

## **Do vivido na roça, às lições de escola**

**From living in the countryside, to school lessons**

**Experiencias campesinas para lecciones escolares**

Mitsi Pinheiro de Lacerda<sup>1</sup>

### **Resumo**

A vida cotidiana de uma pequena comunidade rural revela a perenidade de uma práxis ancestral e fecunda, convivendo com concepções e práticas modernas. A comunidade preserva o que validou no âmbito da experiência, enquanto incorpora e consome, da produção moderna, o que lhe interessa. A lida diária na comunidade, praticada segundo costumes anteriores à industrialização, também se abre para a inserção dos produtos da modernidade. Imersa em diferentes temporalidades, a comunidade rural abriga uma escola. O objetivo desse estudo foi buscar em uma escola do campo a coexistência dessas diferentes temporalidades, e lições da comunidade que poderiam ser incorporadas pela escola. A metodologia empregada – a pesquisa com o cotidiano –, incorporou algumas orientações provenientes da história oral, da pesquisa narrativa, da pesquisa (auto)biográfica e do método regressivo-progressivo. Os resultados do estudo apontam que, herdeira de concepções da modernidade, a escola da roça reproduz proposições que tornam fragmentados e homogêneos o espaço, o tempo, o conhecimento, a prática e a linguagem – ao mesmo tempo em que a roça inscreve, nessa estrutura, outros modos advindos do trabalho coletivo, dos processos lentos e cíclicos, da solidariedade e dos saberes compartilhados.

**Palavras-chave:** Cotidiano rural; Escola da roça; Henri Lefebvre; Método regressivo-progressivo.

### **Abstract**

The daily life of a small rural community reveals the permanence of an ancestral and fruitful praxis, coexisting with modern concepts and practices. The community preserves what it has validated in the realm of experience, while incorporating and consuming, from modern production, what interests it. The daily work in the community, practiced according to customs prior to industrialization, also opens up to the insertion of modern products. Immersed in different temporalities, the rural community is home to a school. The objective of this study was to seek the coexistence of these different temporalities in a rural school, and to seek lessons from the community that could be incorporated by the school. The methodology used – research with daily life – incorporated some guidelines from oral history, narrative research, (auto)biographical research and the regressive-progressive method. The

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua/RJ, Brasil.  
E-mail: [mitsipinheiro@id.uff.br](mailto:mitsipinheiro@id.uff.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2552-0590>.

results of the study indicate that, as an heir to modern concepts, the rural school reproduces propositions that make space, time, knowledge, practice and language fragmented and homogeneous – at the same time that the rural school inscribes, in this structure, other modes arising from collective work, slow and cyclical processes, solidarity and shared knowledge.

**Keywords:** Rural daily life; Country school; Henri Lefebvre; Regressive-progressive method.

### **Resumen**

La vida cotidiana de una pequeña comunidad rural revela la permanencia de una práctica ancestral y fructífera, conviviendo con conceptos y prácticas modernas. La comunidad preserva lo que ha validado en el ámbito de la experiencia, al tiempo que incorpora y consume, de la producción moderna, lo que le interesa. El trabajo diario en la comunidad, practicado según las costumbres anteriores a la industrialización, abre también la inserción de productos modernos. Inmersa en diferentes temporalidades, la comunidad rural alberga una escuela. El objetivo de esse estudio fue buscar en una escuela rural la convivencia de essas diferentes temporalidades, y aprendizajes de la comunidad que podrían ser incorporados por la escuela. La metodología utilizada –investigación de la vida cotidiana– incorporó algunos lineamientos de la historia oral, la investigación narrativa, la investigación (auto)biográfica y el método regresivo-progresivo. Los resultados del estudio indican que, heredera de concepciones de la modernidad, la escuela rural reproduce proposiciones que fragmentan y homogeneizan el espacio, el tiempo, el conocimiento, la práctica y el lenguaje –al mismo tiempo que el espacio rural inscribe essa estructura, otras formas que surgen de trabajo colectivo, procesos lentos y cíclicos, solidaridad y conocimiento compartido.

**Palabras clave:** Vida cotidiana rural; Escuela del campo; Henri Lefebvre; Método regresivo-progresivo.

### **Introdução**

Uma pequena comunidade cravada no meio rural mantém, segundo Lefebvre (1986), sua consciência e organização perenemente, ao mesmo tempo em que atravessa a história, subsistindo e incorporando algumas das transformações postas pela modernidade. Tomando como referência os estudos desse autor sobre sociologia rural, apreende-se que, em muito, essa realidade complexa tem sido abordada como se fosse uma estrutura – o que contribui para a preservação de seu anonimato. Essa dupla condição posta à visibilidade do que se passa no campo obedece à “*lei de desenvolvimento desigual de formas análogas e de interação dessas formas (que coexistem em diferentes etapas de sua vida)*” (Lefebvre, 1986, p. 161 – grifos do autor). Embora os eventos cotidianos relacionados à reprodução da existência (repouso, alimentação, trabalho, sociabilidade) sejam nomeadamente os mesmos para todos, a

cotidianidade no campo consome produtos e práticas resultantes da modernidade, ao mesmo tempo em que preserva o que foi consensual e historicamente validado pelo uso.

Lefebvre (1986, p. 144) sinaliza que o conhecimento acerca das pequenas comunidades rurais conduz a uma realidade complexa, na qual seus habitantes dispõem de uma consciência não muito propensa ao desvelamento. Trata-se de uma realidade facilmente visível em sua estrutura, mas o que se passa é permanentemente dissimulado em meio a uma organização que é mantida em segredo para aqueles que não a sabem ver. O acontecer simultâneo de temporalidades diferentemente datadas em uma comunidade rural, compõe sua complexidade em também diversas e simultâneas práticas do espaço.

Segundo Martins (1996), Lefebvre reconhece, em seus estudos sobre a formação econômico-social, a coexistência de tempos históricos desde os quais a realidade apresenta uma *complexidade horizontal* – na qual é possível observar e descrever as relações sociais em sua diversidade, assim como uma *complexidade vertical*. Por meio da complexidade vertical seriam encontradas relações sociais, concepções e produtos que não apenas diferem uns dos outros, mas que também não são contemporâneos entre si, pois que são datados diferentemente.

