

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RURAL: A TRAJETÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ EDUARDO CANUTO ESTOLANO – PEREQUETÉ

Joshiley Coelho Guindo de Aquino ¹

Nilton Paulo Ponciano ²

RESUMO

Este trabalho investiga a história da Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano - Perequeté, localizada na zona rural, do Distrito de Itahum, Dourados - MS. O objetivo é depreender o contexto histórico dessa escola rural e como a implantação dela expressa práticas de resistência social e protagonismo coletivo de sujeitos historicamente marginalizados. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa documental e história oral como estratégias metodológicas, fundamentadas na sociologia elisiana e nos pressupostos da Educação do Campo. Os resultados evidenciam que apesar das prioridades estruturais, a escola simbolizou não apenas acesso ao ensino, mas a consolidação de um espaço comunitário de resistência e identidade camponesa, configurando-se como território de luta por justiça educacional e valorização dos saberes locais.

Palavras-chave: História da Educação; Escola rural; Educação do campo; Resistência Social.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, as populações camponesas brasileiras foram visibilizadas enquanto força de trabalho destinada a atender às demandas do capital agrário. Essa visibilidade, de forma perversa, reduzia os sujeitos do campo apenas à condição de mão de obra necessária aos processos de produção de mercadorias lucrativas, negando-lhes qualquer protagonismo político, cultural ou educacional. Tal lógica

¹ Discente em Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagens. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, MS, Brasil. E-mail: joshileycoelho@gmail.com.

² Prof. Dr. em História. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, MS, Brasil. E-mail: nilton.ponciano@ifms.edu.br

excludente, somada à ausência de políticas educacionais específicas para atender às particularidades dessas populações, consolidou um quadro estrutural de exclusão social e descontinuidade na escolarização (BARROS; FERREIRA, 2020).

Caldart (2012), mostra em seus estudos profundas desigualdades no acesso à educação pública em áreas rurais, dos quais exigem a implementação de políticas específicas que minimizem os danos historicamente sofridos pela população rural, decorrentes da longa ausência de direito à educação escolar construída a partir dos interesses dos próprios sujeitos camponeses.

Essas políticas devem superar o modelo compensatório que historicamente caracterizou a educação rural, pautando-se nos princípios da Educação do Campo: respeito à diversidade, valorização dos saberes locais e compromisso com a transformação social.

Mais especificamente, a autora ainda mostra que a Educação do Campo não se trata apenas de ofertar escolas nas zonas rurais, mas de garantir uma educação construída com e para os sujeitos camponeses. Trata-se de reconhecer o campo como espaço de vida, trabalho e cultura, o que implica compreender o campesinato³ como sujeito histórico e político dotado de saberes próprios e de racionalidade específica (CALDART, 2011).

A luz desse entendimento, Gregorio e Bianconi (2023, p. 1), traz historicamente que as escolas rurais reproduzem modelos urbanos, negando às populações camponesas qualquer possibilidade de uma formação humana integral. Assim, a simples presença de escolas não garantia inclusão, pois as propostas de ensino costumavam ser réplicas das utilizadas nos centros urbanos e, por consequência, não atendiam às reais necessidades formativas das populações rurais (PEREIRA, 2012, apud GREGORIO; BIANCONI, 2023).

“[...] os povos camponeses é a perspectiva de que esses sujeitos precisam ser ouvidos. É a necessidade de se voltar para demandas que sempre existiram nesses territórios, sobretudo, a urgência de criação de políticas públicas que potencializem as formas de desenvolvimento nas zonas rurais por meio da oferta de uma educação do campo realmente preocupada com o pleno desenvolvimento dos sujeitos, individuais e coletivos. Conhecimentos que estimulem o pensamento autônomo e a reflexão crítica de educadores, educandos, agricultores familiares e integrantes dos movimentos sociais

³ Castro (2023) compreende o campesinato como sujeito coletivo de direito, destacando sua historicidade, diversidade cultural e resistência à expropriação e sujeito histórico e político, cuja existência é marcada por modos de vida comunitários, uso coletivo da terra e racionalidade que valoriza o bem comum.

enquanto agentes de mudança da dura realidade que enfrentam". (Nascimento; Bicalho, 2019, p. 72).

As origens das desigualdades educacionais no meio rural, estão associadas também à concentração fundiária e à lógica do trabalho agroexportador. Sendo assim, as iniciativas de ensino rural, historicamente, buscavam apenas capacitar a “mão de obra”, sem contemplar a emancipação dos sujeitos do campo, e ao se opor a essa tradição, retoma as especificidades das populações rurais e a organização da luta por uma educação construída pelos próprios sujeitos a partir da realidade vivenciada (HOELLER; FAGUNDES, 2022).

Investigar essas desigualdades e as formas de resistência requer uma abordagem que valorize os sujeitos históricos e suas narrativas⁴. Como destaca Minayo (2014, p. 57), "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares", preocupando-se "com um nível de realidade que não pode ser quantificado", justamente aquele das relações, dos significados, das lutas simbólicas e das memórias coletivas que constituem a história da Educação do Campo.

Aprofundando essa discussão, Santos (2020), analisa que a formação docente no campo deve partir da realidade dos sujeitos, compreender o processo educativo como totalidade e orientar-se por uma pedagogia emancipatória, superando a “educação rural” tradicional e fortalecendo a identidade camponesa. Ou seja, “o trabalho docente [...] exigirá o conhecimento da realidade [...] de modo que a educação aconteça enquanto totalidade” e, em seguida, que a formação para os educadores do campo deve estar inserida em uma prática educativa [...] por meio de uma pedagogia emancipatória e a superação da educação rural” (SANTOS et al., 2020, p. 11). Em outras palavras, ela deve funcionar como mediação viva entre saberes populares e conhecimentos científicos, ou seja, uma mediação que sustente a permanência do estudante no campo com dignidade e consciência crítica. (SANTOS et al., 2020).

Portanto, ao reconhecer essas desigualdades estruturais, Caldart (2012) sustenta em esclarecer que é necessário refletir na efetivação da Educação do Campo, que exige políticas públicas que assegurem o direito à escolarização de qualidade, pautada nos saberes, na cultura e na história das comunidades camponesas.

⁴ As narrativas não são apenas relatos de fatos, mas construções de sentido que revelam como os sujeitos interpretam e significam suas experiências vividas" (MINAYO, 2014, p. 299).

Corroborando nesta perspectiva, Freire (1987, p. 93) afirma que "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo", transformando a escola em espaço de libertação e não de submissão. Além do mais, educação emancipadora nega a concepção "bancária" na qual o professor "deposita" conhecimentos em alunos passivos e afirma uma pedagogia dialógica, na qual educador e educando são sujeitos ativos do processo de conhecimento. Gregorio e Bianconi (2023, p. 5) atualizam essa discussão ao analisarem como a imposição de modelos educacionais urbanos às comunidades rurais da América Latina historicamente negou aos camponeses o direito a essa educação dialógica, perpetuando estruturas de dominação.

2. DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: RUPTURA EPISTEMOLÓGICA E CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO NO BRASIL

Compreender o alcance formativo e transformador da Educação do Campo requer retomar o percurso histórico das práticas educativas destinadas às populações do meio rural no Brasil, marcadas por profundas desigualdades e processos de exclusão social. Essa retomada histórica permite distinguir duas concepções distintas de educação voltadas ao campo brasileiro.

