



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORA JURADO RAMOS

ESCOLAS QUE SÃO ASAS:
AS ESCOLAS DO CAMPO DE ITAMBARACÁ/PR À LUZ DO
EXISTENCIALISMO FENOMENOLÓGICO SARTREANO

Londrina
2018

DÉBORA JURADO RAMOS

ESCOLAS QUE SÃO ASAS:
AS ESCOLAS DO CAMPO DE ITAMBARACÁ/PR À LUZ DO
EXISTENCIALISMO FENOMENOLÓGICO SARTREANO

Dissertação apresentado ao Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura

Londrina
2018

DÉBORA JURADO RAMOS

ESCOLAS QUE SÃO ASAS:
AS ESCOLAS DO CAMPO DE ITAMBARACÁ/PR À LUZ DO
EXISTENCIALISMO FENOMENOLÓGICO SARTREANO

Dissertação apresentado ao Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Jeani Delgado Palchoal
Moura
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria del Carmen Matilde Huertas
Calvente
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Luciene Cristina Risso
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Londrina, 27 setembro de 2018.

À Maria



AGRADECIMENTOS

Todo caminho passa pela linguagem. Esta é a primeira afirmativa de Martin Heidegger em seu ensaio *A Questão da Técnica*. Não nos preocuparemos nesta primeira parte da dissertação em debater a técnica, que Heidegger sugere perpassar pela procura dos sentidos das palavras e busca pelas essências, mas sua sugestão a respeito do modo extraordinário que todo caminho percorre pela linguagem nos vislumbra em como devemos homenagear as pessoas, momentos e lugares que fizeram deste trabalho finalizado e concreto.

Para tanto, pensemos na etimologia das palavras gratidão e obrigado. A primeira palavra tem sua origem no latim, *gratia e gratus*, que tem sentido de graça e agradável. Assim, ser grato a alguém, algum momento ou a algum lugar exprime sentimento de reconhecimento amorável pelas coisas que recebeu. Trata-se de emoção, portanto não exprime obrigatoriedade em devolver a dádiva recebida.

A palavra obrigada, por sua vez, também de origem no latim, *obligatus*, participípio do verbo *obligare* significa ligação, amarração, estar preso ou sujeito. Trata-se da abreviação da locução: lhe fico obrigado pela ajuda que me deu. Assim, quando ficamos penhorados a alguém, pelos favores que nos fizeram, criamos um vínculo com este indivíduo, em que nos comprometemos com um retorno de benfeitoria. Desta forma, designo em momentos o uso da palavra grata e em outros obrigada, de acordo com os sentimentos que me guiaram nestes reconhecimentos.

A Maria do Socorro, minha amada mãe, devo-lhe expressar meu grandioso obrigada. A esta mulher que muito lutou em meio as dificuldades de ter nascido com um gênero oprimido pela sociedade, participante da classe trabalhadora, exposta as mais diversas adversidades, a educação de suas filhas foi sua prioridade. Foi ela quem me deu as primeiras asas e me permitiu sonhar, criou-me como um pássaro, com todo cuidado e amor, porém ciente de que era preciso me ensinar a voar, enfrentar os pesares da vida, mas não deixar de sorrir e cantar. A ela sinto-me obrigada ao cuidado e amor. Minha gratidão por ter feito tudo para minha educação é imensa e retribuirei cada gota de suor derramado por mim.

Expresso toda minha gratidão pelo lugar onde nasci, Assis, uma pequena cidade no interior de São Paulo, numa área de franja urbana, em contato direto com a terra, com as plantas e animais. Grata pelas frequentes idas as feiras de produtores rurais, aos assentamentos da reforma agrária que visitei com meus pais e todos momentos especiais que experienciei.

Toda gratidão a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Ourinhos, que maravilhosamente me abriu os olhos para um mundo novo, me empoderando e trazendo a luz uma vontade imensa pelo estudo das pessoas como elas são. Sinto-me grata também a Universidade Estadual de Londrina (UEL), que me abriu as portas, permitindo-me essa experiência ímpar, que tanto engrandeceu-me como pessoa e profissional. Um agradecimento especial a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), que financiou a presente pesquisa. Em especial, agradeço as docentes Maria del Carmen M. H. Calvente e Ruth Youko Tsukamoto que me apresentaram leituras essenciais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço a professora Luciene Cristina Rizzo, por me apresentar a fenomenologia na graduação e me abrir os caminhos da descoberta deste método científico, filosofia e compreensão do mundo, que hoje tanto me auxilia na academia e na vida.

Obrigada a todos meus queridos amigos, Cristiano Alves, Angela Machado, Clarissa Massi e Douglas Vitto. Sem o apoio de vocês eu jamais teria superado as dificuldades, para além disso não teria a oportunidade de desfrutar as alegrias e sorrisos que compartilhamos. Sou irrecusavelmente obrigada a devolver-lhes cada sorriso, cada palavra de apoio e cada jantar que me deram a honra de apreciar.

A professora Jeani Delgado Paschoal Moura, minha orientadora, deixou-me um obrigado, sinto-me lisonjeada por ter podido trabalhar com esta excelente profissional, mulher forte, sábia, dedicada e resiliente, que nos guia além dos caminhos acadêmicos, admiro-a e me espelho em suas qualidades. Suas orientações, leituras indicadas, confiança em meu trabalho me fortaleceram nos momentos mais penosos da pós-graduação. Estou obrigada a lhe ofertar todo apoio que um dia me deu e lhe conceder toda confiança que a mim designou.

A minha querida sogra, Carmen Lucia, amiga, confidente e conselheira, expressei minha obrigação em devolver-te tudo que me proporcionou. Certamente, sem sua ajuda jamais teria chegado ao mestrado, muito menos prevalecido perante as crises. Obrigada por estar em minha vida.

Por fim, ao Estevão Conceição Gomes Junior, expressei o mais cordial e amoroso obrigado. Seus conselhos, calma e dedicação me ajudaram a alcançar meus objetivos. Nossa união pode não ser eterna na escala temporal humana, porém como proclamado por Vinícius de Moraes “[...] que seja infinito enquanto dure”. Assim, sempre lhe serei obrigada a ajudar-te, amar-te, acalmar-te, perdoar-te e admirar-te, assim como o fez comigo.



L'homme à la houe - Jean-François Millet 1860-1862

"fazer com que o trivial servisse para explicar o sublime", escreveu Jean-François Millet. No Salão de 1863, *L'homme à la houe* causou uma tempestade de controvérsia. O homem no quadro era considerado brutal e assustador pela burguesia parisiense. A Revolução Industrial causou um êxodo constante dos campos franceses, este quadro foi interpretado como um protesto socialista sobre a situação dos camponeses. Embora suas pinturas fossem julgadas em termos políticos, Millet declarou que ele não era nem socialista nem agitador. Este camponês representa todos os homens do campo. Seu rosto está aceso, mas composto de manchas de cor que não lhe dão individualidade. Ele é grande e sujo e completamente exausto com o trabalho persistente de transformar esta terra rochosa em um campo produtivo como o que está sendo trabalhado à distância. *L'homme à la houe* é um tributo à dignidade e à coragem diante de uma vida de esforço incessante e foi considerado um símbolo da classe trabalhadora.

RAMOS, Débora Jurado. **Escolas que são asas:** as escolas do campo de Itambaracá/PR à luz do existencialismo fenomenológico sartreano. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

A partir do existencialismo fenomenológico proferido por Sartre (1987), procura-se entender a escola do campo por meio de sua formação, legalização e efetivação, considerando-a como um objeto em-si, com sua essência teoricamente construída e situações que a tornaram objeto de luta e conquista. Os indivíduos que atuam nestas instituições, seres denominados por Sartre como para-si, desfrutam da irrecusável liberdade de escolha, acompanhada da angustia de compreender que escolhendo-se, escolhem o mundo. O argumento é que a escola sendo um objeto em-si, não se escolhe, assim não constrói uma educação que busque a liberdade do ser, essa tarefa cabe aos homens e suas escolhas influenciam a realização da essência da escola do campo, a partir de práticas educacionais dependentes de decisões individuais e coletivas, o que pode ir ao encontro, ou afastar a escola em teoria de uma escola em prática. Movidos por sentimentos de falsa elevação social pela profissão, em alguns casos, os professores acabam por distanciar a escola do campo de sua essência. Para além disso, observa-se na cidade de Itambaracá-PR que a escola do campo desempenha um papel diferente do proferido por sua essência, todavia não menos valoroso, mas sim exencial para a comunidade rural do município. A saída para a práxis educativa da escola do campo encontra-se na revolta e liberdade. Revolta diante da conscientização da situação social, cedendo ao fato que professores e alunos participam da classe social dos trabalhadores. A liberdade manifesta-se em escolher se unir e lutar. O ser para-si se livra de suas condições sociais e voa em direção a uma educação do campo para o campo.

Palavras-chave: Educação libertária. Revolução. Existencialismo francês. Questão agrária.

RAMOS, Débora Jurado. **Wings's schools**: the rural schools of Itambaracá/PR in the light of Sartrean phenomenological existentialism. 2017. 118 p. Dissertation (Master's Degree in Geography) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

From the phenomenological existentialism given by Sartre (1987), try to understand the rural school through its formation, legalization and effectiveness, considering it as an object in itself, with its essence theoretically constructed and situations that have made it object of struggle and conquest. The individuals who act in these institutions, beings called by Sartre as for themselves, enjoy the irrefutable freedom of choice, accompanied by the anguish of understanding that by choosing oneself, they choose the world. The argument is that school is an object in itself, it is not chosen, so it does not construct an education that seeks the freedom of being, this task belongs to men and their choices influence the achievement of the essence of the rural school, from educational practices dependent on individual and collective decisions, which can go to the meeting, or dismiss the school in theory of a school in practice. Driven by feelings of false social upheaval by the career in some cases, teachers eventually distance the rural school of its essence. In addition, it is observed in the city of Itambaracá-PR that the rural school plays a different role from that given by its essence, however no less valuable, but rather exential to the rural community of the municipality. The exit to the rural school educational praxis lies in revolt and freedom. Revolt before the awareness of the social situation, yielding to the fact that teachers and students participate in the same social class of the workers. Freedom manifests itself in choosing to unite and fight. Self-being gets rid of its social conditions and flies towards an education from the rural school.

Key words: Freedom education. Revolt. French existentialism. Agrarian question.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Os caminhos metodológicos em busca da essência da escola do campo.....	18
Figura 2:	Diagrama do caminho metodológico percorrido na pesquisa.....	27
Figura 3:	Número de Estabelecimentos na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA), por localização urbano/campo.....	40
Figura 4:	Número de Matrículas na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA), por localização urbano/campo.....	41
Figura 5:	Número de Estabelecimentos na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA), por localização – Paraná.....	41
Figura 6:	Número de Matrículas na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA) – Paraná.....	42
Figura 7:	Principais pontos históricos da questão agrária atrelados a educação brasileira.....	58
Figura 8:	Mapa de Localização da Área de Estudo.....	77
Figura 9:	Usos da terra em Itambaracá-PR segundo tipos de cultura e quantidade em há.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução da população rural e urbana no Brasil, 1950-2010.....	72
Tabela 2: Número de famílias assentadas 1995-2002	73
Tabela 3: Divisão por ha das propriedades rurais em Itambaracá-PR.....	79
Tabela 4: Número de habitantes no município de Itambaracá-PR	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. UM BATER DE ASAS DE CADA VEZ: VOOS METODOLÓGICOS.....	22
2. É IMPOSSIVEL LIVRAR-SE DAS ASAS: A INALIENÁVEL LIBERDADE HUMANA, SUAS ESCOLHAS E CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	35
3. OS PÁSSAROS UNEM-SE EM VÔO: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AGRÁRIO BRASILEIRO	54
4. O CANTAR DE UMA HISTÓRIA: A ESSÊNCIA DA ESCOLA DO CAMPO É DESLUMBRADA NA MEMÓRIA DOS MORADORES DE ITAMBARACÁ-PR.....	83
5. CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIA.....	112

PRÓLOGO: a coragem de aprender a voar, o destemor em assumir riscos



*Um pássaro
Quando aprende a voar
Sabe mais sobre coragem
Que de Voo
Autor desconhecido*

Muitas são as histórias que poderiam ser relatadas aqui, quantos caminhos percorri até me ver como uma pesquisadora, todavia, justifico inicialmente o título deste prólogo, “a coragem de aprender a voar, o destemor em assumir riscos”. Tão sensacionalista seria essa afirmativa se não acompanhada dos motivos que lhe fazem aqui necessários.

Durante minha infância, na cidade de Assis-SP, vivenciei muitos momentos maravilhosos, outros angustiantes, na mente sempre me deslumbrava a possibilidade futura de uma vida independente, eu admirava mulheres que me aparentavam livres, donas de si. Nada mais me comovia do que alcançar isso.

Eis o primeiro motivo que evoco a coragem de voar. Em uma pequena cidade, moradora de uma região periférica, tornar-se a mulher que desejava era um sacrilégio perante a cultura local. A independência feminina deve ser contida, jamais ultrapassar as fronteiras que a cultura lhe impõe.

Certamente, meu primeiro momento de coragem foi superar essas situações e encarar a vida com mais vivacidade, essa busca levou-me ao curso superior. É verdade que não escolhi a Geografia, cogitei muitas outras áreas, mas prestei o vestibular como um treino e passei. A grande questão, devo ou não cursar? A vida me obrigou uma escolha, feliz foi a decisão.

Na universidade conheci um novo mundo, ousou dizer que meu maior crescimento foi pessoal em detrimento do profissional, não pela qualidade de ensino, isso jamais, mas sim pela necessidade essencial que eu tinha em me descobrir como mulher independente.

Foi na universidade que entrei em contato pela primeira vez com a fenomenologia, graças as aulas da Prof^a Dr^a Luciene Cristina Riso, apaixonei-me desde o início, vi ali a possibilidade de observar os seres humanos com um olhar mais amoroso e respeitoso.

Com a conclusão do curso superior assumi aulas na cidade de Itambaracá-PR, em

escolas do campo do município, mais um ímpeto de coragem, tendo em vista que minha formação foi voltada para escolas urbanas. Antes mesmo de conhecer meus novos ambientes de trabalho me animava com a oportunidade de trabalhar nestas instituições. Como moradora de uma franja urbana, tive diversas oportunidades de convívio com a cultura camponesa, principiando por minha casa, uma pequena chácara no meio urbano, onde tem a criação de galinhas, hortas e árvores frutíferas.

Minhas brincadeiras de infância foram ao meio disso, plantar, colher, mexer no barro. Agregado a isso tem as histórias de vida e a cultura de minha família, meu pai, que foi proprietário de chácaras maiores a que mora hoje, cultivava uma relação direta com o campo. Seus programas preferidos de domingo são Globo Rural, Viola Minha Viola e Senhor Brasil, clássicos que reverenciam a cultura do campo. Eu pequena, acordava muito cedo nos finais de semana para acompanhá-lo, era o melhor momento do dia.

Aos domingos íamos às feiras de produtores rurais, comíamos o famoso pastel e conversávamos com os feirantes. Pouco comprávamos, tínhamos uma produção considerável em casa, mas ouvir as conversas do meu pai com os produtores era empolgante.

As vezes visitávamos amigos em assentamentos da reforma agrária, alguns do movimento MST, outros da reforma de mercado. Passávamos o dia com muita comida, frutas e passeios. Nos refrescávamos nos açudes, rios e nascentes, brincávamos na terra, andávamos em meio a plantação, era muito divertido. O debate sobre a reforma agrária era visto por meus pais com um certo anseio, não que eles não concordassem com a distribuição de terras, mas achavam muito dura a luta para consegui-las, tachavam os amigos que se empenhavam a estes intentos como corajosos, mas ignorantes, por não verem que a vida na cidade é mais calma e tranquila.

Assim, quando cheguei a escola do campo, trouxe comigo a concepção de meio rural ao qual eu vivenciei. Grande foi o susto quando me deparei com escolas quase vazias e que pouco refletiam o campo. Além da localização, as escolas carregam em si a horta e as histórias dos alunos como características camponesas, ainda assim devemos ser cautelosos na profundidade dessas semelhanças, de resto nada se difere de uma escola urbana.

Foi então que me voltei a esta problemática e decide estudar quais relações geram este esvaziamento. Em conversa com os munícipes me deparei com uma história que permeia o imaginário local, os distritos rurais e as escolas do campo esvaziaram-se graças as doenças do algodão. Obviamente houve diversas geadas e pragas que culminaram no fim do plantio da cultura do algodão, porém, estudando a questão agrária brasileira, sabemos que este não foi o único motivo que levou ao problema citado.

Acrescente-se a isso os objetivos da escola do campo aos quais entrei em contato com livros da biblioteca do professor, então me indaguei: a escola do campo de Itambaracá-PR cumpre com a função de resiliência e permanência da agricultura familiar e campesina no campo? A pós-graduação surgiu-me como um caminho para sanar minhas dúvidas e quiçá propor alternativas que possam amenizar os problemas. Para tanto, novamente precisei de coragem para enfrentar todo processo seletivo, a carga emocional de me mudar de cidade, enfim, escolhas conflituosas, era mais seguro continuar trabalhando em vez de me aventurar novamente na vida acadêmica.

Na Universidade Estadual de Londrina encontrei apoio para aprofundar os questionamentos que a muito me intrigavam. Lembro-me exatamente da aula inaugural da pós-graduação, a professora Jeani Delgado Paschoal Moura lecionou sobre o método fenomenológico e como um reencontrar com um grande amor de infância, me vi novamente atraída por este horizonte do conhecimento científico.

Difíceis foram os caminhos para conseguir redigir um texto coeso que seguisse os princípios fenomenológicos em busca do rigor científico, tendo em vista que apesar de conhecer o método, jamais havia o estudado a fundo. Muitas horas de estudo, debates, aulas, palestras e orientações foram necessárias.

Devo garantir ao leitor, não me sinto uma fenomenóloga, para isto seria necessária toda uma vida de estudo, mas sem dúvidas a fenomenologia mudou por completo minha vida. Minhas práticas pedagógicas foram aprimoradas, me importo mais com o ser humano que está escondido atrás de uniformes padronizados, sentados em filas, ouvindo conteúdos padronizados. Me importo mais com meus próximos, procuro ter um olhar mais empático em relação as pessoas. Me importo com o rigor científico, nada pode ser apenas senso comum. Me importo com a visão que a ciência tem do ser humano, não é possível aos meus olhos, um cartesianismo regrado, que afasta as subjetividades humanas de estudos científicos. Principalmente, me importo com a vida humana, com um mundo de significações, vivências, relações culturais e sociais.

De todos os momentos que exigiram de mim coragem, provavelmente o processo de produção foi o mais exaustivo. Não é fácil propor uma pesquisa em uma metodologia nova para a Geografia, não apenas por falta de compilação de estudos anteriores, a fenomenologia já tem um bom número de publicações, mas pelo preconceito de colegas que carregam em si as dúvidas do que pode ou não ser considerado ciência. Exalto, enfrentá-los foi o momento que mais me exigiu coragem e perseverança, a fragilidade emocional que tais embates geraram me levaram em muitos momentos a um desejo de desistência, somente superado com

a ajuda de amigos, familiares e do grupo de pesquisa no qual faço parte.

Termino este prólogo com o trecho da música “Não Olhe Pra Trás”, composta por Dinho Ouro Preto e Alvin L:

*Nem tudo é como você quer
Nem tudo pode ser perfeito
Pode ser fácil se você
Ver o mundo de outro jeito*

*Se o que é errado ficou certo
As coisas são como elas são
A sua inteligência ficou cega de tanta informação*

*Se não faz sentido discorde comigo
Não é nada demais
São águas passadas
Escolha uma estrada
E não olhe não
Olhe prá trás*

INTRODUÇÃO

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.
Rubem Alves

O debate a respeito da questão agrária brasileira nos remete a vários momentos históricos em que se fez necessário a ação combativa de movimentos sociais para a garantia dos direitos dos trabalhadores do campo. Em muitos momentos o Brasil teve a oportunidade de realizar uma reforma agrária estrutural, todavia, a pressão das elites rurais e industriais direcionaram a questão agrária nacional para outros caminhos, gerando segregação e fortalecendo as diferenças entre as classes.

Tais sujeições, designadas às classes com menor poder aquisitivo da sociedade, geraram sentimento de revolta e influenciadas por pensamentos esquerdistas e pela marginalização e exclusão dos trabalhadores do campo, a partir de 1970, surgiram movimentos de luta pela distribuição de terras, mas para além disso, uma luta pela disseminação de direitos básicos como o acesso à cultura, lazer e ao conhecimento acadêmico.

Assim, guiados pelo anseio de conquistar mais do que a terra, em meados de 1980, surgem as primeiras escolas do campo, encabeçadas por movimentos sociais pela reforma agrária como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Sem dúvidas a conquista da educação do campo na lei se fez arduamente, foram anos de embates políticos para alcançar este direito básico. Este trajeto tortuoso acarretou na formulação de sua essência como um objeto “em si” (SARTRE 1987), que na teoria e na legalidade, trata-se de uma educação revolucionária, voltada as especificidades do trabalhador do campo, buscando sua permanência e resiliência frente as questões agrárias brasileiras.

O recorte espacial do estudo é o município de Itambaracá-PR, localizado no norte pioneiro paranaense. A tomada e colonização desta região sul do Brasil, a partir de 1860, segundo Balhana (1996), foi tardia se comparada a região sudeste. A entrada nas novas terras se fez pelos cursos superiores e médios do Itararé, por fazendeiros paulistas e mineiros que iniciaram o cultivo de café.

Porém, observa-se nos últimos anos um esvaziamento das escolas do campo “C.E. Mirazinha Braga” e “C.E. Raul Maninho”, como é o caso das escolas localizadas na cidade de Itambaracá-PR. Como poderia isto acontecer? Não seria a escola do campo, em sua essência, um espaço de resistência.

As respostas a estas perguntas podem ser encontradas na prática social de pessoas envolvidas na concretização deste projeto educacional, sendo estes objetos “para si” (SARTRE, 1987), são inegavelmente sujeitos de escolhas, escolhem assim o mundo. Será que estes indivíduos concebem a escola do campo com a mesma essência teórica a ela atribuída, que fora construída historicamente pelos movimentos de luta, registrada e resguardada por lei, que atribui a esta educação o desígnio de luta pela permanência do camponês e do agricultor rural no campo? Suas escolhas individuais e coletivas caminham em direção ao fortalecimento destas instituições? Estas questões norteiam este estudo. As possíveis respostas a tais perguntas serão construídas no percurso do método fenomenológico existencialista, proferido por Jean-Paul Sartre (1987) e Beauvoir (1970).

O objetivo deste trabalho é identificar, pela perspectiva existencialista fenomenológica de Sartre (1987, 2002a; 2002b), as problemáticas que geram o esvaziamento das escolas do campo no município de Itambaracá-PR, isto posto, explorar-se-á a essência da escola do campo no imaginário dos indivíduos que a vivenciam como lugar, a fim de revelar a sua importância nos espaços que estão inseridas, justificando a sua permanência, sobretudo, questionando se estas estão deixando de atuar como uma instituição de liberdade e desenvolvimento crítico humano. A figura 1, demonstra o caminho percorrido para alcançar tal objetivo.

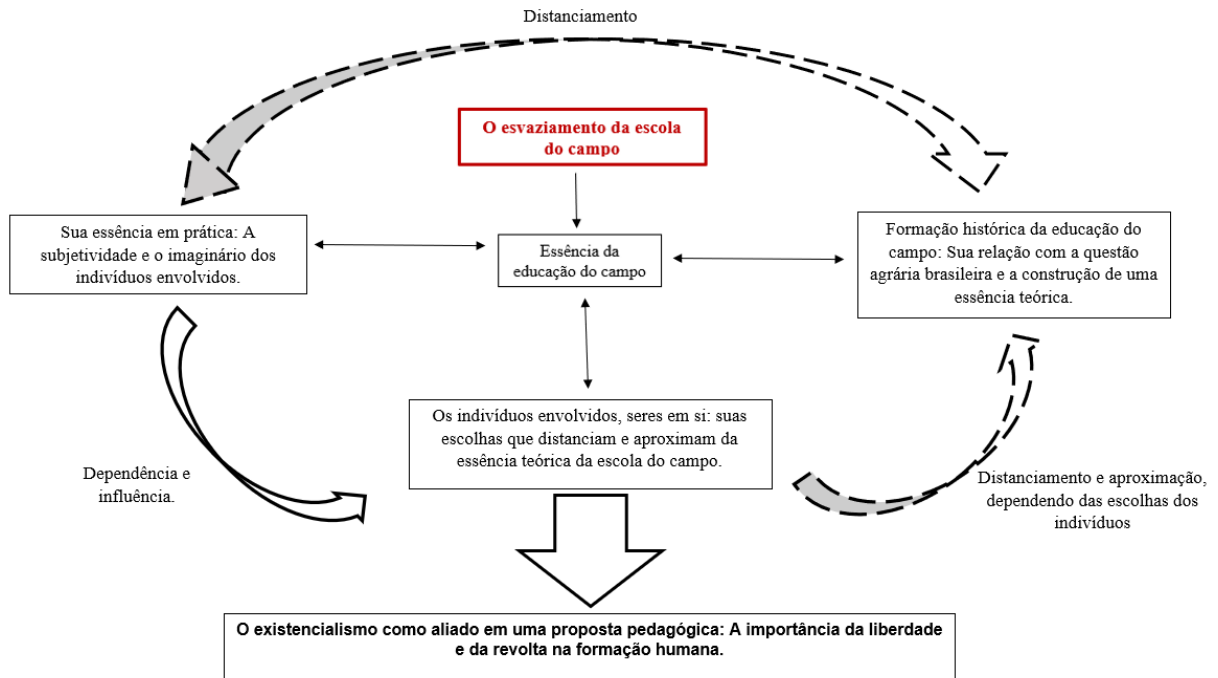


Figura 1: Os caminhos metodológicos em busca da essência da escola do campo.

Fonte: Ramos, 2017.

A escolha pela Geografia Humanista de base Fenomenológica se justifica pelo desejo de aplicar e colher novas formas de conhecimento, distintas da ciência racionalista, que se concentra em testes e comprovações. A fenomenologia dedica-se na vivência mundana e cotidiana, considerando o mundo-vivido e a subjetividade (GOMES, 2005).

A referida metodologia é composta por etapas minuciosas que levam ao rigor científico. Seu objetivo é o estudo do fenômeno, isto é, como os objetos aparecem a mente humana, numa relação subjetiva. Para tanto faz-se o uso da redução fenomenológica, que consiste na suspensão dos conhecimentos prévios que podem vir a alterar os resultados da pesquisa. Assim, dá-se atenção as experiências vividas dos indivíduos, buscando não se ausentar da busca da essência das coisas. A redução fenomenológica é alcançada graças a descrição minuciosa das falas e atitudes dos seres humanos, das paisagens e dos lugares e é utilizada em vários momentos do processo metodológico, para além disso volta-se às coisas, com a suspensão do juízo na observação dos objetos, removendo desta forma possíveis obstáculos abstratos pré-concebidos, até que apareça a totalidade destes, e os revele como

fenômeno, fruto da intencionalidade da mente, desta forma, o pesquisador abstém-se de considerações a respeito da essência do objeto estudado.

Por fim, pela variação livre e imaginária busca-se a essência dos objetos estudados, ou seja, como estes aparecem à mente dos homens, de forma mais resistente. A redução fenomenológica é aplicada ao ponto de encontrar o núcleo invariante do objeto, a essência que predomina no imaginário dos seres que o vivenciam. Como exemplo, imagine a colher, de vários formatos, funções, materiais e cores, essas variações podem ser observadas, porém, resiste a sua função primária, a de mexer alimentos em seus preparos e levá-los à boca durante a alimentação. Desta forma, quando se aplica a variação livre e imaginária, analisam-se as oscilações essenciais observadas na pesquisa, assim a que permanecer com maior vigor será a essência do fenômeno tal qual se mostra na consciência intencional.

Estes caminhos metodológicos são vislumbrados na presente pesquisa a partir da definição do que é escola do campo, por conseguinte seu aparecimento intencional na consciência dos seres que a vivenciam, a partir de entrevistas e observações, com a aplicação da redução fenomenológica procura-se o núcleo invariante, qual a essência primordial desta instituição para sua comunidade.

Os procedimentos utilizados são a observação feita demoradamente em busca da manifestação do fenômeno; a entrevista não estruturada e com poucas interrupções, dando liberdade aos entrevistados de contarem suas experiências; e a descrição detalhada na busca do núcleo invariante, ou visão das essências. Ainda como parte de seus elementos constitutivos, esta pesquisa se fundamenta na revisão bibliográfica sobre a escola do campo, a questão agrária brasileira e o existencialismo sartreano e na compilação de dados estatísticos dos censos agrários, urbanos e educacionais.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. **O capítulo 1**, denominado “UM BATER DE ASAS DE CADA VEZ: voos metodológicos” aborda os fundamentos e a metodologia utilizados na dissertação, trazendo um aparato histórico conceitual da fenomenologia e sua assimilação pelo existencialismo sartreano, assim como apresentando as ferramentas metodológicas utilizadas durante as investigações a fim de alcançar a essência da escola do campo de Itambaracá-Pr a luz do olhar teórico da fenomenologia sartreana e da experiências dos moradores deste município.

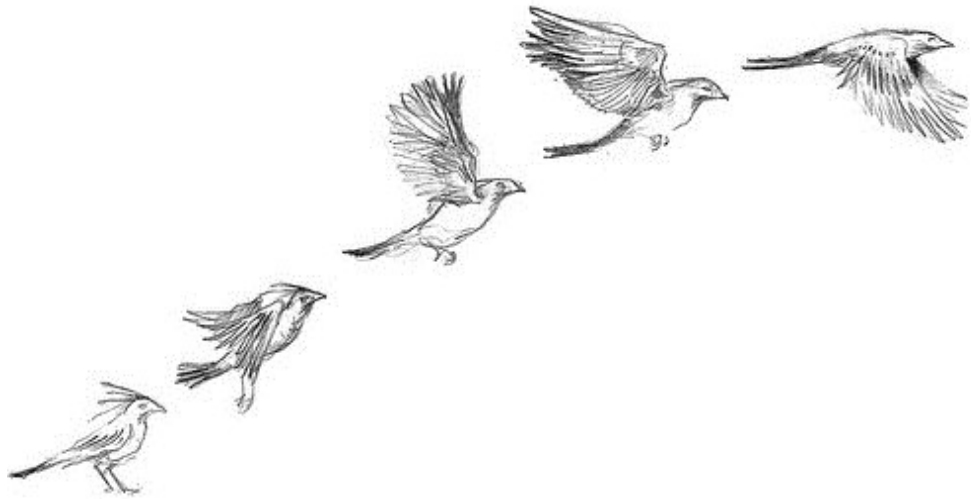
No **capítulo 2**, intitulado “É IMPOSSÍVEL SE LIVRAR DAS ASAS: a inalienável liberdade humana, suas escolhas e consequências para a educação do campo”, busca-se com base no existencialismo fenomenológico sartreano identificar o papel dos seres e das coisas na

constituição da educação do campo, identificando seus papéis históricos, as essências atribuídas a escola do campo e os possíveis caminhos a esta instituição.

Por fim, no **capítulo 3**, nomeado de “OS PÁSSAROS UNEM-SE EM VÔO: histórico da educação no contexto agrário brasileiro”, aborda o histórico da questão agrária no Brasil e na cidade de Itambaracá-PR, tendo como base teórica os escritos de Kautsky (1980); Szmrecsányi (1990); Miralha (2006); Martins (1997); Wanderley (2001); Stédile (1997); Silva (1980); Sorj (1986); Belik e Paulillo (2001); Silva (2005); Silva (1980); Delgado (2010); Balhana (1996); El Khatib (1969) e Burfferly (1958). Neste capítulo faz-se também uma revisão a respeito da educação brasileira demarcado pela questão agrária, entre os pesquisadores que norteiam estes escritos estão Saviani (2006), Barreto (1981) e Sales (1981).

