comunidade onde atuaram.

Eram professores que criavam laços de amizade e comprometimento não somente com os alunos, mas com toda a comunidade escolar e mostravam que as limitações do sistema de ensino não os impediam de possibilitar uma educação de qualidade. Conforme Barros (2013, p.92), “percebe-se a dedicação, zelo e o amor pela docência”.

O professor precisa ser um sujeito que acredita na mudança, para que além de fomentar o ensino e aprendizagem, ele respeite a diversidade cultural e possa compartilhar saberes e experiências. É possível pensar em um saber ensinado e aprendido de forma efetiva e afetiva, que zele pela transformação da sociedade.

É desejável que, para trabalhar em escolas rurais, os professores tenham olhares sensíveis e atentos às questões como: a comunidade do campo, a produção econômica daquela comunidade e às demandas dos sujeitos rurais.

É importante também conhecer as condições socioculturais e econômicas que estruturam o contexto do campo e seus sujeitos, da mesma forma que seus modos de vida, símbolos, maneiras de participação social e suas demandas. Desse modo, espaços e tempos poderão ser organizados e significativos.

Nos contextos rurais as crianças crescem e constroem suas subjetividades, identidades e modos de pensar, sentir e agir, sendo necessário um olhar crítico para as concepções que entrelaçam essa construção.

1.5.Tempo e espaço: salas multisseriadas

A escola é um ambiente de importância social e de integração. Conhecer a sua função social é fundamental para atuar nesse meio, modificar as práticas pedagógicas e a maneira como pensar esse lugar. A escola do campo constitui um espaço em que desenvolvem-se as trocas de saberes, culturas e conhecimentos.

Para Ávila (2009, p.02), falar sobre o tempo é referir-se a um símbolo social. De acordo com o autor, “o tempo como símbolo social e, portanto, fruto da construção humana

apresenta-se de diferentes modos ao longo da história, com interpretações e ritmos muito particulares em cada estágio vivido pelas sociedades”.

O tempo escolar reflete um sistema de valores, comportamentos e representações sociais, pois os espaços possuem dimensões sociais, econômicas e culturais distintas, sendo sobretudo espaços complexos e de multiculturalismo.

Ainda de acordo com Ávila (2009, p.41): *“a seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não são um processo lógico, mas social, no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais”*.

É importante destacar, que em muitas escolas rurais o tempo e o espaço são divididos nas classes multisseriadas, principalmente, devido ao número de alunos ser insuficiente para preencher as vagas necessárias, para abertura de cada turma seriada. O espaço físico costuma não comportar diversas salas de aula. Outro fator é o difícil acesso de muitas crianças às escolas e a falta de financiamento, para uma educação de qualidade no meio do campo.

Para definir o que são as classes multisseriadas, trago a seguir o conceito de Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93):

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, trabalhar com classe multisseriada é um desafio para os docentes, pois necessitam de uma maior organização e tempo, um trabalho mais dinâmico e significativo para que todos aprendam.

De acordo com Silva (2012, p.142), as salas multisseriadas podem ser relacionadas a um modelo denominado de nucleação:

A nucleação representa uma política de organização das instituições educacionais que privilegia o alcance de determinado número de alunos para a composição de turmas e que busca agregar o maior número possível de crianças em uma escola. Essa forma provoca o fechamento de pequenas escolas, a não construção de novas escolas do campo e o aumento da distância entre a casa da criança e a escola.

Muitas escolas rurais são subjugadas a esta forma de organização. O professor tem que saber dividir o tempo e planejar o espaço, para que todos aprendam. Esse modelo multisseriado é considerado por muitas pessoas, como de baixa qualidade para o atendimento à educação. Pois, toda criança tem o direito de ter uma educação de qualidade e deve haver financiamento público, para a efetivação desses direitos.

As salas multisseriadas possibilitam uma socialização, quer na transmissão de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, quer nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas, que se manifestam na amplitude do espaço escolar. No entanto, nem sempre representam a melhor alternativa metodológica para a comunidade, mas como forma de atender às populações rurais, são implantadas.

Na visão de Ximenes - Rocha e Colares (2013, p. 94), *“no que tange à organização do espaço há duas variações significativas: a que alterna a separação em séries e a distribuição aleatória dos alunos na classe distribuídos em círculos ou em fileiras”*.

Há escolas que contemplam alunos de meio do campo e urbano, podendo ser nomeada como escola *rurbana*. Para Júnior e Guimarães (2012, p. 122), escolas *rurbanas* são *“aquelas situadas na fronteira entre o do campo e o urbano, pois atendem alunos de diversos bairros urbanos e também muitos alunos que residem em fazendas do entorno da cidade”*.

Os autores ainda argumentam na página 134, que *“os meio do campo e urbano desenvolvem-se atravessados por relações versáteis. Os sujeitos investigados vivem no “meio” no entre - lugares, “na fenda entre dois mundos”*. Possibilitam, dessa forma, a troca de conhecimentos e saberes ao proporcionarem velhas e novas produções simbólicas. Desse modo, enfatizam o reconhecimento e respeito às singularidades das culturas rurais e urbanas.

Outro fator importante em relação ao espaço é a precariedade das salas de aula, como refletido por Barros e Lima (2013). A precariedade impedia o cumprimento dos programas de ensino, como refletido por eles:

A insuficiência de materiais didáticos, a precariedade da mobília e as más condições da estrutura física da sala de aula no meio do campo demonstraram a ausência de propostas políticas de fomento à escola do campo e, por conseguinte, de reconhecimento do meio do campo como lugar capaz de promover a universalização do ensino público.

Desse modo, podemos perceber a falta de preocupação financeira, com a educação dos sujeitos rurais. Identifica-se o quanto a escola do campo lutou, para reconhecer-se como lugar de aprendizagem. A cultura escolar de um tempo e espaço, que merece destaque pela sua

capacidade de promover um ensino público de qualidade, que possibilite uma construção de identidades, saberes e aprendizagens.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo trago alguns conceitos, que serviram de alimento para a escrita desta dissertação.

Delimitarei a sócio - antropologia da educação, a qual permeará meu caminho, conceito este originado do Imaginário de Gilbert Durand, que apresentou junto a outros estudiosos dimensões e significações diversas ao imaginário.