A primeira, identificada como Educação Rural ou Educação no Campo, corresponde a um modelo tradicional ajustado à lógica dominante e à reprodução das hierarquias sociais. A segunda, denominada Educação do Campo, nasce das lutas e das experiências dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, configurando-se como um projeto político e pedagógico emancipador.

Essa mudança aparentemente sutil na proposição revela, na verdade, uma transformação epistemológica profunda. Enquanto a Educação Rural caracterizava-se pela imposição vertical de modelos educacionais alheios à realidade camponesa, a Educação do Campo nasce da luta pela construção de projetos pedagógicos protagonizados pelos próprios sujeitos do campo (CALDART, 2012; HOELLER; FAGUNDES, 2022; GREGORIO; BIANCONI, 2023).

A pedagogia freireana já apontava para a necessidade de práticas educativas emancipatórias e dialógicas (FREIRE, 1979). Essa perspectiva fundamenta a concepção contemporânea de Educação do Campo defendida por Arroyo (2012) e

Caldart (2012). Os autores enfatizam que essa concepção representa ruptura epistemológica com o paradigma rural tradicional. Molina (2015) reforça que tal ruptura assume a formação humana integral, a autonomia e a emancipação como eixos estruturantes.

Ademais, Caldart (2015, p. 549) é clara: a Educação do Campo emerge como projeto político-pedagógico emancipador, vinculado às lutas sociais e à construção da autonomia dos trabalhadores rurais. Essa perspectiva assistencialista e urbanocêntrica consolidou-se ao longo do século XX, período em que o campo foi sistematicamente relegado ao abandono nas políticas públicas educacionais.

Importa reforçar novamente que, a população rural era vista meramente como força de trabalho a ser minimamente instruída para os afazeres agrícolas, negando-lhes o direito a uma formação humana integral que considerasse suas identidades, saberes ancestrais e formas próprias de organização social. LUCENA e MOLINA (2023).

A virada conceitual ocorre quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outros, passam a reivindicar não apenas escolas no campo, mas uma Educação do Campo.

Desdobrando esse pensamento, Arroyo (2012, p. 232) explicita que a Educação do Campo nasceu das lutas dos movimentos sociais camponeses (MST, CPT, sindicatos rurais), constituindo-se como projeto político emancipatório que articula educação, terra, trabalho e identidade cultural. Já Molina (2015, p. 150) ela acrescenta que essa concepção, assume a formação humana integral, a autonomia dos sujeitos e a emancipação social como eixos estruturantes.

Ao aprofundar nesta temática, a articulação entre Elias e Caldart permitiu analisar a Escola Perequeté simultaneamente como uma figuração social, produto de relações de interdependência entre diversos atores, revelando equilíbrios de poder e teias de solidariedade e como território de resistência e afirmação identitária, espaço no qual os sujeitos camponeses reivindicam o direito de educar seus filhos conforme seus valores, saberes e projetos de futuro.

Essa dupla lente analítica possibilitou superar leituras que ou romantizam a escola rural (ignorando contradições e limites) ou a reduzem a mero reflexo de políticas estatais (ignorando a agência dos sujeitos).

A luz dessa teoria, a Educação do Campo não se resume à oferta de escolarização em áreas rurais, mas reconhecer o campo como espaço legítimo de vida, trabalho e cultura, superando a visão depreciativa que historicamente associou o rural ao atraso. Com esse olhar, os camponeses deixam de ser objetos de políticas compensatórias para se tornarem sujeitos históricos dotados de saberes próprios, de racionalidade específica e projetos de sociedade. Caldart (2012)

Similarmente, Souza e Bizerril (2024) sustenta este mesmo olhar, ou seja que essa compreensão ao afirmarem que a Educação do Campo se constitui como política pública orientada por princípios de respeito à diversidade, valorização da identidade cultural dos povos do campo e compromisso com a transformação das condições de vida no meio rural que diferentemente, funcionava apenas como instrumento de dominação e perpetuação das desigualdades, a Educação do Campo ancora-se numa perspectiva emancipatória, fundamentada na pedagogia freireana e nas lutas dos movimentos sociais camponeses.

3. CAMINHO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL E NARRATIVA ORAL NA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA PERQUETÉ

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva (AMARAL; KUNZ, 2014), por buscar compreender em profundidade a trajetória histórica da Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2014, p. 21), "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", permitindo apreender as dimensões simbólicas, políticas e socioculturais que permeiam a criação e consolidação dessa instituição escolar no contexto da Educação do Campo, indo além de dados estatísticos ou quantificações.

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa se preocupa com "um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado" (MINAYO, 2014, p. 21), justamente o que se busca ao investigar as teias de significados, memórias e resistências que constituíram a Escola Perequeté como território de afirmação camponesa.

A pesquisa documental, segundo Bardin (2016), constitui-se como técnica de investigação que permite acessar registros oficiais e institucionais reveladores de processos históricos, decisões políticas e configurações administrativas. Gil (2002) destaca que os documentos constituem fontes ricas e estáveis de dados, oferecendo vantagens como baixo custo, ausência de reatividade e não se alteram pela presença do pesquisador e traz a possibilidade de contextualização histórica.

Foram selecionados e analisados os seguintes documentos como o Decreto Municipal nº 3552, de 1º de julho de 2005 (publicado no Diário Oficial de Dourados-MS em 28 de julho de 2005), que oficializou a criação autônoma da Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté como unidade escolar independente, desvinculando-a da Escola Municipal Geraldino Neves Corrêa, do Distrito de Picadinha, da qual era anteriormente extensão.

Atas do Orçamento Participativo do Distrito de Itahum (ano 2000), nas quais consta a demanda comunitária pela construção de uma escola municipal no distrito, priorizada pela Associação de Moradores e Registro de lançamento da pedra fundamental (28 de dezembro de 2001), assinado pelo então prefeito José Laerte Tetila, ambas documentadas no projeto político pedagógico (PPP).

Foi realizada a análise documental seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2016), iniciando uma exploração do material, analisando as leituras dos documentos, organização cronológica, contexto histórico da criação a escola, organização pedagógica, relação escola-comunidade, desafios institucionais identificação de lacunas e seleção dos trechos mais relevantes aos objetivos da pesquisa.

A história oral, conforme proposta por Delory-Momberger (2012), constitui-se como metodologia que possibilita recuperar memórias, experiências e narrativas de sujeitos que vivenciaram processos históricos, dando voz àqueles frequentemente silenciados nos registros oficiais. Thompson (1992) destaca que a história oral não busca substituir as fontes documentais, mas complementá-las, acessando dimensões subjetivas, afetivas e cotidianas que os documentos formais não capturam.

Para complementar os dados documentais e enriquecer a dimensão interpretativa da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma profissional da educação da referida escola que atua na instituição desde sua fundação. A entrevista, conduzida em 21 de fevereiro de 2025, teve duração de 42 minutos e 35 segundos, sendo integralmente gravada em áudio mediante autorização

prévia através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual a participante autoriza o uso das informações para fins acadêmicos, sendo garantido o direito ao anonimato (caso solicitado) e à interrupção da participação a qualquer momento. O áudio foi transcrito na íntegra, e posteriormente submetido à análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

A escolha dessa profissional como sujeito privilegiado da pesquisa justifica-se por múltiplos critérios, o primeiro se dá por sua vinculação institucional ininterrupta desde a criação da escola, o que lhe confere uma perspectiva longitudinal única sobre os processos históricos vivenciados pela instituição. O segundo por sua proximidade pessoal com a família de Perequeté, especialmente pela amizade de infância com sua filha única, o que permite acessar memórias afetivas e narrativas familiares não registradas em documentos oficiais. O terceiro por sua posição como testemunha ocular das transformações pedagógicas, administrativas e comunitárias que marcaram a trajetória da escola ao longo de mais de duas décadas.