No capítulo 4, “O CANTAR DE UMA HISTÓRIA: a essência da escola do campo é deslumbrada na memória dos moradores de Itambaracá-PR”, faz-se a descrição das entrevistas realizadas neste trabalho, assim como uma análise pontual e sucinta sobre os significados aparentes, que Sartre denomina como essenciais, mas não únicos, ligando semelhanças e apontando diferenças, buscando identificar a real importâncias destas escolas para o município estudado.

Procura-se, desta forma, dar voz aos homens que colocam em prática a educação do campo no município de Itambaracá-PR, encontrar a essência praticada deste modelo educacional e percorrer os caminhos que estão cortando ou dando asas as possibilidades de uma escola do e para o campo. Asas abertas para um aprendizado libertário e crítico. Asas cortadas da luta pela reforma agrária. Só assim será possível refletir sobre as possibilidades de melhoras, resistir e voar.



UM BATER DE ASAS DE CADA VEZ: Voos
metodológicos.

1. UM BATER DE ASAS DE CADA VEZ: VOOS METODOLÓGICOS.

*“Hoje, muito mais que ontem
é preciso voar, é preciso voar
Voar voar voar
descobrir o que há por trás do muro
O presente já é quase passado
Voar pra buscar futuro”
Renato Teixeira e Zé Geraldo*

Os voos teórico e empírico deste trabalho fizeram-se pelo método fenomenológico. A responsabilidade pela enunciação da fenomenologia é resignada a Edmund Husserl, que dispôs seus fundamentos como filosofia e método em busca de uma via para alcançar um conhecimento rigoroso (PEIXOTO, 2003), diferente do que se propunha a ciência da época, levando em conta a subjetividade dos indivíduos em busca de uma verdade experienciada.

O surgimento da fenomenologia, entre o final do século XIX e início do XX, presenciou um contexto de profundas transformações sociais, culturais e políticas. Este período, como afirma Peixoto (2003), foi marcado pela dicotomia entre o racionalismo, o qual afirmava o sujeito e anulava a experiência, o empirismo que admitia a experiência, mas não o sujeito e o positivismo que priorizava a objetividade pela comprovação empírica, e descartava a subjetividade.

Destarte, como afirmado por Sues e Leite (2017) a fenomenologia tem em sua ótica a crítica as verdades absolutas celebradas pela ciência racionalista, assim, por meio deste método científico podemos aspirar novas formas de conhecer e explicar o mundo, Sues e Leite (2017, p. 150) complementam, “[...] por meio do método fenomenológico, considera-se o imaginário dos sujeitos, as fantasias, as representações, as percepções, o vivido e o experienciado, realiza-se uma leitura apurada do espaço para além do físico natural”.

Não se trata de excluir as questões históricas e naturais que forjaram situações, a historicidade e as condições ambientais são fundamentais para a compreensão do fenômeno. Porém, na fenomenologia tais aspectos formam um conjunto de dados posteriores aos fatos reconhecidos pela mente.

Exemplifica-se da seguinte forma, imagine um homem que sente fortes dores nas laterais do tronco, entre as costas e o abdômen, ele procura um médico que lhe pergunta quais seus sintomas, ou seja, o que ele sente fisicamente, o doente mostra o local afetado e descreve a intensidade da dor. Dispondo de tais dados o médico recorre a seus conhecimentos científicos sobre os órgãos humanos e diagnostica o paciente com cólicas renais.

Percebe-se que para o médico aplicar seus conhecimentos acadêmicos fez-se necessário anteriormente recorrer aos sentimentos e sensações do paciente. Por mais que ele soubesse a conceituação e o tratamento para cólicas renais, jamais poderia aplica-los no doente se não soubesse os sintomas. Da mesma forma agimos na fenomenologia, primeiro buscamos os sintomas históricos, culturais, sociais e espaciais no imaginário dos sujeitos, para então relaciona-los, posteriormente, a conceitos, categorias, entre outros.

Por ter características empíricas, por vezes, a fenomenologia é criticada com afirmativas de ser uma abordagem que valoriza demasiadamente o imaginário e o abstrato, esquecendo-se do concreto. Tais críticas são fundadas em um conhecimento superficial do método, “[...] na verdade, ela surge fazendo crítica tanto de um fazer científico exacerbadamente concreto como exageradamente abstrato. A fenomenologia visa justamente o meio termo entre esses polos [...]” (SUES; LEITE, 2017, p. 152).

Sartre (1973, p. 128) contrapõe alguns estudiosos marxistas que criticaram a fenomenologia, sobretudo a adotada pelo existencialismo, a respeito das afirmações de que esta é demasiadamente abstrata e pouco científica. Após estudos aprimorados das obras de Marx, o filósofo escreve,

[...] em nenhum caso, nos trabalhos de Marx, esta perspectiva pretende impedir ou tornar inútil a apreciação do processo como totalidade singular. Quando estuda (em referência a Marx) a breve e trágica história da república de 1848, ele não se limita – como se faria hoje – a declarar que a pequena burguesia republicana traiu o proletariado, seu aliado. Ele tenta ao contrário, representar esta tragédia no pormenor e no conjunto.

Sartre (1973) destaca, desta forma, que as denúncias contra a fenomenologia tratam-se de ataques pouco fundados e os que o fazem discordam inclusive da corrente filosófica que dizem percorrer.

Para Merleau Ponty (2011, p. 09-10) a fenomenologia trata-se da “[...] tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é[...]”, Heidegger (1986, p. 68) afirma que a fenomenologia se refere em “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”, assim, as explicações psicológicas, científicas, históricas e sociológicas são suspensas no momento da captura das sensações e imaginários humanos sobre o fenômeno estudado.

Destarte, Husserl retratou sua fenomenologia como um método de averiguação científica que tem o objetivo de alcançar o fenômeno. Todavia, para interesse deste trabalho, destaca-se, como certificado por Giorgi (2008, p.389) que,

Husserl influenciou inúmeros pensadores do século XX [...] mas que, como ainda muitos outros, interpretaram Husserl à sua maneira – a saber, cada qual se afastou tanto de Husserl como dos demais. Consequentemente, as interpretações da fenomenologia são mais divergentes do que convergentes

Sartre (1973) dispõe deste mesmo pensamento, pra ele a filosofia, quando está em sua virtude e auge, não se torna inerte, como um elemento terminado do conhecimento, “[...] nascida do movimento social, ela própria é movimento e morde o futuro”. Assim, a filosofia se torna um método de investigação e explicação. Sua força e seu desenvolvimento futuro reproduzem as certezas das classes que a sustentam.

Para sua existência, uma filosofia muda as estruturas do conhecimento, estimula ideias. Mesmo se definir as concepções de classes dominadas, concentra a cultura das classes dominantes, modificando-as. Sartre (1973, p. 124) afirma “Marx escreve que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes. Ele tem razão formalmente”.

O que então distancia o existencialismo do marxismo? O entendimento que as afirmações de Engels e Marx são direções possíveis, não verdades absolutas. Este método não satisfaz as necessidades de um existencialista, pois ele é *apriori*, não busca na experiência seus conceitos, mas os impõe as experiências, busca encaixar as pessoas, objetos e atos em um molde fabricado.

O *apriori* marxista é utilizado inclusive para as denúncias contra o existencialismo, Lukács afirma que Heidegger e seu existencialismo se tornaram ativistas do nazismo, já o existencialismo francês para ele é liberal e antifascista, porém ativista dos pequenos burgueses dominados na invasão francesa pelos alemães. Sartre (1973, p. 134) rebate a crítica com ironia,

que belo romance! Infelizmente, ele (em referência a Lukács) negligencia dois fatos essenciais. Primeiro, existia na Alemanha pelo menos uma corrente existencialista que recusou qualquer coalizão com o hitlerismo e que, entretanto, sobreviveu ao terceiro *Reich*: a de Jaspers. [...] segundo, há um fator essencial em filosofia: O tempo. É preciso muito tempo para escrever uma obra teórica. [...] Heidegger nunca foi ativista – pelo menos enquanto se exprimiu em obras filosóficas. A própria palavra testemunha a incompreensão total do marxismo em relação aos outros pensamentos.

Assim, segundo Sartre (1973), na tentativa de inculcar o objeto em uma teoria pré-moldada comete-se erros, generalizações. Destaca-se a assimilação da fenomenologia na corrente filosófica existencialista francesa, que busca a essência das coisas nas manifestações experiências do homem com o mundo, considerando que um mesmo objeto diverge

essencialmente, dependendo de fatores limitantes aos seres, como denominado por Sartre (1987), situações que os indivíduos são inseridos.

O encontro de Sartre com a fenomenologia aconteceu, como apontado por Beauvoir (1984), na cidade de Paris em uma conversa entre Simone, Raymond Aron e o filósofo. Sartre expressou seu desejo em conhecer uma filosofia mais concreta, que trata das coisas cotidianas, Aron lhe impressionou com as ideias de Husserl. Sartre então encontrou o que vinha procurando “ultrapassar a oposição do idealismo e do realismo, afirmar a um tempo a soberania da consciência e a presença do mundo, tal como se dá a nós” (BEAUVOIR 1984, p. 138).

Gonçalves *et. al* (2008, p. 416) afirma que a fenomenologia surgiu a Sartre como uma possibilidade a acabar com a exaltação de um subjetivismo idealista, no qual a consciência é formante do objeto e assim o mundo seria produto de nossas próprias ideias. Sob outra perspectiva, seria também oposição ao materialismo, que prioriza a matéria, desaparecendo por completo o sujeito do conhecimento, “gerando a posição de que os objetos explicam-se por si, sem qualquer consciência que os revele”.

Sartre (1973, p. 125) explica seu desejo, “O que nos interessava, [...] eram os homens reais com seus trabalhos e suas dores; [...] é do concreto real que queríamos partir, é ao concreto absoluto que queríamos chegar.

O intento de Sartre era determinar uma interpretação do conhecimento a partir da relação dialética entre subjetividade e objetividade. O filósofo considera que existem duas formas de pender ao idealismo: a primeira consiste em “dissolver” o real na subjetividade, a segunda é negar toda subjetividade em detrimento a objetividade. Sendo assim, para Sartre (1973, p. 131): “A verdade é que a subjetividade não é nem tudo, nem nada: ela apresenta um momento do processo objetivo (o da interiorização da exterioridade), e este momento se elimina sem cessar, para sem cessar renascer novamente”.

Sartre compreendeu que a fenomenologia permitiria contestar a visão clássica de que a consciência funciona como uma caixa, um lugar, onde imagens e sensações se agrupam. Além disso, segundo Sartre (2005), a fenomenologia permitiu a superação de dualismos que cercavam a filosofia.

O primeiro dualismo considerado superado por Sartre (2005, p.16) foi a oposição do exterior ao interior, essência/aparência, para ele “[...] não devemos ver o existente escondido por uma pele superficial”, com essência distinta e camuflada pela aparência, “a aparência não esconde a essência, mas a revela: ela é a essência”, assim sua fenomenologia estudo o fenômeno que aparece, o material é reflexo do essencial.

Gonçalves *et. al* (2008, p. 416) destaca que a fenomenologia discursa sobre os fenômenos pretendidos pela consciência, já que o fenômeno nada mais é do que a manifestação do objeto que a consciência entende. Assim, a “distinção entre aparência/essência está em entender que a aparição do fenômeno é uma das infinitas manifestações do ser, que o ser é o que aparece, mas não se reduz a este seu aparecer”.

A filosofia sartreana, segundo Boëchat (2004), manteve-se atada a materialidade, mundo concreto e a vida cotidiana humana, entendendo o ser com infinitas manifestações. Sartre (2005) diferencia o ser-do-fenômeno e o fenômeno-do-ser. O primeiro é o que ultrapassa a consciência, não podendo ser entendido em sua totalidade, seres para si.

Já, o fenômeno-do-ser são os objetos que se voltam para nós, ou seja, nos são dados a partir da percepção e através de suas manifestações diversas. Porém, Sartre (2005) realça que se preservarmos as materialidades/coisas reais entre parênteses, em suspensão total e continua, como sugere Husserl, não alcançaremos a essência, pois está é infinita, criando outra dualidade: finito/infinito. A essência é inesgotável, nos escapa e jamais teremos acesso a sua totalidade.

Porém, Sartre (2005) demonstra que não é necessário a busca das infinitas manifestações e essências de uma coisa para compreendê-la, uma cadeira é uma cadeira, sua aparição a consciência, fenômeno-do-ser, designa em si mesmo sua essência.

A fenomenologia existencialista sartreana dedica-se no vislumbre complacente da consciência, respeitando as experiências dos indivíduos, logo, Seaman (1994, s.p) aponta que “central to the phenomenological approach is the assumption that people and world are intimately related in a way whereby each makes and reflects the other”¹, homem e mundo, para este método, são indissociáveis.

Todavia, não descaracteriza uma análise crítica da relação entre o ser e o mundo, longe disso, Sartre (1987, p.13) afirma “[...] a realidade não existe a não ser na ação, aliás, vai mais longe ainda, acrescentando: O homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida que se realiza”, sendo assim, a intenção é a essência da consciência, já que está todo tempo voltada para o mundo externo a si.

Invoca-se ao método fenomenológico uma atitude própria, que se difere completamente de uma atitude natural. Giorgi (2008) explica a atitude natural, segundo este

¹ “O ponto central da abordagem fenomenológica é a suposição de que as pessoas e o mundo estão intimamente relacionados de uma maneira pela qual cada um faz e reflete no outro” (SEAMAN 1994, s.p. Traduzido pelo autor)

autor tal atitude é a concepção do senso comum e a do cientificismo como inabaláveis, a aceitação da aparência como verdade ou a aceitação de uma teoria como algo inquestionável.

A atitude fenomenológica rompe com o senso comum e com a ciência desenvolvida até então, há um reestabelecimento da relação entre homem e mundo, sujeito e objeto. Busca-se aqui compreender como o mundo, os objetos e a escola do campo, por exemplo, aparecem à consciência (PEIXOTO, 2003).

Dispondo de uma atitude fenomenológica, a presente dissertação procura entender como o mundo, os objetos e a escola do campo de Itambaracá-PR tiveram suas essências forjadas e como os seres humanos a interpretam e a aplicam.

Para alcançar tal objetivo a atitude do pesquisador deve orientar-se pelo método, cautelosamente, aprofundando no conhecimento dos procedimentos do mesmo. Cada passo em busca da verdade experienciada pelo sujeito deve ser percorrido e respeitado, só assim reverencia-se os seres humanos envolvidos na pesquisa. Como um pássaro aprendendo a voar o investigador deve conhecer os movimentos fundamentais em seu voo científico e a partir da prática empírica atingir seu objetivo. A figura 2 ilustra estes caminhos que serão destrinchados na sequência.

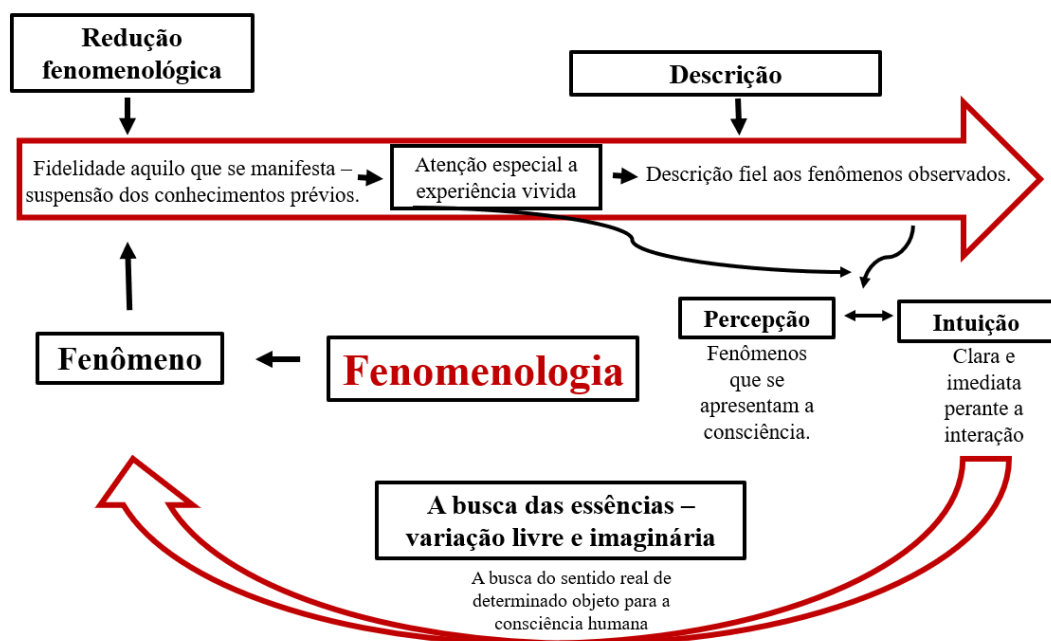


Figura 2: Diagrama do caminho metodológico percorrido na pesquisa

Fonte: RAMOS, 2017

O primeiro passo concreto a se aplicar na fenomenologia é a redução. Este procedimento trata-se da suspensão dos conhecimentos prévios, em deixar de lado os nossos pré-conceitos, numa suspensão provisória das nossas convicções, dos nossos conhecimentos preestabelecidos, dos nossos julgamentos, para apreendermos as coisas como se manifestam no imaginário dos seres humanos, no seu estágio originário (PEIXOTO, 2003).

Para Merleau-Ponty (2011, p.46) na pesquisa fenomenológica devemos nos “[...] afastar da teoria pois é apenas uma consequência, uma correção tardia e ineficaz do empirismo, uma vez que a mesma esconde os fenômenos em lugar de levar a compreendê-los”.

Existem ressalvas da capacidade do pesquisador em esvaziar-se completamente de seus conhecimentos prévios, porém salienta-se que na fenomenologia o investigador é parte ativa da pesquisa, compondo o banco de dados experiências e existenciais, além disso, Giorgi (2008, p. 390) esclarece,

Isso não significa que seja preciso esvaziar-se de todo conhecimento anterior. A operação decorre de um procedimento particular: é preciso ‘destacar’ ou tornar ‘não-influente’ todo conhecimento passado suscetível de ser associado ao que é dado no momento, [...] eu sei que elas estão presentes (minhas experiências), mas não me sirvo delas enquanto critério

Sartre (1973, p. 136) elucida que não se trata de tentativas brutais de redução, buscando determinar de uma vez e definitivamente a natureza e a força de objetos e fenômenos, isso seria voltar-se ao idealismo. Para ele é preciso de forma simples rejeitar o *apriorismo*. Somente um exame sem preconceitos do objeto histórico poderá, em cada caso, definir se o objeto, o fenômeno ou a ação refletem as superestruturas de condicionamentos. Assim, o filósofo francês declara sua indignação ao marxismo e ao afastamento do homem cotidiano e particular: “por que ficamos decepcionados? [...] Porque o marxismo concreto deve examinar a fundo os homens e não dissolvê-los num banho de ácido sulfúrico”.

O passo seguinte e complementar a redução fenomenológica é a descrição, este procedimento evidencia a busca da essência, pois “[...] pode-se, por meio da linguagem, comunicar aos outros os objetos da consciência nos quais se está presente, exatamente do modo como eles se apresentam” (GEORGI, 2008).

A descrição, para Giorgi (2008), concreta e detalhada, justifica-se no método aqui disposto pois permite a vinculação ao objeto a fim de dar conta dele, o que a explicação não o faz, oprimindo as conclusões a uma verdade não experiencial. Este passo do método permite a descoberta do objeto estudado sem a criação de hipóteses e especulações distantes da

realidade dos seres que experienciam tal fenômeno, a via da construção faz exatamente o oposto da fenomenologia. Por fim, a interpretação não é cabível ao método fenomenológico pois suscita o distanciamento da subjetividade e da redução.

É na fase de coleta de dados que a descrição se aplica na presente pesquisa. Pode-se empregar tal via em três momentos distintos, o primeiro na observação, que deve ser feita demoradamente para a apreensão do objeto como se mostra na realidade dos sujeitos, a segunda na entrevista, esmiuçando a fala dos entrevistados como ela se fez, a terceira na busca pelas essências.

Ressalta-se que as análises descritas são oriundas de estudos bibliográficos aprofundados, buscando a essência da escola do campo em sua construção histórica, fundamentada e afirmada em projeto educacional e de lei, comparando-a com as experiências observadas na vivência dos indivíduos com a sociedade capitalista, principalmente professores e alunos, nestes momentos utilizou-se da redução fenomenológica e a descrição.

Merleau-Ponty (2011, p.14) destaca a importância da redução fenomenológico afirmando que “[...] o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo”, desta forma, ao analisar a história da escola do campo, buscou-se abstrair as ideias concebidas do pesquisador, observando os caminhos da efetivação deste modelo educacional tal qual o foi, percebendo que até mesmo nos escritos dos membros da luta por esta escola e no projeto de lei, existem nuances de uma essência ligeiramente poética, que foi sentida pelos idealizadores, porém torna-se de difícil edificação na prática, tendo em vista a dimensão que a educação do campo tomou, ocupando espaços que antes não eram assim denominados.

A descrição foi realizada de forma concreta e detalhada, em diários e fichamentos. Ela justifica-se neste trabalho pois proporciona um vínculo com o objeto, dando conta de sua análise. Não se criaram hipóteses ou especulações distantes da realidade estudada, foi o fenômeno que nos direcionou o caminho, não se buscou um sim ou um não, mas o que realmente aparece a mente, desta forma não se afastou da realidade.

Consequente fez-se a busca pela essência da escola do campo, tanto a imaginária (SARTRE, 1996), ou seja, aquela que é deslumbrada no consciente dos indivíduos, que neste caso foi observada por entrevistas não estruturadas, transcritas e analisadas nesta dissertação a fim de sintetizar os dados e encontrar um eixo similar e/ou uma essência comum entre moradores de um mesmo espaço/tempo, quanto a teórica, buscada em bibliografias compiladas neste trabalho.

Claramente os resultados obtidos são frutos de análises referentes a um grupo social, situados em um momento histórico e direcionados pela condição de pertencentes ao sistema

capitalista, desta forma, não se aplica a todas as situações da educação do campo, tão pouco pode ser referência nacional da conjuntura deste modelo educacional, lembrando que existem espaços/tempos distintos e que estes diferenciam completamente as realidades vivenciadas.

Para Giorgi (2008, p. 392) “a essência representaria, isso sim, aquilo que, enquanto sentido, mantém-se mais duradouramente em um contexto determinado”, para descobrir a essência da escola do campo lançou-se mão do método da variação livre e imaginária.

O objetivo da aplicação da variação livre e imaginária foi buscar nas histórias e textos que contam a trajetória da escola do campo as essências que cada qual atribui a esta instituição, considerando se existem igualdades, afinidades, dissensos e distanciamentos, identificando quais atributos mantem-se fortemente.

Imaginar o impossível, de acordo com Sokolowsky (2012) é o mesmo que recorrer a intuição eidética, o que exige um grande esforço do pesquisador. Assim, perceber que a imaginação de algo impossível é realmente impossível, chegando ao ponto de não poder ser pensado, solicita que sejamos capazes de ir além das coisas que nos são dadas, das coisas que experienciamos.

Assim, exemplificando a variação livre e imaginária busca-se a mente os patins de patinação no gelo. Durante a segunda guerra mundial, entre os anos de 1939 e 1945, tropas inglesas interviram em vários lugares na tentativa de impedir o avanço Alemão, o Tibet foi um destes territórios.

Ao longo deste período o Tibet recebeu muita influência da cultura ocidental, entrando em contato com objetos que não correspondiam as necessidades sociais e culturais de seu povo. Entre estes materiais estavam os patins de patinação no gelo.

Quando Heinrich Harrer, geógrafo que registrou seu exílio no Tibet no livro *Sieben Jahre in Tibet*, chegou a este território se deparou com o utensílio esportivo ocidental e ficou admirado com a funcionalidade que davam a ele neste país, os tibetanos utilizavam os patins como ferramenta de corte, como uma faca ou um facão. Foi quando ele então demonstrou aos moradores desta parte do oriente a funcionalidade deste equipamento segundo sua essência pré-estabelecida pelo seu inventor.

Percebe-se, portanto, que um objeto não tem apenas uma essência, mas sim, que está varia dependendo da história, cultura, posição geográfica e questões sociais dos indivíduos que o desfrutam. Aplicar a imaginação livre e imaginária é buscar esses significados distintos das essências das coisas, neste trabalho a educação do campo, desvendando as possibilidades de interações dos seres humanos com o mundo e excluindo as impossibilidades essenciais que possam ser imaginadas, mas não concretizadas.

Todavia, mesmo que os indivíduos desfrutem de experiências ímpares e individuais, ainda assim, como apontado por De Paula (2010), ocorrem sistemas de significados e essências que coincidem com a de vários indivíduos, desta forma o mundo não apenas é o mundo para mim, mas sim o mundo para nós. Observar-se-á a busca pela imaginação livre e imaginária durante a descrição das entrevistas, onde esforçaremos para encontrar nas várias falas essências divergentes e convergentes da educação do campo.

A produção de uma escrita concreta e detalhada de experiências específicas, conforme a atitude cotidiana de outras pessoas é a técnica empregada na variação livre e imaginária e está é utilizada em vários momentos do trabalho, inclusive nos momentos de coleta de dados empíricos, Giorgi (2008, p. 335) destaca que “[...] é importante que a descrição seja tão precisa e detalhada quanto possível, e que o número de generalidades ou de abstrações seja reduzido ao mínimo”.

O objetivo é buscar nas observações paisagísticas, comportamentais e nas falas dos sujeitos as essências que cada qual atribui ao objeto estudado, observando se existem semelhanças e discordâncias e quais características permanecem mais duramente, eis que se encontra assim a essência.

A busca das essências imaginárias (SARTRE, 1996), aquelas vivenciadas e verbalizadas pelos indivíduos, fez-se pela aplicação de entrevistas. Para Nogué Y Font (1985, p. 75) a entrevista pode ser a melhor forma de descrever um fenômeno vivenciado por um indivíduo, sendo um dos principais procedimentos metodológicos da fenomenologia, para este autor “l'entrevista, doncs, ha de ser, d'entrada, informal, tan espontània com sigui possible, sense limitació de temps ni de temes, al ritme de l'entrevistat i sempre, si es pot, en el seu propi medi, voltat del paisatge que normalment contempla”².

Da mesma forma deve se portar o pesquisador, inserindo-se no ambiente do entrevistado com a menor barreira possível, assumindo-se parte daquele ambiente e comprometendo-se em respeitá-lo e registrá-lo exatamente como ele aparece.

Nesta pesquisa optou-se pela entrevista de tipo qualitativo não-dirigida (POUPART, 2008), onde o pesquisador, após dar uma introdução norteando o assunto da pesquisa, permite ao entrevistado o máximo de liberdade para abordar o assunto, tentando orientar seus vislumbres a fim de não fugir no tema. Este tipo de entrevista atrela-se perfeitamente ao método fenomenológico, pois

² “a entrevista deve ser, desde o início, informal, tão espontânea quanto possível, sem limitação de tempo ou de sujeitos, ao ritmo do entrevistado e sempre, se possível, em seu ambiente, cercada da paisagem que normalmente contempla” (tradução do autor)

[...] apresenta inicialmente a vantagem de se basear adequadamente na realidade do entrevistado. Gozando de um máximo de liberdade para se expressar sobre o ou os temas de pesquisa, ele é mais capaz de fazê-lo segundo suas próprias categorias e sua própria linguagem [...] a entrevista não-dirigida ofereceria a possibilidade de explorar mais em profundidade as diferentes facetas da experiência do entrevistado (POUPART, 2008, p 224).

Posteriormente a descoberta das essenciais, faz-se a divisão dos dados em unidades de análise, adotando a perspectiva da disciplina do pesquisador a partir da lenta releitura da observação e sua categorização. Aplica-se também a organização e a enunciação dos dados brutos na linguagem da área científica do investigador, no caso a Geografia, a fim de aproximar os leitores da dissertação apresentada.

Ressalta-se, segundo Giorgi (2008), que a fenomenologia tem um aparato de escrita próprio, que notoriamente destoa do comumente empregado nas ciências em geral, certamente ele deve ser respeitado, pois evidencia o método científico, porém jamais deve abandonar o rigor científico, muito menos tornar-se inacessível aos leitores, utilizando-se de termos linguísticos que dificultam o entendimento em sua área de publicação.

A síntese dos resultados é o fechamento de uma análise fenomenológica da realidade. Depois da separação em unidades significativas, faz-se a análise de quais tem maior significação de acordo com o objeto de estudo, assim, uma das tarefas do pesquisador é introduzir termos de sua disciplina que tenham uma base fenomenológica.

No caso da Geografia, e particularmente na pesquisa aqui apresentada, usa-se o lugar e a paisagem, porém, caso não haja termo na disciplina que caracterize o objeto estudado o pesquisador deverá esforçar-se em cria-lo, como fez Yi-Fu Tuan (1980) com a topofilia e topofobia.

Os passos e todo aparato teórico metodológico do método fenomenológico são complexos e difíceis para aplicação, sobretudo diante da pouca prática do pesquisador. A redução fenomenológica exige extrema cautela e vigia por parte do pesquisador, tendo em vista que nos é ensinado durante toda nossa vida a olharmos as coisas de acordo com os pré-conceitos que estabelecemos em nossas mentes.

Além disso, em uma realidade acadêmica contemporânea, onde a disputa por financiamentos engendra uma busca constante e rápida por publicações, faz com que desenvolver uma pesquisa na fenomenologia torne-se exaustivo, tendo em vista que este método é essencialmente demorado.

A leitura necessária para o desenvolver de um trabalho fenomenológico também é densa, já que na Geografia habituou-se a leituras marxistas ou neopositivistas, portanto ler

neste modelo é estranho em primeiro momento, tornando necessário mais tempo até a prática da leitura.

Porém, as potencialidades do método compensam seus ônus, por ele nos é permitido a compreensão do individual e do todo, a ótica de leitura muda o pesquisador de tal forma que este compreende a necessidade de enxergar o homem para além do fenômeno e assim compreende melhor o próprio fenômeno.

Em um mundo contemporâneo globalizado, onde o viver é uma contínua corrida e as coisas são generalizadas para agilizar e garantir economia de tempo, o parar e olhar calmo e atencioso da fenomenologia nos garante ver além da correria, permitindo-nos observar que o homem pode criar suas circunstâncias e nos dá a luz de que é possível fugir desta triste realidade.



É IMPOSSIVEL LIVRAR-SE DAS ASAS: a inalienável
liberdade humana, suas escolhas e consequências para a
educação do campo

2.É IMPOSSIVEL LIVRAR-SE DAS ASAS: A INALIENÁVEL LIBERDADE HUMANA, SUAS ESCOLHAS E CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Está viagem dentro de mim
 Foi tão linda
 Vou voltar a realidade
 Pra este mundo de Deus
 Pois o meu eu
 Este tão desconhecido
 Jamais serei traído
 Pois este mundo sou eu
 Ah! Tô indo agora
 Pra um lugar todinho meu
 Quero uma rede preguiçosa pra deitar
 Em minha volta sinfonia de pardais
 Cantando para a majestade, o sabiá!
 Roberta Miranda*

Quando se indaga sobre as revoltas no mundo contemporâneo e suas análises feitas por diversos estudiosos, Jean-Paul Sartre se destaca por seu engajamento revolucionário e sua preocupação com a liberdade de escolha do ser.

Pensar a educação do campo pela perspectiva existencialista justifica-se pelo olhar libertador e pela iluminação humana de sua situação irrecusavelmente autônoma. O ser assume-se ambíguo (BEAUVOIR, 1970), insustentavelmente leve (KUNDERA, 1985), trajando a impossibilidade em negar o ato de escolher, assim, ele suporta a angústia de seu destino.

Para além disso, padece da carga de compreender que escolheu o porvir de todos a sua volta. Sartre (1987) esclarece, segundo a ontologia de sua filosofia, a essência das coisas e dos seres humanos, considerando-os, respectivamente como objetos em si e os para si. Tais conceituações nos aclaram sobre como o homem lida com sua liberdade, sendo esta percebida e aceita ou camuflada pelo que Sartre (1987) denomina como má fé.