2.1. Imaginário e a sócio - antropologia do cotidiano da educação

Partirei dos encontros realizados com o Grupo de Pesquisa (GP) de Antropologia, Imaginário e Educação (GP. ANIME), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenado pelo Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira. Desde o ano de 2013, pude conhecer um novo campo educacional, relacionado a uma concepção de cultura ligada ao imaginário estabelecido por Gilbert Durand. Com a proposta de obtermos um novo olhar sobre a educação.

O contexto atual educacional anseia por um novo olhar, que vai além daqueles perceptíveis pelos paradigmas racionais. A partir do imaginário daremos importância também, para elementos como a emoção, sentimentos e práticas simbólicas de um determinado grupo, etc.

Na educação do campo é preciso haver práticas pedagógicas, que sejam significativas para as crianças desses espaços, propiciando ritmos de viver o cotidiano de forma valorizada e vinculada aos seus modos culturais de existir, não simplesmente priorizando o fazer educativo do meio urbano.

Ao serem planejadas ações pedagógicas com os sujeitos rurais é preciso haver uma orientação que valorize sua identidade, partindo de uma sensibilidade ética, estética, política e epistemológica.

Desse modo, a educação por ser um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 4º (BRASIL, 1990, p.1):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Deve, então, ser oferecida com qualidade de ensino e vinculada ao contexto dos alunos, à realidade e à vida cotidiana das crianças, família e comunidades rurais.

Nessa perspectiva, a educação do campo deve não somente oferecer possibilidades para a permanência dos alunos no meio do campo, mas também conceder oportunidades para aqueles que queiram se integrar a outro meio.

As especificidades das escolas rurais são contempladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, pp.11-12), em seu artigo 28, que propõe:

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

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

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 do campo.

No ano de 2014, esse importante artigo ganhou um parágrafo único sobre a temática, enfatizando que:

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, 1999, p.12).

Acredito ser interessante fazer essa menção da LDB 9394/96, pois, por vários anos, no cenário da educação brasileira, poucas leis contemplaram e enfatizaram as escolas rurais. Atualmente, é possível percebermos uma preocupação maior com essas escolas. Porém, apesar dos avanços no cenário educacional brasileiro, ainda há muito o que melhorar nas escolas rurais.

A partir da análise sobre a constituição do imaginário dos professores surgirá uma diferença, ao se aproximar das significações imaginárias em relação à educação do campo. É por meio do que eles pensam a respeito da escola do meio do campo, que haverá uma (re) construção de saberes, aprendizagens e um novo olhar para suas práticas, desenvolvidas com os alunos desse meio.

Uma educação a partir do viés imaginário permite haver um trabalho educativo diversificado com o sujeito, que leve em consideração o lado do ser humano imaginativo, sensível e afetivo.

III. METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa, de cunho fenomenológico, foi realizada em dois níveis. No primeiro, onde predomina o instituído, foram apresentadas as formações discursivas e as normas legais empregadas ao longo do século XX. Utilizei-me, para tanto, de pesquisa bibliográfica que envolveu algumas obras representativas das diferentes épocas, anais de congressos, anuários estatísticos e a legislação pertinente.

Para pesquisar o segundo nível, que, por predominar o instituinte, permite apreender a dimensão simbólica da escola e dos alunos, vali-me da *Culturanálise de Grupo*, proposta por J.C. de Paula Carvalho. Este estudioso conjuga as investigações da antropologia do imaginário de G. Durand, da teoria da complexidade de E. Morin e da antropopsicanálise instrumental. Segundo ele (1991), esta consiste no mapeamento do imaginário grupal ou das culturas patente e latente do grupo, entendendo-se por mapa o modo como o grupo constrói a realidade, de que realidade se trata e, portanto, qual e como é sua presença no mundo.

A cultura patente, segundo o autor, corresponde ao nível racional de funcionamento do grupo ou o polo técnico das interações grupais, ou seja, o nível racional e consciente que define tarefas comuns e procura evidenciar a lógica da ação. Segundo Morin, códigos, formações discursivas e sistemas de ação; o instituído, portanto.

A cultura latente é o nível ou afetual de estruturação do grupo, ou seja, o polo do plasma existencial, das vivências, do espaço e do instituinte, onde se dá a circulação emocional e fantasmática inconsciente. É o nível que dá conta da dimensão afetiva e simbólica do grupo, em Morin o instituinte - o sentimento, o onirismo, a emoção.

Ambos os polos articulam-se de forma recursiva, num processo de refazimento-construção permanente. Assim, o par latente-patente não é uma dicotomia, mas uma polarização, cujo eixo talvez se situe naquilo que Paula Carvalho (op.cit., p.112-3) denomina transdutores híbridos, os quais, perimetrando o trajeto entre os dois polos, podem captar, de forma potenciada e enquanto mediadores simbólicos, uma cultura emergente ou enativa. Os transdutores híbridos são modos de pensar residuais, isto é, “impuros”, porque sofrem imiões dos modos de sentir e agir, que influenciam regularmente produções discursivas do grupo. Constituem-se das ideo-lógicas, das mito-lógicas, das axio-lógicas e das rito-lógicas,

sendo o hífen indicador de que os primeiros termos referem-se ao latente e os segundos ao patente. A hibridação compõe, pois, racional e afetivo, racional e motor, racional e pragmático.

Privilégio este segundo nível, de possível detecção por meio de várias abordagens, individuais ou combinadas, tais como: reconhecimento do meio e da escola por meio de observação e conversas com a população local e com o pessoal escolar; reconhecimento dos alunos por meio de observação, questionários, relatos do cotidiano, expressões de desejos, aspirações, sonhos, fantasias e devaneios; trabalho com os alunos, utilizando técnicas não verbais (desenho, colagem, máscaras) e verbais: criação de estórias individuais e coletivas, dramatizações, narrativa de contos e lendas locais, anedotário em geral, cantigas folclóricas e religiosas; observação de brincadeiras, jogos, manifestações culturais, esportivas, religiosas e folclóricas das crianças e dos moradores do bairro.