Para entender isso, pense no café. Lembro-me de ouvir dizer<sup>2</sup> sobre uma máquina de café que havia em uma empresa, com dimensões de uma grande geladeira. Do lado esquerdo, havia compartimentos de acrílico para que os grãos de café pudessem ser visualizados. Eram grãos de diferentes tonalidades e tamanhos, provenientes de diversas nacionalidades e devidamente etiquetados com informações sobre o país de origem, a data da colheita, a espécie do grão, o tipo de torra. Ao selecionar o grão, surgiam lindas imagens de plantações de café. No centro da máquina, havia um grande painel de *touch screen* com dez opções de bebida (puro, com leite, com chocolate, e outros). Ao lado, um *dispenser* de copos de papel com a informação de que seriam biodegradáveis e acompanhados por uma semente para, no caso de serem descartados na natureza, darem origem a uma árvore.

Qualquer pessoa ordena o preparo de sua própria xícara de café expresso, tocando três ícones. Enquanto saboreia a bebida, processada por maquinário sofisticado, talvez essa pessoa não reconheça, nesse café, a presença concomitante de um modo de produção anterior à

---

<sup>2</sup> Tal descrição foi oferecida por meu filho Marcelo, após deparar-se com uma máquina de café enquanto trabalhava nos EUA.

industrialização. A proveniência de grande parte dos grãos que dão origem à bebida, que fora preparada por meio de tão refinada tecnologia, ainda preserva práticas de manejo seculares. A descrição da complexidade horizontal presente no manuseio cotidiano da máquina revela ao usuário suas dimensões estéticas e tecnológicas – dimensões que são atravessadas pela complexidade vertical, a qual também incorpora violências, opressões, prazeres, disputas e até mesmo restrições religiosas e políticas que marcaram a história da produção do café. A percepção da dupla complexidade da realidade (horizontal e vertical) expande a realidade, e a pedra deixa de ser somente pedra<sup>3</sup>.

Durante este estudo, o objetivo foi buscar em uma escola do campo e na comunidade em seu entorno, a coexistência dessas diferentes temporalidades, aprendendo, desde o vivido na roça<sup>4</sup>, algumas lições que poderiam ser incorporadas pela escola. Enquanto reproduz lógicas neoliberais e modernas fixadas no espaço *concebido*, na escola rural acontecem, ao mesmo tempo, o inaugural e a consciência que dele se tem, uma vez que o espaço é também *vivido* e *percebido*. Em movimentos dialéticos, esses três níveis se interpenetram: a planificação do espaço só é possível considerando-se a percepção do uso que dele se faz, ao mesmo tempo em que a vivência do espaço acontece em meio à sua ordenação indireta, captada no nível do percebido (Lefebvre, 2000, p. 40).

De forma a realizar este objetivo, a metodologia empregada – a Pesquisa com o Cotidiano (Alves, 2001) –, incorporou algumas orientações provenientes da História Oral (Portelli, 1997), da Pesquisa Narrativa (Prado, 2015), da Pesquisa (auto)Biográfica (Henriques; Guimarães; Rodrigues, 2021) e do Método Regressivo-Progressivo de Henri Lefebvre (1978), fazendo uso de técnicas como a observação, a produção de imagens e conversas. O desenvolvimento do estudo ocorreu através do exercício simultâneo de estudos teóricos, imersão e escuta na comunidade rural investigada e na escola municipal que atende às crianças do lugar, no interior de Minas Gerais.

---

<sup>3</sup> Há quem diga que no poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, a palavra ‘pedra’ seria uma hipótese de ‘perda’, em referência ao falecimento do filho do poeta.

<sup>4</sup> O termo “roça” dispõe de diferentes acepções que são empregadas em diversas regiões brasileiras. Pode remeter à ideia de roçado ou lavoura, ser tomado como sinônimo de zona rural ou campo e, no que se refere a este artigo, ser compreendido como denominação oferecida por quem vive em um espaço no qual a habitação, o trabalho, as relações comunitárias e os saberes populares são indissociáveis.

É importante registrar, ainda, a opção, nesse texto, pela expressão “escola da roça”, sem que isso negue a “escola do campo”. A partir das excelentes contribuições oferecidas por Caldart (2012, p. 259 – grifos da autora), aprendemos que a educação do campo “já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo”. Segundo a autora, o uso do conceito “camponês” e da expressão “campo” (e não rural, nem tampouco roça) é, ainda, referência a uma prática política que integra o trabalho e as lutas dos diversos grupos de trabalhadores do campo (camponeses, quilombolas, indígenas). Mesmo reconhecendo a relevância dos sentidos políticos encarnados nessas expressões, nesse artigo irei me referir, também, à “escola da roça”. Justifico o uso desse termo por se tratar do modo como as pessoas que vivem e trabalham na comunidade investigada, se referem ao seu espaço. Como parte da comunidade<sup>5</sup>, e desde minha experiência acumulada, nunca ouvi alguém do lugar se referir a esse espaço enquanto “campo”, nem o trabalhador se auto referenciar como “camponês”. Aqui, nessa pequena comunidade, as pessoas vivem e trabalham na “roça”, e cada trabalhador reconhece o outro como “companheiro<sup>6</sup>”.

O artigo é dividido em duas seções. A primeira delas, dedicada à comunidade e à escola investigadas, trata da população, da economia local e de alguns traços que constituem sua história. Na segunda seção são enunciados momentos diversos da vida na roça, os quais conduziram esse estudo a refletir sobre o que se passa na cotidianidade do espaço investigado, sua influência na constituição da consciência e contradições com a lógica escolar.

## **A roça e a escola**

Localizada no fundo de um vale cercado por morros, a comunidade<sup>7</sup> rural investigada situa-se no interior de Minas Gerais. Atravessada por um estreito riacho, o principal

---

<sup>5</sup> Minha família, originalmente da zona rural, é produtora nessa comunidade há 9 anos, conciliando o trabalho no meio urbano com o cultivo de café, junto à preservação e ampliação da mata nativa de uma pequeníssima propriedade.

<sup>6</sup> Dados os limites de extensão do artigo, não será possível desenvolver a defesa do uso dos termos “roça” e “companheiro” no texto. Em síntese, o termo “roça” carrega em si as ideias de pertencimento ao lugar, de propriedade e de local de trabalho, e o termo “companheiro” configura proximidade, solidariedade e paridade (enquanto o “camponês” seria o outro, o distante). Sendo assim, o registro desses termos no artigo justifica-se pelo uso e auto referenciamento.