A luta pela reforma agrária é uma das mobilizações que mais se evidenciam na história brasileira nos últimos 40 anos, portanto estudá-la torna-se de extrema importância.

Dentro deste movimento a educação é vista como objeto de luta e suas metodologias se adequam às necessidades percebidas pelos envolvidos, permeando o senso crítico, situando os seres e permitindo-lhes a liberdade de escolhas e ações sobre o meio em que vivem.

Para iniciar os escritos e análises acerca da escola do campo a partir da filosofia sartreana, torna-se preciso retornar a conceitos fundamentais desenvolvidos pelo filósofo.

Na conferência proferida em 1946, denominada *O Existencialismo é um Humanismo*, Sartre pretendia esclarecer alguns pontos do existencialismo, obscuros para os leitores de suas obras que levavam a equívocos de análises. O filósofo argumenta sobre a essência e a existência das coisas, faz-se necessário debruçar-se nestes conceitos para compreender a finalidade de luta da escola do campo.

Para Sartre a essência de uma coisa é o que ela é, ou seja, a sua função no meio onde está inserida. Para exemplificar observa-se os modernos aparelhos de telefonia, os smartphones. A essência deste aparelho é o próprio aparelho. Dessa essência participam todos os outros smartphones existentes, não importando o modelo, a cor ou o fabricante. Mesmo que não se possua um aparelho como este, é possível imaginá-lo, pois a ideia, ou a essência deste aparelho permanece no pensamento.

Portanto, a essência de algo não resulta necessariamente em sua existência. Segundo Penha (1982, p.59) “A existência seria assim algo de concreto, enquanto a essência corresponderia a algo de abstrato”, isto posto, a essência de uma coisa é aquilo que essa coisa é em si mesma, sem precisar de nada mais que lhe qualifique.

As coisas que são definidas como em si são aquelas que já tem suas essências determinadas, portanto, possuem finalidades e não sofrem alterações em suas essências a partir de suas existências. São objetos fruto das técnicas que os precedem. Em vista disso, seria correto classificarmos a escola do campo como um objeto em si? Sem dúvida, a partir da filosofia de Sartre, não há outra forma de denominarmos essa instituição, como apontado por Sartre (1987) no caso das coisas, e somente para elas, a essência precede a existência.

Mas afinal, qual a essência da escola do campo? É necessário retornar em sua origem e debruçar sobre sua finalidade, sem perder de vista que, antes dela existir concretamente, como prédio, com salas de aula, paredes coloridas, lousas e carteiras, sua essência foi pensada e criada pelas pessoas que a idealizaram.

Observa-se as décadas de 1960 e 1970 que foram marcantes para a economia brasileira. Neste período houve aprofundamento do capital internacional e nacional, o que acarretou contradições e ampliou a desigualdade social. Como consequência, sucedeu um fortalecimento do movimento operário e camponês, surgiram partidos de esquerda e entidades que ansiavam transformações na estrutura social brasileira.

Segundo Queiroz (2004), as lutas pelas reformas de base foram avigoradas nesse período, por conta disto, os militares, que estavam no poder, organizaram intensas repressões, tanto no campo, quanto na cidade, onde usaram de torturas, mortes e processos forjados para conter as revoltas.

O Estado não se tardou a atentar que a educação pode ser um instrumento de doutrinação e controle social, em vista disso, segundo Sobral (2000), desenvolveram uma política educacional preocupada com a rentabilidade dos investimentos educacionais, o que cunhou na Reforma Universitária de 1968 e na lei de profissionalização do ensino médio de 1971.

O objetivo era formar mão de obra jovem para atuar na indústria que se fortalecia, portanto, a escola era um objeto em si, com sua essência estabelecida, resultado de técnicas de ensino e de organização física/estrutural que acabavam por impedir o desenvolvimento crítico e a chegada destes indivíduos no ensino superior. A partir deste modelo educacional, procurava-se manter o controle social e a estabilidade das classes, impedindo possíveis manifestações e organizações que iriam contra as propostas governamentais.

Benhamida, em seu livro *O existencialismo de Sartre e a educação*, publicado em 2000, mostra como o ensino tradicional, como o proposto pelos militares, que só visa o indivíduo tal e qual a um objeto do capital, pode ser entendida,

[...] como meio de doutrinação da pior modalidade. O indivíduo, por imposição legal, é obrigado a frequentar a escola; é submetido a um currículo e a uma disciplina, é forçado a fazer exames, etc. Do ponto de vista sartreano, tais práticas significam uma violência sobre a verdadeira liberdade e existência do indivíduo. (BENHAMIDA, 2000, p. 238).

Logo, contrapondo o aprisionamento educacional proposto, se propagou as ideias e experiências que viam na educação um instrumento de conscientização social, política e ferramenta necessária para transformar as estruturas capitalistas presentes na sociedade brasileira. Apesar do governo negar a população rural e urbana de pensarem a essência de suas escolas, permitindo que estas se realizem a partir da realidade de suas comunidades, percebe-se, segundo Queiroz (2004) uma organização dos produtores rurais, por intermédio de organizações e entidades que lutavam não apenas por uma educação rural, mas sim por uma educação do campo. Estas lutas marcam o conjunto de iniciativas contra a concentração fundiária e, principalmente, um rompimento com a educação tradicional, desconcentrando também o conhecimento.

Eis que se inicia o pensar sobre a essência da escola do campo, determinando seu papel concreto na sociedade. A partir da década de 1970 tomam destaque os intentos a educação popular, através de viés políticos, da alfabetização de jovens e adultos e da formação de lideranças sindicais.

A partir desses intentos o ensino e a escola ganham outros significados em suas essências, por técnicas revolucionárias, influenciadas principalmente por teóricos marxistas. A educação não somente se concretiza para a manutenção do capital, mas sim, para a revolução das classes. Destaca-se então o empenho pela criação das Escolas do Campo e pela legalização das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As escolas itinerantes surgiram nos primeiros anos do movimento MST, a partir de práticas pedagógicas próprias, que motivavam os alunos a atuarem criticamente sobre a comunidade e o território em que viviam. Para este movimento,

Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST, 2016)

Influenciada por estas ideias, a Escola do Campo guia a sua formação e legalização. Gohn (2001) diz que os debates sobre a educação para a cidadania marcaram fortemente os anos de 1980 e teve papel fundamental nas conquistas dos trabalhadores na nova constituição de 1988, em que se destaca a proclamação da educação como direito para todos. Porém, como apontado, o Estado desfruta da noção de que a educação é um instrumento de domínio da população, e segundo Cunha (2000), em 1990, iniciam novos pensamentos sobre a escola e a educação, mais uma vez põe-se em debate a essência educacional.

Movidos por concepções neoliberais, que proliferaram o discurso de que “só a educação poderia salvar o Brasil” (CUNHA, 2000, p.7), ocultando as verdadeiras origens dos problemas sociais que exigem mudanças estruturais, temos a influência das propostas e definições das agências financeiras internacionais no campo educacional, em especial o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, ou Banco Mundial – BIRD, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

Gohn (2001) afirma que nestes discursos e embates houveram crises nos movimentos sociais existentes. Porém, percebe-se um avanço na Educação do Campo, ainda que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) seja influenciada pelo Banco Mundial e por políticas neoliberais, pela primeira vez, na legislação, aparece uma referência a diversificação e especialização da oferta de educação básica para a população rural. O Artigo 28, da LDB, diz que,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Pelo artigo 28 a essência da Escola do Campo ganha roupagem baseada em técnicas educacionais revolucionárias. Pela primeira vez, este ensino é legalmente considerado diferenciado e deve cumprir os interesses dos estudantes, uma luz que nos direciona a liberdade tão proferida por Sartre.

Segundo Gohn (2001) estas conquistas são resultado da constante luta dos movimentos sociais associada as experiências educacionais do campo, tais como as escolas do movimento MST, o que demonstra que a liberdade individual de escolha, feita pelos envolvidos na luta, por uma educação do campo libertária, se fez uma escolha coletiva, confirmando a afirmativa de Sartre (1987, 14) “O projeto individual é universal no existencialismo”.

Após a LDBEN, houve diversas conferências para se debater a identidade da Escola do Campo e, em 2002, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Segundo estas diretrizes, a identidade da Educação do Campo é,

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES, Art. 2º, Parágrafo único)

Ao retornar aos debates da construção da Educação do Campo a partir das organizações militantes e das conferências organizadas por estes movimentos, apontam-se aspectos primordiais de sua essência. Se a isso, acrescentarmos a compreensão de Educação, firmada na LDBEN, que salienta que é constituída por “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º, 22 e 26, LDB 9.349/96), alumbra-se de que a escola do campo tem sua essência na luta e permanência do trabalhador rural na terra, e para alcançar tais objetivos, esta instituição, como um objeto em si, serve para a libertação do homem.

No Estado do Paraná a Educação do Campo inicia-se na década de 2000, com a criação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, que almeja a institucionalização deste modelo educacional. A concretização ocorre em 2003 com a constituição de uma coordenação específica na Secretaria de Estado da Educação (SEED), ligada ao departamento da diversidade dos Núcleos Regionais de Educação (NREs).

Destaca-se como marco histórico da Educação do Campo paranaense a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo em 2006, que trouxe à discussão a concepção de campo e educação, debatendo as demandas educacionais dos camponeses e a legalização das escolas localizadas nos espaços agrários de luta, como acampamentos e assentamentos de movimentos sociais. Assim, várias escolas se identificaram e foram reconhecidas como Escolas do Campo.

Segundo dados do Parecer CEE/CEB N.º 1011/10 até o ano de 2007 haviam 423 escolas públicas estaduais localizadas na zona rural do Paraná, que aumentaram para 584 após ampliação do entendimento do que seria Escola do Campo, incluindo assim os colégios estaduais pertencentes a distritos com características rurais, um aumento de 27% se comparado a dados anteriores. A Educação do Campo é legitimada com o reconhecimento no sistema de ensino paranaense em 2010. Esse processo teve vários personagens, representantes de movimentos sociais, onde destaca-se o MST.

Contudo, apesar dos esforços realizados para a efetivação da Educação do Campo no Brasil e no Estado do Paraná, determinando sua essência teórica como um objeto de luta e permanência do camponês e agricultor familiar no campo, um símbolo de resistência, os dados estatísticos contrariam o esperado e mostra que há um processo de esvaziamento e fechamento destas instituições em todo Brasil. A figura 3 evidencia esses números para o quadro nacional.

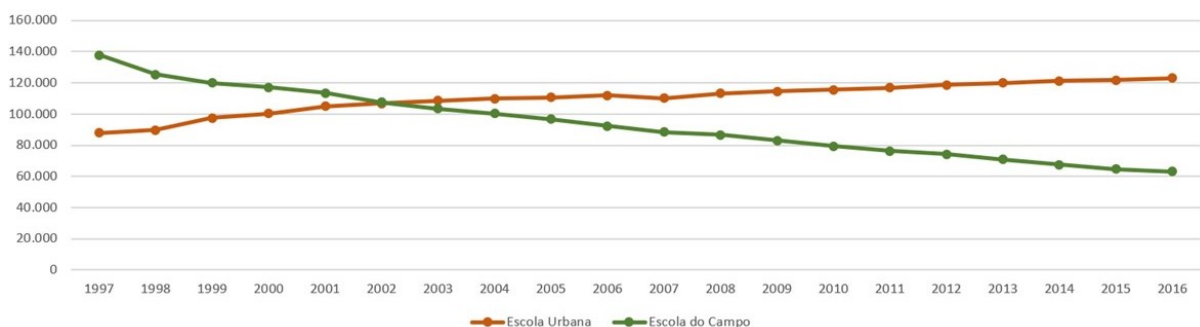


Figura 3: Número de Estabelecimentos na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA), por localização urbano/campo

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> acesso em: 06/12/2017

É notório que entre as décadas de 1997 a 2001, haviam mais escolas do campo do que urbanas, seria plausível a justificativa do êxodo rural como principal fator de esvaziamento destas escolas a partir desta data, por conseguinte, faz-se necessário acionar os números de alunos matriculados em escolas urbanas e rurais brasileiras nos mesmos anos indicados no gráfico. A figura 4 evoca estes dados.

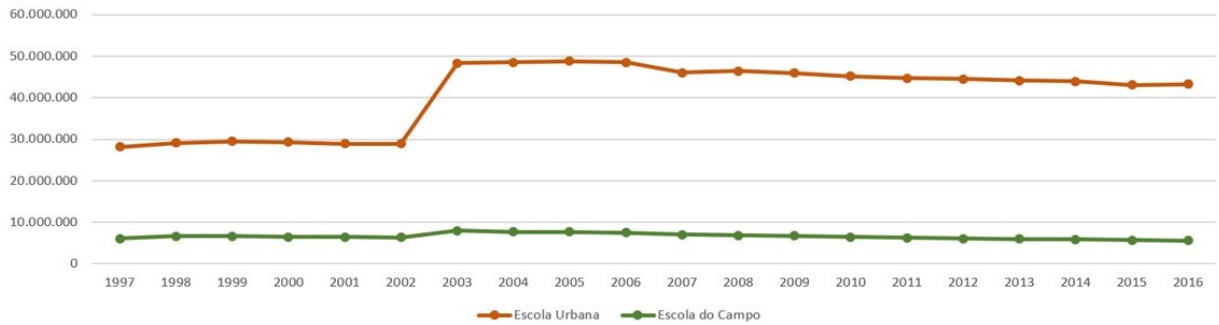


Figura 4: Número de Matrículas na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA), por localização urbano/campo

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> acesso em: 06/12/2017

Evidencia-se por estes dados, que apesar da brusca queda na quantidade de escolas do campo, o número de alunos teve variação mínima. Mesmo que o número de matrículas tenha aumentado nas escolas urbanas de forma drástica após a década de 2002, nas escolas de áreas rurais manteve-se estável.

As análises da situação estadual mantem o observado no quadro nacional. A figura 5 mostra o número de escolas urbanas e do campo entre as décadas de 1997 a 2016. A partir de 1998 a decrescente do número de estabelecimentos que ofertam educação do campo é acelerada e inversamente proporcional ao aumento de escolas urbanas.

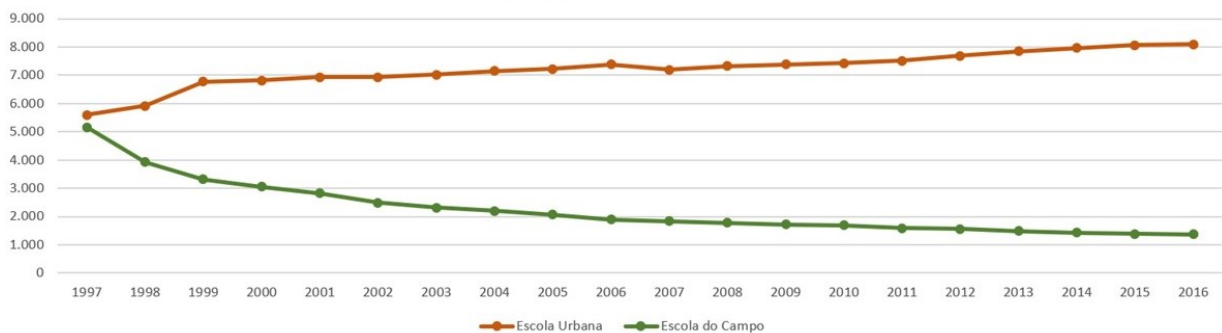


Figura 5: Número de Estabelecimentos na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA), por localização – Paraná

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> acesso em: 06/12/2017

Ao contrário do dado nacional, o número de escolas do campo no Paraná jamais foi superior ao de escolas urbanas, porém entre as décadas de 1997 e 1998 a desigualdade era ínfima. Os dados de matrículas de alunos, figura 6, no entanto, respeita a lógica nacional e traçam um gráfico idêntico ao do quadro brasileiro.

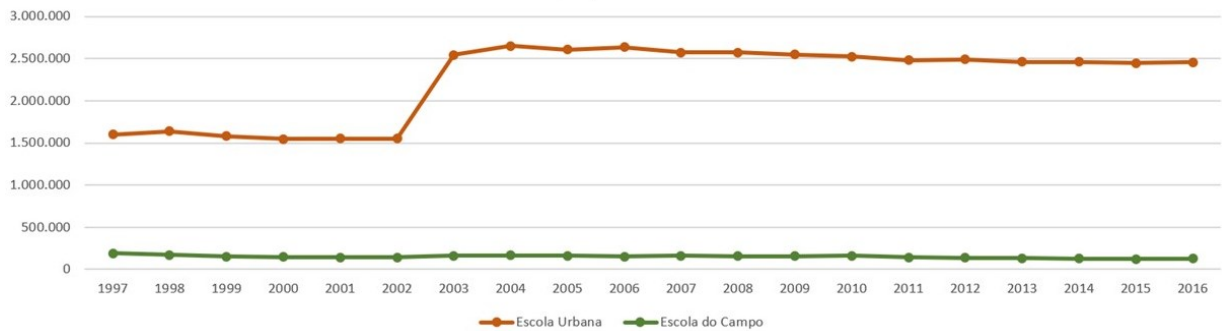


Figura 6: Número de Matrículas na Educação Básica: ensino regular, especial e/ou educação de jovens e adultos (EJA) - Paraná

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> acesso em: 06/12/2017

Sendo os números de matrículas com baixa variação, quais motivos levaram aos fechamentos destas instituições? Obviamente encontraremos diversas respostas, como políticas públicas neoliberais e aspectos locais.

Após quase uma década da efetivação da educação do campo no Paraná torna-se necessário a compreensão da atual realidade destas escolas, sobretudo observar qual a relação dos indivíduos, seres em si (SARTRE, 1987), com estas instituições. A objetividade ganha relevância nesse cenário de luta. Então, como justificar o esvaziamento das Escolas do Campo e seu aparente fracasso perante seu objetivo de luta e permanência do camponês e agricultor familiar no campo?

Acontece que não somente de Objetos em si se fazem as realidades humanas, a estas equações precisa-se acrescentar os seres humanos, que segundo Sartre (1987) são seres para si, ou seja, que não tem suas essências eternamente definidas e por isso, estas escolas não conseguem se realizar no concreto tão arduamente quanto o fazem no abstrato.

Já que “[...] a realidade não existe a não ser na ação, aliás, vai mais longe ainda, acrescentando: O homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida que se realiza” (SARTRE, 1987, p. 13), quais os projetos dos homens envolvidos nesse modelo de escola? Seriam estes projetos coerentes com a essência da Escola do Campo? Estas são questões que guiaram os debates daqui em diante.

É preciso rever os posicionamentos de Sartre a respeito dos seres humanos. Para o existencialismo do filósofo o próprio homem é a junção da técnica e do objeto, como salienta, “O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se defini” (SARTRE, 1987, p. 6).

Em sua condição de estar no mundo o homem se relaciona com objetos “em si” e com outros seres humanos, o que o leva a fazer escolhas que o formam, portanto, o próprio homem cria a sua essência, a partir de suas vivências e escolhas.

Desta forma, como o homem se escolhe, não pode ser enquadrado como um ser em si, mas como para si. O ser para si significa ser livre em se escolher, porém Sartre não qualifica o homem como alienado e individualista, pois “Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens” (SARTRE, 1987, p. 6).

Destarte, meu projeto de mundo é o que escolho para toda humanidade, “nada pode ser bom para nós sem o ser para todos” (SARTRE, 1987, p. 4). Sobre os limites impostos à liberdade de escolha dos indivíduos, para Sartre os indivíduos são essencialmente livres, porém dois motivos os levam a estar situados, o primeiro, já explorado, o fato do homem escolher o homem, o outro é o homem situado em um meio. A integração pelo nascimento em um espaço e em um tempo é tomar desse lugar uma carga cultural e humana, se desvelar em uma situação física e histórica.

Assim, nascer em um lugar é o mesmo que não nascer em outro. Apesar da situação em que somos inseridos involuntariamente pelo nascimento não determinar nossas ações, não nos é permitido tomar novas decisões se não pelo ambiente que nos foi imposto. A liberdade individual, portanto, não se faz desassociada de nossa inserção social “[...] o para-si não poderia ser pessoa, isto é, escolher os fins que é, sem ser homem, membro de uma coletividade nacional, de uma classe, de uma família, etc” (SARTRE, 2002a, p.606). Salvo isso, o homem tem o poder de ultrapassar essas situações.

As situações de vivências e socialização nos moldam e nos direcionam, porém não são capazes de impedir as escolhas, jamais deixa-se de operar a liberdade, superando as condições que o ser humano é inserido involuntariamente, assim, por mais que um indivíduo tenha cursado medicina por “pressão” dos pais, o que se caracteriza como uma situação, ainda assim escolheu ceder a tal coação. Poderia ele escolher renunciar o desejo dos pais, e então estudar o que mais lhe agrade.

No exemplo descrito, obvia-se que o jovem suportaria consequências, positivas e negativas, de qualquer que fosse sua escolha. Pensar nos efeitos gerados por suas escolhas, segundo Sartre (1987), traz ao homem a angústia, o peso que cunha a alma por saber que seu destino e o destino do mundo estão em suas mãos.

A questão posta para pensar a escola no campo se faz em refletir sobre as escolhas feitas pelos indivíduos envolvidos, analisando as situações que estão inseridos como possíveis limitantes de suas opções e rever se a escola do campo realmente está seguindo o caminho em que sua essência lhe proclama.

Para Sartre o professor, entende-se também toda equipe pedagógica, tem um papel definido na sociedade burguesa. Enquanto profissão tem uma ideologia, portanto, uma essência. Claro que o ser que ocupa este posto é para si, porém situado em um papel social, o de transmitir o conhecimento a quem a burguesia achar necessário. Para Sarde Neto (2014) o professor é,

O detentor do saber que a sociedade burguesa lhe deu que é uma parte universal e particular. Enquanto detentor desse saber tem um poder encarregado pela sociedade burguesa de um poder burguês de seleção. Se os professores quisessem se ligar aos estudantes e permanecerem fiéis a sua tendência ao universalismo teriam que se contestar enquanto selecionadores. Contudo, o que faz dele um intelectual nesta sociedade, em uma sociedade socialista ideal não haveria intelectual porque esta contradição não existiria (SARDE NETO, 2014, p. 11).

O professor na sociedade capitalista foi transformado em uma profissão com um poder intelectual, uma elevação social a partir do conhecimento. Para que a educação seja livre é necessário que o professor supere essa situação que lhe foi imposta, negando este posto de superioridade de classe, unindo-se aos alunos em verticalidade de status e classe social, respeitando sua condição de condutor do conhecimento, acumulado devido a experiência e formação. Mas sendo ele um ser para si, pode escolher superar ou aceitar.

Percebemos que na escola do campo a aceitação, em alguns lugares e momentos, está prevalecendo, diante dos dados estatísticos aqui apresentados. A contradição desta posição com a Escola do Campo está na disputa pela terra. Ao mesmo tempo em que esta instituição foi pensada dentro de movimentos a favor da reforma agrária e representa um objeto de luta de forma coletiva e a favor da horizontalidade de classe social entre os indivíduos, assumindo professores e alunos como membros da classe trabalhadora, tem em seu corpo discente pessoas que foram formadas com a ilusão de uma superioridade de sua posição social a partir de sua profissão.

Em *Saint Genet Ator e Mártir* (2002b), Sartre examina a coação moral burguesa latifundiária do Século XX, o que se assemelha com algumas realidades observadas na Educação do Campo. Na comunidade relatada no livro, os proprietários de terra definem o ser pelo ter. Genet, que não tem nada material para ser, é adotado por uma família com posses. Para se inserir socialmente neste mundo do possuir, rouba.

Um dado momento é pego e condenado, mas afinal, não foi a moral burguesa que o levou a esse ato, já que determinaram o existir honroso pelo desfrutar de posses? Aqueles mesmos homens que definiram esta moral não permitiram a Genet propriedade de coisa alguma, afinal o órfão não passava de um agregado, jamais receberia qualquer herança. Para aquela situação, não passava de um objeto para ilustrar a grande caridade burguesa.

O mesmo é percebido no atuar de alguns profissionais envolvidos na Escola do Campo. Os alunos e a comunidade servem para saciar a necessidade burguesa de demonstração de benevolência, além é claro da formação de mão de obra para as atividades econômicas locais e regionais, segundo a coesão moral dos professores e toda comunidade capitalista, estes indivíduos não passam de seres que não seguem a moral imposta do possuir, por isso, como Genet, são apenas agregados.

Por sua vez, os educandos passam por diversas transformações. Simone de Beauvoir, em seu livro *Moral da Ambiguidade* (1970) aponta as mudanças que ocorrem na passagem da criança para a adolescência/mundo adulto. Segundo a autora o mundo da criança é composto por valores já postos, para os pequenos os preceitos e crenças coletivas são fatos consumados e imutáveis, como a água e o vento.

Diante de olhos ingênuos infantis, creem nos pais, nos professores, considerando-os como divindades do conhecimento, procurando imita-los. Assim, as recompensas, punições e os prêmios, palavras de encorajamento e elogios desenvolvem na criança a certeza que exista um bem e um mal, fins em si, como o sol e a lua.

Todavia, raramente o mundo infantil se mantém além da adolescência. Desde a infância suas falhas se mostram, a partir da revolta, no desrespeito. Pouco a pouco a criança se pergunta: porque preciso agir assim? A quem minhas ações servem? Se eu agisse de outro modo, o que aconteceria? Transita dessa forma, da infantilidade para a adolescência e mundo adulto. Beauvoir (1970, p. 65) esclarece,

[...] quando chega à idade da adolescência, todo seu universo se põe a vacilar, porque percebe as contradições que os adultos opõem uns aos outros, bem como suas hesitações, suas fraquezas. Os homens cessam de lhe aparecer como deuses, e, ao mesmo tempo, o adolescente descobre o caráter humano das realidades que o cercam: a linguagem, os costumes, a moral, os valores têm sua fonte nessas criaturas incertas; chegou o momento em que será chamado a participar também dessa operação; seus atos pesam sobre a terra tanto quanto os dos outros homens, ser-lhe-á preciso escolher decidir.

Essa ruptura entre o mundo infantil e o mundo adulto torna-se libertadora. A criança irresponsável sentia-se indefesa, em face das potências que dirigiam sua existência. Após a adolescência escolhe sua essência e constrói sua existência, liberta-se para um mundo de contradições.

Mas, a alegria dessa libertação não é sem grande confusão, pois o adolescente sente-se jogado em um mundo que não lhe é mais dado, mas a fazer, dono de uma liberdade que não mais lhe prende, abandonado e sentenciado a escolha.

Estes mesmos educandos não se identificam com os docentes, caso comum em qualquer escola. Não gostam do formato do colégio, autoritário e controlador, anseiam a liberdade. Os conteúdos abordados na Escola do Campo, em alguns casos, são os mesmos da Escola Urbana. Os professores e alunos estão presos a valores burgueses. A essência da Escola do Campo se perde no meio destes conflitos. Ninguém debate reforma agrária, ninguém fala sobre o direito à terra. A mesocracia impõe seus valores. As asas são cortadas.

O professor, neste sentido, deve se preocupar com essa transição. Aos docentes que lidam com crianças ainda presas ao mundo infantil, devem apresentar-lhes o mundo e suas regras, mostrando os costumes de suas comunidades, ensinando-os conceitos básicos para a vida, lidando de forma positiva com as revoltas que ocorrem diariamente, compreendendo que são necessárias para o desenvolvimento de seus educandos.

Já ao professor que atua com alunos em fase de transição ou que já a superaram, torna-se primordial que busquem incentivar a libertação destes indivíduos, mostrando-os que devem escolher-se, porém sobrelevando que suas escolhas moldam o mundo, os alunos tornam-se então responsáveis por todas suas escolhas e devidas consequências.

Sem situar os educandos a luta se esvazia; sem mostrar-lhes que a liberdade de escolha é inegável as desculpas, ou como denominado por Sartre (1987) a má fé, tomam espaço; sem mostrar-lhes que é possível escolher a revolução, jamais tomaram essa possibilidade, pois continuaram condicionados a situação do pensamento neoliberal, esquecendo-se que “[...] a revolução, momento em que um grupo de homens recupera suas

liberdades e se engajam livremente em um projeto comum de mudança é sempre possível” (SARTRE, 2002a, p. 600).

Abordar a temática educação e escola do campo nos lança a estudar as estruturas que fomentam a crise entre as classes sociais, verificando as situações que direcionam as escolhas dos indivíduos, compreendendo o papel do Estado nesse jogo de interesses e acumulações, percebendo o quanto este modelo de escola deve superar o tradicionalismo em busca da liberdade individual e coletiva.

Não há surpresas nem contradições em retornar a ideias marxistas para aprofundar nossos debates e situar nossos sujeitos. Para quietar os ânimos dos que não acreditam que o existencialismo possa convergir com o marxismo, levemos em conta alguns pontos.

Penha (1982, p. 115) esclarece a relação entre as duas correntes filosóficas, segundo o autor a orientação do existencialismo francês “[...] era o de se desenvolver à margem do marxismo – não contra ele”, essa conclusão se fundamenta principalmente no posicionamento de Sartre, que se esforçou em se inteirar das ideias de Marx, assumindo que,

[...] o saber de nossa época é o marxismo. Trata-se, por isso mesmo, da filosofia insuperável de nosso tempo, quer dizer, nenhuma outra filosofia pode ir além do marxismo, pois as circunstâncias que lhe deram origem ainda não foram superadas” (SARTRE, 1973, p. 130).

Então, a dedicação em estudar a escola do campo a partir da filosofia sartreana é vã? Jamais, pois o marxismo e o existencialismo têm se mostrado inaptos em desenvolver suas potencialidades. Desta forma, conjecturava Sartre, o existencialismo poderia complementar o marxismo, e vice versa, justificando-se pelo objetivo em comum, que é libertar o homem do regimento burguês.

Donizete (2016) relata que a relação de Sartre com o marxismo foi um tanto quanto controversa, abalando a filosofia da época, demarcando um período de debates intensos entre o próprio Sartre e outros filósofos de ramos marxistas. Este acercamento fez-se, principalmente, ao final da produção científica do filósofo francês, quando se deparou com a compreensão dos limites da liberdade diante das situações que o homem é forjado.

Esta fase de aproximação com o marxismo coincide com as intervenções políticas de Sartre, um período sombrio, onde posicionar-se contra decisões colonialistas francesas o colocavam diante a assumir-se marxista ou capitalista, ao rigor da época. Agrega-se a este ponto as correntes marxistas que condenavam as aproximações sartreanas, acusando o

filósofo de apropriação ou até mesmo de tentativa de salvar o existencialismo de seu fim proeminente, por falta de concretude de sua teoria.

Todavia, como salientado por Laing e Cooper (1982), Penha (1995) e Viana (2008), não existe incompatibilidade entre as ideias de liberdade sartreana e a concepção materialista histórica de Marx, já que as duas possui caráter libertário. Foi nas leituras e críticas a psicanálise freudiana que o filósofo aproximou-se do marxismo, reformulando alguns aspectos de seu pensamento, traçando um novo linear de sua filosofia, que o acompanharia até sua morte.

Assim, Sartre compreende que a escolha livre do projeto humano está situada em um espaço-tempo, a ideia de situação passa a ter importância primordial no existencialismo. Assim a criança passa a ter espaço no pensamento existencialista, o que inicia os conflitos com os “Marxistas de hoje”³.

Sartre (1973) julga que tais pensadores erram ao considerar apenas os adultos em suas análises, quando admitiram que o homem nasce ao receber o primeiro salário. Sartre então enfatiza a importância dos ambientes sociais, sobretudo os mais próximos, primeiros na infância, como elemento fundamental da delimitação das situações dos indivíduos, o que influência diretamente na liberdade, para o autor,

Ao nível das relações de produção e ao das estruturas político-sociais, a pessoa singular encontra-se condicionada pelas suas relações humanas. Não há dúvida que esse condicionamento, na sua verdade primeira e geral, reenvia ao “conflito das forças produtoras com as relações de produção” Mas tudo isso não é vivido tão simplesmente. Ou melhor, a questão é saber se a redução é possível. A pessoa vive e conhece mais ou menos claramente sua condição através de grupos. A maioria destes grupos é local, definida, imediatamente dada (SARTRE, 1973, p. 58).