As atividades com os alunos foram de caráter diversificado, para possibilitar a cada criança expressar-se mais livremente e experimentar diversos modos de expressão. O ritmo foi o imprimido pela classe, com incentivo dos pesquisadores e as atividades foram realizadas dentro e fora da sala de aula.

IV. O CAMPO DE PESQUISA

A COMUNIDADE DE PAVI

Figura 2. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-21.4002852,-43.633,1011m/data=!3m1!1e3>> Acesso em: 08/01/2016

Pavi é uma área do campo bem povoada, com luz elétrica, uma escola municipal, igrejas e uma loja de artesanato. Possui coleta de lixos, realizada por um caminhão comum, que atua sob a responsabilidade da prefeitura. Com relação ao lazer, há uma praça em frente a escola e a Igreja de Santo Antônio, com alguns bancos e um jardim com algumas árvores.

Segundo informações dos moradores, é a falta de ônibus que dificulta muito morar ali. Há apenas um horário ao dia e quem precisa ir a algum médico de manhã, deve dirigir-se para a casa de alguém na cidade, ou pagar alguém que possua carro para levar.

Pavi é um povoado pequeno e também parte importante da história de um município da mata mineira. Em 1896 a família Joaquim Paiva cedeu 6 alqueires de suas terras, para constituir o patrimônio eclesiástico, que deu origem ao povoado, que é cortado pela Estrada Real. O distrito de Pavi está localizado a 15,9km do centro de uma cidade da mata mineira.

Seguindo pela BR 0-40 até as "Perobas" (7 km aprox.), onde está a estrada de terra que leva até lá.

Ao longo desta estrada, encontra-se a Fazenda Mantiqueira, que pertenceu ao Coronel José Aires Gomes, com capela e oficina de ferreiro. Ele era dono das fazendas Passa Três, Acácio e Calheiros, bem como dos sítios de Quilombo e do Confisco, onde plantava trigo. Possuidor também da Fazenda Engenho, onde detinha um alambique, com o auxílio da mão de obra de 114 escravos.

Seu nome é citado em carta de sesmaria e em inúmeros documentos de época, seja como personalidade ou mesmo como inconfidente, constando nos Autos da Devassa.

Este teve seus bens sequestrados e sofreu oito anos de prisão em Moçambique. Antes de embarcar deixou esta declaração em seu livro de notas:

Livro de José Aires Gomes que deixa nesta cidade do Rio de Janeiro para se entregar a minha mulher D. Maria Ignácia de Oliveira e a meus filhos João Ribeiro, José Aires, João Aires Gomes e a meu cumpadre e Revdmo. Pe. Silvestre Dias de Sá para saberem das minhas dívidas e pagar-se as minhas dívidas até onde chegar o valor dos meus bens para desencargo de minha consciência. Feito este 1º assento neste livro em 6 de maio de 1792 que como vou degredado para Moçambique para o Presídio de Inhambane e poderei morrer para se saberem arrumar, e ainda que fiquem sem nada paguem a todos. (a) José Aires Gomes.

Seguiu para Inhambane, a 23 de maio de 1792, a bordo do navio *Nossa Senhora da Conceição Princesa do Brasil*. Faleceu com pouco mais de 60 anos. As suas propriedades foram levadas à praça e arrematadas por sua mulher. É considerado um dos mártires da conjuração mineira.

A sede atual data de 1891, em estilo neoclássico.

Mais tarde, passou às mãos de Jacques Panssardi, pecuarista bem sucedido e prefeito de Palmyra (antigo nome da cidade mineira da zona da mata), com o maior mandato de prefeito da cidade (16 anos e 2 meses).

Após passar por uma variedade de donos, o patrimônio pertence hoje a um empresário de Belo Horizonte.

O distrito conta com escola e posto de saúde. É também banhado pelos córregos do Engenho, Pinheiros, Água Fria e Bandarra. Comemora-se assiduamente a festa do padroeiro Santo Antônio (13 de junho).

Destacam-se os eventos realizados na comunidade, como os bailes no centro comunitário e o Trilhão da Amizade, que movimentam o lugarejo.

V. ESCOLA DO CAMPO: CULTURA E IMAGINÁRIO

Com relação à organização do cotidiano do trabalho, o quadro de funcionários da instituição é composto por uma professora, uma supervisora e uma auxiliar de serviços Gerais, que é também a merendeira.

A escola funciona em dois horários. Pela manhã atende as turmas do 3º ao 5º ano, das 7h às 11h:10min e pela tarde atende a educação infantil, 1º e 2º ano.

A Escola Do campo “PAVI”, foi reconstruída na gestão do prefeito José Ferreira Gomes, em setembro de 1978. Em 1965 ela foi novamente reconstruída, com a colaboração do povo e recebeu o nome de E. M.V. R, como é nomeada até os dias de hoje, na gestão do prefeito Ângelo Carvalho de Moraes, inaugurada em 07 de setembro de 1965.

A sala é muito enfeitada, com cartazes nas paredes. Há um varal debaixo da janela, para a exposição dos trabalhos das crianças. Chama atenção um cantinho de leitura, cheio de livros, sobre duas mesas pequenas. A parede do fundo é decorada por EVAs, há árvores, nuvens, pássaros e flores. As carteiras são azuis. Há dois armários fechados e três armários abertos, onde estão os jogos e livros. Há uma cantina pequena, onde a merendeira prepara com carinho as merendas todos os dias. Também uma sala vazia.

O pátio é grande e divide-se em dois espaços. Um na entrada da escola, com uma laranjeira e todo cimentado. Outro, do outro lado da escola, próximo ao refeitório e encostado ao posto de saúde da comunidade. Quando em funcionamento, as crianças não brincam, para não atrapalhar o atendimento da médica à comunidade.

Interessante é o local onde as crianças praticam a aula de educação física. Elas utilizam o campo de futebol da comunidade, que fica bem próximo da escola.