Essa articulação entre pertencimento institucional e vínculo pessoal com a história do patrono da escola confere à entrevistada uma posição singular: Ela não é apenas observadora dos processos históricos, mas sujeito ativo que vivenciou, construiu e preservou a memória institucional da Escola Perequeté.

O roteiro de entrevista foi organizado em eixos temáticos como a história e criação da Escola, organização pedagógica e administrativa, biografia e legado do fundador, desaparecimento de Perequeté e os impactos na comunidade, contexto social e político da comunidade rural, evolução institucional da escola, memória institucional e preservação histórica, desafios contemporâneos e transformações sociais e culturais.

O áudio da entrevista, com duração de 42 minutos e 35 segundos, foi transcrito na íntegra, gerando um documento de 14 páginas em espaçamento simples. A transcrição foi submetida à análise de conteúdo, seguindo os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2016), organizados em três etapas fundamentais.

Foi realizada uma pré-análise no primeiro momento, nessa etapa inicial, realizou-se a leitura flutuante da transcrição completa, procedimento que consiste em "estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto" (BARDIN, 2016, p. 126). Durante as leituras sucessivas, foram identificados temas recorrentes e pontos relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa.

No segundo momento foi adotado como critério de seleção dos trechos significativos como informações sobre o processo histórico de criação da escola (2000-2005), narrativas sobre a figura de José Eduardo Canuto Estolano - Perequeté e seu legado, percepções sobre o papel da comunidade na consolidação da instituição.

No terceiro momento, foi feita a descrição da organização pedagógica e infraestrutura e no quinto momento, foram analisadas as contradições entre memória oficial e práticas cotidianas.

A exploração do material procedeu-se à codificação sistemática dos dados, processo que consiste em "transformar os dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo" (BARDIN, 2016, p. 133).

Os trechos selecionados foram agrupados tematicamente, resultando em cinco categorias analíticas principais:

A categoria 1, se deu no processo de criação e institucionalização da escola (2000-2005): agregou narrativas sobre o Orçamento Participativo, mobilização comunitária, lançamento da pedra fundamental, funcionamento como extensão e conquista da autonomia administrativa.

Já a categoria 2, caracterizou pela Organização pedagógica e infraestrutura: reúne relatos sobre ausência de livros didáticos, uso de mimeógrafo, produção artesanal de materiais pelos docentes, transporte escolar precário, cessão de espaços coletivos (quadra, praça) e limitações estruturais.

Na categoria 3, compreendeu-se por memória e legado de Perequeté: abarca narrativas sobre a biografia do patrono, sua atuação comunitária, amizade da entrevistada com sua filha, desaparecimento misterioso (1992) e lacunas memorialísticas (origem do apelido, contradições documentais).

A categoria 4, baseou-se na Relação escola-comunidade: contempla relatos sobre cessão de espaços (clubes de mães, associação), doação da quadra esportiva, participação das famílias nas decisões e redes de solidariedade.

Por fim, na categoria 5, resultou na identificação da Invisibilização da memória institucional que agrupa percepções sobre a casa de madeira transformada em depósito, desconhecimento dos alunos e professores sobre Perequeté e ausência de projetos pedagógicos voltados à história local.

Os dados categorizados foram interpretados à luz do referencial teórico mobilizado na pesquisa, especialmente os conceitos de figuração social (ELIAS, 2006), territorialização da luta por direitos (CALDART, 2012) e memória subterrânea (POLLAK, 1989).

Buscou-se compreender não apenas o conteúdo manifesto das falas, mas também os significados latentes, as lacunas memoriais e os silenciamentos presentes na narrativa institucional. Por exemplo, os relatos sobre cessão de espaços comunitários foram interpretados como expressão da "territorialização da luta por direitos", evidenciando que a escola não foi concessão do Estado, mas conquista da comunidade organizada.

A contradição entre homenagear Perequeté na nomenclatura oficial e invisibilizar materialmente sua casa foi analisada através do conceito de "memória subterrânea", revelando disputas não declaradas sobre quais memórias merecem ser institucionalmente cultivadas.

Para garantir o rigor analítico, adotaram-se os seguintes procedimentos: leitura repetida da transcrição para familiarização com o material, codificação sistemática, identificando palavras-chave, expressões recorrentes e significados contextuais, triangulação⁵ entre dados da entrevista, documentos oficiais e referencial teórico; e validação por saturação temática, quando as categorias mostraram-se suficientes para abarcar os conteúdos centrais da narrativa.

A triangulação metodológica (MINAYO, 2014) permite, no contexto da Educação do Campo, revelar as contradições entre políticas oficiais e práticas comunitárias (CALDART, 2012), evidenciando as figurações sociais (ELIAS, 2006) que sustentam instituições escolares rurais.

4. O SUJEITO DA PESQUISA E A ESCOLA PEREQUETÉ EM UMA DIMENSÃO CULTURAL

A escolha metodológica ancora-se no entendimento de que a história das instituições educacionais rurais não pode ser compreendida exclusivamente por meio de registros oficiais; é fundamental recuperar as memórias, narrativas e experiências

⁵ A triangulação [...] consiste em combinar múltiplas estratégias de pesquisa, capazes de apreender as dimensões quantitativas e qualitativas dos objetos de estudo" (MINAYO, 2014, p. 43).

dos sujeitos que vivenciaram esses processos, dando voz àqueles frequentemente silenciados nos documentos formais (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Dessa forma, adotou-se uma perspectiva metodológica que articula pesquisa documental e história oral, estratégias complementares que permitem triangular fontes e construir uma compreensão mais rica e complexa do objeto investigado.

Dessa forma, a escolha deste olhar investigativo da escola Perequeté, justifica-se pela necessidade de compreender não apenas como uma instituição educacional no meio rural, mas como expressão concreta de resistência e protagonismo da comunidade camponesa local.

Além disso, verificar quais elementos sustentaram essas formas de resistência é fundamental para compreender como os sujeitos envolvidos como gestores, docentes, estudantes e moradores se tornaram agentes de transformação social por meio da educação, afirmando seus modos de vida e reivindicando o direito de permanecer no campo com dignidade e autonomia.

Essa perspectiva se fortalece porque este estudo busca, a partir da análise das narrativas e experiências desses sujeitos, refletir sobre o processo de criação da escola Perequeté em contraposição à ausência de políticas públicas voltadas à realidade rural.

Tal ausência reflete o predomínio de políticas educacionais estruturadas a partir de um modelo didático-pedagógico urbanocêntrico, que ignora as especificidades socioculturais do campo e impõe formas escolares que pouco dialogam com as práticas e saberes locais (SILVA et al., 2020; OLIVEIRA; FRANCO, 2021; GOMES et al., 2024).

De acordo com essa abordagem, se observa que as desigualdades que motivaram a criação de experiências como a da Perequeté, permanecem presentes no cotidiano das populações do campo. Ainda hoje as comunidades rurais vivenciam a precarização de recursos didáticos, infraestrutura limitada e o deslocamento de crianças, adolescentes e jovens para centros urbanos, em busca de acesso à educação formal.