Estes condicionamentos, de infância e de classe, não se opõem ou se anulam, mas sim se completam em uma forma hierárquica de mediações, fato que Sartre (1973) aponta faltar aos “Marxistas de Hoje”. Laing e Cooper (1982, p. 34) destacam que a visão marxista de que os atos sociais de um indivíduo são condicionados pelos interesses de sua classe não entram em conflito com o condicionamento da experiência da infância. Os autores alegam que “quase

³ Assim denominados por Sartre (1973) em referência ao período soviético. Também chamados pelo autor de pseudomarxismo que é uma denominação utilizada desde os anos 1920 e 1930, para se referir aos intérpretes bolchevistas e social-democratas do pensamento de Karl Marx, que teriam provocado sua deformação. o marxismo é uma expressão teórica do movimento operário (Korsch, 1977; Viana, 2008), e o pseudomarxismo é uma apropriação do marxismo por outras classes sociais, tal como fizeram a social-democracia (Kautsky, Bernstein, etc.) e o bolchevismo (Lênin, Stálin, Trotsky, etc.). Para aprofundamento ver obras: Viana (2007, 2008)

ninguém consegue vencer os preconceitos, crenças e ideias da infância: nossas reações irracionais emergem da cegueira, da prolongada loucura do início da vida”.

Inaugura-se assim uma nova fase do pensamento sartreano, onde o filósofo não considera mais o projeto do indivíduo como uma escolha despótica, sobressaltando a partir de então a situação. Seria correto então dizer que Sartre introduz uma visão determinista ao seu existencialismo? De forma alguma, Sartre encontra na liberdade o entendimento da impossibilidade de a vida humana ser determinada por quaisquer fatores.

Sobre a determinação, Sartre refere-se a seus acusadores como os verdadeiros deterministas, que levaram ao marxismo interpretações deturpadas as quais basearam-se para acusa-lo de pontos que em seu ver eram a gênese não só do existencialismo como do marxismo, ele alegava “é cômico que Lukács, na obra que citei⁴, tenha acreditado se distinguir de nós lembrando esta definição marxista do materialismo: ‘o primado da existência sobre a consciência’, quando o existencialismo – seu nome o indica suficientemente – faz deste primado o objeto de uma afirmação de princípio”.

Entre os pontos de discórdia entre o marxismo e o existencialismo, a natureza do método se destaca, porquanto Sartre firmava “[...] o materialismo histórico fornecia a única interpretação válida da história e de que o existencialismo permanecia a única abordagem concreta da realidade” (SARTRE, 1973, p.126). Este ponto também foi alvo de críticas por parte de alguns marxistas que condenavam o existencialismo como um idealismo burguês.

Todavia, Sartre adverte que a metodologia existencialista, a fenomenologia, não se contrapõe a concretude das coisas e dos seres, pelo contrário, busca na realidade concreta, verdades existenciais. Trata-se de uma “teoria do conhecimento” (SARTRE, 1973, p.131), que para o filósofo é o ponto fraco do marxismo e onde o existencialismo justifica-se.

Segundo Marx (2008, p. 47) “[...] a estrutura econômica da sociedade [...] condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”. Obviamente, Sartre (1973; 1987; 2002a) discorda com esta afirmativa, já que para ele o homem sempre será livre em escolher, não importa a situação, porém considera que o espaço/tempo em que surgimos conduz nossas seleções.

O ser humano, mesmo dentro dos condicionamentos da infância e de classe, continua a fazer suas eleições, constantemente superando as situações, sendo um projeto ininterrupto. É no entendimento do projeto que Sartre (1982) detalha uma das diferenciações do existencialismo em relação ao marxismo,

⁴ Referencia a obra *Existencialismo ou Marxismo* de Georg Lukács

Para nós, o homem se caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele [...]; a conduta mais rudimentar deve ser determinada ao mesmo tempo em relação aos fatores reais e presentes que o condicionam em relação a certo objeto a vir que ele tenta fazer nascer. É o que denominamos projeto (DIAS, 1982, p. 98).

Sartre admite, concomitantemente, que o homem está exposto a determinações e condenado a liberdade, mas não cede ao homem como ser livre, como um projeto de si, sempre inacabado. Para compreendermos melhor faz-se necessário um exemplo mais sensível, vejamos, portanto.

No Livro *Admirável Mundo Novo*, publicado em 1932, Aldous Huxley demonstra exatamente como a manipulação dos indivíduos nem sempre atinge seus objetivos, confirmando as afirmativas sartreanas. A fábula futurista relata uma sociedade completamente organizada sob um sistema científico de castas, nela não haveria vontade livre, pois foi abolida pelo condicionamento, a servidão seria aceitável devido a doses regulares de felicidade química, ideologias seriam ministradas em cursos durante o sono.

Trata-se de uma comunidade formada por seres humanos pré-programadas genética e psicologicamente para desempenhar e gostar de seu papel social, sem questionar ou desejar, simplesmente ser o que lhes foi designado pelo Estado, o mantenedor do bem-estar geral.

No desenrolar dos acontecimentos, os sujeitos da história percebem que são manipulados e se rebelam contra o sistema. Mesmo que as vontades individuais sejam desencorajadas há oportunidade de escolha, como a de um personagem, que para alcançar sua liberdade, comete suicídio.

Em um ponto os dois filósofos concordam, o homem constrói, segundo Sartre (2002a), suas situações, segundo Marx (2008), suas relações. Para o pensamento sartreano o homem é essencialmente livre, mas na sociedade a tal liberdade está alienada, Silva (2005, p. 191) complementa dizendo que tal alienação criou “[...] a bizarra situação na qual o indivíduo sozinho, não pode mais fazer uso de sua liberdade, uma vez que ela está esmagada pelas estruturas sociais que foram criadas”.

A sentença de Marx é explanada no prefácio de seu livro *Para a crítica da economia política*, publicado em 1859. De acordo com o autor,

[...] na produção social da própria vida, os homens constroem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. (MARX, 2008, p.47)

O homem constrói situações/relações que permitem o desenvolver das forças de produção. Este processo de construção de alienações à liberdade humana acontece a partir da economia, que gera as classes pelas posses, essas classes geram os conflitos, estes geram a manipulação. O Estado surge como dominador e mantenedor da ordem social, ou seja, responsável por manipular as massas sucumbidas, distorcer a verdade, condicionar os indivíduos e cortar as asas da liberdade.

Os indivíduos que não gozam de oportunidades de compreender suas situações não percebem, via de regra, que são manipulados e controlados, não terão acesso aos conhecimentos históricos que os mostre como surgiram enquanto coletividade cultural e social, não poderão se rebelar contra o sistema, serão abatidos pelas forças opressoras burguesas.

Eis o papel da escola, situar os sujeitos, permitindo-lhes escolher se desejam manter a atual ordem das classes ou se rebelar contra ela. Mostrar os acontecimentos históricos que nos produziu e mostrar caminhos a seguir. Deixar os estudantes livres a escolher seus destinos individuais e coletivos.

Apoiando-se na contribuição sartreana, entendemos que a Educação visa a horizontalidade, em seu sentido de distribuição, pertencimento e direito igualitário, respeitando assim que o professor tem um papel essencial de detentor de um conhecimento que ainda não foi destinado aos estudantes, porém que a eles devem pertencer a partir do compartilhamento e universalismo do conhecimento.

A figura do professor ganha importância na acumulação de conhecimento que lhe proporciona hierarquia e direito a fala, prestígio por possuir competência em determinado assunto. Isto Alicerçado em um Projeto Pedagógico que busca educar para a liberdade, fundamentando-se nas condições sócio históricas e existenciais das práxis individuais e coletivas. A busca da liberdade estrutura-se na revolta, no arbítrio do professor, do educando e das instituições de ensino, de serem protagonistas da construção do conhecimento, sem controle e imposição.

A escola do campo, que é instrumento de luta contra a estrutura fundiária, tendo em sua essência a proposta de metodologias pedagógicas progressistas, converge com a concepção de Sartre sobre liberdade.

Lima (2004) afirma que a prática educativa só alcançará a práxis do indivíduo autônomo e livre quando assumir a revolta, situando o sujeito historicamente e buscando a liberdade do ser como condição de humanização. O que impede essa revolta é o controle social exercido pela burguesia sobre as classes. A escola é sucateada, o Estado exige controlar

seus conteúdos e metodologias, em contrapartida recusa-se a direcionar verba para seu funcionamento pleno. Camuflado de neoliberalismo, promovendo um discurso de liberdade diferente da defendido por Sartre, o Estado intervém na educação a fim de controlá-la ao máximo.

Porém, a aparente democracia que vivemos nos remete a direitos básicos, que se não fornecidos podem causar instabilidade entre as classes, então o Estado, a partir da permissão da burguesia, concede direitos aos cidadãos, mas de forma contida e observada.

A escola, aos alunos e aos professores pouco resta de liberdade em escolher os caminhos educacionais, ou seguem o proposto ou são excluídos do ambiente intelectual que lhe são, caridosamente, permitidos frequentar. A possibilidade de revolução na educação perpassa pela maneira como o professor reconhece o estudante como um ser livre.

Na ontologia sartreana é mais do que possível uma educação livre, para isso é preciso que o professor entenda o estudante como liberdade e não como uma tábula rasa, que precisa urgentemente ser salvo do abismo obscuro da falta da tão aclamada intelectualidade da classe média e alta. Se os projetos existenciais individuais concordarem, podemos revolucionar a educação, mas para isso é preciso que nós professores superemos a falsa elitização social de nossa profissão e nos unamos aos estudantes em ação, ante a liberdade.

A tarefa do professor, tendo em vista sua acumulação e domínio do conhecimento, é ajudar o estudante a compreender que é livre, que sua situação se deve a forças criadas pelo homem para favorecer o capitalismo e que estas não são boas nem eternas.

Caberá ao aluno aceitá-las ou modificá-las. Mesmo que o estudante escolha aceitar, ele estará ciente que é responsável por sua escolha, não somente individualmente, mas coletivamente. As consequências destas caberão somente a ele, não ao professor.

Porém, se o educador decidir aceitar sua situação de mantenedor e distribuidor do saber, não lidando com a emancipação humana, não poderá reclamar jamais de ser considerado um objeto de ensinar, e como todo objeto, substituível.

O papel do professor é lutar contra a macroestruturas para libertar o homem, mas seria esta tarefa impossível? Os mecanismos de mudança social nos é dado, colocá-los em prática são escolhas.

Para que a escola do campo seja plena e alcance a práxis que propõe é necessário a revolta, a filosofia sartreana pode ser aliada neste projeto educacional. Precisamos acordar os para si, situar os indivíduos, permitir-lhes serem livres em se escolher e escolher o mundo, adverti-los que suas escolhas influenciam a todos. É preciso soltar os pássaros e deixá-los voar.



OS PÁSSAROS UNEM-SE EM VÔO: histórico da educação
no contexto agrário brasileiro

3.OS PÁSSAROS UNEM-SE EM VÔO: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AGRÁRIO BRASILEIRO.

*“Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!”
Mário Quintana*

A questão agrária percorre o contexto econômico mundial desde os primórdios da economia moderna, colocando-se como uma problemática debatida por diversos teóricos socialistas, capitalistas entre outras correntes. Neste capítulo serão abordados os principais pontos da questão agrária e sua influência na educação brasileira.

Clarejamos ao leitor, haverá mudanças no formato da escrita. Tal transição justifica-se diante as leituras que seguem, um aparato histórico da questão agrária embasada no marxismo. Sartre (1973, p. 126) salientava “o materialismo histórico fornecia a única abordagem concreta da realidade”, não se tornando assim incoerente com o existencialismo, mas mutuamente complementar.

Para o filósofo francês (1973) a filosofia não existe, ela é uma abstração hipotética, sombra da ciência e ilustração pouco clara da sociedade. Assim ele assumiu que existem filosofias que coexistem em momentos históricos, porém afirma que não se encontra mais de uma viva no mesmo espaço/tempo, ou seja, por mais que coexistam, uma será superior a outra, não no sentido teórico e/ou metodológico, mas sim pelas características sociais que a fizeram surgir e por seu domínio pelas classes ascendentes.

A filosofia conserva-se capaz enquanto vive a práxis que a constituiu, que a conserva e que por ela é iluminada. Porém se transforma e perde sua individualidade, despe-se de seu conteúdo originário e datado à medida que incuti as massas e suas variadas visões e manifestações. Desta forma o surgimento de uma filosofia e sua hegemonia é um fato raro, tendo em vista que para substituir uma anterior ou coexistir com a mesma é necessário que a práxis de criação da anterior seja superada para a criação da nova.

Entre os momentos raros de criação filosófica, Sartre (1973) destaca três, com os seguintes nomes célebres: Descartes, Locke, Kant, Hegel e Marx. Estas filosofias se tornam, cada uma em seu tempo/espaço, o ápice de todo pensamento particular e o cenário de toda

cultura. São insuperáveis até que as características e momentos históricos que as fizeram não tiverem sido superadas.

Justificando suas afirmativas, Sartre (1973, p. 120) afirma “Já o verifiquei amiúde: um argumento ‘antimarxista’ não passa do rejuvenescimento aparente de uma ideia pré-marxista. [...] Se este movimento da filosofia não existir mais, das duas uma: ou está morta ou está em ‘crise’”.

Por que o existencialismo, aquele nascente em Kierkegaard e que se propagou pela Alemanha e França resguardou sua autonomia, não sucumbindo diante ao marxismo? Sartre (1973, p. 126) responde está questão,

[...] após nos ter atraído para si como a lua atrai as marés, após ter liquidado em nós as categorias do pensamento burguês, o marxismo, bruscamente, nos abandoava; não satisfazia á nossa necessidade de compreender; no terreno particular em que nos colocávamos, ele não tinha mais nada de novo para nos ensinar, porque ele se havia paralisado

O existencialismo fenomenológico nasce, enquanto filosofia e método, na medida em que a vida subjetiva não pode ser superada. Assim, o marxismo torna-se incapaz e entra em crise ao passo em que este aspecto humano toma corpo na sociedade atual, em virtude da vida contemporânea, onde a homogeneização capitalista e globalizada traz angústia aos homens que são essencialmente livres e diversos. Assim, torna-se viável a abordagem das duas correntes em momentos diferentes e/ou simultâneos neste trabalho.

As diferenças entre existencialismo e o marxismo são destacadas por Sartre (1973, p. 129), para ele o marxismo tem fundamentos teóricos que engloba toda atividade humana, porém não conhece mais nada: se transforma da busca de conhecimento para um *a priori* de um saber absoluto. Diante disso que o existencialismo renasce e prevalece, pois ratifica a realidade dos seres humanos. Assim, marxismo e existencialismo objetivam o mesmo objeto, todavia o primeiro procura o homem em toda parte, já o segundo o absorve na ideia.³

Sabe-se que a humanidade tem dependido da agricultura como sua principal forma de sustento, já que necessariamente ela produz a fonte energética humana, porém com o avanço do capitalismo sua existência no mundo modificou-se, passando da função de reprodução e subsistência para um componente necessário para manutenção da indústria, como apontava Kautsky (1980, p. 6) “A indústria subjuga a agricultura. Assim, a evolução industrial traça cada vez mais a lei da evolução agrícola”.

No início das revoluções socialistas no mundo, que cunharam, segundo Ribeiro (2015) num princípio de distribuição de terras no México em 1910 e na Rússia em 1917, seguidos

por China 1949 e Cuba 1959, os partidos políticos que compartilhavam desta ideologia acreditavam que o campesinato e a agricultura familiar seriam completamente sucumbidos pela industrialização, já que de um lado haviam os processos de urbanização e êxodo rural, formando e fortalecendo o proletariado urbano e no contraponto haviam os avanços da exploração capitalista.

Kautsky (1980) compartilhava deste pensamento comum entre os socialistas, porém iniciou pesquisas sobre a questão agrária, estudando países como Inglaterra, Alemanha, França e Bélgica. O autor concluiu que não havia indícios de um completo desaparecimento da agricultura familiar, pelo contrário, sua permanência compunha uma contradição necessária a manutenção capitalista.

Esta contradição é perceptível ao analisar dois aspectos desta realidade, o primeiro, a indústria não conseguiu assimilar toda mão de obra excedente de trabalhadores que advinham do campo, gerando desemprego em massa e conseqüentemente descontentamentos por parte da população, evidenciadas por reivindicações e até um enfraquecimento da economia capitalista, tendo em vista que para consumir produtos industriais os trabalhadores precisavam ser assalariados.

O segundo, caso todos os trabalhadores fossem enxutos do campo, sem possibilidades de permanência, os latifúndios dominariam por completo e a segurança alimentar e de subsistência da população seria comprometida, gerando aumento de preço em produtos alimentícios, provocando uma profunda pobreza.

Assim, as formas de produção pré-capitalistas, no caso produções camponesas e de agricultura familiar, segundo Kautsky (1980) favorecem o fortalecimento do capitalismo, pois garantem o suprimento das indústrias e das cidades, assegurando o mínimo de subsistência urbana e rural, controlando assim possíveis revoluções.

Mendonça (2010) salienta como os Estados Unidos se atentaram a esta realidade e prepararam intervenções políticas na América Latina para conter a reforma agrária de fato, propondo em seu lugar a distribuição de terras apenas como uma contradição necessária para a manutenção do capital, ou seja, para suprir suas demandas, sobretudo as industriais, porém, impondo seu modo de organização e produção agrícola e com um intenso controle sobre os camponeses.

A complexidade deste processo ganha roupagem a partir da alienação dos camponeses, considerando aqui os Russos como observado por Kautsky (1980), por que se unem a burguesia em partidos que não equivalem as expectativas e necessidades da agricultura familiar e camponesa, isso devido a uma falta de representatividade do campo nos

movimentos de busca pela social democracia, que só os retratavam em ações futuras, com ideais de dominação e não democratas.

Para Ribeiro (2015) e Mendonça (2010) nota-se um vínculo linear entre o processo de industrialização, implantação de um modelo de produção agrícola embasado na modernização conservadora, a reforma agrária no sistema capitalista e a educação rural.

No Brasil, estes processos tornam-se evidentes, como apontado por Marini (2000), entre os anos de 1955 e 1960, quando a questão agrária e sua modernização entram em conflito com as questões e necessidades sociais, ou seja, de um lado o incentivo a produções para exportação, de outro a necessidade da segurança alimentar.

A educação se molda entre estas disputas, a figura 7 demonstra os principais pontos históricos da questão agrária atrelados a educação brasileira. O ensino torna-se política das hegemonias, destacando o papel dos Estados Unidos, que consideravam o Brasil atrasado intelectualmente, propondo um ensino que foque a permanência na terra, porém apenas para conter os conflitos e evitar gerar mão de obra não salariada nos centros urbanos. Uma contradição capitalista para seu fortalecimento.

Cunha (1980) destaca que a Escola Rural ganha um aspecto de controle absoluto, evitando a saída dos trabalhadores do campo pela imposição de moldes de produção do agronegócio, permanecendo assim a produção campestre e/ou familiar no espaço campo, mas sufocando essa cultura, modificando sua forma de reprodução e dizimando uma independência de fato.

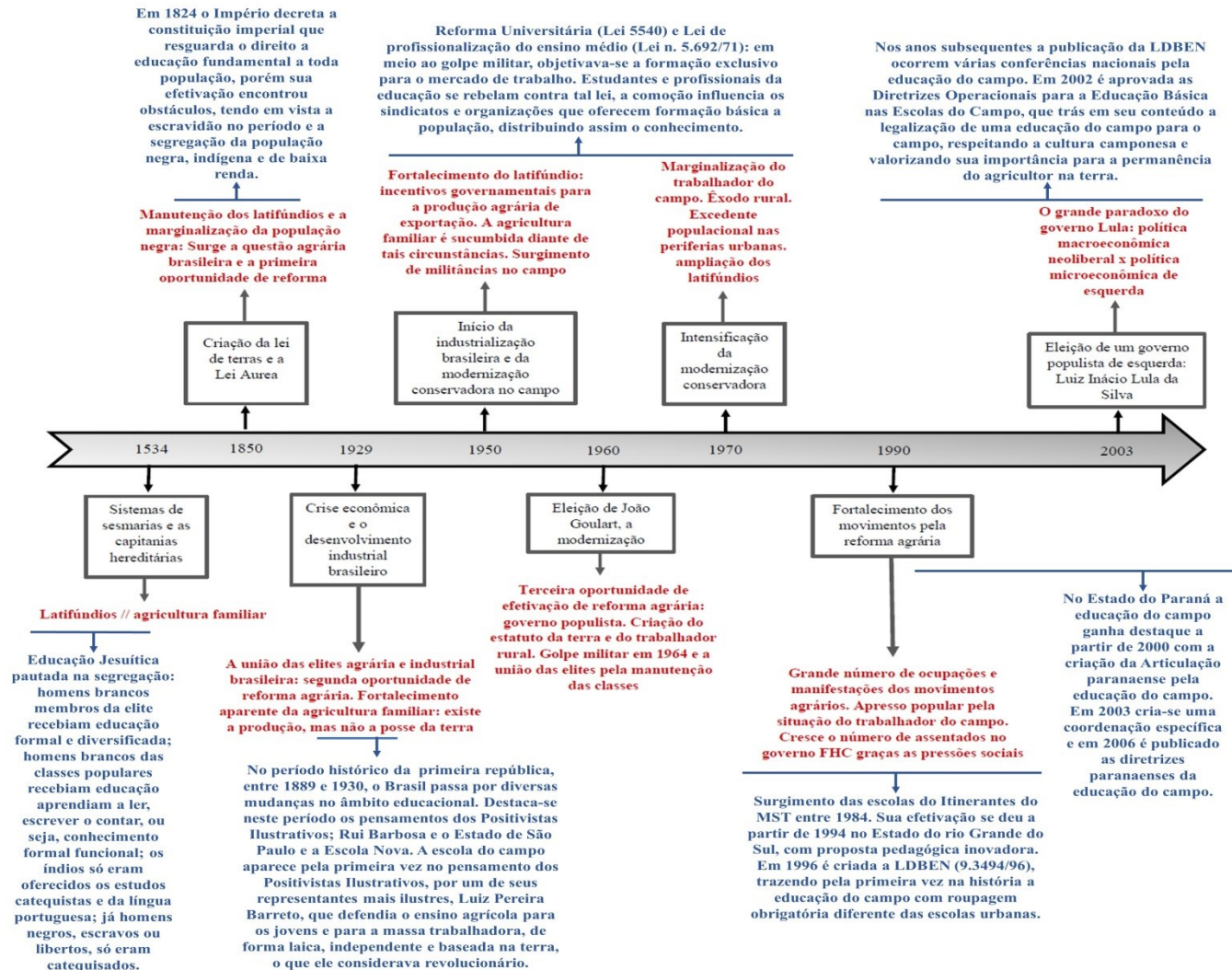


Figura 7. Principais pontos históricos da questão agrária atrelados a educação brasileira.

Contudo, a dominação da terra e do conhecimento não é uma realidade brasileira durante os anos de guerra fria. Na instauração do regime de sesmarias e capitanias hereditárias, em que o agricultor tinha direito ao uso da terra e o Estado mantinha a posse destas foi a primeira ação nacional de uma produção que privilegia os latifúndios e uma elite branca, segundo Miralha (2006), somente os brancos e católicos tinham este benefício, excluindo assim os índios, mouros, escravos, judeus, entre outros. Desta forma, uma pequena parcela da população, os senhores de engenho, adquiriam grandes quantidades de terra para cultivar, formando um modelo colonial nacional, composto por três elementos: a concentração fundiária, a monocultura e a escravidão.

Neste período, apesar da política colonial focar-se nos latifúndios, gerando grandes desigualdades, percebe-se um desenvolvimento da agricultura familiar, que segundo Szmrecsányi (1990), tratava-se de homens livres, sem escravos, que trabalhavam na terra com ajuda de familiares. Estes, na maioria das vezes, eram agregados das grandes fazendas, onde lavravam em pequenos terrenos cedidos pelos grandes latifundiários em troca de favores, muitas vezes labutavam como capangas.

Essas pequenas produções destinavam-se ao sustento das famílias e para fornecer suprimentos aos pequenos mercados locais, eles viviam miseravelmente, com pouco mais recursos que os escravos. A agricultura familiar firmou um mercado secundário que de certa forma subsidiava as grandes lavouras escravistas de exportação, garantindo o controle das classes a partir da segurança alimentar.

Wanderley (2001) aponta que no Brasil a grande propriedade rural se fez como um modelo reconhecido, recebendo investimentos financeiros e políticos, assim há agricultura familiar restou a posição secundária, um setor barrado, sem poder desenvolver suas potencialidades. Sua manifestação no Brasil define-se pela luta para conseguir lugar próprio na economia e na sociedade.

Este momento histórico brasileiro, marcado pela hegemonia do latifúndio e da mão de obra escrava é classificado por Saviani (2006) como o “brevíssimo século XVI”, com a criação da “pedagogia brasílica”, trazida ao Brasil pelos jesuítas a partir de 1549, estendida até 1599. Estes escolásticos eram membros da ordem da Companhia de Jesus, criada pelo padre italiano Inácio Loyola em 1534. Suas principais características eram a militância, a instrução e as missões.

Não havia um debate sobre educação urbana e rural, isto porque o debate ainda era sobre como implementar o ensino nas novas terras recém descobertas. O Brasil no século XVI

era majoritariamente agrário e, portanto, o ensino era influenciado por este modelo econômico nacional.

Segundo Casimiro (2007), na Europa, a ordem da Companhia de Jesus voltava-se a luta contra o expansionismo do protestantismo, porém nas colônias, sobretudo no Brasil, guiava-se na catequização dos povos indígenas e na ocupação de territórios.

Nas colônias a educação jesuítica tinha dois objetivos, o primeiro, a conversão e defesa dos indígenas a respeito da escravidão, mesmo que este ramo do clero apoiasse a escravidão dos negros; o segundo era a educação dos filhos das elites locais. Esta divisão mostra-se na separação de conteúdos ensinados no período colonial.

Esta divisão era da seguinte forma: para os índios a língua portuguesa, a catequização e os ofícios; para os brancos libertos a escrita, leitura, operações básicas de matemática, a catequização e os ofícios; para as elites o ensino superior que permitiriam a manutenção das classes, a leitura, escrita, cálculos avançados, um ensino crítico e o ofício; para os africanos somente a catequização.

A educação jesuítica foi marcada pela elaboração do plano de instrução, desenvolvida pelo padre Manoel de Nobrega,

[...] O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava em um lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2011, p. 43).

O elo entre os jesuítas e os indígenas eram as crianças, desta forma eles utilizavam os pequenos órfãos que vinham de Portugal para ensinar as crianças indígenas os assuntos religiosos e a língua, estes por sua vez ensinavam suas famílias, formavam assim uma corrente de aprendizado e dominação, tendo em vista, como afirmado por Saviani (2011), que para a pedagogia colonial a sujeição dos índios era necessária para a eficácia da conversão ao catolicismo.

Criou-se o processo do civilizar pela palavra que, posteriormente, foi aprimorado pelo padre José de Anchieta. Uma das técnicas utilizadas era o teatro, em peças com temas religiosos e sociais, segundo Saviani (2011) essa foi a saída encontrada pelos jesuítas nas terras conquistadas pelos portugueses na América.

A necessidade de uma unificação dos ensinamentos jesuíticos no Brasil culminou na elaboração do *Ratio Studiorum*, em 1599, plano de estudo em latim, o objetivo era instruir os novos jesuítas sobre suas obrigações segundo a ordem, obviamente influenciou o sistema de

ensino. Saviani (2011) destaca que as ideias do *Ratio* correspondem ao que comumente chamamos hoje de pedagogia tradicional. Essa visão pedagógica visa o homem com uma essência universal, desta forma o ensino deve moldar a todos de forma homogênea aos aspectos ditos necessários a vida social. A busca principal é atingir a perfeição divina.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, implantaram-se as reformas do Marquês de Pombal, criando escolas de ensino primário e secundário, o que levou a contratação de professores não pertencentes ao clero, objetivando assim um ensino laico, porém no Brasil a influência jesuítica consagrou-se no meio educacional e permaneceu forte até o início do império e ainda hoje é possível observar nos ambientes escolares brasileiro resquícios deste modelo.

O regime de sesmarias foi suspenso em 1822, meses antes da Independência, no entanto por não ser substituído por outro sistema, acabou permanecendo até 1850, com a criação da lei de terras.

Miralha (2006) afirma que em meados do século XIX o Estado brasileiro era pressionado pelas grandes potências mundiais há acabar com a escravidão, com a finalidade de auferir novos compradores para suas mercadorias, destarte estala-se no Brasil uma grande dúvida, pois a monocultura do café, predominante neste período, era sustentada pela escravidão e se tornará a principal fonte de renda nacional.

Como agravante da situação, o fim do tráfico negreiro em meados do século XIX, fez claro e aparente que a abolição da escravatura não tardaria e então, representando os interesses dos cafeeiros o governo decretou a Lei de Terras de 1850. Desta maneira a posse da terra só era possível a partir da compra em dinheiro.

Segundo Martins (1997) A Lei de Terras foi o egresso encontrado pela elite agrária brasileira para manter inalterada a estrutura já estabelecida, impedindo o pobre, negro, pardo, indígena ao acesso à terra, gerando assim mão de obra livre excedente, tendo em vista que o Estado brasileiro já planejava a imigração de europeus para substituir a mão de obra escrava.

Considerando-se o antigo regime de sesmarias, onde o branco e católico tinha acesso ilimitado a terra, quando os europeus que foram trazidos para substituir a mão de obra escrava chegassem ao Brasil, gozariam de facilidades para a posse territorial. Sendo assim, neste período o Brasil teve a oportunidade de realizar a reforma agrária, porém dominado pela elite fundiária, optou por ter trabalhadores sem-terra para labutarem nas lavouras de café.

Mostra-se a problemática da questão agrária no Brasil, em meados do século XIX, pois segundo Martins (1997, p. 12)

[...] surge à questão agrária quando a propriedade da terra, ao invés de ser atenuada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário de terra. Ela se torna instrumento da criação artificial de um exército de reserva, necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e a acumulação. A questão agrária foi surgindo, foi ganhando visibilidade, à medida que escasseavam as alternativas de reinclusão dos expulsos da terra.

Isto posto, a Lei de Terras de 1850 foi uma ação social em benefício da elite. Trocava-se o cativo do homem, como escravo, para o cativo da terra, o sem-terra, pois a terra não tinha mais livre acesso, sendo esta subjugada a valores monetários, o que impossibilitava que o escravo, que seria em breve liberto, de a adquirir.

Ao mesmo tempo que surgiram esses debates sobre a posse da terra, da libertação dos escravos e o processo de transformação do Brasil de colônia para império, a educação ganha destaque, isso porque no século XIX o ideário que prevalece na mente da população, influenciada por discursos de intelectuais, era que o desenvolvimento econômico do Brasil perpassava pela necessidade de desenvolvimento intelectual de sua população.

Foi na constituição de 1824 que a educação pública primária é compreendida como direito de todo cidadão e as províncias são designadas para o cumprimento desta lei. Destaca-se que neste período a população brasileira era em sua grande maioria parda, estes por sua vez, pouco antes da lei áurea, eram em grande maioria livres, Mattos (2006) sugere que 5% da população negra brasileira era cativa, desta forma alguns deles frequentavam as escolas públicas provinciais.

Os filhos abastados da elite, ou até mesmo os menos abastados que tinham certos privilégios econômicos em virtude de seus ofícios, colocavam seus filhos em escolas particulares e/ou mandava-os aos grandes centros urbanos europeus, como afirmado por Almeida (1989, p. 90)

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública.