A educação física é no campo, “mas sob as árvores as crianças eram tão comunicativas, que me faziam esquecer-se de tudo” (Manoel de Barros, p.36). E como me fazia esquecer-se de tudo, ali pode-se perceber como é bom ser criança e melhor ainda, ser aluna de uma escola rica no desenvolvimento de várias capacidades e habilidades dos alunos. A sensação de liberdade é algo que encanta quem olha. As crianças são livres e se sentem livres na aula de educação física. O campo é o local em que expressam a sensação de felicidade, sobem nas árvores, amarram cordas na trave, brincam de bola e queimada. O importante, como diria Manoel de Barros é “chegar a este ponto de olhar em torno e se sentir maior e mais orgulhoso porque já conhece outras vidas...”.

A população do bairro mantém com a terra os vínculos seguintes: é proprietária, administra-a (principalmente no caso dos sítios), é arrendatária (a minoria) ou trabalha, fixo ou eventualmente, para o proprietário. A maioria da população é originária da região. Em geral, as famílias são mononucleares (pai, mãe e filhos) e não muito grandes: são poucas aquelas com mais de três filhos. Mesmo com tais diferenças econômicas, aparentemente não verifica-se diversidades sociais expressivas. A comunidade interessa-se em integrar todos os seus membros.

Via de regra, os alunos apresentam-se na aula limpos e arrumados, embora com roupas simples; possuem material escolar próprio. Antes ou após as aulas, os meninos gostam de se encontrar no campo da comunidade, para brincar de bola. As meninas ajudam a mãe em casa, ou ficam na praça conversando com as amigas. Persistem, pois, os papéis sociais tradicionais: o pai responsabiliza-se pelo sustento da família, a mãe pelo funcionamento da casa e os filhos aprendem com eles e na prática, garantindo a continuidade desses papéis e da organização social do grupo.

A grande maioria é católica praticante, o que constitui um forte elo entre as pessoas, inclusive social. As festas religiosas, em datas previstas, são organizadas pelas pessoas da comunidade, junto ao padre responsável pela Paróquia. Realizam - se, em geral, em dois dias, segundo um ritual estabelecido pela tradição, por exemplo, leilões e almoço comunitário. No primeiro, preparam-se os comes e bebes e o local. No seguinte, o da festa propriamente dita, inicia-se com a parte religiosa (missa e reza), na qual se dá as boas vindas aos visitantes, identificando-os. Logo em seguida, dá-se início a parte “profana”: comes e bebes. Portanto, são festas religiosas, mas no sentido de *religar*. Tanto em sua parte sacra, quanto na profana, uma forma que as pessoas possuem de se encontrar, reafirmar sua fé religiosa e seus laços familiares, de amizade e de compadrio. Permitem-se a diversão, a brincadeira, o namoro. Exercícios de afeto que facultam o estreitamento dos laços sociais. Afora estas ocasiões, os homens costumam reunir-se nos fins de semana, para jogar futebol e conversar na venda. As mulheres permanecem em casa ou visitam parentes. As crianças acompanham a mãe ou vão ao centro comunitário, para receber aulas de catecismo ou brincar.

Concluimos que, embora o contato com a zona urbana imponha à população local necessidades, valores e modelos “modernos” de comportamento, há fatores que garantem a persistência da cultura do grupo, num processo contínuo e recursivo de desequilíbrio e reequilíbrio.

Quanto à escola, durante o vigorar de nossa pesquisa, ela funcionava apenas no período da tarde. O prédio escolar, muito simples quanto a instalações e equipamentos, restringia-se a uma sala-de-aula com o essencial: carteiras, mesa e cadeira para a professora, quadro-negro e pequeno armário. Anexa à sala, havia uma cozinha, também com o essencial, acrescida de um banheiro, que servia a todos indistintamente. Havia um banheiro exclusivo, para a professora e merendeira. Antes não havia muro ou cerca rodeando a escola, de modo que, no intervalo de aula, as crianças podiam passear livremente pelo local. Porém, após uma reforma, a escola foi cercada, não sei bem por quê...

A euípe escolar se restringia a professora e a merendeira, ambas moradoras do bairro.

A evasão não era significativa: quando algum aluno deixava a escola, geralmente era por motivo de mudança. A repetência também era pequena, talvez porque, como as crianças permanecessem na mesma classe, a promoção fosse quase automática. O número de alunos durante a temporada da pesquisa, manteve-se equilibrado (3 a 5 por série), o que talvez indique estabilidade da população local.

Prevalecia o padrão “tradicional” de aula, em que a professora utiliza o livro didático ou a lousa, para explicar noções e conceitos, os quais os alunos copiam e usam para fazer exercícios. Não percebemos o cuidado do professor em relacionar o conteúdo ministrado ao cotidiano dos alunos. Sobressai uma ausência de aplicabilidade prática, quanto a conhecimentos, experiências, vivências, necessidades, interesses e linguagem. Ou de desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, por meio de estímulos à participação das crianças, como levantamentos de hipóteses, observações, pesquisas empíricas; ou utilização de recursos, como atividades manuais e artesanais, desenho, pintura, escultura, cantos, declamações, leituras dramatizadas, expressões corporais, jogos, brincadeiras, passeios, visitas e excursões. Essas atividades, que não necessitariam de grandes investimentos materiais ou econômicos, poderiam integrar os processos cognitivos aos afetivos, concorrendo para motivar o aluno e transformá-lo em sujeito na experiência da aprendizagem.

O grupo apresentou características interessantes. Organizavam-se para as atividades, sem muito barulho ou ansiedade. Se o trabalho exigia o uso de material, costumávamos sentar no chão ou fazer um círculo com as carteiras, no centro do qual colocávamos os objetos a serem utilizados. Após o término, procedíamos com a arrumação e limpeza da sala, auxiliados pela contribuição espontânea das crianças. A utilização e distribuição do material, de uso comum, também eram tranquilas, com cooperação e ajuda mútua.

Respondiam bem às sugestões de atividades, desempenhando-as de forma limpa e caprichosa, sem mostrar vergonha em relação aos resultados. Ficavam interessadas em saber o que faríamos com o trabalho produzido, sentindo-se orgulhosas, por constatarem que o resultado seria mostrado a outras pessoas. Não tínhamos dúvida, de que as atividades desenvolvidas eram encaradas pelos alunos como uma diversão, que lhes permitia escapar momentaneamente da disciplina e da rotina das aulas, sem contudo anular o respeito pelo espaço sacralizado, que é a sala-de-aula. Além disso, enquanto grupo, o desenvolvimento de atividades conjuntas, já se encontrava facilitado, pela integração contínua de seus membros. A auto-organização era uma prática constante.