<sup>7</sup> A localização e identificação da comunidade será preservada e os nomes dos participantes desse estudo

abastecimento de água se dá através da captação de nascente ou mina d'água, complementado minimamente pela água transferida do solo, com o uso de bombas. A comunidade dispõe de iluminação domiciliar com tarifa rural, mas não há iluminação pública. As propriedades rurais da comunidade são pequenas<sup>8</sup>, em torno de 30 litros cada uma. O litro é a medida de superfície utilizada na região, sendo que 1 litro corresponde a aproximadamente 605 m<sup>2</sup>. O uso dessa medida pode estar relacionado com a restrita dimensão territorial das propriedades, mas também com a práxis de que o “litro” advém da quantidade de litros, repletos de grãos, que são utilizados para formar uma plantação. Em uma breve mirada, tal e qual Tolstói narrou em seu conto (Tolstói, 2021), o trabalhador abrange toda a sua propriedade e sabe exatamente quantos litros de milho ou feijão pode plantar ali. Medir a terra em hectares não faz sentido, pois, para ele, o quantitativo de terra tem mais a ver com o uso, do que com a posse.

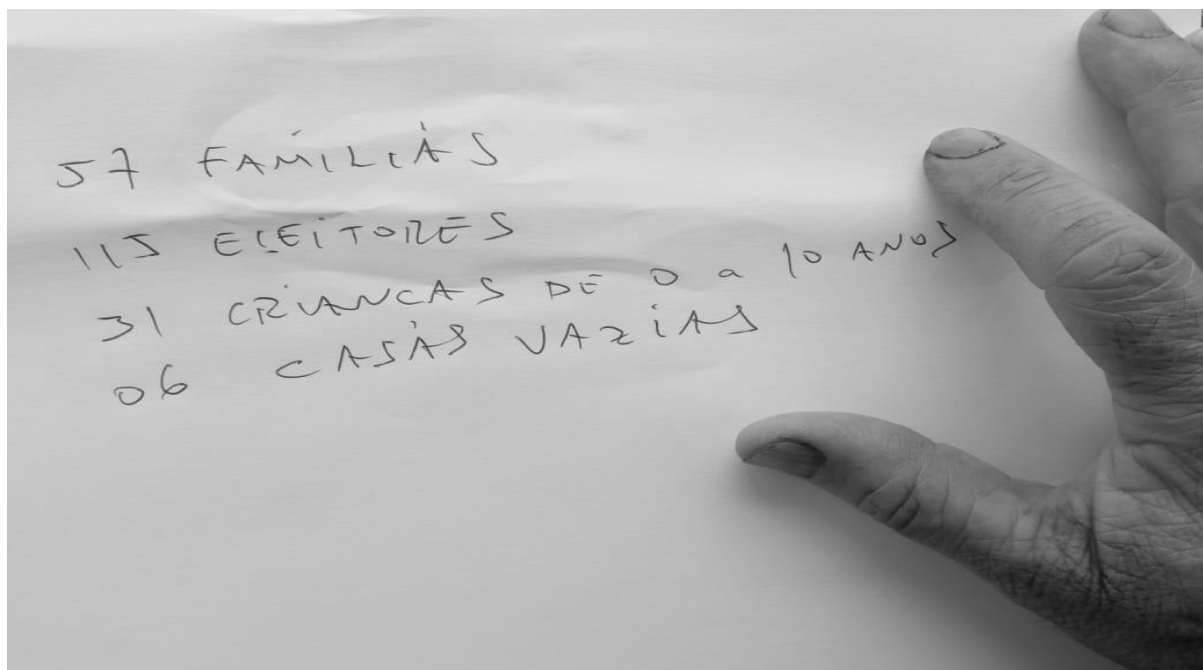
Minha opção foi por desistir da busca por dados censitários oficiais sobre o número de moradores, tão logo um trabalhador rural do lugar escreveu e encaminhou as seguintes informações (Figura 1): na comunidade vivem, atualmente, 57 famílias, há 115 eleitores, 31 crianças de 0 a 10 anos e 6 casas desabitadas. Os critérios que organizaram as categorias observadas foram estipulados por esse trabalhador, o que vale a pena ser refletido. O destaque oferecido ao número de famílias em detrimento do número de moradores, junto ao registro do número de eleitores, ressalta a dimensão do coletivo e a força política, uma vez que as famílias, nessa comunidade, formam pequenos agrupamentos domiciliares que preservam, através do trabalho e dos laços de parentesco, conexões íntimas e cotidianas. A anotação da existência de 31 crianças em idade escolar sugere a luta pela educação, e a menção às casas vazias é um dado provisório para quem vive no lugar, pois que serão habitadas tão logo sejam anunciados novos casamentos. As categorias privilegiadas por esse trabalhador, ao informar os dados da comunidade onde vive, foram construídas em consonância com sua leitura crítica da realidade, marcando o caráter político das informações que desejava comunicar.

---

substituídos por pseudônimos.

<sup>8</sup> Segundo o INCRA, uma propriedade rural que possui entre 1 e 4 hectares é considerada pequena.

**Figura 1 – Dados censitários informais registrados por um trabalhador rural acerca de sua comunidade**



**Fonte: arquivo pessoal, 2022**

A economia local é baseada no cultivo do café, sendo que, concomitante a esse cultivo ou na entressafra, são plantados milho, feijão e hortaliças. Outros cultivos também são permanentes, tais como a banana, a mandioca, a cana-de-açúcar, o pomar de cítricos, o maracujá, o abacate e a jabuticaba. Há ainda o pequeno beneficiamento de produtos para consumo local e venda, tais como o fubá, a farinha de mandioca, a rapadura e doces de frutas. A maior parcela da renda anual é proveniente do café, sendo que os recursos resultantes da venda dos demais cultivos são complementares. Alguns moradores trazem uma pequena criação para o próprio consumo, como uma vaca, porcos e galinhas. Há também poços com peixes e, garantida a alimentação da família, todo o excedente do que é produzido é vendido na feira livre na cidade. As famílias vivem em íntima relação com a imprevisível organicidade dos frutos da terra, enquanto lidam com a contraditória exigência por converter parte dessa “obra” em “produtos”:

Quanto ao campo, é esse um lugar de produção e de obras. A produção agrícola faz nascer produtos; a paisagem é uma obra. Essa obra emerge de uma terra lentamente modelada, originariamente ligada aos grupos que a ocupam através de uma recíproca sacralização que é a seguir profanada pela cidade e pela vida urbana (que captam essa sacralização, condensam-na e

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1112, 2026.

depois a dissolvem no transcorrer das épocas, absorvendo-a na racionalidade) (Lefebvre, 2016, p. 73).