As famílias camponesas que protagonizaram a criação da Escola Perequeté não se restringem àquelas que cultivam a terra, mas configuram, conforme Castro (2023, p. 150), "sujeitos coletivos de direito" que vivem, produzem e resistem no campo, mantendo laços comunitários e modos de vida singulares ancorados em relações de reciprocidade e solidariedade.

Diniz (2010, p. 40) complementa ao destacar que o campesinato se constitui como classe social marcada pela produção familiar, pelo trabalho direto na terra e pela relação de pertencimento territorial, diferenciando-se tanto do latifúndio quanto do agronegócio capitalista.

Essa compreensão ampliada do campesinato, para além da dimensão econômico-produtiva, é fundamental para entender a escola como projeto político-cultural. As redes de solidariedade e de poder simbólico tecidas entre as famílias camponesas de Itahum, incluindo assentados da Lagoa Grande e do Amparo, pequenos proprietários e trabalhadores rurais, constituíram a força social que sustentou a consolidação da escola como direito conquistado pela comunidade, e não como concessão do Estado.

Nessa perspectiva, a escola Perequeté emerge como território de afirmação da identidade camponesa, espaço no qual os sujeitos do campo reivindicam o direito de educar seus filhos conforme seus valores, saberes e projetos de futuro (CALDART, 2012).

Nesta acepção, percebe-se que a criação da Escola Perequeté não se limita à implantação de uma estrutura física de ensino, mas representa um movimento coletivo de afirmação identitária e política. A luta da comunidade pela transformação de sua realidade educacional, antes restrita às condições precárias vividas pelos camponeses, ampliou-se para um projeto de educação que abrange o conjunto dos trabalhadores do campo.

Compreender essa trajetória é essencial e requer um olhar que considere não apenas os aspectos estruturais da instituição, mas também os significados simbólicos que ela carrega, além dos frutos das memórias, das resistências e das esperanças daqueles que a ergueram e continuam a fazê-la existir.

A escolha por investigar a sociogênese⁶ da Escola Perequeté nasce do interesse em compreender como as práticas sociais da educação se configuram em contextos marcados por complexidades específicas e frequentemente apagados pelas leituras centradas na lógica urbana.

⁶ O conceito de sociogênese, igualmente elisiano, orientou a investigação da gênese social da escola Perequeté, ou seja, a compreensão de como processos históricos de longa duração, exclusão educacional das populações rurais, movimentos sociais do campo, políticas de assentamentos rurais se entrelaçaram com dinâmicas locais específicas (mobilização da Associação de Moradores, liderança de "Perequeté", demandas do Orçamento Participativo) para originar essa instituição escolar.

O estudo é importante porque parte da premissa de que a escola rural é mais do que um espaço físico, ela é fruto de uma figuração social⁷, que envolve a articulação entre diversos sujeitos tais como: professores, gestores, pais, lideranças locais, em suma, as relações de interdependência⁸ dos indivíduos envolvidos no processo. Essa rede de interdependência forjada no tempo e pela experientiação, revela a longo prazo, os modos de organização social, as estratégias de resistência e as tensões entre a tradição e as demandas impostas pela modernidade.

Compreender a história da escola Perequeté não apenas ilumina a trajetória de uma comunidade rural específica, mas também contribui para um debate mais amplo sobre a sustentabilidade das instituições escolares no campo e explora como essas instituições desempenham um papel central na civilização dos comportamentos e no estabelecimento de normas sociais, contribuindo para uma identidade na comunidade rural, moldando comportamentos e interações sociais ao longo do tempo.

Para isso, envolve, necessariamente, revisitar sua origem, identificar os obstáculos enfrentados pela escola e refletir sobre os sentidos atribuídos à educação naquela sociedade. E esse olhar necessita de algo além da obtenção de dados documentais, porque envolve, também, a escuta cuidadosa das pessoas participantes desse processo. As histórias orais e documentais se juntam como fontes que se comunicam e se completam, originando uma compreensão mais rica do funcionamento educacional que ocorre em figurações sociais específicas.

Esta investigação articula entre a sociologia elisiana e os pressupostos da Educação do Campo de Caldart que permite compreender a escola rural como resultado de uma figuração social específica, onde as relações de interdependência entre professores, gestores, famílias e lideranças comunitárias configuram uma rede de resistência cultural.

⁷ Os conceitos de figuração social e interdependência, desenvolvidos por Norbert Elias (2006), permitiram compreender a escola Perequeté não como entidade isolada, mas como produto de uma configuração específica de relações sociais. Segundo Elias (2006), uma figuração consiste em uma rede de indivíduos interdependentes, cujas ações, expectativas e projetos se entrelaçam, formando teias de relações caracterizadas por equilíbrios de poder dinâmicos e historicamente variáveis.

⁸ A noção de interdependência é central para compreender que a escola não foi criada por ato unilateral do poder público, mas emergiu das relações de força entre a comunidade (que reivindicou, pressionou, cedeu espaços) e o Estado (que respondeu, negociou, institucionalizou). Essa rede de interdependências revela equilíbrios de poder: a comunidade dependia do Estado para a oficialização e manutenção da escola, mas o Estado também dependia da legitimidade e do apoio comunitário, especialmente em contexto de Orçamento Participativo. (COSTA, 2017, p. 36).

O conceito de sociogênese elisiano permite analisar a instituição escolar como produto de processos históricos que se tecem em teias de interdependência, ou seja, as práticas coletivas, equilíbrios de poder e significados que vão-se formando e transformando no interior dessas configurações. Em um diálogo com os fundamentos da Educação do Campo de Caldart (2011) oferece o enquadramento para compreender a escola como território de afirmação identitária camponesa, forjado nas lutas e nos saberes do campo.

Por estes aspectos, a questão que norteia a pesquisa é de que forma a trajetória histórica da Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano - Perequeté expressa práticas de resistência social e protagonismo coletivo na construção de uma identidade educacional camponesa? Para alcançar essa resposta, precisamos pensar o que levou à fundação da escola e como isso se conecta com os desafios ao longo de sua trajetória, analisando os desafios históricos da criação da escola e qual a figuração que possibilitou esse processo.

5. A CRIAÇÃO DA ESCOLA PEREQUETÉ

A criação da Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté nasce de uma demanda explicitada no Orçamento Participativo de Itahum em 2000, conforme documentado no PPP, quando a Associação de Moradores priorizou a construção de uma escola municipal no distrito. Em 28 de dezembro de 2001, o prefeito José Laerte Tetila lançou a pedra fundamental, marcando oficialmente o início do empreendimento. A obra foi concluída e entregue à comunidade em 23 de outubro de 2002; nesse primeiro momento, a unidade funcionou como extensão da Escola Municipal Geraldino Neves Corrêa, sediada no distrito da Picadinha. A autonomia administrativa veio com o Decreto Municipal nº 3552, de 1º de julho de 2005 (publicado no Diário Oficial de 28 de julho de 2005), que a oficializou como Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté.

O impulso imediato para a criação não apenas da demanda dos moradores de Itahum e das chácaras circunvizinhas, mas sobretudo do adensamento populacional ocasionado por dois assentamentos na região (Lagoa Grande e Amparo), que superlotou a rede estadual e levou as famílias e lideranças locais a defenderem uma escola municipal voltada à Educação Infantil e aos anos iniciais do

Ensino Fundamental, mantendo-se na esfera estadual as séries finais e o Ensino Médio. A comunidade apoiou a proposta como melhoria concreta para o distrito.