A conquista da educação para todo cidadão livre se deu de forma conflituosa, guiados pelo imaginário de uma elite que considerava a população desorientada, brutal e pouco civilizada que precisava ser educada pelo bem da nação. Estes pensamentos são evidenciados por muitos registros históricos, entre eles do político José Bonifácio em 1813 que afirmava

“[...] amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. em um corpo sólido político” (ANDRADA; SILVA, 1998, p. 170).

Assim a escolarização do povo brasileiro era vista como um meio homogeneizador cultural, forma de controle e subjugação da população, seu alvo não era os filhos da elite branca, estes eram educados desde os tempos coloniais em colégios religiosos particulares e mandados a Europa para cursar o nível superior, seu objetivo era a dominação do povo menos abastado.

Todavia, mesmo com a obrigatoriedade, o ensino enfrentou dificuldades em relação a evasão, um pagamento de multa foi instaurado em 1835 aos pais que não permitissem a ida dos filhos à escola, porém as dificuldades financeiras de uma vida, na maioria das vezes no campo, dificultavam a escolha dos pais em permitir ou não aos filhos a frequência as aulas. Em um ofício de 1836 o delegado expõe a situação de uma mãe de família trabalhadora do campo e de cor parda,

Mora a 6 léguas distante do Arraial, sede da aula, tem a seu cargo 2 filhas; sem outro meio de subsistência, além da lavoura, se emprega esta pobre família composta de 4 indivíduos, sendo o mais útil o filho, apesar da tenra idade. 2. Faltam todos os meios para manter aquele filho em qualquer aplicação. 3. Das razões alegadas, a suplicante pelo seu desvalimento não acha no Arraial quem o admita em casa e zele por sua pueris [...] de que é suscetível a natureza humana. Entregue o impúbere a descrição do tempo [...] as paixões, muito mais depressa se entregaria a corrupção e imoralidade que as lições ditadas pelo professor que de nada conhece fora da aula. 4. A suplicante se desencarregou da escola para aquele filho, ‘por causa de um só filho vem perder todos’ (não tem como pagar a multa) ... São estas as tristes circunstâncias da desgraçada. (Seção Provincial, IP 1/42, caixa 05, pacotilha 60)

Eram elaboradas listas de pais omissos e anexadas a lugares públicos a fim de puni-los por não permitirem seus filhos a frequentarem a escola, humilhação pública era resguardado aos pobres que não podiam arcar com a saída de um filho de suas terras, pais que eram do campo, que compartilhavam da cultura camponesa, que negavam aos filhos nada mais do que um ensino que não lhes era mais do que um controle social.

Assim, apesar da escola pública, no período do império, ser caracterizada como popular e necessária, na prática encontrou limites nas questões sociais e culturais, ela jamais alcançou seu objetivo por completo, a escravidão, a exclusão social, os investimentos baixos tornaram-se barreiras para sua efetivação.

No início do século XX o país iniciou um moderado desenvolvimento industrial, porém, sendo a maior parte da população brasileira trabalhadores das grandes fazendas de café em regime de colonato, a expansão do mercado industrial se torna um dilema, já que estes trabalhadores não consomem produtos industrializados.

Por conseguinte, o Brasil vivenciou a segunda oportunidade propícia a realização da reforma agrária, posto que os interesses da elite industrial divergiam dos da elite do campo, com a possibilidade de um conflito. A democratização do acesso à terra dinamiza a economia capitalista, pois inclui no sistema econômico produtores familiares que se tornam consumidores de produtos industriais e fornecedores de alimentos, que, se produzidos em grande quantidade, tem seu preço no mercado reduzido, rebaixando assim o salário dos operários (MIRALHA, 2006).

A crise de 1929 causa uma grande queda nos preços do café, que representava a principal atividade econômica brasileira, levando a oligarquia rural ao declínio. A partir da década de 1930 o país muda a estrutura de acumulação econômica, com a indústria tomando o lugar do café e o Brasil deixando de ser agrário exportador para se tornar um país urbano industrial. As políticas públicas começam a favorecer o processo de industrialização e por intermédio do então presidente Getúlio Vargas há a implantação de um modelo de substituição de importações, a fim de valorizar e fortalecer a indústria e o mercado interno.

Sendo assim, esperava-se que com a burguesia industrial tomando o poder econômico a reforma agrária não tardaria, todavia, entre as velhas elites e as novas elites estabelecera-se uma espécie de compromisso político, mediante o qual os industriais e os grandes comerciantes tornaram-se grandes clientes políticos das oligarquias, às quais delegaram suas responsabilidades de mando e direção, reproduzindo os mesmos mecanismos políticos que vitimavam todo o povo (MARTINS, 1997).

Esta junção, segundo Ribeiro (2015), não se deu por acaso, ou somente pela necessidade de ambas elites. Com o interesse de manter países latino-americanos subjugados, fornecedores de matérias primárias, as aristocracias norte americanas procuraram meios de conter uma possível aceleração industrial no Brasil, fazendo deste um país agrário moderno.

Espantosamente, tal controle se fez por um incentivo a reforma agrária e pela Educação Rural. Obviamente, como apontado por Pinto (1981), seria de grande inocência esperar que o avanço do capitalismo na agricultura brasileira se faria para melhorar as condições de vida dos trabalhadores, muito pelo contrário, já é sabido que tais melhorias só ocorrem com união e luta.

A escola rural surge como necessidade a partir de 1910, nos primeiros momentos da industrialização brasileira, quando o Estado se vê obrigado a resolver os problemas da urbanização acelerada, como a falta de postos de emprego, auto custo de vida gerado pela diminuição da agricultura familiar, aumento da demanda por alimentos, condições de trabalhos nas industriais e greves de trabalhadores urbanos, tudo cunhado não só por uma modernização urbana, mas também por um avanço do latifúndio sobre as pequenas propriedades.

O objetivo central era uma distribuição conservadora de terras, para manter uma parte dos camponeses no campo, garantindo produção de alimentos e diminuindo o excedente de proletários nos centros urbanos. Foram criados então vários intentos neste sentido que intensificaram as ações da Educação Rural.

A partir de 1933 surgem iniciativas governamentais para a ampliação da Educação Rural, instauradas por Getúlio Vargas. Assim, além da instrução formal: leitura, escrita e cálculos, seria oportunizado aos trabalhadores do campo conhecimentos sobre seus direitos civis, higiene, saúde e trabalho. Para tanto, fundou-se entidades para o fortalecimento da Educação Rural que propiciou a difusão do ruralismo pedagógico por todo território.

O ruralismo pedagógico objetivava-se como uma política pública, buscando a fixação dos trabalhadores camponeses em suas regiões, evitando o êxodo rural e o descompasso que ele gerava na economia. Porém, Nagle (2001) aponta que tal política se fez mais no âmbito ideológico do que prático, isso porque, concordam Lira e Melo (2010), tal política foi solitária e sem complementações, eram necessárias outras ações atreladas a políticas sociais. Assim, aponta Nagle (2001), o ruralismo pedagógico não passava de um discurso com boa intenção.

Esta política influenciou parcialmente a legislação e a educação, suas alterações foram de cunho nacionalista, exaltando o povo brasileiro e a terra, o que Nagle (2001) aponta como ideologia do Brasil-país-essencialmente-agrícola, o que de certo modo contribuiu para a fixação dos trabalhadores no campo.

Esta contribuição é forjada para um controle social, assim, além da alfabetização incluiu-se nos ensinamentos os estudos morais, cívicos e disciplinares, de acordo com a ideologia positivista do período, o que deixa notório a influência política-ideológica escondida no discurso de educação.

As políticas desenvolvidas por Getúlio Vargas não são independentes dos intentos estadunidenses na América Latina e em 1943 foi criada o Institute of Inter-American Affairs (IIAA). Este programa foi o primeiro a oferecer formação técnica ao homem do campo,

inaugurando a influencia dos Estados Unidos na área da educação rural brasileira (RIBEIRO, 2015).

Para fortalecer as ações do IIAA foi criada a Agência de Serviço de Cooperação, que contava com total apoio e confiança dos Estados Unidos e buscava gerir os investimentos regionais e ganhar a confiança dos trabalhadores camponeses, fazendo-os cooperar com os projetos e incentivando a aplicação das novas técnicas de produção, estas fortemente ligadas a modernização do campo e no consumo de produtos modernos agrícolas produzidos pelos Estados Unidos.

Segundo Ribeiro (2015) e Mendonça (2007), os anos 1940 são marcados pela intensificação do interesse dos Estados Unidos nos países ditos de terceiro mundo, a criação em 1945 da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) demonstra a aproximação dos dois países.

Sob o medo do exército vermelho e o avanço do comunismo, em 1948 foi criada a Organização dos Estados Americanos (OEA), na conferência de Bogotá, na Colômbia. O objetivo era estreitar a relação dos Estados Unidos com os demais países americanos, porém Ribeiro (2015, p. 86) alerta

Na verdade, com a criação da OEA, o governo dos Estados Unidos tanto pretendia preservar os interesses do capital investidos naqueles países quanto manter, nos mesmos, o modelo agrícola que os tornava exportadores de produtos primários a baixos preços, bem como usuários de tecnologias e implementos agrícolas importados.

Foi produzida então uma carta assinada pelos países membros da OEA, denominada de “Carta de Bogotá”, nela estabelecia-se acordos para o desenvolvimento integral e em harmonia nos aspectos “econômico, social, educacional, cultural, científico e tecnológico” (PASSOS, 2009).

A ratificação desta carta no Brasil foi em 1952, pelo então presidente Getúlio Vargas. Ao analisar todo esse histórico é possível perceber que tais ações visavam a formação do indivíduo ao trabalho, em forma de emprego, ao contrário do que a Escola do Campo propõe hoje, a vinculação do trabalho produtivo a educação escolar.

Apesar de toda essa caracterização, nos anos da primeira e segunda república não se pode pensar em um único ideal para a educação, tendo em vista o afloramento de concepções diferenciadas de políticas e suas implicações sociais. Segundo Nagle (2001) o período é marcado por um avanço no ideário educacional, uma vontade de fazer acontecer, por conseguinte denomina-se pelos historiadores como otimismo pedagógico. Entre as correntes

que predominavam neste período estavam o Positivismo Ilustrativos; as ideias de Rui Barbosa e a Escola Nova.

Uma parte dos intelectuais positivistas desenvolveram um pensamento mais ilustrativo, contrapondo os positivistas tradicionais, ganhando notoriedade no governo de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, fortalecendo o autoritarismo doutrinário, este movimento chamamos de Positivismo Ilustrado. Seus representantes mais ilustres foram Luiz Pereira Barreto (1840-1923) e Alberto Sales (1857-1904), sendo que o senhor Barreto, em 1896 discursou sobre uma remodelação da educação brasileira, segundo ele

Vós sabeis que estamos atravessando um momento histórico, em que de todos os lados se pede a reorganização do ensino, em que se pedem escolas e mais escolas. A opinião que prevalece é que o nosso ensino deve ser exclusivamente prático; que as nossas escolas devem ser estritamente técnicas. A quadra, que atravessamos, é de terror às teorias [...]. Somente, eu não concebo como se possa instalar uma prática qualquer sem a prévia teoria correspondente. [...] antigamente, é verdade, a prática precedeu a teoria; mas as conquistas destes últimos cinco séculos inverteram de tal modo os papéis, que hoje, o método didático é exatamente o inverso; é a teoria que hoje guia, ilumina e fecunda a prática. É sobre as teorias que estão fundadas todas as indústrias modernas. (BARRETO, 1986 p. 19 – 20)

Desta forma, Barreto demonstra sua indignação com os modelos educacionais tradicionais e jesuíticos, que para ele são um atraso para uma sociedade que deseja um avanço técnico científico, assim o conhecimento deve ir além do ler, escrever e contar, postos como técnicas aos estudantes até então, era preciso desenvolver um desejo científico, a compreensão dos métodos, da filosofia, um conhecimento crítico, como podemos observar em sua fala de 1901 “[...] Saber ler, escrever e contar não constitui instrução; é apenas um instrumento de aquisição. [...] Precisamos educar, precisamos revolucionar a nossa massa popular” (BARRETO, 1981, p. 37).

O descontentamento de Barreto com o ensino religioso jesuítico foi expresso em muitos momentos, ele era defensor do laicismo no âmbito educacional, disposto na Carta Constitucional de 1891, e apontava a escola pública como uma possibilidade concreta de modernização revolucionária no ensino, o que, segundo ele, não acontecia nas escolas particulares cristãs.

Barreto indicou fundamento de uma educação rural, voltada para a massa trabalhadora, ele sustentava que os jovens deveriam conhecer o ensino agrícola elementar, assim, essa educação laica, independente e baseada na terra era considerada por ele como revolucionária.

Destarte, Campos Sales (1981) pensava exatamente como seu amigo visionário, ele complementou os ideais de Barreto e trouxe a luz os objetivos dessa educação voltada para uma sociedade industrial, o que os positivistas almejavam. Segundo ele o aparelho escolar deve ser guiado pela perspectiva política do país, assim, em sociedades que estão em guerra, com desdobramentos políticos, econômicos e territoriais, a educação tende a ser mais tecnicista, já nas sociedades industriais, segundo Sales (1981), onde se instaura um regime de paz e harmonia, a educação torna-se mais intelectual e moral, a ordem e o progresso, tão ovacionadas pelos positivistas é notória neste pensamento.

Os positivistas ilustrativos defendiam uma educação que fortalecesse a paz e a ordem. Obviamente, dentro de uma sociedade capitalista sabe-se que esse modelo educacional não tinha por objetivo a intelectualidade de todos, mas sim preparar os operários para atuarem nas indústrias que estavam se fortalecendo no Brasil.

Em contraponto aos positivistas havia Rui Barbosa no Estado de São Paulo, ele acreditava na educação como um elemento essencial para o fortalecimento e elevação do Brasil, mesmo não exercendo a profissão de professor, já que era advogado, jornalista, político.

Rui Barbosa defendia uma educação diferenciada durante os debates da Reforma do Ensino Primário de 1883, ele destacava a importância da laicidade da escola pública, a frequência obrigatória da população entre 7 e 13 anos e o alistamento dos estudantes, pontos que seriam mais tarde incorporados pela Escola Nova.

Na campanha para presidente da república, Barbosa manifesta-se em defesa de uma educação nacional, seu discurso ficou conhecido como civilista, quando define as bases de seu governo que seriam a liberdade, a lei, o governo do povo pelo povo, uma tribuna em paz, na liberdade de imprensa, moderação e tolerância, progresso e tradição, além de seu ideário educacional que ele descreve “o governo popular tem a base de sua legitimidade na cultura da inteligência nacional pelo desenvolvimento nacional do ensino, para o qual as maiores liberalidades do erário constituirão sempre o mais reprodutivo emprego da riqueza comum” (BARBOSA, 1945, p. 107).

Assim a formação de professores e profissionais considerados intelectuais tornou-se um marco de modernidade, desta forma, mesmo que não tenha sido eleito presidente, Rui Barbosa influenciou muito o desenvolvimento e criação de centros universitários por todo Brasil.

Ainda no período da república houveram os intentos do movimento de vanguarda Escola Nova, que se diferencia da escola tradicional, influenciado pela psicologia e

sociologia. Iniciado na Inglaterra, na escola para rapazes *Abbotsholme* sob o comando de Cecil Reddie, espalhou-se por toda Europa, lançando as ideias de democracia, sociedade e liberdade. A função da escola se estenderia a questões civis e políticas.

Não sendo um movimento fechado, a Escola Nova pode ser considerada um conjunto de movimentos, uma vontade de inovar e fortificar a educação, porém tinham em comum alguns pontos essenciais como a atividade, a vitalidade, a liberdade, a individualidade e a coletividade.

A atividade debatida por Rousseau, Pestalozzi e Froebel e sintetizada por Georg Kerschensteiner, representa a importância da escola voltada para o trabalho e para o desenvolvimento de um sentimento nacionalista na população. A vitalidade, proposta por Rousseau, representava a relação dos seres com o mundo circundante, diversa de acordo com a individualidade humana. A ideia de liberdade foi incorporada ao movimento Escola Nova e tornou-se seu ponto de enfoque, suas bases teóricas foram os escritos de Locke, Rousseau e Piaget. A individualidade atrela-se a liberdade e tem duplo aspecto, psicológico e espiritual. A coletividade por sua vez toma forma como organização e trabalho comum.

Muitos intelectuais, destacando-se Anísio Teixeira, trazem para o Brasil as concepções do modelo educacional e as tendências do escolanovismo. Foi Teixeira que finalmente conseguiu erguer um elo entre a intelectualidade brasileira e a política, como apontado por Xavier (2000, p. 40), criou-se um “espaço para a participação dos intelectuais na burocracia estatal, estabelecendo o comprometimento deles com as formulações da esfera política e, ao mesmo tempo, condicionando a legitimação da política à validação dos cientistas”

Assim, durante a Primeira e Segunda República pode-se observar três modos de edificação da modernidade, o econômico, o social e o político. Mesmo que seja necessária ressalva nessa constatação, os liberais desenvolveram um projeto educacional nacional, a escola popularizou-se, mesmo que nela permanece-se as fragilidades do sistema jesuítico, ainda assim, vê-se um avanço em busca de uma educação popular.

Nos anos 1950, a industrialização brasileira acarreta, segundo Silva (1980) na industrialização da agricultura, ou seja, inovações tecnológicas de cunho agrícola, por intermédio de financiamento de subsídios do Banco do Brasil a latifundiários. Essa ação governamental teve o propósito de permutar a produção dos cafezais, por culturas que possibilitavam a utilização de tecnologias fabricadas pelas indústrias nacionais.

Logo, segundo Sorj (1986) o padrão de distribuição de terras que fomentou a agricultura familiar, instaurada devido à crise de 1929 acaba por se esfriar, tendo o latifúndio ganhado forças novamente. Fica evidente que a agricultura familiar trajou importância na

agricultura brasileira, porém a falta de subsídios e de uma política de valorização do campesinato a fez perder robustez, não obstante, sua permanência se faz por intermédio da resistência e da luta.

Segundo Miralha (2006), no final da década de 1950 e início da década de 1960, surgem militâncias políticas de diversos setores de trabalhadores rurais e movimentos sociais, como as ligas Camponesas do Nordeste, que questionam a grande concentração fundiária e a desigualdade social no Brasil, pressionando os governos para a realização de uma vasta reforma agrária.

Atrela-se a isso o descontentamento dos agricultores familiares e camponeses a respeito da dominação norte americana na questão agrária nacional e a influência dos movimentos comunistas mundiais, como a revolução cubana em 1959. Isto posto, houve um distanciamento na relação Estados Unidos e Brasil e estes tiveram que rever suas políticas em relação as demandas deste e de outros países da América latina.

Em 1960, de acordo com Ribeiro (2015), uma nova conferência da OEA ocorre em Bogotá, onde é reiterado que o desenvolvimento econômico está associado ao progresso social e só podem ser alcançados por uma república democrata, uma clara referência a oposição a países comunistas como Cuba. Todavia, os Estados Unidos exigiram que para a cooperação financeira fosse criado um banco para investimentos em países latino-americanos.

Surge o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para financiar as políticas da United States Agency for International Development (USAID), que eram voltadas para o sistema agrário e fundiário, ou seja, produções de *commodities* e a Educação Rural (PASSOS, 2009). Em 1961, na conferência de Punta Del Este, os países membros criam a Aliança para o Progresso, uma bandeira de luta contra o comunismo eminente na América e com discurso solidário, principalmente dos Estados Unidos em relação aos outros países americanos.

Nesta conferência é redigida a “Carta de Punta Del Este” e mostra os interesses dos norte-americanos nos países latino-americanos. Ribeiro (2015) relata que as ideias contidas nesta carta, sobretudo as que definiam a educação, inspiravam-se no positivismo “mais especificamente no evolucionismo de Spencer, para o qual o fracasso e/ou sucesso humanos estão ligados ao esforço e à capacidade de cada um” (RIBEIRO, 2015, p. 88).

Evidencia-se tais aspirações filosóficas nos focos objetivados na carta em relação a reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural, sendo estes: aumentar a produção agrícola; estimular a reforma agrária; eliminar o analfabetismo entre os adultos; alcançar, até 1970, o ensino primário de no mínimo seis anos a todas as crianças da América Latina; modernizar e fomentar os ensinos secundários, técnicos e superiores (ROCHA, 2005, p. 5)

Deste modo, propunham a cooperação entre os países da América Latina e os Estados Unidos, barrando novas revoluções comunistas no continente. Na Aliança para o progresso o discurso era a assistência técnica e financeira que os norte-americanos ofereceriam para que os demais países alcançassem o desenvolvimento, revolucionando sem revolucionar.

Dentro dessa “revolução”, em que se mantinha a exploração do trabalho assalariado e a expulsão dos camponeses, incluía-se uma reforma agrária nos formatos capitalistas, com o objetivo de modernizar a produção tradicional.

Com João Goulart na presidência, a partir de 1961, os movimentos por uma reforma agrária de fato ganham força, já que este presidente possuía ideias progressistas e compreendia uma necessidade de reforma agrária para maior avanço e modernização nacional.

Sendo assim, segundo Sorj (1986), a década de 1960 foi o principal momento histórico para a realização da reforma agrária no Brasil, aspirando os surgimentos de grupos que lutavam por este objetivo e que pela primeira vez na história, o Estado, representado pela figura do presidente João Goulart, estava realmente interessado em engendrar a reforma agrária.

No discurso de 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro, O presidente compromete-se com a implementação de uma reforma de base. Estes arranjos seriam compostos pela reforma agrária; substituição das importações e controle sobre as remessas de lucro das empresas que atuavam no Brasil, sem dúvidas, ações que iam ao oposto das sugeridas na Aliança para o Progresso e na “Carta de Punta Del Este”.

Destarte, ao invés de promover a reforma na estrutura fundiária nacional, proporcionando a modernização econômica e social, diminuindo as desigualdades, as elites forçaram a manutenção dos monopólios fundiários e realizaram uma modernização tecnológica no campo através de escandalosos subsídios governamentais.

Com a derrubada de João Goulart, houve uma aproximação brasileira, por intermédio dos militares, dos Estados Unidos, fortalecendo a Aliança para o Progresso. As pregações de “ordem e progresso”, “segurança e desenvolvimento” marcaram fortemente a Educação nacional, sobretudo a Educação Rural.

Apesar da modernização tecnológica na agricultura ter início na década de 1930, segundo Belik e Paulillo (2001), com a constituição do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) em 1964, a modernização da agricultura se tornou compulsória, fazendo da produção agrícola cada vez mais próxima da dinâmica de produção industrial.

Miralha (2006) aponta que houve uma intensificação do êxodo-rural, já que este processo de modernização e avanços tecnológicos só foram alcançados pelos médios e grandes produtores, causando uma perversa expulsão da agricultura familiar do campo, que foram desvalidos sem auxílio.

Uma boa parte da população migrou do campo para a cidade e não conseguiu se instalar no mercado de trabalho, o que gerou segregação, inflando as periferias. Ao observar os dados populacionais dos períodos apresentados, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebemos claramente o avanço da população urbana em detrimento da população rural, como vemos na tabela 1, onde a porcentagem de população rural, em relação a urbana é consideravelmente maior em 1950. Em 1960 percebe-se um declínio na população rural e um aumento na urbana, tendo ainda uma prevalência do rural. A partir de 1970 o quadro se inverte e temos uma maior concentração urbana do que rural, chegando no auge em 1980.

Tabela 1: Evolução da população rural e urbana no Brasil, 1950-2010

Anos	População rural		População Urbana	
	Número	%	Número	%
1950	33.161.666	63,8	18.782.891	36,2
1960	38.987.526	54,9	32.004.817	45,1
1970	41.037.586	44,1	52.097.260	55,9
1980	38.573.725	32,4	80.437.327	67,6
2000	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8
2010	160.925.804	84,4	29.829.995	15,6

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos (1950, 1960, 1970,1980, 2000 e 2010)

Além do êxodo-rural, outros problemas foram gerados, como a ampliação da concentração fundiária, que já era grande anteriormente a modernização do campo; ampliação das desigualdades sociais, tendo em vista que a modernização agrícola pouco ou nada favoreceu a classe trabalhadora; amplificou as diferenças regionais, uma vez que a modernização agrícola se concentrou no centro sul do país, que já era ativo, enquanto o nordeste e o norte ficaram segregados desse processo; provocou intensos danos ambientais como a compactação e o desgaste dos solos pela utilização de maquinários pesados, a poluição de rios por agrotóxicos e poluentes industriais, entre outros.

Dessa maneira percebemos que os resultados dessa modernização agrícola conservadora foram incoerentes a tentativas de viabilizar a posse de terras de forma igualitária e democrática, trazendo drásticas problemáticas sociais, culturais e educacionais.

Apesar das flageladas derrotas da agricultura familiar e campesina frente a questão agrária brasileira, estes não se deixaram abater sem lutar. Os movimentos sociais de luta pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apoiados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) ganham força e dinamismo, principalmente na década de 1990. O número de adeptos e de simpatizantes cresce de forma significativa, o que automaticamente gera uma pressão sobre o Estado para intervir e solucionar os problemas relacionados a questão agrária. Essas pressões se fazem por intermédio de ocupações e acampamentos em grandes fazendas não produtivas ou com o título de posse duvidoso.

Foi com essas manifestações e ocupações, principalmente em fazendas localizadas no Pontal do Paranapanema que o MST ganha visibilidade nacional e o carisma de boa parte da população. A partir daí o então presidente Fernando Henrique Cardoso se vê pressionado a acelerar os processos de desapropriação de terras improdutivas ou com títulos duvidosos e a implantar assentamentos rurais. Por conta disto, o número de famílias assentadas tem um grande avanço na década de 1990, apresentando um declínio a partir de 2000, com um aumento em 2001. A tabela 2 dispõe dos dados,

Tabela 2 – Número de famílias assentadas 1995-2002

Ano	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Famílias assentadas	30.716	41.717	66.837	98.740	99.201	69.929	73.754	43.486

Fonte: Brasil/MDA, 2003.

Martins (2000) critica o MST e o CPT, pois segundo o autor, as lideranças desses grupos, que lutam pela reforma agrária, são fundamentadas na ideologia da classe média. Desta forma, não representam os verdadeiros interesses dos principais agentes dessa transformação no âmbito agrário nacional, que são os trabalhadores rurais sem-terra, posseiros, meeiros, mini fundiários, arrendatários. Essa dicotomia interna desses movimentos acaba por, segundo Martins (2000), enfraquecer a luta e impossibilitando acordos com o Estado.

Acrescenta-se a isso, segundo Martins (2000) a desarmonia em que o MST, a igreja e o CPT alcançaram a inserção da questão agrária na agenda do Estado brasileiro, ao mesmo tempo não legitimando essa inclusão. Isso porque recusam-se a aceita-la como fato político,

assim torna-se inevitável a negociação a respeito à viabilidade, à extensão e a forma que se efetiva a reforma agrária, “quem quer ganhar tudo, tudo perde [...]. O MST e as igrejas, e não só a CPT, vão ficando fora do amplo processo de reforma agrária [...]. Estão deixando de ser protagonistas políticos daquilo que poderia ser sua maior e única vitória” (MARTINS, 2000, p. 25-26).

Apesar deste autor apontar essas problemáticas, também salienta que somente pela pressão desses movimentos que houve a possibilidade de alcançar alguma ação em direção a reforma agrária.

Um elemento deve ser evidenciado, a partir da crise que assolou o Brasil na década de 1930, impulsionados anos mais tarde pelo plano de metas de Juscelino Kubitschek de 1950, o país foi dominado pela ideia de que somente a industrialização seria capaz de fortalecer a economia, levando-nos de encontro com as principais economias capitalistas mundiais. Esse ideário prevaleceu como central nos planos de governo até o final de 1970.

Segundo Delgado (2010) esse modelo de industrialização teve diversas características, porém ressalta-se a importância do Estado para sua criação e manutenção, além de uma aliança com as elites agrárias e manutenção dos salários baixos, o que se caracteriza como uma implementação conservadora.

Entre as diversas ações para implantar a industrialização, Delgado (2010, p. 21) denomina o Estado como,

[...] agente produtivo; [...] agente financeiro; [...] articulador dos capitais privados nacionais e internacionais; [...] expressão e sustentáculo de um pacto de poder autoritário e excludente das camadas populares; [...] formulador e executor de políticas públicas.

Em 1960, esse modelo político industrial entrou em colapso realçando as problemáticas causadas por estes intentos conservadores na manutenção das classes sociais. Assim, fez-se necessário, para manter o pacto da elite e as condições de produção excludentes e enfrentar os conflitos existentes, executor o golpe militar de 1964.

Por conseguinte, adotou-se a proposta de Industrialização e modernização dos grandes latifúndios, criando no campo grandes empresas capitalistas. Essas medidas acabaram por aumentar a necessidade por terras de uma grande parcela da população,

Com o enfraquecimento da ditadura militar e os resultados positivos da agricultura familiar a reforma agrária ganha espaço nos debates políticos, tornando-se uma demanda necessária e urgente. Surgem então movimentos movidos por novos personagens como os atingidos por barragens; os seringueiros; os pequenos produtores e/ou os sem-terras, além dos

já posseiros nas áreas de fronteira agrícola, que lutam e pressionam o governo pela reforma agrária, atuando nos anos 1980 e 1990.

Foi inclusive em 1980 que se criou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), apresentada como prioridade do governo pós ditadura. Porém este plano foi abandonado pelo presidente José Sarney, principalmente pela pressão das elites agrárias.

A década de 1990 foi extremamente contraditória para a reforma agrária, de um lado havia um modelo neoliberal e de outro um modelo democratizante, que em seus choques com a primeira proposta acabava por ser sucumbido. Ressalta-se os problemas econômicos da época que gerou um enfraquecimento da política de preços mínimos para produtos agrícolas e um crescimento insignificante da economia na década de 1990.

A política macroeconômica neoliberal deste período acabou pouco injetando investimentos na agricultura, diminuindo assim as possibilidades de produção e a garantia de segurança alimentar, para além disso o plano real acabou diminuindo a renda no campo, que juntamente com a estagnação do valor da produção causou um colapso. Porém, a partir da metade da década a agricultura latifundiária acabou recuperando seu poder monetário o que aumentou a disparidade entre as classes rurais.

Esse ajuste ultraliberal, promovido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, provocou esses efeitos maléficos para a agricultura e o desmonte das empresas públicas pela privatização e a fuga dos capitais. Assim, o agronegócio, no segundo mandato deste presidente, torna-se novamente o centro dos investimentos e políticas, estimulando a produção de *commodities*, em um contexto mundial de fortalecimento do preço da soja, o PIB nacional volta a crescer.

Enquanto de um lado acontecia essa política macroestrutural neoliberal, em contraponto ocorria uma política regional democratizante, que nada se enquadrava com a primeira. Foi neste momento que se exigiu por atores de lutas sociais, a democratização política, não somente em leis, mas na prática com a criação de órgãos comissões e conferências deliberativas guiadas pelo povo e para o povo.

A complexidade gerada no trabalho rural pela modernização conservadora nas décadas de 1960 a 1980 forçaram o surgimento de novas identidades de trabalhadores rurais, entre eles destacam-se os sem-terra; assentados e agricultores familiares. Cada qual com sua importância regional e na luta pela reforma agrária nacional, em uma busca pela democratização do campo.

Foram as lutas por um projeto democratizante que ocasionou a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil em 2003, porém no decorrer de seu mandato, Lula não se distanciou muito das políticas neoliberais para o campo, pelo contrário, as continuou.

Entre as ações de continuidade das políticas conservadoras, destacam-se, segundo Delgado (2010), A manutenção da política neoliberal pela manutenção conservadora, mesmo que em partes, com relativa contenção de gastos; abertura da economia, ainda sobre o olhar neoliberal, para a livre circulação do capital, sobretudo na relação com a China; o agronegócio e sua realidade latifundiária continuou proliferando-se e dominando; desenvolvimento e crescimento de produtos transgênicos, incentivados por órgãos estatais, sobretudo da soja; a continuidade da produção agrícola voltada pra exportação e o afastamento do governo Lula da questão agrária e de uma reforma, influenciado por uma perda de popularidade do assunto.