O trabalho é realizado por todos os membros das famílias, sendo que as mulheres são responsáveis pelo trabalho doméstico, pela horta, por rodar o café no terreiro para secar os grãos ao sol e pelo abate das galinhas que são vendidas na feira. Na época da “panha” de café, muitas delas também trabalham na lavoura, sobrepondo essa tarefa à sua pesada rotina. É muito comum a troca de serviço, quando uma família se desloca até a “panha” de café de outra, recebendo, em troca, o mesmo serviço, em outra ocasião. Tudo isso é realizado em uma congruência que se move sem a necessidade de deliberações ou acordos: há um reconhecimento tácito, por todos, do que deve ser feito. Mediante dificuldades decorrentes de questões climáticas, impossibilidade de trabalho devido ao adoecimento ou necessidade de aumento de trabalhadores em virtude de uma boa colheita, “os camponeses mobilizam relações de parentesco, de vizinhança, amizade e compadrio, mais do que organizações formais de representação de interesses ou de mobilização política” (Comerford, *apud* Carvalho & Costa, 2012, p. 32).

É provável que a topografia do lugar, marcada por morros e terreno acidentado, tenha preservado a comunidade do avanço do agronegócio. O maquinário necessário à produção em larga escala não é comportado ali, e a criação de gado em terreno tão inclinado é pouco viável, dada a dificuldade do fornecimento de água. Às vezes, penso naqueles morros como os guardiões do lugar. Porém, o agronegócio não desiste de sua ganância e, há aproximadamente 25 anos, uma indústria de celulose convenceu alguns proprietários de que o plantio do eucalipto seria uma excelente fonte de renda. Posteriormente, esses proprietários descobriram o avanço da erosão no solo e a diminuição da água nas fontes, o que levou ao corte dos eucaliptos e o retorno da comunidade ao plantio do café.

Não são raras as situações em que unidades familiares camponesas e empresas capitalistas cooperam umas com as outras. Não são raras, também, as situações em que os camponeses tentam imitar a lógica capitalista, que lhes é antagônica, e na maior parte das vezes inviabilizam-se economicamente por isso. Portanto, como sempre, os camponeses estão cercados de armadilhas (Carvalho & Costa, 2012, p. 33).

A escola que atende a essa comunidade dista aproximadamente uns 5 quilômetros, e todos os dias o carro da prefeitura realiza o deslocamento das crianças. As professoras e professores vivem na cidade, a 15 quilômetros, e também se deslocam diariamente para o trabalho. A relação entre as famílias e a escola é de proximidade. As famílias acompanham a vida escolar dos filhos e colaboram frequentemente com a escola, seja através da presença em atividades didático-pedagógicas, seja com a colaboração na realização de eventos diversos ou na luta política por melhorias e defesa da escola do campo. Quando uma criança se apresenta no palco da escola para ler uma poesia, é garantido que na plateia estejam a mãe, o pai, os irmãos, o vô, a vô, tios e tias. Vestem o traje que usam para “descer na rua<sup>9</sup>” e comparecem. É perceptível a relevância que as famílias atribuem à escola e o respeito com o qual professores, professoras e demais funcionários e funcionárias são tratados.

### **Da roça até à escola**

Minha história foi tecida no espaço rural, do qual herdei saberes presentes na lida do cultivo do café, do arroz, do feijão, da cana-de-açúcar, do milho e hortaliças. A vida caipira voltada para a agricultura camponesa constitui a minha realidade, a qual se mescla com a vida cotidiana em uma cidade pequena e com o trabalho como professora em uma universidade. Há alguns anos, recém-chegada à comunidade investigada, eu acendia o fogão a lenha para cozinhar feijão, quando uma vizinha veio até a minha casa. Sem aviso, sem convite: é assim na roça, simplesmente chega-se. Veio me chamar para irmos à casa da Tereza, que precisava de nós. Eu não sabia o que havia acontecido e não houve tempo para explicações, mas quando uma mulher me chama para ajudar outra mulher, eu vou.

Caminhamos pela estrada de chão, chegamos à casa da Tereza e nos reunimos a outras mulheres que já estavam lá. Eu não tinha qualquer informação sobre o que se passava, mas, reunido o grupo, seguimos em direção aos fundos do terreiro e entramos no galinheiro. Tereza apontava as galinhas e as mulheres as pegavam, distribuindo-as entre os tantos braços. Em poucos minutos voltávamos à casa, em minhas mãos uma galinha gorda. A impressão que eu tinha é que todas aquelas mulheres sabiam o que estavam fazendo ali, menos eu. Criei

---

<sup>9</sup> Modo como a comunidade se refere ao ato de ir até ao centro da cidade em busca de serviços de saúde, de cumprimento à burocracia de estado ou da satisfação de alguma necessidade junto ao comércio local.

coragem e perguntei o que estava acontecendo, e enquanto cortavam os pescoços das galinhas com a faca e as mergulhavam no caldeirão de água fervente para depenar, fui tomando ciência dos fatos.

Tereza é trabalhadora rural e feirante. Às quintas-feiras abate e depena suas galinhas para serem vendidas na feira no dia seguinte. Acontece que Tereza também produz rapaduras, e na véspera queimou-se gravemente na tacha de caldo de cana fervente. Por isso eu estava ali, inclusa naquele movimento repleto de sangue, penas e vísceras. Havia um fato: Tereza estava temporariamente impossibilitada de trabalhar devido as queimaduras. A resposta imediata a isso não demandou nenhuma assembleia ou qualquer tipo de negociação, pois o fato era suficiente para que o movimento de solidariedade se levantasse. E veja: não se tratava da troca de serviço tão comum nas pequenas comunidades rurais, quando uma família destina um dia de trabalho a outra que, nesse arranjo doméstico, depois também faz o mesmo. O abandono consentido dos próprios afazeres não era troca de serviço, mas o cumprimento das tarefas do outro com a absoluta inexistência de expectativas por receber algo.