As crianças mostravam-se muito unidas. Os líderes não eram necessariamente os maiores ou mais velhos. Também, não observamos alunos estigmatizados devido ao aproveitamento escolar ou à condição sócio – econômica. Todos participavam das mesmas brincadeiras, sem formar “panelinhas”, ou separação entre meninas e meninos (que, aliás, eram em número bem menor). Não hostilizavam-se mutuamente, embora alguns fossem mais unidos entre si, por força de idade, sexo, série ou interesses comuns. Organizavam brincadeiras e jogos durante o intervalo, e nos convidavam a participar. As mais “sapecas” eram as crianças mais novas. Havia em relação a elas uma complacência por parte dos mais velhos, que comentavam sua falta de sossego, mas sem reprimi-las, como se compreendessem ser normal essa atitude em crianças pequenas.

A incidência de irmãos e parentes na sala também era significativa, contribuindo para o clima “familiar” da classe. Havia uma “tradição”: irmãos e parentes mais velhos estudaram ali e certamente os mais novos também o fariam. Daí, talvez, outro dos motivos da tranquilidade, do bem-estar que se sentia no ambiente.

Parecia haver no grupo uma “harmonia conflitual” que, segundo Maffesoli (1984), permite ajustar elementos diversos num todo, sem tentar eliminar as diferenças. O espaço comum, que molda coercitivamente hábitos e costumes do dia-a-dia, possibilita a estruturação comunitária. A troca como expressão da harmonia conflitual, decorrente do reconhecimento da diferença, da alteridade e da imperfeição, permitiram ao grupo configurar-se como um coletivo², no qual a irredutibilidade de diferenças individuais como idade, talento, “gênio”, interesse, desenvolvimento cognitivo, levou as crianças a ordenarem hierarquicamente suas diferenças, de modo a propiciar a manutenção de relações ricas e dinâmicas e a integração do

grupo². Além disso, a não delimitação institucional dos alunos em salas diversas, conforme a idade, o sexo ou o aproveitamento, provavelmente resultou no enfraquecimento de tais características, enquanto categorias sociais gerais, que servem para distinguir e separar grupos no interior da escola.

Pode-se, pois, dizer, com Maffesoli (1987), que a vivência cotidiana das crianças no espaço-escola permitiu-lhes desenvolver uma socialidade³, isto é, um "ser-estar-junto" (*être ensemble*), cimentando as relações grupais, previamente existentes e já fortalecidas pelas relações sociais do bairro, fundadas sobre a solidariedade, a religião comum, o sentimento de pertença, o lazer conjunto.

As manifestações da religião (católica), o outro fator de coesão do grupo, eram frequentes no cotidiano escolar. Certa feita, o pai de uma das crianças foi rezar com a classe. Em outra ocasião, quando pedimos para que cantassem, um grupo de crianças fez uma pantomima acompanhada de músicas religiosas. Algumas preparavam-se para a primeira comunhão (*só as que sabem ler*). Também nas atividades desenvolvidas, não era raro manifestarem essa religiosidade, nas brincadeiras e produções pictóricas.

Assim, sem perder seu caráter institucional, ou por isso mesmo, a escola colocava-se em uma das pontas do tripé escola/família/igreja, cada qual com sua função específica - mas ligando-se recursivamente às demais - frente ao processo de socialização das crianças. Ir à escola não era somente obrigação, mas também prazer: lá as crianças aprendiam, encontravam os amigos, brincavam e até se livravam por algumas horas do trabalho. A *escolinha* não era estranha ao bairro; pelo contrário, era um dos elementos que o estruturava. A própria localização no centro "social", onde também se localizava a igreja, um centro comunitário (o "barracão") e a *vendinha*³, denotava sua importância. Nesse contexto, não ficava difícil a aceitação e integração do professor ao meio.

Considerando-se as instituições escola-família-igreja, tem-se impressão de que uma funcionava como válvula propulsora da outra, para manterem-se no mesmo nível de importância na vida dos moradores do local. As crianças, por exemplo, iam à escola; participavam das atividades da igreja como coroinhas, em pantomimas e peças religiosas;

² Para Maffesoli (1984, p.103), a hierarquia é a circulação acelerada de relações, onde cada um é alternativamente dominante e dominado. Não esconde a violência das relações, mas as expõe como tal. Permite a troca de papéis, portanto de poderes, de modo a escapar das imposições do Poder.

³ Essa venda era a principal referência do bairro. Ali ficava a *farmacinha* sob responsabilidade de uma agente de saúde e se recebia e se enviava a correspondência dos moradores da região.

faziam catecismo; desenvolviam atividades de lazer junto com a família; eram educadas pelos pais na participação direta das tarefas cotidianas.

Para lembrar, as atividades desenvolvidas foram: desenho livre, “cego”, com colagem e temático; confecção de máscaras livres e para dramatização; história coletiva com tema e figuras; entrevistas, questionários e conversas; e observação de jogos, cantos e brincadeiras. Essas atividades inscrevem-se, grosso modo, nas duas formas de linguagem apontadas por Duborgel (1986): palavras (textos, narrativas, imagens verbais e imaginação literária) e imagens plásticas (imagens de toda sorte, iconografia, expressão plástica) (p.6), e na linguagem do corpo e dos gestos.

Neste artigo vou me ater às segundas.

As atividades de desenho, pintura, colagem e recorte, podem ser compreendidas como imagens plásticas. Quando a criança desenha, escreve o mundo à sua maneira; revelando o conhecimento e as experiências que vivencia concretamente⁴. Segundo Duborgel, (op.cit., pp.247-51), por volta dos 7/8 anos, seu desenho começa a refletir a submissão das imagens às exigências da razão, da representação euclidiana e dos objetivos da percepção do real, e a utilização de cores vai se prender a exigências de conformidade ao “real”. O objeto passa a ser transcrito com um mínimo de subjetividade.