Assim, o governo Lula não concretizou de forma efetiva a democratização do campo, sua política macroeconômica atuou como um limitador a agricultura familiar. Porém, não devemos nos esquecer das ações microeconômicas deste mesmo governo, que segundo Delgado (2010, p. 42) “[...] abriu, em nossa opinião, um conjunto importante de oportunidades para o aperfeiçoamento e a consolidação do projeto democratizante no meio rural”.

Entre essas ações destacam-se a mobilização da sociedade civil, estimulada pela eleição em 2003 do aclamado presidente operário, manifestadas a partir de conferências municipais, estaduais e federais para debater assuntos como educação, planejamento urbano e segurança alimentar, o que proliferou a luta e avançou na democratização social.

O segundo ponto a se destacar na gestão Lula é a distribuição de renda que seu governo gerou, tanto no campo quanto na cidade, graças a programas sociais como o bolsa família, a aposentadoria do trabalhador do campo, entre outras, que melhorou as condições de vida das camadas mais pobres da população.

O terceiro ponto é o aparato governamental criado para a agricultura familiar e outras comunidades do meio rural. Iniciativas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o PRONAF mulher, designando a emancipação da mulher do campo, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), a aposentadoria rural, o auxílio moradia, entre outras ações trouxeram a oportunidade do produtor se fixar na terra com qualidade de vida, além de ajudar a movimentar a economia local e favorecer a segurança alimentar de diversas camadas da sociedade.

Muitas outras ações do governo Lula favoreceram a produção da agricultura familiar e possibilitaram a sua reprodução social, obviamente nem todas foram citadas neste texto, muito menos foram ações livres de problemas estruturais, porém suas existências trouxeram uma nova perspectiva para o meio rural.

A área de estudo, ver figura 8, perante o histórico nacional é colonizada tardiamente, Balhana (1996), discorre sobre a ocupação da região sul brasileira, sobretudo o norte pioneiro paranaense, segundo ele foi somente a partir de 1860, com a invasão das novas terras, que se fez pelos cursos superiores e médios do Itararé, por fazendeiros paulistas e mineiros que iniciaram o cultivo de café, direcionada ao comércio externo. Destaca-se que esta produção era mantida pelo regime escravocrata.

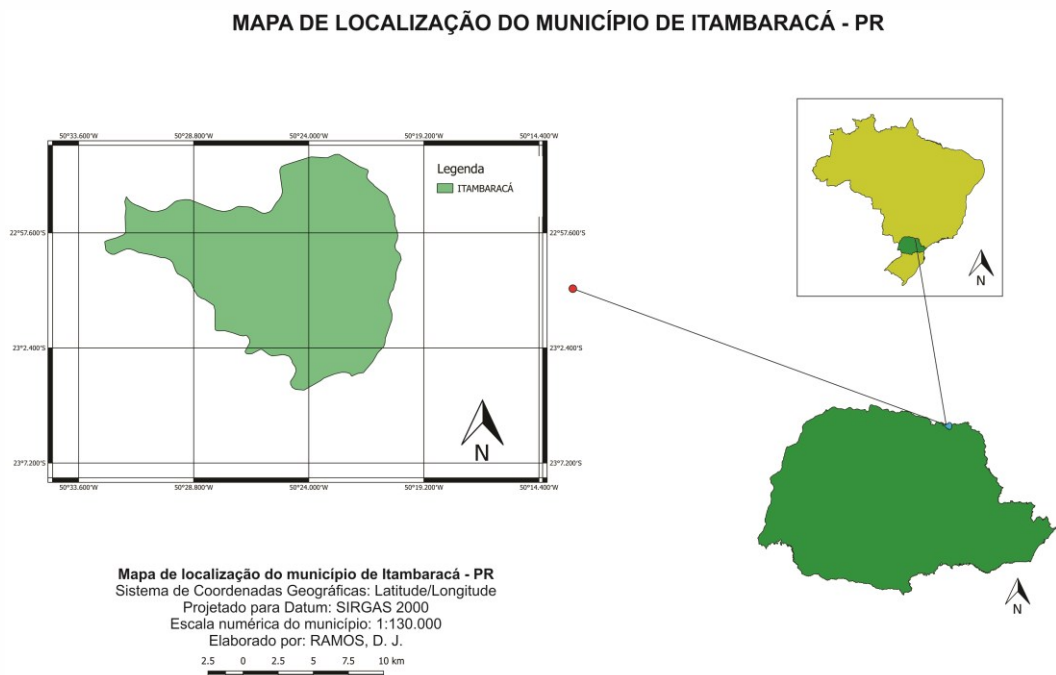


Figura 8: Mapa de Localização da Área de Estudo
 Fonte: do autor, 2018.

As fazendas, constituíam-se em grandes propriedades, sendo que a produção destas eram, em maiores quantidades, escoadas para São Paulo e as técnicas agrícolas e o regime de trabalho eram, em grande maioria, um prolongamento das práticas tradicionais paulistas e mineiras.

De acordo com Balhana (1996), a penetração mais expressiva e povoadora só seria iniciada no início do século XX, quando a conjuntura nacional tornaria procuradas e

preferidas, para o café, as terras férteis do Paraná, a chamada expansão das fronteiras agrícolas.

Balhana (1996), afirma que nas primeiras décadas do século, a fundação dos municípios de Jacarezinho, em 1900, Cambará, em 1904, Bandeirantes, em 1921 e Cornélio Procópio, em 1924, foram proporcionadas graças a chegada, no ano de 1908 em Ourinhos, os trilhos da estrada de Ferro Sorocabana. Com isso realizou-se a colonização da área entre o rio Itararé e o rio Tibagi, caracterizada também pela ocupação espontânea dos fazendeiros que, como empresa privada e individual, estabeleciam as suas fazendas em terras adquiridas na região.

De acordo com El Khatib (1969, p.101) a maneira como se deu a ocupação das terras constituiu-se num fenômeno peculiar na história do Paraná, tendo como resultado a conjunção de vários fatores, dentre os quais destacam "[...] a qualidade das terras; a evolução da cafeicultura paulista neste período; o surto de industrialização de São Paulo a partir da década de 30 e a situação da economia nacional no contexto internacional, depois da crise de 1929."

Neste sentido, entende-se que a cultura do café, que solicitava solos férteis como latossolos e nitossolos vermelhos, foram responsáveis pela ocupação do Norte do Estado, pois encontrou uma combinação conveniente de solos e climas favoráveis.

Segundo Burfferly (1958) a cidade de Itambaracá foi fundada pela Prefeitura Municipal de Jacarezinho como patrimônio em 1922, com área de 35 alqueires de terras às margens do córrego Jaborandi. Dividido e demarcado este território, formou-se um pequeno povoado que recebeu o mesmo nome do córrego que lhe faz margem.

Com a criação do Município de Cambará, o patrimônio de Jaborandi passou a fazer parte deste. Pelo Decreto-lei nº 199 de 31 de dezembro de 1943, foi criado o Município de Andirá, do qual Jaborandi passou a fazer parte como Distrito Administrativo, mas já com a denominação de Itambaracá. Pelo Decreto-lei estadual nº 32 de 7 de fevereiro de 1955, Itambaracá foi elevado à categoria de município.

Todo esse processo de desmembramento do seu território aliados à sua localização de difícil escoamento de produção, graças aos rios que a circundam, Itambaracá-PR diferencia-se do resto das cidades de sua região e mantém até os dias de hoje pequenas propriedades, em relação aos módulos fiscais do município que são de 18 hectares (ha), como demonstrado na tabela 2, na grande maioria com produção familiar de culturas destinadas à exportação como a cana de açúcar e a soja, figura 9.

Tabela 3: Divisão por ha das propriedades rurais em Itambaracá-PR

Tipo de propriedade	Quantidade de terras em ha.
Arrendatários	1.836
Ocupantes	185
Parceiros	918
Proprietários	23.590

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

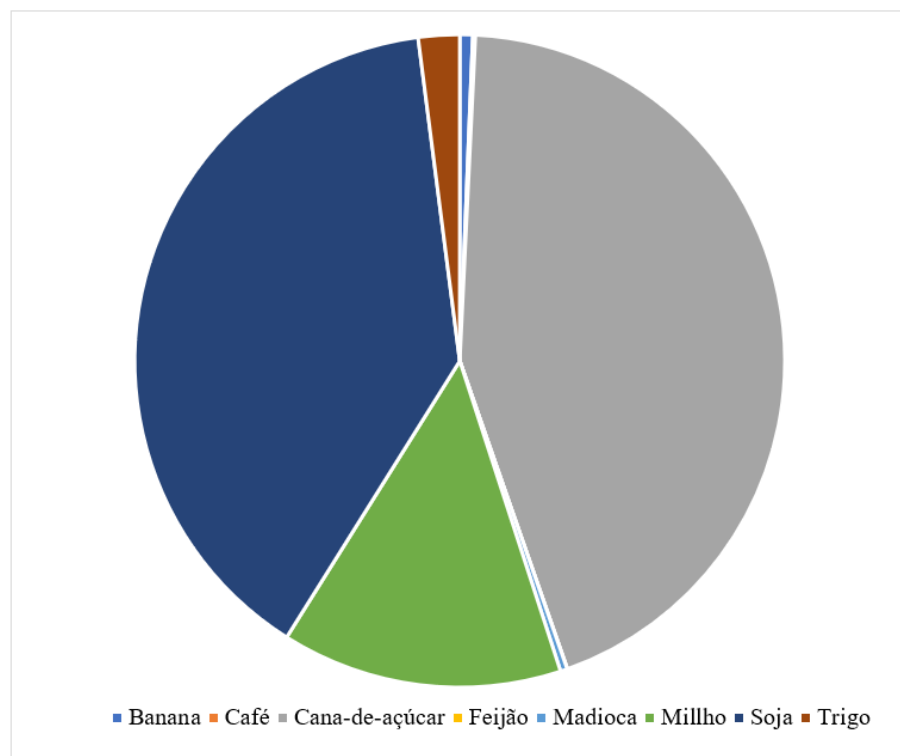


Figura 9: Usos da terra em Itambaracá-PR segundo tipos de cultura e quantidade em ha.

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

Os dados são contraditórios em relação a escola do campo, se de um lado as pequenas propriedades e a produção familiar necessitam de uma educação voltada para a sucessão familiar no campo, de outro, a produção de commodities podem afastar os ideais camponeses e descaracterizar a essência deste modelo educacional.

O êxodo rural trata-se de outra questão histórica a ser considerada para este município e se faz presente no imaginário da população local como o principal motivo do esvaziamento da cidade e conseqüentemente das escolas do campo, todavia, eles atribuem a problemas climáticos a substituição da cultura do algodão, que gerava empregos sazonais no período da

colheita. Sem dúvidas, um evento extremo de geada prejudicou esta produção, conquanto, mesmo que não houvesse tal ocorrido, ainda assim a mão de obra teria sido substituída, graças a mecanização e modernização conservadora do campo, aqui já debatidos.

Segundo Silva (2010) nos bons tempos de Itambaracá, o principal fator de desenvolvimento era o cultivo de algodão e do café, que geravam fonte de renda e trabalho. A população cresceu de forma significativa neste período, houve intensa migração de pessoas para trabalhar nas colheitas, advindas principalmente de São Paulo e Minas Gerais, o que engendrou grande circulação de capital.

A partir dos relatos colhidos por Silva (2010), percebe-se a influência da mecanização e evolução tecnológica do campo na vida das pessoas, sendo observado pela fala de Antônio Negrão Vieira, morador da cidade: “[...] a agricultura era bastante próspera, onde eram plantado café, algodão, cereal, milho e feijão, e não tinha o plantio de cana” (Silva 2010, pág 27).

A senhora Izola Zechel da Silva, que também registrou seu relato no referido livro assegura, “[...] são Joaquim do Pontal era acho que mio do que hoje. Sei lá, porque naquele tempo tinha ganho pra todo mundo, tinha panha de algodão [...]” (SILVA, 2010, p. 28), o senhor Jacir dos Santos concorda, “[...] todo mundo muito feliz, muito feliz. Catava muito algodão de 80 a 200 quilos de algodão. Ganhava muito dinheiro, se alimentava muito bem. Hoje, (risos, mostrando indignação) nós não temos o algodão, veio a miséria” (SILVA, 2010 p. 28). Os moradores demonstram compreender que as mudanças agrárias ocorridas a partir de 1970 no município, geraram problemáticas para a população, sobretudo na desigualdade social.

Porém, se analisarmos o histórico agrário brasileiro, este período de declínio da produção do algodão e do café em Itambaracá, nas décadas de 1970 e 1980, coincidem com o período da modernização conservadora do campo no Brasil, sendo o algodão substituído pela Cana-de-açúcar e pela soja, monoculturas direcionadas a exportação, que segundo Silva (1980) não possibilita a coexistência do campesinato, pode-se concluir que não somente as pragas do algodão fomentaram o êxodo dos moradores de Itambaracá, mas também a questão agrária que abarcava o Brasil naquele momento histórico e que persiste até os dias de hoje.

Consultando dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Itambaracá e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), num recorte de tempo entre as décadas de 1950 e meados de 1990, vê-se nítido o processo de esvaziamento rural e urbano do município.

A tabela 4 sintetiza estes dados e demonstra que até 1960, a maior parte da população da cidade residia na área rural. A partir de 1970 houve uma grande alteração neste contexto,

com um aumento da população urbana em detrimento da rural. A partir de 1991 a mudança se torna drástica.

Tabela 4: Número de habitantes no município de Itambaracá-PR

ANO	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
1950	831	8.505	9.336
1960	2.931	9.227	11.618
1970	2.041	4.568	6.609
1980	3.490	5.166	8.656
1991	6.061	3.647	9.708
1996	4.027	3.006	7.033
2000	5302	1787	7089
2010	4.833	1.679	6.759

Fonte: IBGE (2017), Prefeitura Municipal de Itambaracá (2016)

Percebe-se também, ao analisar a tabela que o total de habitantes teve seu auge em 1960, quando o algodão e o café eram as principais produções agrícola da cidade. A partir de 1970 a população total entra em declínio.

A diminuição populacional da cidade e a urbanização acelerada percebida entre as décadas de 1970 a 1980 acabou por contribuir em diversos problemas sociais na cidade, dentre eles o esvaziamento das escolas do campo. Após estas considerações sobre a educação no desenvolvimento agrário brasileiro, qual o papel da escola do campo frente a estas realidades?



O CANTAR DE UMA HISTÓRIA: a essência da
escola do campo é deslumbrada na memória dos
moradores de Itambaracá-PR

4.O CANTAR DE UMA HISTÓRIA: A ESSÊNCIA DA ESCOLA DO CAMPO É DESLUMBRADA NA MEMÓRIA DOS MORADORES DE ITAMBARACÁ-PR

*Canta, canta passarinho, canta, canta miudinho
Na palma da minha mão
Quero ver você voando, quero ouvir você cantando
Quero paz no coração
Quero ver você voando, quero ouvir você cantando
Na palma da minha mão
Geraldo Azevedo*

Diante do método fenomenológico, buscou-se em entrevistas com diversos membros da sociedade itambaraquense reconhecer as essências que estes atribuem a escola do campo, reconhecendo desta forma o papel que esta instituição cumpre neste município. Realizou-se 7 entrevistas não dirigidas que foram compiladas na descrição completa das falas neste trabalho. A cada momento significativo em que nos permitiu identificar a essência do objeto estudado, faz-se uma análise.

Para tanto, torna-se necessário retornar ao conceito geográfico de Lugar, tendo em vista sua relevância para a compreensão das essências proferidas pelos entrevistados e seu papel na formação dos seres que vivenciam as escolas do campo de Itambaracá-PR, fazendo desta realidade única. Evocaremos também a ideia do ser para si proferida por Sartre (1987), que claramente nos deslumbra com a noção do homem livre, que constrói o meio em que vive, sendo assim, constrói o Lugar.

Na Geografia humanista, abordada na maior parte deste trabalho, este conceito surge, ou ressurgue, no início da década de 1970, com enfoque na valorização das relações entre homem e meio e os sentidos afetivos frutos dessas relações. Essa inovação conceitual na Geografia se fez pela leitura e assimilação das correntes filosóficas fenomenológicas, existencialistas, idealistas e hermenêuticas, que buscam na subjetividade dos seres humanos, os significados para suas atitudes diante o mundo (HOLZER, 1993).

Para a Geografia humanista o Lugar é um produto, resultante das experiências humanas, como destaca Relph (1979) “[...] lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas à tipos de experiência e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança”.

Trata-se das experiências afetivas que o homem vivencia ao longo de sua vida com o Lugar e com outros seres humanos e que como uma tatuagem, registra em si essas experiências, constroem o homem tanto quanto o homem constrói esses lugares.

Sendo o homem construtor dos lugares, voltamos a máxima sartreana, “[...] em primeira instância o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (SARTRE, 1987, p. 6), assim, homem só se faz homem quando pertencente a um lugar e ao pertencer a esse recorte espacial vai se moldando, se definindo, ao mesmo tempo que, não se adaptando o modifica, o transforma. Homem e Lugar, nessa perspectiva tornam-se um, mesmo que o primeiro seja objeto em si e o segundo para si.

Quando afirmamos que o homem se escolhe, afirmamos que o homem escolhe seu Lugar, escolhendo seu Lugar, escolhe o Lugar de todos. Este conceito geográfico moldado na subjetividade configura-se então individual e coletivo ao mesmo tempo. É nessa compreensão de coletividade e individualidade que surge a angústia humana, afinal, “nada pode ser bom para nós, sem o ser para todos” (SARTRE, 1987, p. 7).

Este homem livre, indissociável de sua natureza de escolha é o homem que constrói as escolas do campo e nele que se concentram as entrevistas desse capítulo. Afinal, quais os desejos, anseios, frustrações destes indivíduos itambaraquenses em relação ao Lugar escola do campo?

Os nomes dos entrevistados foram resguardados a pedido destes, sendo substituídos por João de Barro, Calopsita, Canário, Sabiá, Beija-flor, Águia e Coruja, qualificativos escolhidos a partir da temática da dissertação, cada qual foi abordado com uma explanação sobre a pesquisa e guiados por uma conversa não estruturada, levando-nos aos deslumbres das essências. Considerando o método fenomenológico aqui utilizado, respeitou-se o linguajar local, reverenciando assim a cultura expressa pela fala e pelo sotaque.

O primeiro entrevistado, o João de Barro é morador da cidade de Itambaracá-PR desde seu nascimento, com sotaque típico da região, o chamado linguajar caipira, de expressões cansadas e uma alegria no exclamar de sua história, contou que morou em sua infância e juventude em um sítio próximo ao recorte urbano do município. Neste período, salientando várias vezes, trabalhava na lavoura de algodão, milho e arroz.

Esse afínco em deixar claro que viveu e trabalhou no campo, demonstra seu apego emocional a esse Lugar, que certamente o formou. Não é surpreendente que João de Barro tenha destacado seu labor como lembrança persistente de sua vida no campo, pois as relações de afetividade humana com o Lugar só ocorrerão quando o homem se voltar para este recorte espacial guarnecido de interesses, ou seja, provido de intencionalidade (RELPH, 1979).

As identidades e significados acompanhantes do Lugar só são adquiridos na intencionalidade humana que impõe uma relação ao recorte espacial a partir de suas necessidades, buscando nesse Lugar atributos que necessita. O sentido subjetivo atribuído ao

Lugar remonta-se ao domínio da agricultura, ao trabalho do homem no campo. O escritor Moçambicano Mia Couto (2011) descreve este deslumbrar do homem com o Lugar

Durante milênios, apuramos uma cultura de exploração do ambiente, uma relação inquisitiva com o espaço. Durante milênios, a nossa casa foi um mundo sem moradia. [...] Quando nasceu a agricultura, ganhamos o sentido do lugar. A partir de então, fomos dando nomes aos sítios, adocicamos o chão. Entre a paisagem e a humanidade criaram-se laços de parentesco. A terra divinizou-se, tornou-se mãe. Pela primeira vez dispúnhamos de raiz, morávamos numa estação perene. O chão já não oferecia apenas um leito. Era um ventre. E pedia um casamento duradouro. (COUTO, 2011, p. 7-73)

Portanto, João de Barro fixou sua memória neste momento memorável de sua vida, pois foi do campo que tirou seu sustento, que firmou suas atividades de subsistência, impôs seu domínio. João de Barro formou esse Lugar, assim como por este Lugar foi formado. Carrega na fala o sotaque do campo e deixou no campo as marcas de seu trabalho.

O entrevistado continuou seu relato contando que estudava em uma pequena escola rural localizada na Fazenda Almeida, ele a denomina como “escolinha do sítio”, quando indagado sobre o que aprendia na escola rural, respondeu que cursou do primeiro ao segundo ano do primário, como era denominado na época. Posteriormente, abandonou os estudos, ele afirma, “depois disso fiquei bastante tempo parado, daí me pediram para termina o estudo até por causa do meu serviço, eu já estava trabalhando na escola, aí eu terminei na São Sebastião (referência a escola municipal do município)”.

Segundo João de Barro, estudar na escola do campo era diferente de estudar na escola urbana, segundo ele “era mais diferente um pouco o regime, acho que hoje está mais difícil as coisas que caem para a pessoa aprender”, para o entrevistado os estudos na escola rural ultrapassavam os assuntos acadêmicos comuns, em suas palavras “falava sobre horta, tinha comentário sobre isso sim”.

Indagado sobre o município no período do auge populacional, quando contava com as produções de algodão, café e milho, o entrevistado relata “A cidade era mais movimentada, muita diferença e tinha muito serviço, no sítio, na lavoura, tinha muito serviço, agora acabou tudo, [expressão triste], hoje duas, três pessoas tocam uma fazenda, só maquinário, veneno”.

A tristeza de João de Barro demonstra sua indignação com a perda de seu Lugar, onde trabalhou, viveu e se fez homem por anos, perdeu seu significado diante as novas tecnologias do campo. Homem e terra perderam sua ligação íntima do trabalho e isso levou ao êxodo rural, pois nada ali os prendia de forma econômica, social, muito menos afetiva.

Duas variáveis impõem-se nessa relação homem-campo. A primeira, já bem explorada, o homem e sua intencionalidade diante o Lugar e seus atributos, o segundo, como destacado por Tuan (1975), a relação entre experiência e tempo. O senso de Lugar não será adquirido pelo do homem apenas por passar por um recorte espacial. Para existir Lugar precisa-se de tempo, permanência, adquirindo profundo envolvimento. Se o homem é substituído por máquinas na produção agrícola, seu tempo com a terra será menor e mais superficial, perde-se muito em afetividade e subjetividade.

O João de Barro acredita que o êxodo rural experienciado pelo município, em parte, justifica-se pela modernização conservadora acrescido pelas constantes geadas que o município foi exposto nas décadas de 1970 e 1980.

Ao perguntarmos quais suas lembranças do período, João de Barro demonstra feições pensativas e responde “olha eu acho que a parte financeira era melhor, era bem melhor. Vivia melhor, trabalhava mais, mas só que também vivia. Trabalhava bastante só que também levava uma vidinha melhor que agora”.

Indagou-se então, em busca de um aprofundamento na procura da essência da escola do campo para o imaginário do João de Barro, se este acredita ser importante uma escola do campo no município de Itambaracá-PR. Ele então respondeu “eu acho que, em parte de horta mesmo é até melhor para preparar no campo. Se pudesse ter em cidade grande também era bom”, complementando, “o ensino tem pouca diferença, né professora (pausa e semblante pensativo), mas ensina umas coisas diferentes na escola do campo, (nova pausa), mas acho que tem que ser diferente, uma coisa mais assim diferente que a outra”.

Indagou-se a ele, o que deveria ser diferente? Ao passo que ele respondeu,

(pausa e semblante pensativo) mas parte de horta, essas coisas, que a escola nunca tem uma horta boa, aqui mesmo tinha uma horta grande, nossa senhora, não tem mais, tinha de tudo, nossa, eu acho que escola de campo tem mais gente fazendo mais coisas diferentes né professora.

Nos depararemos com a essência da escola do campo de acordo com a vivência de João de Barro, está por sua vez diferencia-se da essência da escola do campo decretada por projeto de lei e construída historicamente por movimentos sociais pela reforma agrária.

Apesar do João de Barro se identificar com a educação do campo, desejando-a e reconhecendo sua importância, este não consegue delimitar o que exatamente precisa ser o foco da escola do campo, a não ser o estudo de manejo dos solos para o cultivo de hortaliças. Em seu imaginário, demonstrado por sua fala, em nenhum momento apresenta-se o papel da

educação do campo enquanto instrumento de conscientização social, conservação cultural e luta pela reforma agrária.

Obviamente, o ideário da educação do campo foi forjado na vivência do João de Barro com esta instituição, já que no período em que estudou, a essência da escola do campo tal qual é proferida hoje pela lei e pelos movimentos sociais, ainda não havia sido institucionalizada, assim, seu objetivo voltou-se para o aprendizado básico e fundamental, de letramento e cálculos. A horta era uma consequência da realidade desses alunos, não um objetivo pedagógico em si. A escola era construída pela vivência de seus estudantes, professores e funcionários com o campo. Ora, se não tem mais trabalho no campo, se a máquina expulsou o homem de seu lugar de labor, como seria possível a escola sobreviver? Seria necessário se reinventar, repensar práticas e direcionar a escola por outros caminhos.

Entrevistou-se também a Calopsita, morador da cidade de Itambaracá que teve a oportunidade de estudar na escola do campo e na escola urbana do município. Iniciou-se a entrevista com o questionamento: o que te levou a estudar na escola do campo? O entrevistado respondeu “por que minha mãe pensou que aqui as professoras não ensinavam, daí ela me colocou lá, não sei o que deu e ela foi e me tirou de novo e coloco eu aqui (referência a escola urbana do município)”.

Quando Calopsita refere-se a ida ao campo em busca de um ensino melhor, trata-se do imaginário coletivo dos pais que matriculam seus filhos nestas escolas do município de que, por ter menos alunos por sala, os professores conseguirão atender melhor os educandos, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento acadêmico destes. Mas esse ideário nada se justifica no objetivo da escola do campo. Essa criança não vê no campo atributos que deseja, portanto, não fará dele um Lugar, ou se o fizer, será por experiências aquém da realidade campesina e da agricultura familiar, desqualificando o ensino específico, tornando essas escolas no campo, como extensões das instituições urbanas, e não do campo.

Volta-se no pensamento de Sartre (1987, p. 13) “O homem nada mais é do que o seu projeto”, o projeto da Calopsita não é o campo, assim ele jamais se identificará quanto camponês ou agricultor familiar, para isso ele precisaria vivenciar a realidade do trabalhar na terra e visualizar nela atributos que lhe atraíam para sua sobrevivência, tanto material, quanto imaterial.

Perguntou-se então: Você gostou de estudar na escola do campo? O que você mais gostou de estudar lá? Pensativo e com um sorriso maroto, Calopsita respondeu “é porque nós tínhamos aula vaga toda hora e da educação física”

A essência da escola do campo, tal qual se apresenta teoricamente, não é deslumbrada por este estudante. Sua afirmativa de sempre haver aula vaga refere-se à dificuldade de locomoção dos professores até ao campo, o que causava atrasos e faltas, para além disso, a complicação em encontrar professores que assumissem turmas, tendo em vista que estes já compreendiam a dificuldade de locomoção e o cansaço gerado por isso.

Observa-se que não só o aluno era distante da realidade do campo, o professor também o é, certamente essa falta de afetividade acarreta na fragilidade da manutenção da essência teórica da escola do campo no caso itambacarense. A mãe de Calopsita escolheu o matricular na escola do campo em busca de um ensino melhor, Calopsita gostava de estudar nesta instituição por ter mais oportunidades de brincar, pela interações íntima com seus professores e amigos, já os professores e funcionários buscam empregos, suas escolhas distanciam a escola do campo de seu objetivo.

A fim de complementar a resposta anterior e compreender melhor qual relação este aluno manteve com a escola do campo, indagou-se: Você acha que é importante ter uma escola do campo? Calopsita sacudiu a cabeça dizendo que é importante ter a escola do campo, complementando que o ensino deve ser exatamente igual ao da escola urbana.

Neste último relato, atrelado ao depoimento de Joao de Barro, evidenciamos que a educação do campo não é compreendida em Itambaracá-PR como um instrumento de luta pela reforma agrária, tão pouco realiza uma de suas funções primordiais, segundo sua essência teórica, preservar a cultura camponesa e da agricultura familiar. Sucumbe-se diante dos olhares infantis e adultos como uma extensão do urbano, voltada apenas a conhecimentos acadêmicos, jamais evocando uma revolução agrária.

O terceiro entrevistado foi o Sabiá, este, alegre e ansioso para contar seu relato, apresentou-se impaciente. Pedi que relatasse sua história na escola do campo, ele então contou:

tenho 17 anos, estudei na escola do campo basicamente desde meus 11 anos de idade, (pausa e expressões pensativas), eu decidi ir para a escola do campo quando, num tempo que meu pai estava desempregado, ele teve que arrumar um serviço e conseguiu um serviço em fazenda, lá perto tem aquela escola do campo. Lá é melhor para você acompanhar o seu desempenho, as matérias, lá na escola do campo as pessoas ficam mais próximas, da mais atenção, você tem mais desempenho no desenvolver das matérias.

Em busca dessa relação mais próxima exclamada pelo Sabiá, perguntou-se: Lá tem mais liberdade? Ao passo que ele respondeu “muita liberdade, eles ajudam, eles te ensinam,

se você está precisando eles vão na carteira ajudar”, interpelou-se então: e porque lá tem mais aproximação com os professores? Ele respondeu “são menos alunos, menos aluno por sala é o que mais ajuda”

Novamente o número reduzido de alunos desponta como algo importante na essência construída e vivenciada pelos moradores da cidade de Itambaracá e os estudantes das escolas do campo deste município. Sabe-se que há uma aproximação mais significativa entre alunos e professores quando as salas de aulas não são lotadas e os discentes e docentes dispõem de liberdade para conviver em harmonia, a fala do Sabiá rememora isto, porém não fundamenta uma especificidade de uma escola do campo, já que esta proximidade é essencial em qualquer escola e modelo de ensino.

Solicitou-se então que o Sabiá relatasse o que ele mais gostava na escola do campo, ele então redarguiu “gostava muito dos professores, diretora, das mulheres que fazia comida, a comida também”.

O entrevistado cursou na escola do campo o ensino fundamental, por esta não oferecer o ensino médio, foi obrigado a se matricular na escola urbana, sobre isso ele relatou “eu gostaria de fazer lá (em referência a escola do campo), como não tem, bem que poderia se abrisse também, até ia pra lá mais não tem”

A relação do Sabiá com a escola do campo é fundada nas relações interpessoais, como por ele relatado, com os professores e funcionários da escola, com a vivência no ambiente escolar proporcionadas pela liberdade proferida em sua fala. Tais aspectos criaram no imaginário do estudante a sensação de aconchego e de pertencimento a este Lugar.

O Lugar é um produto da experiência e envolvimento do homem com o mundo. Se trata de referências afetivas que se desenvolvem pela convivência com o Lugar e com os outros, eles são abundantes em sensações emotivas, principalmente porque nos sentimos seguros (TUAN, 1975; MELLO, 1990), Buttimer (1985, p.228) complementa “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”

A essência da escola do campo para o Sabiá ainda não havia sido completamente revelada, então indagou-se: para você é importante ter uma escola do campo em uma cidade como Itambaracá? Ele respondeu “é, você aprende mais, tem mais, muitas coisas que você aprende sobre a terra, você tá ali se olhando, você olha pela janela, dali um pouquinho você vê e aprende, as pessoas trabalhando, melhor escola”.

Afinal, um deslumbre da essência da escola do campo para o Sabiá, o prédio, a localidade e a instituição da educação do campo traz a ele a possibilidade de aprendizado pela leitura da paisagem, pela observação dos trabalhadores do campo, pela calma e liberdade

em contemplar o mundo, pela compreensão da vivência do trabalhador com a terra. Apresenta-se um respeito aos momentos de aprendizado do estudante, valorizando suas experiências espaciais e interpessoais.