Alguém que conduza sua vida baseada tão somente na herança capitalista, fundada em expectativas econômicas e em suas lógicas de acumulação, provavelmente terá dificuldades para acessar a consciência camponesa, marcada por um “pensamento imediato – que também é pensamento do imediato (do que acontece aqui e agora, do que é preciso fazer hoje ou amanhã) – [e que] integra-se num pensamento mais vasto e mais amplo, que compreende vidas inteiras, seus acontecimentos” (Lefebvre, 2019, p. 49). Mediante o acidente sofrido por Tereza, todas as mulheres da comunidade prontamente se mobilizaram para ajudar – o que me levou a pensar, com estranhamento, nas tantas dinâmicas escolares orientadas pela competição, pela busca de recompensas e pela afirmação da neutralidade quando o problema é do outro.

Certamente que na sala de aula não há tachos de caldo de cana em ebulição, nem tampouco galinhas a serem depenadas, pois que os problemas são relacionados ao ensino e à aprendizagem. Uma dificuldade encontrada no processo de aprender geralmente é tratada como caso a ser isolado e resolvido desde o esforço individual de quem a apresenta, enquanto o resto da turma segue seu caminho. A escola da roça traz consigo desde a modernidade urbano-industrial, modos de ensinar e conhecimentos sobre o aprender que, em grande parte,

desconsideram essa “consciência difícil de ser apreendida e, mais ainda de ser definida – curiosa combinação de prudência, iniciativa, desconfiança, credibilidade e costume: a sabedoria camponesa” (Lefebvre, 1986, p. 144).

O pensamento imediato de quem vive os acasos configurados pela natureza abrange, em sua totalidade, o tempo e o espaço, fazendo com que qualquer limite seja superado em função de uma necessidade própria ou alheia. Em Lefebvre (2000) encontramos que o espaço social urbano é também mediado pela reprodução dos modos de produção – dos quais a escola da roça não se isenta. Ao reproduzir práticas presentes nas escolas urbanas, a escola da roça percebe a presença de concepções que não se ajustam à consciência camponesa?

Na comunidade investigada, coexistem as presenças contraditórias de traços do capitalismo e das trocas solidárias de serviço – os primeiros datados mais recentemente, e as outras, ancestrais. Em resposta às necessidades inesperadas, a solidariedade se levanta: é o óbvio, é o que tem que ser feito, é o indiscutível. Nesse momento, a mesma consciência impregnada por um modo de produção capitalista que se faz na busca do lucro e acumulação, abre mão disso para fazer o seu contrário: realiza uma ação solidária, não acumulativa, expressão de uma consciência que preserva a herança de um modo de vida comunitário.

A ideia de uma escola preparatória para o trabalho, juntamente à ideia do conhecimento como algo a ser adquirido para ser aplicado posteriormente, não se ajusta à realidade rural. Na roça, a práxis se faz presente nas vidas das pessoas, desde a infância. O trabalho não é precedido por um período preparatório, pois que é parte de um modo de vida não fragmentado em etapas. As crianças montam a cavalo tão logo o pé alcance o estribo, ataçam fogo no fogão assim que o umbigo ultrapassa a lenha, debulham o milho e o oferecem às galinhas a partir do momento em que adquirem força suficiente para separarem os grãos da espiga. Disso resulta uma outra consciência desde a qual a iniciação não é precedida por períodos preparatórios – mas há processos, acontecimentos.

Na escola, o menino primeiro decora a tabuada, para depois calcular. Na escola, o menino primeiro memoriza as letras, para depois escrever textos. Na escola, o menino escuta: é preciso estudar agora, para trabalhar no futuro. Nada disso faz sentido para ele. A lógica da escola segue o modelo da modernidade urbano-industrial: fragmentada. Fragmenta-se o conhecimento, o espaço, o tempo. Dicotomiza-se teoria e prática. Na vida do menino que vive

na roça, essa fragmentação faz pouco sentido porque as diversas tarefas cotidianas desempenhadas em sua comunidade – embora tenham por objetivo a renda –, têm suas raízes nas demandas da natureza.

Na parede da sala de aula, encontramos o “cartaz do tempo” destinado a registrar as condições atmosféricas. Esse cartaz, fazendo uso da prosopopeia (ou personificação), apresenta, em suas laterais, os desenhos do sol e das nuvens. No centro, há uma seta móvel. A cada dia, uma criança é convidada a girar essa seta em direção a um sol “sorridente”, ou a um sol “preocupado” (porque parcialmente coberto por uma nuvem), ou a um conjunto de nuvens visivelmente “enfurecidas” com a ausência do sol ou, por fim, a outro conjunto de nuvens cinzentas que “choram tristemente” a chuva.

Trata-se de atividade de rotina presente em muitas escolas brasileiras. Mas, veja o detalhe: estamos, agora, em uma escola da roça. Enquanto a menina gira a seta em direção a um sol “sorridente”, seu pai pelega na lavoura para salvar parte do cultivo que o sol castiga. O sol que sorri na parede da sala de aula, não sorri para o seu pai na roça. Em outro momento, enquanto a menina gira a seta até as nuvens que “choram” desoladamente, seu pai festeja a ocorrência da chuva que garantirá o crescimento do milho. As nuvens chuvosas, “aborrecidas” por atrapalhar o cotidiano urbano, não fazem sentido na roça: ali, o sol é “feliz” enquanto o café seca no terreiro, e “preocupante” enquanto os grãos crescem na lavoura.

“É *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” – escreveu Paulo Freire (1997, p. 127 – grifos do autor). Pois imagine um possível “cartaz do tempo” criado pelas crianças; um cartaz que registre o espaço *vivido* na roça. Como seria? Não sei, nunca vi. O sol “sorridente” alegre, na cidade, a quem vai passar o final de semana nos clubes, ou aos mais abastados que poderão viajar até as praias. Na roça, a ocorrência do sol ou da chuva não guardam relação com o lazer, mas com a produção agrícola. Falta lógica na prosopopeia do cartaz – uma lógica que considere, também, a existência de um pensamento imediato (Lefebvre, 2019) capaz de integrar o que se passa agora, com as heranças de experiências passadas. Que as experiências com as diferentes condições atmosféricas sejam diferentes segundo as classes sociais, as condições de trabalho, os *espaçotempos* de sua ocorrência e diversas outras variáveis – isso nós sabemos. Há que se pensar, pois, sobre um discreto cartaz afixado na parede da sala de

aula que, ainda, ignora outros modos de nomear os tempos, como o tempo da seca e o tempo das águas (Defoe, 2001).