Os desenhos dessa fase apresentam alguns elementos (água, terra, fogo e céu), que se agrupam em duas séries principais: 1. alguns grupos restritos de imagens dominantes formam a base da imageria infantil, como sol e nuvem para desenhos do céu; árvores, personagens, sol, campos, mato, flores, casas e animais para desenhos da terra; fogo da lareira (ou do fogão de lenha no caso brasileiro) ou casa (ou floresta) em chamas, para desenhos do fogo; barco, sol, pessoas, peixes para desenhos da água; 2. imagens mais raras ligam-se a polaridades “positivas”, à tonalidade “maternal”, articuladas aos devaneios de repouso (*rêveries de repos*), utilizadas de preferência às que apresentam tonalidades agressivas e de luta (op.cit., pp.255-6). Embora restritas, essas imagens têm grande carga simbólica⁵, pois revelam, inclusive quanto ao modo como se organizam, uma imagem fundadora que remete à própria figuração

⁴ Segundo Piaget demonstra ao longo de seus escritos, as diferentes etapas de desenvolvimento do desenho infantil dão-se paralelamente ao das estruturas do pensamento e da lógica, correspondentes ambos à mesma gênese.

⁵ Embora não seja do âmbito deste trabalho o estudo da simbologia relativa a figuras de animais, objetos, vegetais, relembro os estudos de G. Durand relativos ao tema, em especial *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*.

do ser humano - um antropomorfismo - reafirmada por imagens personalizadas, como o sol com olhos, boca, nariz (op.cit., p.259).

Ao entrar na escola, a atividade lúdica, livre, de desenhar, que já vem se submetendo às exigências da objetividade, vai curvar-se aos padrões impostos pela educação escolar, segundo Duborgel, devido a pelo menos duas causas: a (des)importância atribuída às manifestações artísticas em geral na economia do tempo e a gestão escolar da produção plástica infantil, apoiada em teorias psicossocio-pedagógicas (op.cit., p.284). As crianças passam a ter **um** caderno de desenho, **uma** aula de artes, **um** objeto para copiar, **um** tema para desenvolver, quando não uma figura desenhada por outrem para pintar (*com as cores certas*).

No entanto, muitas vezes sequer esse espaço é aproveitado. Não havia muitas atividades de colagem e confecção de máscaras, sendo visível a dificuldade das crianças para manipular objetos como tesoura, cola, papel e cartolina, pincel de pintura, revelando a pouca ou nenhuma familiaridade com o exercício.

Relativamente ao primeiro, pedimos que os alunos completassem-no, com o que gostariam que houvesse na escola. As crianças pediram brinquedos como escorregador, balanço, gangorra, cavalos de pau.

Quanto aos desenhos da família, algumas características foram comuns:

- entende-se como família a nuclear; mas se há outros parentes em situação de dependência (avó, sobrinha), também são incorporados a ela;
- na maioria, a ordem hierárquica é pai, mãe e filhos, o pai sempre em situação de destaque;
- quando a família é grande, os filhos estão em ordem de idade, dos mais velhos aos mais novos; se é pequena, distribuem-se entre os pais, provavelmente conforme a afinidade;
- as pessoas parecem felizes; por vezes dão-se as mãos;
- em muitos desenhos, os filhos reproduzem a figura do pai e as filhas a da mãe; o pai em geral usa roupas de trabalho ou chapéu, marca distintiva do trabalhador do campo.

Outra atividade ligada à linguagem plástica foi à confecção de máscaras, que nos surpreendeu ao estimular manifestações psíquicas mais profundas, para a análise das quais não estávamos preparadas. Pois "... a máscara esconde, a máscara assusta, mas sobretudo cria uma relação entre o homem que a carrega e o ser que ela representa". (K. Kérényi, 1980, p.444) Ela é um instrumento mágico, que torna visível a situação humana entre uma existência individual e uma mais ampla, que abraça todas as formas; que possibilita ao homem enxergar sua condição humana e reencontrar a estrada para um mundo mais amplo, espiritual, sem abandonar jamais o mundo da existência (op.cit. p.464).

A atividade resultou em coelhos, cães, gatos e borboletas, e num carrinho da *hot wheels*, elaborado pelo garoto mais tímido. Conforme os comentários de Paula Carvalho, deu-se uma função compensatória do imaginário, a máscara liberando o motor e o afetivo.

Na vez seguinte, a partir de uma fábula narrada por uma aluna, fizemos máscaras representando elementos da narrativa, para dramatizá-la. Mas a atividade mostrou-se mesmo interessante, pelos estímulos à imaginação “representativa”, quanto aos elementos da fábula.

Outra atividade, que dessa vez uniu a parte oral à plástica, foi a história com figuras, que exigiu muita criatividade das crianças, visto que não se sabia qual seria a próxima cena, dependente da imaginação do narrador seguinte, preso a uma figura previamente escolhida. Havia uma regra: a última figura deveria ligar-se à primeira, de modo a ficar uma “história sem fim”. O resultado foi muito bom, com saídas mirabolantes. Pudemos perceber que, embora as crianças fossem inventando aleatoriamente o enredo, ao sabor de figuras muitas vezes desconexas, havia elementos que emergiam das falas anteriores, ou do próprio recorte os quais eram inseridos na narrativa, permitindo ampliar a imaginação. Ao término da história, as figuras foram coladas num painel de acordo com a sequência criada, e completadas com desenhos e pinturas, conforme os detalhes da narrativa.

Com essas atividades coletivas, pudemos chegar a algumas conclusões. Inicialmente, elas permitiram por em questão a afirmação de professores, de que classes heterogêneas são difíceis de ser trabalhadas, postura que denota a importância da função homogeneizadora da educação escolar. Se a escola preocupa-se prioritariamente em desenvolver conceitos e reproduzir conteúdos, a classe homogênea, pouco numerosa e “comportada”, por certo é o ideal dentro de uma economia de tempo e de valores; ou seja, quanto menos as crianças se manifestarem, maior será o tempo disponível para “passar o ponto”. É a educação bancária da qual Paulo Freire faz a crítica. Entretanto, observando o desenvolvimento cognitivo das crianças, a conclusão é a de que há, sim, uma enorme perda de tempo e de esforços, com poucos resultados. As crianças apreendem do conteúdo ministrado o suficiente, para vencer os processos de avaliação, mas a incorporação desse conteúdo ao seu cotidiano, parece não alcançar os objetivos propostos pela instituição escolar, conforme já tive oportunidade de comentar.