Sabiá complementa dizendo “o ensino lá tem que ser diferente, tem que levar os alunos para sair um pouco, distrair a cabeça, mexer com terra, ajudar as pessoas dali da comunidade do campo, trabalhar um pouquinho, ver como que é, ensinar como que é o campo”.

A escola do Campo para Sabiá é um Lugar, sua fala não deixa dúvidas, ele demonstra a afetividade em suas palavras e evidencia seu desejo de compartilhar com outros o amor que sente por este espaço, de mostrar a outras pessoas que ele pertence a esse Lugar e que todos podem também pertencer.

Finalizou-se a entrevista com o seguinte questionamento: você, estudando na escola do campo, tem a vontade de um dia morar no campo? “Tenho, a escola ajudou a alcançar este objetivo, eles falam, eles ajudam, eu já morei em sítio, já trabalhei bastante, mas se fosse assim eles ajudam bastante”.

Ora, seu apego emotivo pela escola do campo e seu desejo de efetiva-la como projeto pessoal e educacional apresenta-se enfim, sua vida não fora longe do campo, a escola apenas trouxe a ele a familiaridade de seu lar, faze-la dela Lugar foi fácil como amar seu quarto.

Para o Sabiá, a escola do campo assemelha-se mais a essência teórica desta instituição e teve papel primordial na sua formação enquanto indivíduo. Seu anseio por uma educação libertária, abrangente, independente e coletiva é expressada em sua fala, especificando que é necessário permitir aos estudantes o olhar a paisagem por intermédio de trabalhos de campo, incentivar a relação dos alunos com o solo, revigorando e preservando a cultura do camponês e desenvolvendo uma relação íntima entre escola e comunidade.

A próxima entrevistada, a Beija-Flor apresenta-se muita paciente e feliz por compartilhar suas histórias. Moradora de Itambaracá desde seu nascimento, não residiu na área rural do município, não teve a experiência de viver ou estudar no campo, por sua vez, seu esposo jamais abandonou as práticas da agricultura familiar, proprietário de pequena porção de terra e arrendatário de outros terrenos agrícolas, o sustento da família vem da produção de soja e milho.

Beija-flor inicia contando a história de seu marido, ela firma que ele passou anos estudando em escolas rurais, com turmas pequenas, “eram duas turmas em uma sala só e um professor, era muita gente, uma sala, mas as crianças eram mais comportadinhas, mais simples também”.

A entrevistada conta que estudou a vida toda na cidade, no Colégio Estadual “Marcílio Dias”, após a conclusão do ensino médio formou-se em letras, com especialização em português e inglês, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Desde o término do curso superior atua em escolas do campo.

O início da carreira foi em 2009, Beija-flor conta o motivo de atribuir classes nas escolas do campo, ela alega que “os professores geralmente não gostam de ir para o campo, os professores concursados, e sobrava mais (referência a quantidade de aulas)”. Indaguei-a quais os motivos dos professores concursados não gostarem de atuarem no campo, ao passo que ela respondeu

faz parte, poeira, depois tem que colocar carro (referente ao deslocamento até o campo), aqui está mais cômodo para eles, mas não são todos, alguns preferem campo porque, por ser menos aluno, mais sossegado, então é como os PSS (sigla referente a Processo Seletivo Simplificado, realizado pelo Estado do Paraná para contratação de professores e funcionários temporários) sobrava mais, por isso que desde o início eu estou lá.

Sobre a relação da Beija-flor com a escola, ela relata,

É aconchego, né, parece que é a casa da gente, são turmas pequenininhas, a gente tem a convivência com todos os funcionários, não é como uma escola grande que talvez não tem muito contato com funcionário lá da cozinha, ali não, é todo mundo, tudo pertinho, cozinheira, auxiliar de serviços gerais, secretária, todos os professores estão ali né, as crianças, todas as salas estão interagindo com as outras, tá tudo pertinho, então acho que é muito aconchego, muito carinho.

A relação da Beija-flor com as escolas do campo do município de Itambaracá se fez tardia, porém fundada na intencionalidade, a necessidade de trabalho e manutenção da vida, interesse nos atributos desse recorte espacial. Munida dessa carência, volta-se a escola do campo e com olhares complacentes acaba por fazer dela uma segunda morada de seu afeto espacial, torna-a Lugar. A proximidade entre estudantes, funcionários e professores novamente surge como adjetivo positivo, como já ocorreu nas entrevistas anteriores, demarcando um ponto comum, uma significação coletiva desse Lugar.

Sobre o aprendizado dos alunos, fez-se a pergunta para Beija-flor a respeito da influência da paisagem e do lugar campo na construção dos conhecimentos pelos estudantes, ela respondeu,

A sim, tem que ter isso, a realidade do aluno, no currículo, na realidade deles, a plantação, ou um pé de fruta. Lá no Raul Marinho (referência ao Colégio Estadual do Campo ‘Raul Marinho’) os alunos adoravam os pés-de-frutas ali do vizinho, nem sei o nome daquela frutinha, bem carinha, ali eles iam pegar, a época da manga, então interagiam com os vizinhos, os donos das terras ali, eles deixavam. O ambiente ajuda. As crianças com certeza mais calmas, o ambiente, a gente, (pausa pensativa), visitava o bairro no geral e aqui por ser muitos alunos já são mais conflitos, briga, lá por ser menos é mais fácil de ter amizade.

A intimidade entre os sujeitos que participam da educação do campo, seja por intermédio da escola, seja na relação desta instituição com a comunidade, destaca-se como essência da escola do campo para os municípios de Itambaracá-PR, que tratam com amor a oportunidade de desfrutar de um aprendizado de convívio, fazendo do aprender algo além do letramento, da matemática e outros conteúdos acadêmicos, mas sim um elemento de construção de uma comunidade unida e forte.

Perquiriu-se então que a entrevistada descrevesse o que era educação do campo para ela, Beija-flor então explicou,

(longa pausa pensativa) é um espaço que ocorre no ambiente rural, convivendo com pessoas que moram neste ambiente e tem que fazer da realidade deles o currículo. Tem plantação de soja, tem que falar da plantação de soja, época do feijão, Mirazinha Braga (referência a Escola Estadual do Campo “Mirazinha Braga”) mesmo tem piscicultura, então é a realidade do aluno, são alunos mais calmos, mais educados que na cidade, tem uma boa diferença dos alunos daqui, então a educação do campo é a educação no campo.

Aqui, destaca-se que quando a entrevistada utiliza o termo educação no campo, não se refere ao comumente utilizado no meio acadêmico para distinguir uma educação que luta pela revolução agrária da que é voltada para ensinar o morador rural, objetivando preservar as classes no sistema capitalista. Para Beija-Flor, educação no campo caracteriza-se pela necessidade de viver na escola a cultura do estudante camponês, de fazer desta instituição uma realidade voltada ao campo. A respeito de Itambaracá-PR, perguntou-se: qual a importância das escolas do campo para a cidade de Itambaracá? Beija-flor explicou

É importante principalmente porque se não tiver essas escolas rurais os alunos terão que vir para a cidade, transporte, terão que sair muito mais cedo, também a convivência com os alunos numa sala superlotada. Eles tão no ambiente deles, lá aonde eles moram, é muito melhor para o aprendizado deles. Então é importante essas escolas na nossa cidade.

Sobre o papel da escola para as comunidades que as cercam, distrito de São Joaquim do Pontal e bairro rural Raul Marinho, Beija-flor pronuncia “nossa, a escola faz o elo, tem as pessoas que trabalham e moram ali perto, tem os filhos que moram ali, então os pais vão visitar, então é importante”. Sobressaltando a questão pedagógica, a professora relata,

A gente fala sobre o trabalho, como é o trabalho (referente ao trabalhador do campo), sobre o meio ambiente, todo ano a gente fala sobre o meio ambiente com trabalhos interdisciplinares, com todas as outras disciplinas, a gente pergunta, principalmente para os alunos, principalmente do 8º ano, tem bastante aluno ali que é do campo, que trabalha no campo, que ajuda os pais na lavoura, na colheita, principalmente na colheita. Então a gente troca experiência.

Beija-flor aponta como características positivas da escola do campo a quantidade de alunos por sala de aula, em média 7 alunos, que permite um trabalho individual mais aguçado, o que aprimora as atividades coletivas. Para ela,

É melhor trabalhar na escola do campo porque é menos alunos, hoje é menor a quantidade de alunos, antigamente não! Hoje é menor. Porque muitos alunos não estão mais no campo, moram na cidade. Como característica negativa o aspecto que se fala em fechamento das escolas, seria negativo, por questão de trabalho, porque os professores vão ter que ir para fora, (trabalhar nas cidades vizinhas), eu como PSS, vai ser (feições de desapontamento), entendeu?! É emprego que gera, para os professores, renda para a cidade e oportunidade também de aprendizagem pros alunos que moram lá, porque vamos pensar, as crianças vão crescendo e vão chegar ao 6º ano, por exemplo, se fechar vai ter que vir para escola, acordar de manhãzinha, os pais vão ficar preocupados, uma mãe essa semana já falou, a menina tem 3 anos, já tá preocupada porque lá não tem o ensino infantil, pequenininha ela vai ter que vir para cá, porque a escola municipal lá fechou já, fazem uns 3 anos e está aberta a estadual que é do 6º ao 9º ano, no ensino médio tem que vir para cá.

Os lugares não são providos de fronteiras ou limites materializados. Sendo edificado pela subjetividade humana, muitas vezes as pessoas não reconhecem o Lugar como tal, este valor manifesta-se em suas consciências quando há uma ameaça, como é o caso das escolas do campo de Itambaracá-PR. Sobre estes apontamentos feitos a respeito da escola do campo, principalmente a respeito de fechamento, questionou-se a Beija-flor sobre os impactos na comunidade, à medida que ela explanou,

Pra comunidade, São Joaquim do Pontal é ruim, porque é um meio de interagir, talvez uma festa que os alunos participam, que eles vão lá pra também ter esse convívio social, dia das mães, que a diretora chama as mães, porque a escola é pra comunidade também e as escolas, as duas, muitos pais, avôs estudaram lá, é um marco na vida deles, então se fechar vai ficar o quê? A gente tem que lutar para não fechar.

Ainda sobre o esvaziamento e o fechamento das escolas do campo de Itambaracá-PR, questionou-se a entrevistada se ela acredita que o número reduzido de alunos seja uma justificativa plausível para o fechamento das escolas, para ela

Não é, mas o governo acha que é. Eles veem a quantidade de alunos que tem na comunidade, não sei porque motivo, é para reduzir gastos, mas não é motivo não. A educação do campo pra mim foi muito boa, é uma experiência boa que eu tive com escola pequena, igual eu falei no início, é a convivência, se a gente trabalha lá, é uma convivência com todos os níveis, secretária, merendeira, auxiliar, serviços gerais, todos os professores tem uma convivência, boa ou ruim mas tem, não tem distanciamento é muito próximo, então isso ajuda muito a escola e pra ficar engajado também com os alunos, porque os alunos também interagem, entendeu? Porque a escola tem que ser essa união, essa democracia, ser participativa.

Para Beija-flor é notório sua relação íntima com a escola do campo, os destaques constantes em sua fala da união entre funcionários, alunos e professores, a valorização da comunidade nas relações com a escola, a memória e cultura preservada pelas atividades inter e extraclasse solidificam sua perspectiva de educação do campo.

Certamente não houve referência a questão agrária, muito menos a movimentos de luta por uma reforma no campo, tais pontos não se manifestaram como projeto pessoal, desta forma não seriam coletivos, porém, ao afirmar que a escola do campo é fundamental para a preservação cultural feita de forma democrática, mostra um alicerce onde vê-se como base a solidez de um aprendizado inovador, que permite aos estudantes voarem em direção aos seus sonhos, sem esquecerem o ninho que cresceram, preservando assim suas tradições camponesas.

Aponta-se como relevante o obstáculo para a vida dos professores e alunos o fechamento destas instituições, como apontado por Beija-flor, em uma cidade pequena como Itambaracá-PR, a oferta de trabalho é pequena e a extinção destas escolas representa um aumento no número de desempregos o que diminuiu o consumo e enfraquece o comércio local.

Para os estudantes o fechamento dessas escolas representa, como também destacado por Beija-flor, uma ruptura com a cultura local e um afastamento das tradições familiares de

aprendizado, a escola torna-se memória, construindo o conhecimento não somente pelas aulas, mas também pelo prédio, pelas carteiras, pelas histórias dos pais e avós. O deslocamento dos discentes do campo para a cidade não representa somente um cansaço físico, mas a morte cultural das comunidades que a rodeiam.

Entrevistou-se também a professora Águia, que se apresentou um pouco ansiosa e descontente com pontos a respeito da escola do campo localizada no distrito de São Joaquim do Pontal, a Escola Estadual do Campo “Mirazinha Braga”, isso porque a professora também é residente no referido lugar, sendo vizinha da escola citada. Ela conta, “eu estudei lá na escola, estudei lá meu primário, quando a escola se chamada Dona Mirazinha Braga, que era o nome da mulher do Ney Braga”.

A professora relata que não trabalhou na escola estadual do distrito São Joaquim do Pontal, somente na instituição municipal. A Águia discorre,

Então, a escola ali, ele em 1994 municipalizou, mas era uma escola compartilhada, escola ‘Mirazinha Braga’ juntamente com a escola municipal ‘João Manuel Munhoz’. Essa escola veio diminuindo o número de alunos, foi diminuindo de turma, foi atendendo conjugado e até que fechou, em 2011, o último ano que eu trabalhei lá.

Com expressões tristes e ao mesmo tempo angustiada por poder expor os fatos ocorridos, como quem denuncia um crime que prejudicou os seus, a Águia complementa sua fala “quando fechou, eu falei que essa escola fechando o patrimônio (em referência ao distrito de São Joaquim do Pontal) vai acabar. Deu no que deu né, está um caos lá”

Sobre a diminuição do número de alunos, perguntei-lhe quais motivos poderiam gerar este esvaziamento, ela então respondeu

Diminuiu porque tem muita gente que foi embora. E as vezes estava vindo e está realmente chegando gente que a gente nem conhece, pessoal que são tipo foragido da polícia, por causa de problema de pensão, vive tudo ali. Então a gente não conhece muito as pessoas mais, tá vindo muita gente de fora.

A entrevistada relatou que morava no sítio e estudava no patrimônio do São Joaquim do Pontal, popularmente conhecido como Pindura, “quando terminei o ensino primário meu pai comprou um sítio indo para o São Joaquim mesmo, daí eu vinha de charrete pra estudar, muito difícil, graças a Deus eu consegui terminar”.

Indagou-se a Águia qual o papel da escola para a comunidade que a rodeia, em suas palavras,

tem muito valor, principalmente de 1ª a 4ª, nós trabalhamos muitos projetos, até fizemos a revitalização da praça e a escola que se envolveu. Depois fizemos outro projeto dos jardins das rosas, que também é da escola municipal. Ela se tornou campo não faz muito tempo né.

A educação do campo no Brasil foi institucionalizada em 2002, embora já houvesse referência a suas especificidades na LDB de 1996. Isso significa que ao ampliar o entendimento, legalizando-a, muitas escolas viram-se representadas por esse modelo, mesmo que estas não tivessem vínculos com movimentos sociais de luta pela reforma agrária. Essa mudança acarretou numa transformação quantitativa, já que aumentou a quantidade de escolas, porém não necessariamente representou uma revolução pedagógica, pois algumas dessas instituições não tiveram mudanças significativas em suas metodologias ou um repensar nos seus objetivos, como observado na fala da entrevistada que não demarca mudanças práticas na transição para escola do campo.

Sobre a última afirmativa fez-se necessário perguntar se a Águia considerava a escola como do campo, segundo ela: “entre aspas, mas não tinha o nome”. Sendo a escola do campo o objeto gerador da conversa e do referente trabalho, pediu-se para a Águia relatar o que seria a escola do campo para ela, ela argumentou,

A escola do campo tinha que ter muita interação com a agricultura, a maioria que estudam geralmente, quando é perto da escola do campo, são pessoas que são trabalhadores da roça, depois ela engaja muito por exemplo na horta, porque aquela escola tem bastante lugar para fazer uma boa horta, uma boa jardinagem, é bonita a escola, nossa, literalmente aquela é uma das escolas mais bonitas que tem no município de Itambaracá.

Sobre a importância das escolas do campo para a cidade de Itambaracá, Águia relata que,

(longa pausa para pensar) muita, a maioria dos professores para pegar aula, visam assim, a importância por termos do professor, pra não faltar aula, mas acho que gira a economia da cidade, mas só que a gente já está vendo que tá diminuindo bastante, inclusive os alunos que estudam lá não são praticamente de lá, são os alunos daqui que vão para lá, para não fechar a escola.

Novamente o ponto de convergente entre as falas dos entrevistados é a necessidade da manutenção da escola a fim de garantir emprego e gerar movimentação econômica no município. Sobre o fechamento da escola, indagou-a: você acredita que o número de alunos é um motivo plausível para fechar uma escola? Em suas palavras,

Eu acho que não, não deveria, eu falei com o prefeito na época, no primeiro momento vocês não vão sentir, mas no decorrer dos tempos o fechamento da escola só vai esvaziar o patrimônio, porque o que gira ali é alegria, escola é alegria! Então escola é um lugar assim que as crianças gostam de ir, tem a quadra, os vizinhos ali do bairro iam usar a quadra, gira assim em termos de lazer. Mas se fechar!

A essência da escola do campo para Águia é revelada pela escolha das palavras que usa para qualifica-la, assim, quando diz que escola é alegria, lazer e integração, expõe seu papel social para as comunidades itambaraquenses. Obviamente não compõe, de forma completa, as características essenciais da educação do campo promulgada em lei, todavia, sua importância é indiscutível, pois traz vida a esses ambientes pacatos.

A Águia então faz do relato uma denúncia,

Na época que fechou, nem sei se eu posso falar isso para você, eu fiquei como diretora, lá na escola não tinha diretora e eu assumi como diretora, aí quando fechou eu entrei naquele FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), é FUNDEB né?! Entrei lá, em 2015, eu fui na APP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná) e falei assim, como uma escola, que está fechada, não está atendendo aluno e está vindo verba? Para onde está vindo esse dinheiro? Menina eu fui lá na APP, eu queria saber, daí, vira e meche eu estou na APP, eu sou associada (risos), eu falei para onde está indo esse dinheiro? Que diabos se essa escola já fechou e está escola ativa? Se a escola é ativa quer dizer que a escola está aberta. Depois que eu fiz o barulho lá na APP parou, agora está como desativada mesmo.

Perguntou-se então para a entrevistada o motivo que fazia ela acreditar que o distrito iria sucumbir com o fechamento da escola municipal, segundo ela

O que gira, assim na escola, a gente participava de projetos, nós fazíamos quadrilha, fazia festa, festa junina, nossa, dava gente assim ó (indicação de quantidade com as mãos), então aí fazia um almoço para interagir a comunidade com a escola, a gente viu uma mudança muito grande, porque a gente sempre achava que escola era lá e bairro para cá, daí interagiu, sabe com essas festas que foram feitas, nossa menina era muito bom. E agora você pensa, eu faço parte da igreja lá, não gira mais é a escola que gira, a igreja não tem a força da escola, não sei te explicar o porquê.

Solicitou-se que a entrevistada elencasse pontos positivos e negativos sobre a educação do campo

Ponto positivo é estar na escola é o mesmo que está em casa, sabe, não tinha fofoca, apesar que a gente que faz a diferença dentro de um estabelecimento de ensino, aquele bate boca, era bem família mesmo. Agora, ponto negativo é que na época faltou diálogo e uma de uma estrutura, essas crianças correm o risco de vim, criança de educação infantil vem dormindo assim no ônibus, então ficou difícil para os pais trazer as crianças, agora eles vêm aqui para Itambaracá. Acho muito negativo ter fechado a escola, porque uma dava força para outra, a escola Mirazinha perdeu a força com o fechamento da escola municipal.

Sobre a dicotomia do currículo da escola do campo e da escola urbana, a Águia compreende que “não é que tem que ser diferente, por exemplo, na época de safra, agora não se planta mais algodão, mas soja, a maioria dos pais na época do plantio e da colheita levam as crianças para o campo, por causa desse intermediário de plantio. Só na época de plantio e colheita”.

Retornou-se a uma afirmativa anterior da entrevistada, solicitando que ela esmiuçasse mais claramente suas ideias sobre a ida de alunos residentes no perímetro urbano para estudarem nas escolas do campo, se em seu ponto de vista poderia prejudicar o ensino nestas instituições, ela então complementou sua fala anterior

Não sabe porquê? Só que tem um porém, depois que fechou lá eu vim trabalhar aqui, hoje estou usufruindo da minha licença especial, inclusive eles queriam que eu desse aula no centro, eu disse não, eu quero a escola que é a mesma coisa que o ensino rural, lá no João Paulo (escola municipal localizada em uma franja urbana do município), não sei se você conhece, as vezes as pessoas tem preconceito, não quer dar aula lá, eu não tenho uma reclamação, criança você tratando com carinho tem seu objetivo sanado, daí eles fazem assim, pedem para os alunos do 5º ano fazerem uma visita nas escolas do campo para estudar lá. É uma valorização muito boa. Só que as vezes tem umas crianças boas ali no meio e as vezes tem umas crianças bagunceiras e o que atrapalha é isso, criança que fica reprovando aqui e manda para lá.

Ao final, a entrevistada deixou as seguintes palavras, como registro de sua indignação,

Só sei que o problema da escola foi tudo política, eles falam que tem 10 alunos em cada sala e não dá para funcionar, então foi uma política, a única coisa que eu estou sentindo mesmo é pelo fato de fechar essa escola, fechar a escola e vai diminuir e está diminuindo cada vez mais, nossa eu cheguei a chorar

Se atentarmos as falas da professora nos deslumbraremos com dois aspectos intrigantes, o primeiro, ela concebe a escola do campo como uma extensão da escola urbana,

portanto, compreende a escola do campo como escola no campo, distanciando então a concepção de educação do campo proferida pelos movimentos sociais.

Segundo aspecto, mesmo que para ela a escola do campo não seja um objeto de luta pela reforma agrária, ainda assim ela a identifica como elemento primordial na manutenção e preservação da cultura local. Envolvendo os moradores do campo e do distrito rural em suas atividades, a escola torna-se o centro da vida dos humanos que a cercam, trazendo a eles a oportunidade de usufruírem de cultura, lazer, aprendizado, cooperação.

Sua tristeza pelo fechamento da escola, que ela julga ser uma violência contra a população local, expressa em suas falas estremecidas por uma vontade de expor as consequências de tamanho desmando é evidenciado pelas consequências paisagísticas do local.

Hoje, a escola do campo do São Joaquim do Pontal aparenta um prédio memorial que resguarda a alegria de um tempo já passado. Um edifício cansado, suas paredes deixam transparecer um certo abandono humano, como um lugar que um dia foi vida e hoje é memória.

O bairro, por sua vez, traz em suas edificações características ainda mais fatigadas. A falta de trabalho no campo gerou o êxodo rural, assim as ruas tornaram-se vazias, poucas pessoas resistiram no local, ocupando rugosidades (SANTOS, 2001) deixadas pelo tempo e pelo desuso dos lugares, o pouco de vida que restava ao distrito, como observado pela Águia, advinha das risadas das crianças. Se a escola carregava em si alegria que contagiava os munícipes, quando esta se fechou restou apenas lembranças.

Infelizmente a escola do campo deste distrito não teve força para resistir sobre os ajustes fiscais de governos neoliberais, sucumbiu-se frente a batalha da permanência, não atingiu sua praxe, não se tornou objeto de luta pela reforma agrária, não engajou o trabalhador do campo em resistir.

A coruja foi a última entrevistada, com uma calma na fala e olhos vívidos de alegria, contou suas lembranças com a educação do campo. Como os demais entrevistados iniciou sua história por sua infância, quando foi aluna da escola do campo, relatou:

meus país sempre moraram no São Joaquim do Pontal, meu avô que veio da Espanha morou no Estado de São Paulo e depois comprou ali um terreno, eu sempre vivi ali também, faz apenas dois anos que eu moro aqui na cidade de Itambaracá, eu sempre morei lá.

A entrevistada continua sua narração,

Tenho 42 anos, eu me lembro bem que quando eu comecei a estudar lá na escola 'Mirazinha Braga' tinha muitos alunos e eu estudava a tarde, porque eram dois turnos. Então eu tinha seis aninhos, já fui para o primeiro ano direto, não fiz pré, acho que naquela época não tinha, tenho lembranças dos meus professores, a sala sempre lotada de alunos, alguns professores eram dali mesmo, do bairro São Joaquim do Pontal, a Dona Terezinha a Inês, a diretora que era a Dona Dorcilha, a escola era muito lotada, era muito gostoso e eu ia para escola a pé, a gente morava no sítio mais ou menos um quilômetro e meio dali, íamos eu, meu irmão e minha irmã mais velha estudava de manhã.

Com semblante alegre e um olhar expressivo, a Coruja complementa com características cotidianas e paisagísticas da sua vivência na escola do campo,

A escola era muito gostosa, todo mundo sempre de uniforme, ninguém ia para a escola sem uniforme, tinha a merenda, que a escola era estadual nessa época, tinha uma horta muito grande na escola, muito bem cuidada, aí tinha um funcionário que cuidava da horta e da limpeza de todo terreno, porque a escola é muito grande.

Sobre sua trajetória como aluna até a conclusão do ensino superior e o retorno como docente, Coruja resenha,

Deixa-me voltar um pouquinho quando eu era aluna, eu fiz de primeiro até o quarto ano, primeiro e segundo eu fiz tarde, e o terceiro e o quarta eu passei para o turno matutino, mas sempre tinha alunos nos dois turnos, por conta do plantio do algodão, vinha muita gente. Depois eu terminei a quarta série e fui para o ensino noturno, (com risos na fala) a quinta série eu fui com 10 anos para o ensino noturno, naquela época podia, eu fiz os quatro anos no noturno, de quinta até oitava, os professores já não eram mais de lá, eram professores daqui da cidade, a professora Fátima Degrande, minha professora de inglês, Angélica Negrão Vieira.

As memórias afetivas da entrevistada com o lugar escola do campo são fundamentadas pelas relações humanas que ela vivenciou, ela complementa sua narrativa

Tem uns professores que a gente se lembra mais! Na minha área eu lembro muito da professora de língua portuguesa, ela levou para a gente, nunca me esqueço, como recurso didático ela levou e eu achei um máximo naquela época, (semblante pensativo) vitrola e colocou a história do Zé Carioca, naquele, acho que é *long-play*, (risos na fala), naquele disco, eu achei um máximo aquele recurso que ela usou. A gente ficava ouvindo a história do Zé Carioca. Depois veio o professor Gilberto, a professora Alice Okada de matemática, era muito gostoso.

Sobre a relação professor e aluno é destacada pela Coruja como característica positiva e marcante, sendo evidenciado em sua fala,

Todos os alunos gostavam muito dos professores porque a nossa relação de aluno e professor era muito próxima, era muito de afetividade. As salas naquela época tinham 25, 30 alunos, para uma escola do campo era bastante. Hoje a gente vê que existe um número bem menor de alunos, era muito gostoso. Só que não tinha merenda a noite, a noite nós não tínhamos merenda, então o que nós fazíamos, quando nós chegávamos no bairro, já ali no distrito, a gente passava na venda e comprava um doce (risos) que seria nossa merenda.

A respeito de suas vivências como aluna, com ênfase nos materiais escolares, a entrevistada expõe, “Os livros eram comprados, dois livros, ou três no máximo, um de língua portuguesa, um de história e um de ciências, esses eram comprados, não eram livros oferecidos pelo governo”, indagou-se a ela se a compra dos livros prejudicou de alguma forma o aprendizado dos estudantes, ela respondeu,

Não prejudicou porquê, os pais eles tinham trabalho, eles tinham a colheita do algodão, então eles tinham trabalho e eles conseguiam comprar e quem não conseguia comprar o livro novo, comprava o usado, um aluno que tinha passado pra série seguinte e comprava o livro usado, eu mesmo usei livro do meu irmão, eu acredito que naquela época não prejudicava porque todos tinham na sala o livro.

A Coruja também narrou sobre sua experiência no ensino médio, ao qual cursou na Escola Estadual “Marcília Dias” no perímetro urbano do município de Itambaracá-PR, sobre isso ela conta,

Eu não fiz ensino médio, fiz magistério. Não tinha asfalto na época, estava em construção o asfalto, a gente vinha de *kombe*, porque o transporte também não era ônibus na época, a gente vinha de *kombe* e fazia muitos desvios até chegar, por causa da construção do asfalto (a pavimentação citada refere-se ao trajeto entre o distrito rural São Joaquim do Pontal e a área urbana de Itambaracá). Então a gente demorava, chegava toda empoeirada por causa da poeira, nós tínhamos aulas aos sábados, era obrigatório o uso do uniforme. Me lembro uma vez que eu não tinha, porque eu tinha só uma camiseta de uniforme, lavava para usar no dia seguinte, um dia eu precisei vir com uma camiseta, em vez de colocar uma branca, parecida com o uniforme, eu coloquei uma azul (risos), cheguei aqui, já de longe a professora falou não, não vai entrar.

A entrevistada descreveu o período que cursou o ensino superior,

Para fazer a faculdade eu tive que pedir para minha mãe pedir para o meu pai, meu pai deixou eu fazer o vestibular. Minha irmã já era casada e morava aqui (área urbana de Itambaracá), ele a princípio não queria deixar, mas a minha mãe, com o jeitinho dela conseguiu que ele deixasse, porque eu era a primeira filha que ia fazer vestibular. Eu passei, passei já no primeiro vestibular que eu fiz, em Cornélio (Cornélio Procópio – PR), eu tinha 17 anos, meu pai ficou todo feliz da vida, ficou todo pomposo, foi pra venda tomar a cervejinha dele e contar pros amigos que a filha dele tinha passado no vestibular (semblante alegre e olhos marejados), era a coisa mais importante, acho eu, da vida dele naquele momento. Eu passei os quatro anos que eu fiz a faculdade morando com minha irmã aqui na cidade, cuidava da minha sobrinha para minha irmã poder dar aula, minha irmã era professora do 1º ao 5º ano, formada em magistério, eu cuidava da minha sobrinha durante o dia e a noite ia para faculdade, nos finais de semana meu pai vinha me buscar e eu voltava para o sítio, fiz faculdade de letras.

Foi solicitado que a entrevistada contasse sobre o início de sua carreira como docente, ela narrou,

Eu comecei como professora da rede municipal de ensino lá no bairro Raul Marinho (Bairro Rural Raul Marinho), foi meu primeiro ano, lá também não tinha asfalto, estava em construção o asfalto que vai para o Porto Almeida (Porto localizado no rio Paranapanema que marca a divisa entre os Estados do Paraná e São Paulo), então a gente dava uma volta enorme. O ônibus ia lotado de crianças, porque ia pegando, tinha muita gente aqui na região, eu dei um ano aula lá, para uma terceira série, depois eu terminei a faculdade e voltei para minha casa, no sítio, então eu pedi uma transferência, como eu era concursada da prefeitura, eu pedi uma transferência para escola “João Manoel Munhoz” que era lá no bairro São Joaquim do Pontal. Eu assumi uma primeira série, uns aluninhos que eu morro de saudades até hoje, eu amei trabalhar com eles, hoje são, um é piloto de avião, outro é administrador de empresa, outro é nutricionista, todos eles se deram muito bem, graças a Deus, se deram muito bem, continuaram os estudos depois. Claro que não moram mais lá, foram embora, mas foi um período bem gostoso. A escola tinha muitos alunos nessa época, já não funcionava dois turnos, funcionava um turno só, tinha em torno de 20 alunos por sala. Tinham as cinco turmas. Nesse mesmo ano, que foi 1995, eu comecei a trabalhar pelo Estado, já comecei a trabalhar com língua portuguesa no noturno, eu trabalhava de manhã com o primeiro ano e trabalhava no noturno da 5ª série até a 8ª série. No noturno tinha em torno de 18 alunos por sala. Alguns alunos eram da faixa etária de 11, 12 anos, alguns já eram quem tinha retornado, tinham parado de estudar, então já tinham 15, 16 anos. Foi uma experiência bem gostosa, no início, quando eu comecei a trabalhar, com língua portuguesa, houve insegurança, de iniciar no Estado, eu tinha bastante medo de não dar certo, mas graças a Deus deu tudo certo, foi só uma semana de medo, de insegurança, mas depois já peguei o jeito e até hoje estou aí.