Na sala de aula da escola da roça, bem ao lado do “cartaz do tempo”, encontramos o cartaz do “ajudante do dia”. Artefato encontrado em muitas classes brasileiras, o cartaz tem por objetivo inserir o nome do estudante que, naquele dia, receberá uma espécie de distinção ao ser escolhido como auxiliar da professora. Prática similar a essa também é amplamente encontrada em estabelecimentos comerciais, quando a um funcionário é oferecido destaque como “funcionário do mês”. Trata-se de uma prática filiada à lógica panóptica (Foucault, 1987), na qual o destaque oferecido a um corpo, via punição (ou nesse caso, a distinção), se presta ao ajustamento disciplinar dos demais. O fato de uma criança ser designada como “ajudante do dia” não introduz nenhuma vantagem ao processo pedagógico, pois que apenas contribui para com a disciplinarização coletiva ao produzir, nos demais, o desejo por ocupar essa posição temporária e supérflua.

Observemos o cartaz do “ajudante do dia”. Nele há uma grande formiga sorridente carregando uma folha. Ao carregar a folha, aparentemente a formiga contribui para com o trabalho coletivo, pois trata-se de um animal social. É uma formiga ajudante. Aos olhos de quem vive da agricultura camponesa, porém, essa imagem diz outra coisa. Uma formiga carregando uma folha, na roça, não guarda qualquer relação com as ideias de participação, colaboração e auxílio. A formiga retratada no cartaz lembra, em muito, a formiga cortadeira, geralmente encontrada nos pomares e hortas e que, na ausência desses, avança em direção das lavouras de café, milho e feijão. Por onde passa, a formiga cortadeira destrói tudo, picando e carregando em pequenos pedaços boa parte das roças de subsistência familiar.

Na roça, portanto, a imagem da formiga não se relaciona ao ajudante, e sim ao destruidor. Não obstante isso, ainda há algo que também está fora do lugar: a ideia de destaque oferecido a um ajudante. No cartaz, o ajudante é indicado pela professora. Cabe a ele exercer todas as funções daquele dia, enquanto produz em seus colegas, o desejo por ocupar esse papel. O sentido da palavra “ajuda” vem acompanhado da exclusão que afeta os demais. Mais uma vez a racionalidade<sup>10</sup> moderna que torna imperiosa a fragmentação e a classificação

---

<sup>10</sup> A noção de “racionalidade” empregada no artigo é proveniente dos escritos de Henri Lefebvre (1991), o qual desenvolve críticas à modernidade urbano-industrial, sinalizando uma racionalidade que inscreve, no espaço social, as ideias de fragmentação, homogeneização e classificação.

se faz presente, o que se contrapõe fortemente a um modo de vida que preserva, nesse mesmo mundo moderno, a colaboração e o trabalho coletivo. Não afirmo com isso que, no campo, as influências da modernidade encontram-se ausentes, mas que esse é um espaço no qual é possível notar a coexistência de diferentes tempos históricos (Lefebvre, 1991).

Pendurados no varal da sala de aula de uma turma do quinto ano, os trabalhos dos estudantes, todos bastante similares, relatavam estudo realizado sobre os resíduos sólidos. Tomemos dois desses trabalhos para apreciação, os quais foram representados sob a forma de desenhos e acompanhados por breves textos. No primeiro desenho, vemos uma rua por onde se desloca um automóvel, no interior do qual o passageiro arremessa algo através da janela. Na calçada, duas crianças que observam a cena, pedem que o lixo não seja jogado ao chão. No segundo desenho, há uma série de lixeiras coloridas em uma rua, destinadas à coleta seletiva. Todos os desenhos representam a relação da população com os resíduos sólidos em ambientes urbanos, a partir de uma perspectiva que ressalta a denúncia e resguarda, tacitamente, as implicações ambientais provenientes do lixo urbano.

Certamente que as crianças das escolas rurais devem se envolver com a temática do lixo urbano, considerando que, embora suas existências sejam no campo, suas ambiências também se dão na cidade. O que chama a atenção, na atividade realizada, é a inexistência de registros sobre a produção e destino dos resíduos sólidos na roça, bem como sobre os sentidos compartilhados sobre eles. Se tomarmos como referência os trabalhos apresentados, é possível supor que esse problema não foi discutido, uma vez que todos os desenhos e textos retratam cenas urbanas.

A ideia de coleta seletiva, representada nos desenhos das crianças através de lixeiras coloridas, é algo presente na roça com uma sutil diferenciação: não se trata de coleta, e sim de destinação. Nas cozinhas da roça, cascas de legumes são reservadas para a adubação orgânica da horta; folhas de verduras inadequadas ao consumo são atiradas às galinhas, que as aguardam ansiosas; sobras de alimentos são acrescidas à alimentação da criação (cães, aves e suínos – dependendo da iguaria). Desde o preparo dos alimentos, todo o material orgânico já tem traçado seu destino. Nem o óleo vegetal escapa: tão logo se apresente impróprio para consumo, é convertido em sabão. Embalagens de papel são utilizadas para acender o fogão a lenha; as de plástico são lavadas e reaproveitadas em armazenamentos diversos. Garrafas

PET<sup>11</sup> são utilizadas para guardar o feijão, impedindo a formação de carunchos pela falta de oxigênio no interior do recipiente. Às latas são reservados aproveitamentos diversos tais como vaso para o plantio, a fabricação artesanal de vassoura caipira<sup>12</sup> e a cobertura de mourões de cercas para evitar infiltrações. Lata vira ainda forro de forno, cobertura de chaminé e trameia de porta. Vasilhames de vidro também oferecem sua serventia: além de várias possibilidades de uso na cozinha, aumentam a eficácia do fogão à lenha quando inclusos na base de sua construção. O que não se enquadra nas condições postas ao aproveitamento – embora não seja uma solução apropriada – é queimado em local separado: é o caso dos rejeitos sanitários (papel higiênico, absorventes, curativos e embalagens de cosméticos).

A ideia de seleção dos resíduos se encontra presente nessas práticas realizadas no meio rural, mas sua ocorrência é informada por saberes de outra natureza e, provavelmente, anteriores à própria industrialização. Lembro que, quando criança, na roça, sequer tínhamos uma lata de lixo. Na roça, embora também se faça a seleção de resíduos sólidos por categorias, não há a terceirização do manejo. Os resíduos são continuamente separados e seu reaproveitamento é imediato. Aqui é perceptível a coexistência de diferentes tempos históricos: enquanto consome um produto industrializado, a família camponesa se move segundo um tipo de consciência ancestral que, desde o momento do consumo, já sabe exatamente o que será feito dos resíduos. Trata-se de uma consciência que “dissimula-se na vida dos indivíduos que dela participam, de forma tão secreta quanto é imediata a realidade sensível. Organização e consciência contêm e continuam uma história. Elas têm um passado” (Lefebvre, 1986, p. 145).