Outra constatação, consiste no fato de que a diversidade de experiências, interesses, vivências e “talentos”, só pode contribuir para o enriquecimento do imaginário grupal. O ato de criar é unicamente individual apenas na aparência; também é do grupo, na medida em que este permite a emergência do criador e de formas variadas de expressão. E tanto mais rico será

esse imaginário, quanto mais o grupo ultrapassar seus próprios limites e entrar em interação com outros ecossistemas e organizações antropossociais, enfim com outras culturas.

Também foi possível observar manifestações de valores, crenças e atitudes dos grupos, quanto à cultura e ao imaginário, e como essas manifestações não endossam e, muitas vezes, até contradizem as representações que os professores - urbanos - têm sobre as crianças da zona do campo.

As crianças possuem em comum a simplicidade, quase singeleza, de hábitos e interesses. Demonstram conhecimentos e experiências ligados ao seu cotidiano, ou eventualmente veiculados pelos meios de comunicação, possíveis de serem decodificados e compreendidos. Durante a pesquisa, pudemos perceber como a relação com o ecossistema do campo determina hábitos, gostos, práticas cotidianas, crenças e valores, mas não lhes reduz o interesse, a curiosidade em conhecer e participar de novas situações e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Inicialmente, pode-se dizer que, apesar de todos os propósitos, a escola do campo distingue-se pouco da urbana quanto a objetivos, programas, conteúdos curriculares, metodologia, horários. Pode-se afirmar que, institucionalmente, não há preocupação em aproveitar os recursos do ecossistema do campo, nem estímulos à participação do aluno e do grupo no processo de aprendizagem. Também, quase não há preocupação em deixar fluir o ficcional, a criação, a imaginação enquanto formas de educar, portanto de organizar o espaço vital dos grupos. Tampouco sobressai algum interesse mais significativo, no que se refere a uma compreensão melhor do aluno, quanto ao seu universo cultural: concepções, aspirações, desejos, valores, normas, crenças, mitos, códigos discursivos etc. Também não é notável um anseio maior para adentrar no conhecimento do *modus vivendi* do campo local, quanto às suas formas de organização, tradições, costumes, condições de vida. É como se a escola estivesse “descolada” do meio no qual atua. Menos ainda (aliás, não se reconhece a necessidade) em considerar o “sagrado”, o afetivo, presentes nas relações sociais entre grupos e pessoas. Quando isso acontece, dá-se marginalmente e na dependência da “sensibilidade” do mestre.

Entretanto, apesar do poder homogeneizador da escola, os alunos encontram condições de ritualizar diferenças e semelhanças - que se relacionam recursivamente -, manifestações, no cotidiano da escola, da dimensão simbólica da cultura, de seu grupo de origem. Estabelecem-se entre eles e com membros da equipe escolar, relações que dependem do espaço afetivo-estrutural e dos vários papéis exercidos na instituição. Tais relações são tanto mais profundas e harmoniosas (no sentido maffesoliano), quanto mais os grupos - e os membros de cada qual - se conhecem, respeitam-se e reconhecem-se nesses diferentes papéis. Tudo isso irá configurar uma cultura e um imaginário próprio de cada escola e de cada classe. Daí ser possível entender as especificidades da escola pesquisada: a convivência harmônica e agradável das crianças entre si e com a professora e a merendeira.

Quanto ao tão apregoado poder inculcador da educação escolar, os alunos tendem a incorporar conhecimentos, valores e atitudes. Em geral os reconhecidos como válidos, úteis, relacionados, que não entram em choque, com sua cultura ou que se integram a ela, rejeitando total ou parcialmente os demais. Talvez, isso explique os ganhos pedagógicos de uma simples excursão a Sorocaba, relatada pelas crianças, como também os novos conhecimentos e experiências, ou simplesmente algum lazer proporcionado. Ou mesmo quanto à nossa presença...

Entretanto, todas as crianças diziam considerar a educação escolar, como fundamental para o aprendizado de conhecimentos básicos. Nesse sentido, tentavam adequar-se às suas imposições, ao mesmo tempo em que sacralizavam o espaço escolar. A maioria dizia-se interessada em continuar os estudos, para “ser alguém na vida”, o que, na zona do campo, demanda esforços adicionais, dadas às distâncias e à necessidade de trabalhar precocemente.

Mas, se havia diferenças, as semelhanças entre os alunos eram mais perceptíveis, talvez decorrentes da interação com ecossistemas rurais parecidos. Assim, valores considerados positivos para a sociedade em geral (importância da família, do trabalho, da religião, de bens “espirituais”), apareciam com força nas manifestações dos alunos. Despontavam filigranas de delicadeza no simples vestir e no falar, ligavam-se quase sempre aos fatos ocorridos no dia-a-dia. As atividades desenvolvidas apresentavam, via de regra, temas ligados à zona do campo; revelavam pouco acesso a informações, experiências e vivências comuns na zona urbana; portavam desejos e aspirações, quase sempre tão simples quanto a simplicidade das vidas que ali se mantinham. Tais características, nas teorias “clássicas”, poderiam configurar o homem do campo, ou como naturalmente bom, ou como carente cultural.

No entanto os alunos compreendiam e interpretavam seu mundo, pela mediação da natureza, pelas raízes culturais fincadas no campo, do qual, entretanto, pareciam querer se libertar. Fosse pelo auxílio transcendente das asas dos pássaros ou dos aviões, que apareciam em seus desenhos. Talvez os guiassem para um outro mundo, anunciado talvez mais pela escola, do que pelo poder da mídia...

Finalmente, valendo-me dos teóricos eleitos e de estudos, que falam sobre o poder da natureza no desenvolvimento psíquico do ser humano (em especial seguidores de Jung e mitólogos como J. Campbell e M. Eliade), posso dizer, com alguma certeza, que essas crianças portavam traços de um imaginário noturno. Podemos citar exemplos, como desenhos sobre animais que manifestavam uma eufemização de símbolos terimórficos terrificantes, pela delicadeza de formas e cores; o calendário de festas e datas conduzindo a um tempo cíclico; a ligação com a família e com a religião; a tendência ao estar-junto e à grupalidade; e vários outros.