A respeito do declínio do número de estudantes, Coruja discorre,

O que acabou acontecendo, por ser ensino noturno, alguns pais não queriam colocar os filhos, principalmente os que moravam no sítio. Por conta de ônibus, transporte escolar que não tinha, então os pais ficaram com medo de (pausa pensativa), os pais tinham medo das meninas começarem a namorar muito cedo, por conta de estudar a noite, então, o meu pai mesmo foi um exemplo, a minha irmã mais velha, o meu irmão e eu estudamos a noite, minha irmã mais nova ele não colocou a noite, ele mandou ela pra cidade pra estudar a tarde. Então alguns motivos acabaram levando para diminuir o número de alunos. Um dos motivos foi esse, de quem mora ao entorno ali do bairro, devido a questão do transporte, os pais ficaram com medo das filhas saírem a noite, já ia começar a arrumar paquerinha, a namorar, outro ponto é que as pessoas já não tinham o plantio do algodão, então as pessoas não tinham mais onde trabalhar, elas começaram ir embora.

indagou-se sobre os motivos que levaram ao fim do plantio de algodão, a entrevistada responde,

O meu pai falava que era por conta de uma praga, eles iam atrás de veneno para passar, mas não conseguiam o veneno eficaz, um agrotóxico eficaz para combater as pragas do algodão. Daí o pessoal foi acabando com esse plantio, começou a soja, a mecanização do trabalho, a soja já não era mais colhida manualmente, teria que ser com máquina, as pessoas começaram a ir embora da li, a escola começou a diminuir.

Intercalado a diminuição do número de alunos, Coruja correlata sua história quanto docente,

Em 1998, 1997 eu trabalhava como professora, em 1998 eu me casei com um rapaz que morava ali nos arredores, nós nos casamos e continuamos a morar no mesmo sítio onde eu morei com os meus pais. Daí eu fui convidada a ser candidata a diretora da escola, eu não queria porque eu tinha 23 anos, eu estava me casando, eu estava grávida, não queria assumir esse compromisso, eu achava que eu não tinha responsabilidade pra ser diretora de uma escola, mas os pais começaram a pedir, meus colegas de trabalho começaram a me incentivar, eu acabei sendo candidata, eu ganhei a eleição e fui diretora por três anos. O que nós fizemos, que eu achei que seria mais viável, para não perder mais alunos do que a escola já estava perdendo, fizera transposição do turno noturno para o diurno. Nós conversamos com a secretária municipal, conversamos com o RDE, com o Núcleo e resolvemos passar gradativamente a escola do noturno para o diurno, nós passamos no primeiro ano duas turmas, que eram 5ª e 6ª série, naquela época, que eram mais novos e deixamos 7ª e 8ª série no noturno, porque alguns alunos já tinham 17 anos, 18 anos, e outros com 14 anos já trabalhavam na roça, então os pais precisavam deles para o trabalho na roça, se a escola fosse a tarde para eles os pais iriam coloca-los aqui em Itambaracá a noite, nós tentamos segurar, de todos os lados, os alunos mais novos que estariam iniciando no ensino fundamental 2 no diurno e seguramos os da 7ª e 8ª série a noite, foi gradativo então, mas o que aconteceu, pra mim foi muito difícil, porque eu ganhava por 20 horas e trabalhava 40, porque eu não podia deixar a escola, eu só tinha uma secretária, não tinha pedagoga na escola e então eu tinha que fazer a minha parte como diretora a tarde e à noite, a minha secretária vinha só um período, eu acabei trabalhando 60 horas nesse período de transição.

Após esses relatos, a fim de aprofundar na ressignificação essencial de escola do campo para Coruja, fez-se necessário pergunta-la: depois de tudo o que você vivenciou, o que é educação do campo para você? Coruja então respondeu,

A educação do campo para mim é, (pausa pensativa), a escola do campo para mim é vida! (com olhos lacrimejantes), significa vida! Vida da comunidade! A comunidade sem a escola não é uma comunidade, ela perde muito! Tira a vida, tira o frescor porque as crianças elas vão para a escola, os adolescentes eles vão e eles dão vida, se você tirar a escola do campo, que vai acontecer, os jovens, as crianças, elas vão para a cidade, o que vai acontecer com o campo?! Com o bairro?! (longa pausa pensante), vai, vai ficar no silêncio, entendeu? Vai ficar silencioso, então vai ficar uma lacuna que não tem o que vai preencher! Então eu acho que a educação do campo para mim é vida! É vida para a comunidade.

Ela complementa salientando a importância da escola do campo para o distrito rural São Joaquim do pontal e para o município de Itambaracá,

Para o distrito tem esse movimento das crianças que vão, das crianças que passam na rua, as crianças que estão ali, que fazem o barulho na escola, que dão essa vida. A comunidade fica assim, vamos dizer, em festa, porque tudo acaba girando ali no entorno. Um bairro pequeno como o São Joaquim, vai girar em torno do que? Da escola, do campo de futebol, da igreja, da pracinha da igreja, a venda que tem ali, então gira em torno disso. A escola é o que tem de maior, porque é ela que junta todos, porque não é todo mundo que vai na igreja, não é a comunidade inteira que vai na venda, não é a comunidade inteira que vai ao campo, mas a escola é, porque na escola vai o filho, vai o pai, vai o funcionário, vai a professora, então a escola vai unir toda a comunidade, acho que ela é importante por isso, pra trazer essa união, essa vivacidade para comunidade, o conhecimento que é o primordial, a primeira linha né, que deve seguir a escola, mas tudo isso vem junto com o conhecimento, entendeu? É um professor de fora que vem, trabalhar ali, que passa a conhecer as pessoas que vivem ali, é aquela pessoa que está ali e conhece o outro que vem de fora, porque ali tivemos professores de Bandeirantes, tivemos professor de Assis-SP, essas pessoas trazem conhecimento e levam conhecimento, vão ter suas lembranças do local, então é vida mesmo! A escola no campo ela é vida. Se você tira a escola parece que tudo silencia, tudo vai ficando meio que adormecido.

A Coruja pede para contar a história de sua filha junto a escola do campo, com expressão orgulhosa ela inicia seu relato,

A minha filha começou a estudar o *prezinho* e da primeira à quarta série aqui em Itambaracá, porque eu já havia passado em outro concurso do Estado, eu já havia assumido aulas aqui na cidade, mas eu continuava morando lá e continuava trabalhando lá na escola 'Mirazinha Braga', eu trabalhava 20 horas lá e 20 horas aqui. Como eu trabalhava aqui de manhã, para não ficar muito tempo longe da minha filha, decidi que ela viria comigo pra cá de manhã, que nós estaríamos juntas, depois quando ela fosse para o ensino fundamental 2 ela voltaria para lá, se ela quisesse. foi muito bom, porque lá já havia em torno de 10 alunos por sala e eu trabalhava com língua portuguesa, então foi muito bom, porque dá para desenvolver um trabalho muito grande, você consegue fazer coisas diferentes, você consegue atender individualmente, você consegue ver até o erro, até a dificuldade do aluno, você consegue chegar nele. Foi muito bom para ela, ela estudou os 4 anos lá, do 6º ano até o 9º ano, sempre foi uma aluna excelente, muito aplicada, uma turminha muito boa. Em questão de conteúdos eu não tenho o que reclamar até hoje, sempre ela foi bem nos estudos, passou no vestibular, passou em universidade federal no curso de engenharia civil, que é um curso muito concorrido, passou em engenharia de alimentos, também em universidade federal, hoje ela faz arquitetura em Maringá, uma das melhores alunas de lá. São três turmas que tem, quase todo bimestre ela ganha como melhores alunos, é premiada, então o fato de ter tirado ela daqui, da cidade e ter levado ela para escola do campo, no meu ponto de vista, só favoreceu ela, só foi favorável, porque a atenção que o professor consegue dar nessa escola do campo é muito maior, e isso faz com que o aluno cresça.

Ela citou a calma dos alunos como ponto importante na formação discente, perguntou-se a ela se essa calma é propiciada graças a localização da escola no campo, ao passo que a entrevistada respondeu,

Propicia sim, porque lá você já está em contato com a natureza, lá a escola é ampla, você não tem quatro paredes, não tem um corredor e um pátio, não é um U a escola, a escola ela é aberta, isso já traz uma certa paz de espírito, os alunos se sentem livres ali, isso só contribui para a aprendizagem

A respeito dos conteúdos ensinados na escola do campo e na escola urbana, a Coruja posiciona-se,

Alguns projetos são diferentes, a gente desenvolve algumas atividades diferentes, mas o conteúdo em si ele é o mesmo, segue as diretrizes curriculares, mas algumas coisas no planejamento são diferentes. Por exemplo, dá para se trabalhar uma horta, como foi trabalhado com eles, trabalho de campo ali dentro da comunidade, algumas atividades a gente faz, a gente fazia né, porque hoje não estou mais lá, faz dois anos que eu não estou lá.

Além do número de alunos, a entrevistada salienta outros pontos alterados na configuração da escola do campo,

A escola do campo hoje, eu vejo, especificamente aqui no nosso município, tem tido um apoio muito grande da prefeitura que se preocupa em manter essas escolas, no sentido de conseguir alguma verba, conseguir o transporte para levar os alunos, mas o que acontece devido ao fato de não ter trabalho para as pessoas, elas vão embora daqui, não tem como elas ficarem ali, não há trabalho pra elas, a nossa região ali tornou-se assim, poucas pessoas com muitas terras e quem tem muita terra tem dinheiro e faz a mecanização do trabalho. Então, precisa de uma pessoa só, uma pessoa só cuida de 30 alqueires de terra, não há trabalho, as pessoas acabam indo embora que diminuiu bastante o número de alunos é que os jovens que vão embora, eles não retornam, não retornam para o bairro, não há política que incentive eles se manterem ali.

Coruja exemplifica a mecanização conservadora com o caso de seu esposo,

Meu esposo é agricultor, ele planta soja e milho, ele sozinho cuida de 10 alqueires de terra, aí quando ele precisa de alguém para trabalhar, que é esporádico, é só mais uma pessoa que ele chama, mas ele dá um emprego pra uma pessoa durante, vamos colocar assim, durante um ano, ele emprega a pessoa por 30 dias, não é suficiente porque a pessoa continua ali. A escola tem toda a preocupação de continuar, que a escola continue funcionando, as pessoas querem isso, desejam isso pra comunidade, porque é aquilo que eu te falei no início, se acabar a escola é mais provável que muitos que moram ali, os poucos que moram ali ainda, acabam indo para cidade para facilitar o estudo do filho.

Perante tais afirmativas sobre o desejo da comunidade pela escola do campo, perguntou-se a ela: o número de alunos é um motivo para fechar a escola? Ela ficou pensativa, e então respondeu, “eu acho que enquanto tiver aluno deveria funcionar, (pausa prolongada) enquanto tivesse um aluno deveria funcionar. Para mim não tem justificativa fechar a escola do campo”.

Coruja elenca pontos positivos e negativos sobre sua experiência na escola do campo, para ela,

Ponto positivo está na minha formação, não adianta, está na minha formação, no meu coração, tudo que eu estudei, que eu aprendi lá com os meus professores eu jamais esquecerei e eu levo para qualquer lugar que eu for! Eu falo lá em Maringá, onde minha filha estuda hoje, que ela estudou numa escola do campo, ela fala para as amigas que ela estudou, então tudo o que eu aprendi, que eu deveria ter aprendido no ensino fundamental que eu fiz lá eu aprendi, isso para mim é o ponto positivo. Outro ponto, eu me formei lá, eu fui diretora lá, então para minha carreira profissional também foi muito gratificante, eu aprendi muito! Porque ser diretora de uma escola do campo aos 23 anos me facilitou um pouco, porque ser diretora não é fácil, mas por conta do comportamento dos alunos, do aconchego que a gente tem, que a gente sente numa escola do campo. Na minha vida profissional e na minha vida pessoal, aquela escola é a minha vida. Ponto negativo? Eu não tenho nenhum ponto negativo.

Após tantos relatos podemos perceber na fala da Coruja características essenciais da escola do campo, tanto para ela, quanto para a comunidade. Como já apontado pelos demais entrevistados, a escola do campo é um elo entre os moradores da comunidade, um elemento de vivência coletiva, que traz vida e alegria aos bairros rurais, tornando-se essencial para a população local.

Para além disso, suas características paisagísticas propiciam um aprendizado mais calmo e libertário, fornecendo possibilidades únicas de trabalho e conhecimento. O número de alunos reduzidos e a proximidade entre funcionários, professores e alunos faz da escola uma extensão dos lares, o quintal onde crianças e adultos brincam, sorriem, choram e compartilham.

A coruja compreende a complexa questão agrária envolta no esvaziamento das escolas do campo, a fragilidade causada pela mecanização conservadora aos trabalhadores rurais e chega ao ponto de descrever a importância da distribuição de terras como aliado na preservação da comunidade camponesa, da agricultura familiar e conseqüentemente da escola do campo.

Apesar da fala da entrevistada não apresentar características da essência teórica da escola do campo, evidencia sua importância para a comunidade, mostrando que sua importância vai além dos cumprimentos legais de suas diretrizes, toca a humanidade dos seres. Sendo assim, seu mérito é imensurável, fazendo dela grandiosa para os olhos de quem dela desfruta e pequena as análises de quem a ela governa. Fechar essa instituição para a economia pública torna-se fácil para o gestor, mas difícil e impossível para o morador do campo. Sartre (1946, p. 11) alertava “Você é livre, escolha, isto é, invente”, torna-se necessário que a comunidade perceba a importância da escola, una-se em luta por ela e não desista até assegurar sua permanência.

5. CONCLUSÃO

“Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas? Não me falar sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, que todos, tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?”

Rubem Alves

A educação do campo enseja a união de movimentos sociais rurais e urbanos para se garantir como um direito essencial do cidadão. Sua essência se mostrou por meio dos embates travados historicamente, com a presença de movimentos sociais que buscam na educação a igualdade no acesso ao conhecimento; instrumento de perpetuação cultural da população do campo; elemento de fortalecimento da permanência no espaço rural, garantida pela reforma agrária, posse da terra e sucessão familiar; e ferramenta de luta pela distribuição de terras, assegurada pela constituição federal e essencial para o desenvolvimento socioeconômico do país. Todavia, sua concretização na cidade de Itambaracá-PR apresenta-se distante das expectativas em torno de sua existência. A relação dos seres humanos com essas instituições pode deslumbrar as dificuldades em alcançar a práxis educativa inerentes a sua essência.

Os homens, seres para si, são irrecusavelmente livres para escolher seus caminhos, porém suas escolhas determinam o coletivo. Infelizmente alguns professores, envoltos pela moral burguesa de seleção, acabam por impedir a liberdade de seus alunos, escolhendo assim o distanciamento da prática educativa da essência da educação do campo.

Tal moral apresenta-se no imaginário coletivo da classe, que se observa, respaldados pelos olhares sociais, como elite intelectual, muitas vezes considerados salvadores de uma nação que não desfruta do conhecimento acadêmico, que aos olhos burgueses, trata-se do único caminho moral e cívico para o progresso.

Obviamente, tal posto elitizado é uma concessão da burguesia que se objetiva em controlar as classes sociais, isso porque compreendem que no modelo social contemporâneo não se aceita a negação do conhecimento a população. Além disso, entendem a necessidade de mão de obra minimamente qualificada para atuar nos setores da economia.

Todavia, formação ampla e de qualidade gera revolta e esta, por sua vez, engendra revolução, assim, o controle da distribuição do conhecimento é essencial para a estabilidade das classes. A figura do professor como elite intelectual compactua com essa finalidade, pois sua postura é de seleção de conhecimento a ser distribuído, além de a quem se deve distribuir.

Na ontologia sartreana é mais do que possível uma educação livre, mas para isso é preciso que o professor entenda o estudante como liberdade e não como tábula rasa, que precisa ser salvo do abismo obscuro da falta da tão aclamada intelectualidade da classe média. Se os projetos existenciais individuais concordarem, podemos revolucionar a educação, mas para isso é preciso que nós professores superemos a falsa elitização de nossa profissão e nos unamos aos estudantes, reconhecendo que formamos a classe operária, assim, posicionando-nos em horizontalidade de classe em prol da liberdade.

A tarefa do professor é ajudar o estudante a compreender que é livre, que sua situação se deve a forças criadas pelo homem para favorecer o capitalismo e que estas não são eternas e nem indestrutíveis. Caberá ao aluno aceitá-las ou modificá-las. Mesmo que o estudante escolha aceitar, ele estará ciente que é responsável por sua escolha, não somente individualmente, mas coletivamente. As consequências destas escolhas caberão a todos, mas a responsabilidade a quem por isso optar. Porém, se o professor decidir aceitar a sua situação de mantenedor e reproduzidor do saber, não lidando com a emancipação humana, poderá confirmar a sua condição de objeto de ensinar, e como todo objeto, substituível.

O papel do professor é lutar contra macroestruturas para libertar o homem, mas seria esta tarefa impossível? Os mecanismos de mudança social nos é dado, colocá-los em prática são escolhas. Ao deparar-se com crianças e adolescentes, os educadores devem guiá-los dentro da socialização, valorizando suas liberdades de expressões e suas vontades. Ao contrariar, o adolescente questiona as regras, podendo reafirmá-las ou negá-las, construindo assim um mundo novo. Sartre (1987; 2002) e Beauvoir (1970) orientam que esse processo de contradição é inerente ao homem, o papel dos docentes é mostrar aos alunos que suas escolhas têm repercussão na humanidade e que se escolhendo, eles escolhem a todos. A pergunta que deve ser apresentada aos educandos por seus professores é: Qual mundo você deseja para nós?

Para além disso, pensar a educação do campo é antes de tudo pensar a educação, tais desígnios do educador do campo também é do educador urbano. Se as escolas do campo de Itambaracá-PR deixarem de existir, pelo olhar de um Estado neoliberal, a escola urbana deste município deve manter convicto o papel de liberdade e revolta da educação. A luta pela reforma agrária não pertence somente a um modelo educacional, mas a todos, trata-se do estudo dos direitos humanos e da emancipação humana frente sua realidade.

Destaca-se que a educação do campo não representa um elemento unicamente de revolução, sua existência pode ser essencial para o sustento do próprio capitalismo, servindo de respaldo aos movimentos cíclicos de crise do sistema. No Brasil já houve incentivo a esse

modelo educacional por este motivo, observa-se nos anos de gestão Vargas que ao se deparar com o aumento das periferias, causado pelo êxodo rural, gerando diminuição da produção de alimentos, alto índice de desemprego e pobreza extrema, buscou-se na educação instrumento para permanência do camponês e da agricultura familiar no campo, garantindo estabilidade social, diminuindo o descontentamento da população e possíveis revoltas. Tal modelo educacional foi chamado de educação do campo, todavia, compreende-se que a terminologia correta é educação no campo, já que não era atrelada a luta da reforma agrária.

Mesmo nessas circunstâncias, compreendendo que nesses casos os objetivos são outros, a educação do campo funciona como elemento transformador, já que promove a distribuição do conhecimento aos moradores do meio rural, rompendo com uma realidade de descaso público e concentração do saber acadêmico nas classes mais privilegiadas e/ou ao proletariado urbano. Nesses conflitos históricos, entre manutenção das classes sociais e revolução, a respeito do entendimento do que é educação do campo surge sua institucionalização.

É no processo de legalização dessa instituição que as escolas localizadas em bairros rurais da cidade de Itambaracá-PR tornam-se do campo. Essas instituições não fizeram parte dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e não compartilham das vivências revolucionárias que engendraram esse modelo educacional. Todavia, compreendem-se como educação do campo ao passo que lutam pela manutenção da vida e cultura do camponês e da agricultura familiar, entendendo que o homem do campo não tem destaque na educação urbana.

Infelizmente, a instituição não atua ao encontro dos ideais proclamados pela educação do campo, assemelha-se mais a educação no campo. Porém, engana-se quem acredita que por isso seja desnecessária, ou ainda que faça desfavores a sociedade. Sua manutenção garante emprego a diversas famílias que atuam como professores e funcionários, gerando movimentação monetária e desenvolvimento econômico; exerce união dos moradores, firmando-se como elemento de fortificação da permanência do camponês no campo, evitando o êxodo rural, que pode acarretar problemas urbanos e aumentar a fome.

Tornam os bairros rurais vivos, com atividades de preservação da memória, do patrimônio e das heranças culturais. Oportuniza momentos de lazer a partir de festas e confraternização e ao disponibilizar suas instalações para campeonatos esportivos, ao uso da internet pela população carente, para a produção de hortaliças. A escola do campo no município de Itambaracá-PR volta-se a sua comunidade e concede a ela a união e a força que nenhuma outra instituição consegue.

Todavia, para que a escola do campo seja plena e alcance a práxis que se propõe é necessário a revolta. Sartre fundamenta neste projeto educacional, a sua filosofia da liberdade e da moral. Precisamos acordar os para-si, situar os indivíduos, permitir-lhes serem livres em se escolher e escolher o mundo, adverti-los que suas escolhas influenciam a todos. É preciso soltar as asas e deixá-los voar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. História e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. **Projetos para o Brasil** (Organização de Miriam Dolnikoff). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BEAUVOIR, Simone de. **A Força da Idade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BEAUVOIR, Simone. **Moral da Ambiguidade**. 1 ed. 34 v. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- BARBOSA, R. **Discursos parlamentares** (Câmara dos Deputados). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945. (Obras completas, v. 7, tomo 1).
- BALHANA, Altiva P. et al. **História do Paraná**. Curitiba: GRAFIPAR, 1969. _____. Política Imigratória do Paraná. Revista Paranaense de Desenvolvimento. Curitiba, n. 87, 1996, p. 39-50.
- BARRETO, L. P. **A Vinha e a Civilização**. In: PAIM, A. (Org.). Plataforma política do Positivismo Ilustrado. Brasília: EDUnB, 1981.
- _____. **O Século XX sob o Ponto de Vista Brasileiro**. In: _____. Plataforma política do Positivismo Ilustrado. Brasília: EDUnB, 1986.
- BELIK, Walter; PAULILLO, Luiz Fernando. **O financiamento da produção agrícola brasileira na década de 90: ajustamento e seletividade**. In: LEITE, Sérgio Pereira (org.). Políticas públicas e agricultura no Brasil. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001.
- BENHAMIDA, K. **O existencialismo de Sartre e a educação: a falta de fundamentação para as relações humanas**. Educational Theory, Illinois (EUA), n. 23, p. 230-239, 2000.
- BOËCHAT, N. **As máscaras do cogito: a interpretação da realidade humana pela ontologia de Jean-Paul Sartre**. Rio de Janeiro: Nau, 2004.
- BRASIL. **Censo escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. Lei no. 9.394 de dezembro de 1996. BRASIL/MEC.
- BRUNO, Regina Landim. **Dimensões Rurais de Políticas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Edur, 2010.
- BUTTNER, A. 1985. Hogar, **Campo de Movimiento y sentido del Lugar**. In: TEORIA Y MÉTODO EN LA GEOGRAFIA ANGLOSAJONA. Maria Dolores Garcia Ramón (org.), Barcelona, Ariel, p. 227-241

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>>. Acesso em: 20 março. 2018.

CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

COUTO, Mia. **O Incendiador de Caminhos**. Em: E se Obama Fosse Africano? E outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. P 73-73.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina**: Brasil, Argentina e Chile. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000. Texto não publicado.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DE PAULA, F. C. **Constituições do habitar**: reassentamento do Jd. São Marcos ao Jd. Real. 2010, 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pós-graduação em Geografia análise ambiental e dinâmica territorial, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

DELGADO, Nelson Giordano. O Papel do Rural no Desenvolvimento Nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao governo Lula. *In*: MOREIRA, Roberto José; GOMES DA SILVA, Marcio. **Dimensões rurais de Políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: Edur, 2010.

DIAS, Maria Ester. **A Dialética do Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1982.

DONIZETI, Luciano. **Sartre e o marxismo**: Humanismo radical e materialismo dialético. Revista Dois pontos. Curitiba: 2016, p. 21.

EL-KHATIB, Faissal. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.

ESTADO DO PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº. 1011/10**. Conselho Estadual de Educação. Paraná: 2010.

ESTADO NO PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº1337/2010**. Conselho Estadual de Educação. Paraná: 2010.

GIORGI, Amadeu. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. *In*.: **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Paulo. **Geografia e modernidade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GONÇALVES, R., GARCIA, F., DANTAS, J. e EDWALD, A. (2008). **Merleau-Ponty, Sartre e Heidegger**: três concepções de fenomenologia, três grandes filósofos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8 (2), 402-435.

HARRER, Heinrich. **Seven Years in Tibet**. Nova York: HarperCollins, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986

HESPAHOL, Antonio Nivaldo. A expansão da agricultura moderna e a integração do Centro-Oeste brasileiro à economia nacional. In: **Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente: AGB, nº22, 2000, pp. 7-28.

HESPAHOL, Rosangela Ap. de Medeiros. **O Papel das Associações de Produtores Rurais e dos Mercados Institucionais de Alimentos na Reprodução Social dos Agricultores Familiares**. Anais do evento: XXII ENGA - Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2014.

HUXLEY. Aldous. **Admirável Mundo Novo**. 5ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

HOLZER, Werther. **Uma discussão fenomenológica sobre o conceito de paisagem e lugar, território e meio ambiente**. *Revista Territórios*. Ano II, nº 3. Rio de Janeiro: 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário. Brasília: 2006

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Brasília: 2010.

_____. Censo Demográfico. Brasília: 2000.

_____. Censo Demográfico. Brasília: 1991.

_____. Censo Demográfico. Brasília: 1980.

_____. Censo Demográfico. Brasília: 1970.

_____. Censo Demográfico. Brasília: 1960.

_____. Censo Demográfico. Brasília: 1950.

KAUTSKY, Karl. **Questão Agrária**. São Paulo: Proposta editorial, 1980.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrópoli, 1995.

KORSCH, K. 1977. **Marxismo e Filosofia**. Porto, Afrontamento, 180 p.

KUNDERA, Milan. **A insustentável Leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LAING, R.; COOPER, D. **Razão e Violência**: Uma Década de Filosofia de Sartre (1950-1960). 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1982.

LIMA, Walter Matias. Revolta e Liberdade: Sartre e a Educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 3, p. 14-19, 2004.

LIRA, Débora Amélia; MELO, Amilka Dayane Dias. **Educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA CCSA, 16. Natal, 2010. Universidade e formação profissional e atuação no mundo contemporâneo. Natal: UFRN, 2010. 18 p.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: 1979.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARTINS, José de Souza. **A questão agrária brasileira e o papel do MST**. In: STÉDILE, João Pedro (org.). A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: EDUSP, 2000.

MARTINS, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a Terra: ofensivas e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viamundo, 2004.

MATTOS, Hebe de Castro. **Laços de família e direitos no final da escravidão**. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). História da vida privada no Brasil 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 337-385.

MARX, Karl. **Contribuição a Crítica da Economia Política**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, J. B. F. 1990. **Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo**. R. Bras. Geog., 52 (4): 91-115

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961)**. Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola**. Tempos Históricos, Marechal Cândido Rondon, Edunioeste, v. 10, p. 243-266, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 662 p.

MIRALHA, W. **A organização interna e as relações externas dos assentamentos rurais no município de Presidente Bernardes-SP**. Pres. Prudente: PPGG, FCT/UNESP, 2006. 199 p. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUÉ I FONT, J. **Un mètode de treball humanista**. Documents d'Anàlisi Geogràfica, 6, p. 67- 80,1985.

PAUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In.: **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PASSOS, Juliana. **Operação Aliança: entre a Operação Pan-Americana e a Aliança para o Progresso**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, 12 a 17 de jul. 2009. 9 p.

PENHA, João da. **O que é Existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEIXOTO, A. J. **Concepções sobre fenomenologia**. Editora UFG, 166 p., 2003.

PINTO, João Bosco. **A educação de adultos e o desenvolvimento rural**. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

Portal Educação, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/48764/referencias-bibliograficas-tiradas-na-internet-como-colocar-no-trabalho>>. Acesso em: 14 de novembro de 2016.

Prefeitura Municipal de Itambaracá. Censo Demográfico Municipal. Itambaracá: 1996.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília: UnB, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.

RELPH, E. C. 1979. **As Bases Fenomenológicas da Geografia**. Geografia, 4 (7): 1-25

RIBEIRO, Marilene. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo**. Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, V. 41, n. 1; p. 79 – 100, 2015.

ROCHA, Dário do Carmo. **A Carta de Punta del Este: as ideias positivistas nas reformas educacionais e no Plano de Segurança Nacional orquestradas na década de 60**. In: SEMINÁRIO ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel, 13 a 15 de out. 2005.

ROSA, Daniela Souza; CAETANO, Maria Raquel. **Da Educação Rural a Educação do Campo: uma trajetória ... seus desafios e suas perspectivas**. Revista Científica da FACCAT - V. 6, n. 1-2; p. 21-33, 2008.

SALES, A. **O ensino público (1901)**. In: PAIM, A. (Org.). Plataforma política do Positivismo Ilustrado. Brasília: EDUnB, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SARDE NETO, Emílio. **Jean Paul-Sartre e a Perspectiva do Método em Geografia**. Meu acervo Digital, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2005

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet ator e mártir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

SARTRE, Jean-Paul. **O imaginário**: Psicologia fenomenológica da imaginação. São Paulo: Ática, 1996.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um Humanismo**, trad. Rita Correia Guedes. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção os Pensadores)

SARTRE, Jean-Paul. **Questão de Método**. São Paulo: 1973.

SEAMON, D. **The Life of the Place: A Phenomenological Commentary On Bill Hillier's Theory of Space Syntax**. In: Nordisk arkitekturforskning, n. 7, v. 1, p. 33-48, 1994. Disponível em: www.arch.ksu.edu/seamon/hillier93.htm. Acesso em: 10/12/2016.

SEÇÃO Provincial, **Instrução Pública** 1/42, caixa 05, pacotilha 60.

SILVA, Luciano Donizete da. **Existencialismo e Educação – A filosofia sartreana da liberdade como fundamento pedagógico? Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, nº 4, p. 175-200, 2005**

SILVA, Lúcia Helena de Oliveira. **Itambaracá: uma cidade às margens do Paranapanema**. V. 1. 2010. 69 p.

SILVA, José Graziano. **O que é Questão Agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. **Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social?** São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE, São Paulo, n. 1, p. 3-11, 2000.

STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1997.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Loyala, 2012.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. **Geografia e Fenomenologia**: Uma discussão de teoria e método. In. ACTA Geográfica, Boa Vista, n. 27, set/dez. de 2017. P. 149-171.

SZMRECSÁNYI, Tamas. **Pequena História da Agricultura no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1990.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. 1975. **Place: an experiential perspective**. Geographical Review, 65 (2): 151-165

VIANA, Nildo. **Sartre e o marxismo**. Filosofia Unisinos. São Leopoldo: 2008, p.16.

VIANA, Nildo. **A Consciência da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

WANDERLEY, N. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. In: TEDESCO (Org.) Agricultura familiar: realidades e perspectivas. Passo Fundo- RS: UPF, 2001, 405 p.

XAVIER, L. N. **Reformar a escola, modernizar a cultura**: Anísio Teixeira e a Educação Republicana. In: PORTO JR., G.; CUNHA, J. L. (Orgs.) Anísio Teixeira e a Escola Pública. Pelotas: Editora da UFPel, 2000, 39-57.