O marco material da escola evidencia uma lógica de arranjos coletivos característica das comunidades camponesas. O reaproveitamento de estruturas antes utilizadas por clube de mães e associação de moradores revela o que Caldart (2012, p. 260) denomina de 'territorialização da luta por direitos': a comunidade não apenas reivindicou a escola ao poder público, mas cedeu seus próprios espaços para viabilizá-la, demonstrando que a educação do campo nasce da ação protagonista dos sujeitos.

Essa prática configura uma figuração social específica (ELIAS, 2006), na qual as relações de interdependência entre lideranças comunitárias, famílias e poder público local sustentaram a materialização da escola. Diferente da lógica vertical das políticas educacionais urbanas, aqui observa-se uma rede de poder horizontal, forjada na solidariedade e na resistência coletiva, que tensiona e negocia com o Estado a garantia do direito à educação.

A organização pedagógica consolidou-se atendendo à pré-escola e às séries do 1º ao 5º ano em período diurno, além de turmas de EJA noturnas por um tempo de quatro a cinco anos, frequentadas majoritariamente por adultos. A divisão entre redes foi gradual, com a migração, ano a ano, das séries iniciais da escola estadual para a municipal. O transporte escolar existia, mas era restrito, utilizavam-se Kombis da prefeitura para trajetos próximos, expandindo-se posteriormente o serviço com ônibus escolar. Conforme relata a educadora entrevistada, que atuou desde a fundação.

Quando a escola começou, era tudo muito precário. Não tínhamos livros didáticos, os professores faziam os materiais no mimeógrafo. Mas tinha muito envolvimento da comunidade, as famílias participavam de tudo. Era uma escola que nasceu da necessidade do povo (AZAMBUJA, 2025).

Esse depoimento evidencia não apenas a precariedade material, mas também a criatividade pedagógica e o compromisso docente diante das adversidades. Minayo (2014, p. 299) observa que as narrativas orais "não são apenas relatos de fatos, mas construções de sentido que revelam como os sujeitos interpretam e significam suas experiências vividas".

Ao afirmar que "tinha muito envolvimento da comunidade", apesar da precariedade, a entrevistada não está apenas descrevendo uma realidade, mas

construindo uma interpretação⁹, ou seja, a escola Perequeté não se sustentou pelos recursos materiais (ausentes), mas pelas redes de solidariedade e compromisso coletivo. Essa interpretação manifesta, nas palavras de Minayo (2014, p. 302), "a capacidade dos sujeitos de atribuir sentido às suas ações e contextos", revelando agência onde uma leitura superficial veria apenas carência.

Contudo, a entrevistada revela tensão contemporânea: "Hoje a participação não é mais como antes. As famílias vêm quando a gente chama, mas não têm mais aquele envolvimento de antigamente" (AZAMBUJA, 2025). Essa percepção sugere transformações nas configurações sociais (ELIAS, 2006) da comunidade, possivelmente relacionadas à hipótese de urbanização, mudanças geracionais, precarização do trabalho rural?.

A infraestrutura esportiva e os espaços coletivos resultam de arranjos com a comunidade. AZAMBUJA (2025), em sua entrevista relata que, a quadra poliesportiva que inicialmente não era vinculada à escola e sim da comunidade, foi cedida e, depois, referida como doada para uso escolar; a praça local, construída no espaço anteriormente ocupado por um campo de futebol, passou a servir às aulas de Educação Física.

A lotação de pessoal, no início, foi local e por indicação mediada pela coordenação requerendo habilitação mínima em Magistério. A formação superior expandiu-se depois e, atualmente, o ingresso passa por processo seletivo com pontuação e concurso público. Os registros indicam que, desde a construção inicial, não houve ampliações estruturais significativas. A disposição dos espaços foi sendo ajustada conforme possibilidade no momento - "como dava", nas palavras da entrevistada, o que legou desafios permanentes de uso e adequação física.

Em síntese, a Escola Perequeté consolidou-se não pela via das políticas públicas estruturadas e bem financiadas, mas através da articulação coletiva que mobilizou construção de salas, reforma de espaços comunitários, provisão gradual de pessoal e organização do atendimento pedagógico.

Essa trajetória revela uma característica fundamental da Educação do Campo: ela se faz sempre 'a partir das condições concretas do território' e com 'forte adesão local', contrariando a lógica verticalizada das políticas urbano-cêntricas. A escola, portanto, materializa aquilo que Caldart (2012) define como práxis educativa

⁹ A interpretação consiste em ultrapassar o nível descritivo dos dados, buscando estabelecer relações que possibilitem novas explicações e interpretações" (MINAYO, 2014, p. 316).

emancipatória: nasce da necessidade, ergue-se pela luta e sustenta-se pela resistência coletiva dos sujeitos camponeses que a reivindicaram como direito e a construíram como território de afirmação identitária.

6. O PARADOXO DA INVISIBILIDADE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA RURAL

A poucos metros das salas onde circulam diariamente dezenas de estudantes, ergue-se, ou melhor, resiste uma pequena construção de madeira. Transformada em depósito de materiais escolares, essa casa guarda uma história que parece desconhecida pela própria instituição que a abriga: ali viveu José Eduardo Canuto Estolano, o Perequeté, figura cuja trajetória deu nome à escola desde sua fundação.

Observa-se, portanto, um paradoxo eloquente, ou seja, a escola homenageia Perequeté em sua nomenclatura oficial, mas invisibiliza concretamente o espaço material que documenta sua existência. Quando questionada sobre o conhecimento dos alunos acerca dessa história, a entrevistada foi direta: "os estudantes não sabem quem foi Perequeté. Muitos professores também desconhecem. A casa está ali nos fundos, mas ninguém comenta sobre ela" (AZAMBUJA, 2025).

Esse silenciamento institucional não acontece por acaso. Minayo (2014, p. 278) alerta que "o não-dito, o silêncio, as omissões são tão significativos quanto o que é explicitamente verbalizado", constituindo dados relevantes para a análise qualitativa.

O fato de a casa estar ali, física e cotidianamente presente, mas nunca tematizada pedagogicamente, revela uma escolha institucional implícita sobre quais memórias merecem ser cultivadas. Como observa a autora, "os silêncios sociais não são vazios, mas espaços preenchidos por relações de poder e disputas simbólicas" (MINAYO, 2014, p. 280).

A Nova História Cultural, perspectiva desenvolvida por autores como Roger Chartier e Pierre Nora, oferece ferramentas analíticas para compreender esse fenômeno. Chartier (1990) argumenta que os espaços sociais carregam significados construídos por práticas culturais específicas, revelando disputas sutis pelo controle das narrativas coletivas. Nora (1993), por sua vez, distingue os "lugares de memória".

A aqueles espaços intencionalmente preservados e celebrados dos "meios de memória", ambientes onde a memória flui organicamente, sem institucionalização

deliberada. A casa de Perequeté não se encaixa confortavelmente em nenhuma dessas categorias: ela existe materialmente, mas permanece marginalizada simbolicamente. Configura-se, assim, como o que Michael Pollak (1989) denominou "memória subterrânea", é aquela que persiste apesar do silenciamento oficial, carregada por grupos subalternizados enquanto aguarda condições sociais favoráveis para emergir.