Enfim, um processo polarização entre Natureza e Cultura, de reequilíbrio e reordenamento contínuo, entre dois regimes: diurno, de crença no progresso e no desejo de voar para outras paragens, e noturno, propiciado pelo contato com uma natureza calma e aberta.

Diferente da escola da cidade, se não sabemos chegar ate a mesma, é só perguntar a primeira casa do vilarejo, que saberá nos informar. Talvez seja assim: “vira aquele morro minha filha” ou ainda “é logo depois da fazendo do Senhor Joaquim”. É para uma comunidade do campo um orgulho situar-se naquele lugar esquecido, longe, com rios e montanhas, uma escola. E é um direito daquelas pessoas ter um local, para instruir seus filhos e torná-los pessoas melhores.

Do campo e urbano, são contextos diferentes, de singularidades e peculiaridades distintas. Diante dessas considerações, acredito que é preciso mostrar as maravilhas do contexto do campo, para que as pessoas alcancem os imaginários, que elas almejam e vencer as dificuldades da vida.

Para isso, contamos com as contribuições de nossos colegas professores, doutores e pesquisadores preocupados com a educação, em especial, a educação do campo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Doris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane. Uma obra referência para professores rurais: a escola primária do campo. In **Revista FAEBA**, v. 36, 2011, pp. 52-68.
- ALMEIDA, Doris Bittencourt; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. In **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 29, 2013, pp. 10-28.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.
- ARAÚJO, Juliana Pereira; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Aprendizagem da docência em uma escola do campo: ressignificações na trajetória de professores. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2012, pp. 115–129.
- ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. História da educação do campo em Goiás. **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 8, 2009, pp. 327-339.
- _____. Educação e mundo do campo na literatura regional. In: PESSOA, Jadir de Moraes. (Org.). PESSOA, Jadir de Moraes. **Educação e do campoidades**. 1ed. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, v. , 2007, pp. 195-229.
- AVILA, Virginia. Pereira da Silva de. O tempo na escola: a construção do tempo em escolas isoladas (1930-1940). **Diversa** (Parnaíba. Impresso), 2009.
- BARROS, Josemir Almeida. O professor do ensino do campo em Minas Gerais: representações da instrução pública primária (1899 - 1911). **Exedra**, v. 6, 2013, pp. 90-100.
- BARROS, Josemir Almeida; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de . História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899 - 1911). **Revista HISTEDBR** On-line, v. 13, 2013, pp. 251-263.
- BARROS, Josemir Almeida. Ensino do campo primário em Minas Gerais no início do século XX: fundamentos e representações da escola. **Educação em Foco** (Belo Horizonte. 1996), v. 13, 2010, pp. 41-66.
- _____. Ministério da Educação do Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. P. 21, 2002.
- CAIADO, K.R; MELLETI, S.M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.spe1 Marília May/Aug. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400008>

CAVALCANTE, L.O.H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>>

CARMO, R. B; RANGEL, M. **Memórias e representações de pais do meio rural sobre a escola**. Educere. Vol. 8 nº 15 Jan/jun 2013. p. 59-74

DAMASCENO, Maria Nobre. Estudos sobre educação do campo no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30,n 1, 2004, pp. 73 -89.
_____. **O Imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 1ª ed. São Paulo: Difel, 1999.

HAGE. S.A.M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>

JÚNIOR. A.F.S; GUIMARÃES. S. Significados do ensino de História para jovens estudantes de escolas urbanas e rurais. In: caderno de pesquisa CDHIS, Urbelândia, v.25, n.1, jan./jun.2012.

MARSCHNER. W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. In: INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In _____: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. A distribuição da população e do escolarizar no território: elementos para compreensão da emergência da escola do campo em Minas Gerais (1892-1899). **Educação em Perspectiva** (Impresso), v. 3, 2012, pp. 32-54.

_____; GALVAO, A. M. O. Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola do campo; ver uma é ver todas material e moralmente: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola do campo em Minas Gerais (1892-1899). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, 2012, pp. 77-106.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e educação**: Ancestralidade, Identidade e Oralidade no Pensamento de Kabengele Munanga. Tese de doutorado, USP, 2009.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Escola Do campo: cultura e imaginário. Tese de doutorado, USP, 994.

PRIORI, A., et al. História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. A modernização do campo e o êxodo rural. pp. 115-127. ISBN 978-85-7628-587-8. Available

from SciELO Books .

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Ensino de História e formação cidadã: um estudo com jovens em escolas no meio do campo e urbano. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 8, 2013, pp. 197-218.

RIBEIRO. M. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-1517-97022014111587.pdf>>

_____. Significados do ensino de História para jovens estudantes de escolas urbanas e rurais. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS** (Online), v. 25, 2012, pp. 119-136.

_____. NETTO, M. B. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 1, pp. 45-60.

_____. OLIVEIRA, Antoniette Camargo; SOUZA, Luciene Maria; MENEZES, Leonardo Donizette de Deus. Inclusão social e inclusão digital em tempos de globalização: um estudo em uma escola do campo. **Em Extensão** (UFU. Impresso), v. 9, pp. 83-98, 2010.

_____. Consciência Histórica, Identidades e Ensino de História em escolas no meio do campo brasileiro. **Interfaces da Educação**, v. 1, 2010, pp. 34-47.

SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. O conceito de Do campo. Revista Uma nueva do campoidade em América Latina?, Buenos Aires, Argentina, p. 67-78.

TEIXEIRA, Maria Ceciclia Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Perspectivas paradigmáticas em educação. Revista faculdade de Educação, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31, 1995.

VIGHI, Cátia Simone Becker. A alfabetização na zona do campo: uma construção em três gerações. **Alfabetização e Letramento**, v. 1, 2004, pp. 38-59.

VITÓRIA, F.B. Educação técnica no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado/RS: instrumento ideológico de subordinação capitalista. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR Online**, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.