Curiosamente, parece que o lixo no meio rural nem sempre é considerado lixo. Não sendo considerado lixo, suas implicações junto ao meio ambiente também perdem a relevância: sem lixo, sem danos ambientais. Isso porque os resíduos sólidos não seriam, nessa lógica, inseridos em categoria a ser descartada, pois que fazem parte de um cotidiano não fragmentado. Quando compra um quilo de farinha de trigo, a família vê a farinha com a qual irá preparar o alimento, ao mesmo tempo em que vê o saco de papel que embalou a farinha, e com o qual irá atizar o fogo. A distinção entre alimento e resíduo é menos válida do que o uso

---

<sup>11</sup> PET é a sigla de polietileno tereftalato, um polímero termoplástico utilizado na fabricação de garrafas.

<sup>12</sup> A produção desta vassoura, muito usada na varrição de terreiros, conta com um cabo de madeira ou bambu ao qual é preso, com o uso de latas de alumínio, um apanhado de plantas infestantes presentes em pastagens e lavouras. A planta mais utilizada na comunidade investigada é o alecrim de vassoura.

que irá conferir tanto à farinha, quanto à embalagem. Com o pote de margarina, o mesmo: a margarina será empregada na culinária e a embalagem servirá para armazenar alimentos e quinquilharias. Não há resíduos, portanto. A tudo o que é possível imiscuir alguma bricolagem, isso é feito. Mas nem sempre é assim.

Na lavoura de café, as sacolas plásticas que envolvem as mudas são abandonadas no solo. Não são reaproveitáveis, mas também não são consideradas resíduos que precisam ser recolhidos e receber tratamento adequado. As sacolas, na lavoura, não significam – diferente do pote de margarina, consumido como vasilhame na cozinha. Embora as sacolas das mudas e o pote de margarina tenham destinos diferentes, não está claro que, na roça, sejam considerados resíduos sólidos. Margarina e pote plástico, muda de café e sacola de muda: a distinção não opera entre produto e resíduo, mas entre o que pode ser reaproveitado e o que será abandonado no exato local em que foi revelada sua inutilidade. A comunidade, então, não conhece os danos ambientais provocados pelo descarte de plástico na lavoura? Sim, a comunidade conhece. É possível que para eles, contudo, a noção de uso (imediato ou posterior) dos objetos prevaleça na prática: o que oferece serventia, é armazenado. O que não oferece, é descartado tão logo apresente sua inutilidade.

O plástico é um material recente na roça. Há aproximadamente 50 anos, a produção agrícola era armazenada em sacos de algodão e o café, que começou a ser plantado no Brasil no início do século XVIII, tinha suas mudas preparadas em recipientes de madeira, bambu ou em pequenos vasos de barro que eram deixados na lavoura e incorporados como material orgânico. Posteriormente, com a industrialização, as mudas passaram a ser preparadas em sacolas plásticas, mas o gesto de desprezar o recipiente na lavoura, permaneceu. Nesse gesto e no manejo das incontáveis sacolas plásticas abandonadas nas lavouras de café encontramos a coexistência de tempos históricos (Lefebvre, 1986), na qual estão presentes traços de “sistemas ditos arcaicos, provenientes das sociedades pré-capitalistas, sobretudo agrárias” (Lefebvre, 1967, p. 58), e produtos da modernidade industrial.

Sinto um cheiro doce no ar, verifico de onde vem, caminho naquela direção. As mesmas mãos que abandonam sacolas plásticas na lavoura se encontram, nesse momento, envolvidas com o feitio da rapadura. Essas mãos plantaram a cana, colheram e moeram; agora estão ali, revolvendo com a pá, o caldo de cana que ferve na tacha. No entorno, pouca gente:

ainda não é hora. Passado um tempo, começam a aparecer crianças que sabem o momento exato em que surgirá, da tacha, aquilo que irá lhes apetecer. Cada uma vem conforme seu interesse, e todas são acolhidas e servidas. Primeiro, sai a bala de puxa que nada mais é que o caldo grosso e fervente depositado em uma cuia de água; depois saem a rapadura e o açúcar mascavo – conforme o caldo seja despejado nas formas ou remexido com a pá até esfriar. Aparece “freguês” para tudo e, enquanto acompanho a tarefa dos companheiros, rememoro os mesmos gestos vivenciados por mim, há quase cinquenta anos. Na minha infância, a “roça da vó” trazia dinâmicas de produção muito semelhantes a essa comunidade. Eu aguardava pelo açúcar mascavo, que lá nós chamávamos de açúcar preto. O açúcar é revirado com uma pá de madeira até que esfrie e se transforme em grãos. Nesse momento, é possível saborear uma gostosura que só existe ali, naquele momento: o torrão de açúcar preto, ainda morno e úmido.

Décadas depois, encontro as mesmas práticas, gestos, cheiros e sabores. É a festa. A criançada de olho comprido na tacha, esperando as delícias. Trabalho artesanal, pesado, realizado segundo saberes herdados dos pais, dos avós. Os olhos das crianças percebem, nessa produção, o processo que vai desde o plantio até a rapadura finalizada, esfriando nas formas de madeira. Além do processo de produção, também os meios são artesanais: o engenho feito de pedra de mão e madeira, as tachas de cobre, os utensílios de madeira.

O feito da rapadura seria uma metáfora para a consciência camponesa que integra heranças da práxis que trouxeram essas famílias até aqui, a uma avaliação criteriosa acerca do que há de serventia nos produtos da modernidade. Passado e presente juntos, na configuração do que há de vir. Há uma congruência entre o que se faz e os interesses de quem vive no lugar. Há sentido. E é nisso que insisto: na roça, há sentido no que se faz, e o que se faz é fruto de movimentos reconhecidamente válidos por todos. Ali bem perto, a escola segue na reprodução de práticas modernas, segundo uma racionalidade na qual impera a fragmentação do conhecimento, dos corpos, do tempo e do espaço. O mesmo menino que, pela manhã, se dirigiu ao engenho para saborear uma bala de puxa quando bem lhe aprouve, à tarde precisa pedir autorização à professora para ir ao banheiro na escola.