Essa invisibilização ganha contornos mais significativos quando se considera que a Educação do Campo, conforme sistematizado por Caldart (2012, p. 263), deveria justamente promover vínculos entre estudantes e suas histórias territoriais, fortalecendo identidades coletivas enraizadas no espaço vivido. A escola que ignora a casa de Perequeté contradiz, portanto, seus fundamentos pedagógicos mais essenciais.

Ao retomarmos conceitos elisianos, trabalhados anteriormente neste estudo, é possível interpretar essa contradição como expressão de uma figuração social ainda em disputa (ELIAS, 2006). As relações de interdependência que sustentam a escola envolvem tensões entre diferentes projetos educativos: de um lado, o compromisso nominal com a identidade camponesa; de outro, práticas institucionais que reproduzem a lógica urbanocêntrica dominante, na qual o passado rural é tratado como algo a ser superado, não celebrado.

A própria materialidade da casa, uma construção simples de madeira, situada nos fundos do terreno, convertida em depósito simboliza essa marginalização. Enquanto as salas de aula recebem manutenção, a casa deteriora-se em silêncio. Enquanto o nome de Perequeté estampa documentos oficiais, sua morada transforma-se em espaço utilitário desprovido de carga simbólica.

Chartier (1990) observa que as representações sociais nunca são neutras; elas expressam hierarquias, valores e escolhas políticas implícitas. A decisão institucional de não tematizar a casa revela, portanto, uma hierarquização das memórias: aquilo que merece ser lembrado e aquilo que pode ser esquecido. Gregório e Bianconi (2023) analisam como modelos educacionais urbanocêntricos historicamente negaram às populações camponesas o direito de inscrever suas histórias nos currículos oficiais, perpetuando estruturas de dominação simbólica.

A casa de Perequeté, nesse contexto, representa uma dessas histórias negadas não por decreto explícito, mas por omissão sistemática. Freire (1979, p. 15) ensina que "a conscientização implica que os homens assumam o papel de sujeitos

que fazem e refazem o mundo". Porém, não existe conscientização histórica quando a própria instituição educativa apaga os vestígios materiais dos sujeitos que a fundaram.

A invisibilidade da casa não é, portanto, fenômeno casual ou secundário; ela expressa uma disputa não declarada sobre qual memória importa e quais sujeitos merecem ser lembrados. Compreender esse paradoxo exige, então, reconstituir quem foi Perequeté e porque sua história deveria ocupar centralidade no projeto pedagógico da escola que carrega seu nome.

7. QUEM FOI PEREQUETÉ?

José Eduardo Canuto Estolano chegou ao Distrito de Itahum já viúvo e com uma única filha e ainda mais em circunstâncias ainda pouco documentadas pela historiografia local. Sabe-se que ele estabeleceu vínculos profundos com aquela comunidade, tornando-se figura reconhecida por seu envolvimento em melhorias coletivas.

Ele foi atuante nas articulações que viabilizaram obras de infraestrutura como asfalto e ginásio esportivo, conforme registrado em documentos do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP, 2023). Sua presença marcou gerações de moradores, que passaram a chamá-lo carinhosamente de "Perequeté". Curiosamente, ninguém na comunidade soube explicar a origem desse apelido, nem mesmo a entrevistada, que acompanhou de perto a história da escola desde sua fundação. "Todo mundo conhecia ele como Perequeté, mas de onde veio esse nome, ninguém sabe dizer. Isso se perdeu com o tempo" (AZAMBUJA, 2025). Essa lacuna memorialística ilustra a fragilidade das memórias orais quando não são sistematicamente registradas e trabalhadas institucionalmente.

O desaparecimento de José Eduardo em 1992, lançou uma sombra de mistério sobre sua trajetória. Segundo relatos locais, seu corpo foi encontrado e sepultado em Itahum, com laudo de óbito indicando morte por estrangulamento. Anos depois, durante exumação para fins de seguro, perícias odontológicas identificaram a arcada dentária como pertencente a "Mateus Navarro", não a de José Eduardo Canuto Estolano - Perequeté. Essa contradição nunca foi esclarecida.

Conforme narrado pela entrevistada, "até hoje há dúvidas. Dizem que existem dois corpos no cemitério de Itahum, mas ninguém sabe ao certo qual é o de

Perequeté" (AZAMBUJA,2025). A imprecisão dos registros oficiais sobre sujeitos camponeses não surpreende. Pollak (1989) demonstra como populações marginalizadas frequentemente têm suas histórias apagadas ou distorcidas nos documentos formais, dependendo de memórias orais vulneráveis ao esquecimento.

Apesar dessas lacunas, a decisão comunitária de nomear a escola em homenagem a Perequeté carrega significado político profundo. Castro (2023, p. 150) argumenta que o camponesinato se constitui como "sujeito coletivo de direito", historicamente invisibilizado pelas políticas públicas mas portador de saberes, valores e modos de organização próprios.

Diniz (2010, p. 40) complementa ao caracterizar o camponesinato como classe social marcada pela produção familiar, pelo trabalho direto na terra e por relações de pertencimento territorial distintas das lógicas capitalistas do agronegócio. Perequeté simboliza exatamente esses atributos: um sujeito que construiu sua vida no campo, envolveu-se nas lutas coletivas por melhores condições de vida e permaneceu enraizado no território mesmo diante das pressões migratórias urbanas.

A criação da escola em 2002 inscreve-se nesse contexto de resistência camponesa. Como documentado anteriormente neste estudo, o adensamento populacional provocado pelos assentamentos Lagoa Grande e Amparo superlotou a rede estadual, impondo às famílias a necessidade de reivindicar uma outra escola no distrito. Essa luta não emergiu de decisões técnicas das secretarias de educação; ela nasceu do Orçamento Participativo de 2000, instância na qual a Associação de Moradores priorizou a construção escolar como demanda urgente. Arroyo (2012, p. 232) observa que a Educação do Campo nasce precisamente dessas mobilizações: não se trata de concessões estatais, mas de direitos conquistados pela pressão organizada dos povos do campo. A escola Perequeté, portanto, materializa uma vitória coletiva e nomear a instituição em homenagem a uma liderança local reforça simbolicamente essa autoria comunitária.

Caldart (2012, p. 260) conceitua esse processo como "territorialização da luta por direitos": os sujeitos camponeses não apenas reivindicam políticas públicas, mas inscrevem suas identidades nos espaços conquistados, transformando escolas em territórios de afirmação cultural. Ao escolher o nome de Perequeté, a comunidade não homenageia um indivíduo isolado; celebra um modo de vida coletivo, marcado pela solidariedade, pela luta por melhorias compartilhadas e pela permanência digna no campo. A casa de madeira onde ele viveu deveria, por coerência, integrar essa

celebração. Ela documenta materialmente a existência de Perequeté; testemunha que ele não é figura lendária, mas pessoa real que habitou aquele território. Ignorar a casa equivale, portanto, a esvaziar o nome da escola de seu conteúdo político e memorial. Resta perguntar: o que a instituição vem fazendo ou deixando de fazer com essa herança?

8. O QUE A ESCOLA (NÃO) FAZ COM SUA PRÓPRIA HISTÓRIA

O Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP, 2023), ao descrever a estrutura física da instituição, não menciona a casa de madeira nos fundos do terreno. Tampouco há, segundo a entrevistada, projetos pedagógicos que explorem essa memória com os estudantes. "A casa virou depósito. Ninguém trabalha isso em sala de aula. Os professores não falam sobre Perequeté além do nome da escola" (AZAMBUJA, 2025).

Essa ausência configura contradição pedagógica significativa. Caldart (2012, p. 263) argumenta que a Educação do Campo deve enraizar-se na identidade territorial, promovendo vínculos entre estudantes e as histórias coletivas que constituem seus espaços de pertencimento. Uma escola que silencia sobre suas próprias origens e sobre o sujeito que lhe empresta o nome mas rompe com esse princípio fundador.

Gregorio e Bianconi (2023) demonstram como a imposição de modelos educacionais urbanos às comunidades rurais historicamente negou aos camponeses o direito de inscrever suas narrativas nos currículos oficiais. Quando a Escola Perequeté ignora a casa de madeira, ela reproduz essa lógica: trata o campo como espaço sem história própria digna de ser pedagogicamente tematizada.

Nascimento e Bicalho (2019, p. 72) alertam para a urgência de "ouvir os povos campesinos", criando políticas educacionais "preocupadas com o pleno desenvolvimento dos sujeitos" e que estimulem "pensamento autônomo e reflexão crítica". Porém, não há reflexão crítica possível quando a instituição apaga os vestígios materiais de sua própria gênese. A invisibilização da casa priva os estudantes de compreenderem-se como herdeiros de lutas históricas concretas, reduzindo-os a receptores passivos de conhecimentos descontextualizados.

Freire (1979, p. 15) ensina que "a conscientização é um compromisso histórico [...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o

mundo". Não existe conscientização sem acesso à memória; não há protagonismo sem compreensão das trajetórias que nos precedem. Ao silenciar sobre Perequeté e sua casa, a escola nega aos estudantes muitos deles filhos de assentados, continuadores da mesma luta por permanência digna no campo, o direito de reconhecerem-se como sujeitos históricos.

Molina e Sá (2012, p. 328) reforçam que a "Escola do Campo" deve funcionar como mediadora entre saberes populares e conhecimentos científicos, fortalecendo identidades camponesas em vez de reproduzir o projeto urbanocêntrico que historicamente desvalorizou o rural. Essa contradição revela tensões não resolvidas na figuração social que sustenta a escola.

Retomando, Elias (2006), trata que as instituições educativas não existem isoladamente; elas emergem de redes de interdependência entre múltiplos atores sociais como gestores, docentes, famílias, secretarias de educação cujos projetos nem sempre convergem.

A invisibilização da casa sugere que, apesar da conquista comunitária que fundou a escola, as práticas pedagógicas cotidianas ainda não internalizaram plenamente os princípios da Educação do Campo. Persiste uma disputa sutil entre o compromisso nominal com a identidade rural e a reprodução de modelos educacionais que tratam o campo como provisório, espaço a ser "superado" pela migração urbana.

Contudo, a casa resiste. Sua existência material, mesmo deteriorada e marginalizada, desafia o esquecimento institucional. Nora (1993) observa que lugares de memória portam potencial mobilizador, eles convocam à ação, interpelam o presente com perguntas não respondidas. A casa de Perequeté interroga a comunidade escolar: por que permitimos que essa história permaneça invisível? O que perdemos ao não trabalhar pedagogicamente esse patrimônio?

Responder essas perguntas demanda ação concreta. A casa pode transformar-se em centro de projetos interdisciplinares envolvendo história oral com moradores antigos, pesquisa documental sobre a trajetória de Perequeté, produção de narrativas estudantis que conectem passado e presente. Estudantes podem entrevistar familiares que conviveram com ele, sistematizando memórias antes que se percam definitivamente.

Além disso, Professores de História, Geografia e Língua Portuguesa podem articular nos currículos que tomem a casa como objeto de estudo, explorando conceitos de patrimônio, identidade e resistência cultural. A própria reforma da casa,

transformando-a em espaço educativo visitável que simbolizaria compromisso institucional com a memória que seu nome proclama.

Essas ações não seriam meros gestos simbólicos; elas cumpririam a promessa pedagógica inscrita na Educação do Campo, ou seja, honrar as lutas dos sujeitos camponeses não apenas no discurso, mas na prática educativa cotidiana. A casa de Perequeté aguarda, portanto, que a escola assuma coerentemente sua identidade. Ela está ali, resistindo silenciosamente. Cabe à comunidade escolar decidir se essa resistência permanecerá invisível ou se será transformada em fonte viva de aprendizagem histórica e conscientização política.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação partiu de uma questão central: como a trajetória histórica da Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté expressa práticas de resistência social e protagonismo coletivo na construção de uma identidade educacional camponesa? Ao longo do percurso analítico, tornou-se evidente que a escola não é apenas edificação física ou conjunto de práticas pedagógicas; ela materializa disputas históricas pelo direito à educação, tensões entre modelos urbanocêntricos e projetos emancipatórios, além de contradições não resolvidas entre discursos oficiais e práticas cotidianas.

A criação da escola em 2002, motivada pelo adensamento populacional dos assentamentos Lagoa Grande e Amparo, não resultou de planejamento técnico das secretarias de educação. Ela nasceu da pressão organizada da comunidade no Orçamento Participativo de 2000, quando a Associação de Moradores priorizou essa demanda como urgência coletiva.

Esse processo confirma o argumento de Arroyo (2012) sobre a Educação do Campo emergir das lutas dos movimentos sociais camponeses, configurando-se como conquista política e não como concessão estatal. A escola Perequeté simboliza, portanto, uma vitória das famílias rurais que recusaram aceitar passivamente as condições precárias impostas às suas crianças. Elas não apenas reivindicaram; articularam-se, cederam espaços comunitários, participaram das decisões e acompanharam cada etapa da construção.

A análise documental e as narrativas orais revelaram uma figuração social específica, conforme conceituado por Elias (2006). A escola emergiu de redes de interdependência envolvendo lideranças comunitárias, famílias de assentados, pequenos proprietários, poder público local e profissionais da educação.

O reaproveitamento de estruturas do clube de mães e da associação de moradores para viabilizar salas de aula evidencia não apenas criatividade diante da escassez, mas também solidariedade característica das comunidades rurais.

Essas práticas demonstram que o campesinato opera segundo racionalidades próprias, fundamentadas em reciprocidade e compromissos coletivos de longo prazo, conforme argumentam Castro (2023) e Diniz (2010) ao caracterizarem o campesinato como sujeito coletivo portador de saberes e modos de organização distintos das lógicas capitalistas urbanas.

Contudo, a pesquisa também desvelou contradições preocupantes. A mais eloquente manifesta-se na invisibilização da casa de madeira onde viveu José Eduardo Canuto Estolano, o Perequeté. A escola homenageia essa liderança comunitária em sua nomenclatura oficial, mas silencia sobre o espaço material que documenta sua existência.

A casa deteriora-se nos fundos do terreno, transformada em depósito, enquanto os estudantes desconhecem quem foi o sujeito que empresta nome à instituição. Essa invisibilização memorial representa, sob a perspectiva da Nova História Cultural, uma escolha institucional implícita sobre quais memórias merecem ser cultivadas. Chartier (1990) demonstra que as representações sociais expressam hierarquias de valor e disputas pelo controle das narrativas coletivas. Ao ignorar a casa de Perequeté, a escola nega aos estudantes o acesso a uma compreensão histórica de si mesmos como herdeiros de lutas concretas.

Freire (1979) nos ensina que não há conscientização sem memória, nem emancipação sem que os sujeitos reconheçam-se como protagonistas históricos. A escola que silencia suas próprias origens reproduz, paradoxalmente, a lógica urbanocêntrica denunciada por Gregorio e Bianconi (2023): que ela trata o campo como espaço sem história própria digna de ser pedagogicamente tematizada.

Apesar de localizar-se em área rural e atender majoritariamente filhos de assentados, a instituição não assume plenamente os princípios da Educação do Campo propostos por Caldart (2012), mantendo práticas curriculares convencionais com tímida articulação aos saberes e histórias locais.

Essas contradições não invalidam a importância histórica da escola; pelo contrário, elas a tornam objeto analítico ainda mais relevante. A instituição materializa tensões estruturais das políticas educacionais brasileiras, marcadas pela dificuldade de reconhecer o campo como espaço legítimo de vida, trabalho e cultura.

A casa de madeira simboliza uma potencialidade não realizada. Ela poderia funcionar como centro de projetos pedagógicos envolvendo história oral, pesquisa documental e fortalecimento de vínculos entre gerações. Estudantes poderiam entrevistar moradores antigos, sistematizando memórias antes que se percam definitivamente. A própria reforma da casa, transformando-a em espaço educativo visitável, sinalizaria compromisso institucional com a memória que o nome da escola proclama.

Reconhecem-se limites nesta investigação. A pesquisa centrou-se em documentos institucionais e na narrativa de uma profissional vinculada à escola desde sua fundação, perspectiva privilegiada mas insuficiente para apreender a multiplicidade de olhares sobre a instituição.

Minayo (2014, p. 46) nos lembra que "toda pesquisa é uma aproximação da realidade, nunca seu esgotamento", e que "o conhecimento produzido é sempre situado, parcial e provisório". Nesse sentido, este trabalho não pretendeu esgotar a história da Escola Perequeté, mas oferecer uma leitura interpretativa fundamentada teoricamente e empiricamente validada, aberta a diálogos, contestações e aprofundamentos futuros.

Como destaca a autora, "a validade¹⁰ de uma pesquisa qualitativa não está em sua generalização estatística, mas em sua capacidade de produzir compreensões densas, teoricamente informadas e empiricamente sustentadas" (MINAYO, 2014, p. 368), objetivo que se buscou alcançar ao longo desta investigação.

Estudos futuros poderiam ampliar o leque de entrevistados, incluindo famílias de assentados, lideranças comunitárias atuais e estudantes egressos. Também seria relevante comparar a trajetória da Escola Perequeté com outras escolas rurais do município, identificando padrões e singularidades nas estratégias de resistência educacional.

¹⁰ A validade em pesquisa qualitativa se constrói não pela replicabilidade estatística, mas pela densidade interpretativa e pela fundamentação teórica consistente" (MINAYO, 2014, p. 365).

Apesar dessas limitações, a pesquisa cumpriu seus objetivos. Ela depreendeu o contexto histórico de criação da escola, analisando-a como expressão de resistência social e protagonismo coletivo.

Demonstrou que a instituição não surgiu por iniciativa governamental, mas por pressão organizada da comunidade. Identificou contradições entre o projeto fundador e as práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente quanto à invisibilização da memória local.

Aplicou produtivamente os conceitos elisianos de figuração e interdependência, articulando-os aos pressupostos da Educação do Campo de Caldart, conferindo visibilidade acadêmica a uma história que permanecia marginalizada.

A Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano – Perequeté encerra este estudo como objeto inacabado, prenhe de possibilidades. Ela carrega conquistas históricas que não devem ser minimizadas, sua existência material representa vitória contra a exclusão educacional sistematicamente imposta às comunidades campesinas. Simultaneamente, porta contradições que desafiam a comunidade escolar a repensar suas práticas.

A casa de madeira nos fundos do terreno permanece como interrogação não respondida, convocando gestores, docentes, estudantes e famílias a decidirem que escola desejam construir. Este estudo oferece subsídios analíticos para essa decisão coletiva, esperando contribuir para que a Escola Perequeté honre não apenas no nome, mas na prática educativa cotidiana, a memória dos sujeitos campesinos que a tornaram possível.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Antônio Carlos do; KUNZ, Elenita Malta. Fundamentos epistemológicos da pesquisa científica. Revista de Educação do UNIPAMPA, Bagé, v. 3, n. 6, p. 15-30, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

AZAMBUJA, Kelly Aparecida Lozano de. Entrevista concedida a Joshiley Coelho Guindo de Aquino. Itahum, Dourados-MS, 21 fev. 2024. 1 arquivo de áudio (42 min. 32 seg.).

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação rural: ações pedagógicas e infâncias. Revista Exitus, Santarém, v. 10, p. 1-31, 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo e a pedagogia do oprimido. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido: 50 anos. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 155-160.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Luís Felipe Perdigão de. O campesinato como sujeito coletivo de direito: um olhar sobre os elementos jurídicos da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Camponeses. Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 10, n. 2, p. 147-170, maio/ago. 2023.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012..

DOURADOS. Lei Orgânica do Município de Dourados, de 20 de dezembro de 1990. Dourados, MS: Câmara Municipal, 1990. Atualizada até a Emenda à Lei Orgânica nº 71, de 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-dourados-ms>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DOURADOS (MS). Emenda à Lei Orgânica nº 79, de 2023. Altera o § 3º do art. 16 da Lei Orgânica Municipal. Dourados, MS: Câmara Municipal, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-dourados-ms>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DINIZ, Aldiva Sales. Contribuições teóricas para compreensão do campesinato. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 12, n. 1, p. 35-46, 2010.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e identidades: diálogos entre povos do campo e da cidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 45, e267890, 2024.

GREGORIO, Pedro S. M.; BIANCONI, Gisele V. A educação do campo na América Latina: um estudo histórico. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 8, e14618, 2023.

HOELLER, Silvana C.; FAGUNDES, Maurício C. V. Retomada história da educação rural e os desafios da educação do campo. In: EDUCAÇÃO: pesquisa, aplicação e novas tendências. v. 1. Curitiba: Editora Científica Digital, 2022. p. 175-184

LUCENA, Maria Lucimar Matos de; MOLINA, Mônica Castagna. A construção da Educação do Campo como política pública para a rede de ensino no Distrito Federal: dos pressupostos teóricos e metodológicos aos marcos normativos. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S.l.], v. 8, e16364, 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 326-329.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do; BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 9, n. 17, p. 62-76, jan./jun. 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Liliâne Lúcia Nunes de Aranha; FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Modelo urbanocêntrico de educação e ruralidades esquecidas no Brasil. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 147-165, abr./jun. 2021.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Gustavo Javier; OLIVEIRA, Jaciane Moreira de Sá; COELHO, Livia Andrade (org.). Educação do campo: políticas e práticas. Ilhéus: EDITUS, 2020. 269 p.

SILVA, Katymss Moura da; PINTO, Umberto de Andrade; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; MASSON, Gisele. Referencial curricular para educação do campo e as aproximações com a pedagogia histórico-crítica. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 5, e10468, 2020.

SOUZA, C. M.; BIZERRIL, M. X. A. Da Educação Rural à Educação do Campo: caminhos percorridos pelas escolas no meio rural do Distrito Federal. Revista Cocar, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2024.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.