Aquilo que se configura enquanto interesse na comunidade investigada é encaminhado como demanda ao poder público e tem, em geral, caráter coletivo e um modo de organização tácito e imediato. Basicamente, os interesses residem na manutenção das vias de acesso e

pontes, na boa coordenação das escolas, no atendimento eficaz no posto de saúde e na presença esporádica de maquinário para reparação e criação de terreiros de café e açudes. O caráter coletivo dos interesses da comunidade se volta, ainda, para encaminhar alguma necessidade individual, quando alguém precisa de atendimento médico ou de realizar algum tipo de exame clínico. Sem que haja qualquer assembleia na qual sejam deliberadas as necessidades da comunidade, essas são reconhecidas por todos. Qualquer problema que afete os deslocamentos, a educação, a saúde ou os reparos em geral, é rapidamente conhecido por todos, tendo início a busca coletiva de soluções.

Há um ano, uma grande enchente levou uma das pontes, afetando a todos. Enquanto buscavam a solução definitiva junto à prefeitura, moradores da comunidade construíram uma ponte provisória, de madeira, através da qual seus deslocamentos seriam preservados até que a nova ponte fosse construída. Diariamente, pessoas atravessavam a pinguela a pé e de moto, enquanto a luta pela construção da ponte de alvenaria continuava – até que esse dia chegou.

A prefeitura contratou uma empreiteira para a construção da ponte, e o primeiro entendimento de quem realizava a obra, foi de que a pinguela provisória deveria ser retirada. No dia seguinte, foi vista uma placa de advertência nas proximidades da obra, instalada por um morador do lugar (Figura 2). Nessa placa não estava escrito “via interditada” ou “em obras”, mas “desma[n]chol a ponti”. Ao lado do escrito, a figura de um burro.

**Figura 2 – Placa afixada na via rural**



**Fonte: arquivo pessoal, 2021**

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1112, 2026.

Não se tratava tão somente de uma advertência do perigo, mediante a retirada da pinguela – embora também o fosse. Essa placa representava, em muito, as dinâmicas do lugar. A começar pelo autor da placa. O acesso à sua identidade é algo que requer a entrada na comunidade. Para isso, não basta se aproximar das pessoas, dar “trela” a uma conversa camarada ou assumir uma postura amistosa. Há camadas e camadas de acesso a essa entrada, e ninguém para informar, a um estrangeiro curioso, o nome de quem confeccionou a placa. Porque há uma coragem na produção e fixação da placa. Coragem de todos, convertida na coragem de uma pessoa só. Como já dito, não houve reunião ou assembleia deliberativa sobre a produção da placa: sua criação está inserida no entendimento geral daquilo que deve ser feito. Ninguém, nesse momento, ordena, proíbe ou governa, porque todos sabem exatamente o que precisa ser feito.

Nessa autoria, não há distinções, autoridades, centralidades ou méritos.

A placa de advertência funciona em outro registro: é denúncia e crítica. Não informa tão somente que o caminho se encontra interrompido, mas que os efeitos dessa interrupção não foram de todo entendidos por quem veio reparar o problema. É quase possível ouvir o riso de quem escreveu o texto na placa. “Desma[n]chol a ponti”. Sim, ele deve ter escrito isso, rindo. Não era somente um aviso, pois que era também um universo de sentidos sintetizado no gesto e na linguagem, tudo isso acompanhado por um tipo específico de riso. E enquanto o objetivismo abstrato (Bakhtin, 1992) do erudito saussuriano adverte sobre o uso incorreto da língua portuguesa, o pintor da placa, em derrisão, marca a totalidade do que se passa, na figura do burro.

Vejo esse riso em vários semblantes na roça. É um riso que aparece no canto da boca enquanto o olhar se mantém fixo no chão. A um observador distraído, é um riso que concorda. Mas se aproxime. Não me lembro de já ter visto tal riso naqueles que se colocam em situação de dominação, mas já o notei em várias pessoas em posição de subalternidade. Aparentemente, o riso concorda; mas observe: ele é baixinho, quase tímido – e riso que concorda, ri alto. E há também o olhar que desmente o que o riso supostamente subscreve. Não sei se esse riso esteve presente na confecção da placa, mas tenho certeza de que sim (risos).

Percebo nos atravessamentos da placa, traços do pensar crítico trazido por Paulo Freire (1987). Conforme aprendemos com o mestre, o pensar crítico toma como referência a realidade concreta – ou seja, nossas condições materiais de vida, as possibilidades que nos são negadas e os abismos que separam as faltas de uns, das abundâncias de outros. Essa realidade concreta se move e é transformada permanentemente pela ação de homens e mulheres que também são transformados nas ações que praticam, sem dicotomias com o mundo. Muito diferente, portanto, do pensar ingênuo (Freire, 1987, p. 83), o qual se conserva em um determinado tempo e espaço estagnado. No pensar ingênuo, a realidade estaria posta e seria fruto da fatalidade, do que tem de ser: nós, que chegamos depois, precisaríamos nos acomodar a ela. Essa é a expectativa direcionada à menina que chega à escola: tudo já foi previamente decidido, organizado, regulamentado e estruturado. Espera-se que ela ocupe seu lugar na carteira, abra o caderno de português, copie a tarefa do quadro, olhe para a formiga cortadeira desenhada no cartaz da parede e aguarde as novas instruções.

Durante o desenvolvimento desse estudo, aconteceram muitas conversas. Algumas delas se deram sem planejamento prévio, e em outras houve a oportunidade de realizar a gravação em áudio. Em uma dessas conversas, o prato de comida na mão de um trabalhador sugeriu que havia, ali, algo a ser compreendido. Ele comia exatamente arroz, feijão, taioba, angu e um pedaço de carne de porco tirado da lata. Comia de tudo um pouco com exceção da carne, deixada no canto do prato. Eu, que a cada garfada me servia de pequenas porções de toda aquela variedade, quis saber sobre a porção de carne de porco relegada no canto. Ele contou.

- Eu não sei explicar completamente, mas eu sei que tem um princípio, da nossa vida na roça, que sempre que tem mais gente comendo junto, ou tá a turma junto, o pedaço principal, o frango ou carne ou o ovo, é sempre o último a ser comido. Não sei se é pra mostrar o que veio na comida, ou normalmente não come antes. O arroz e o feijão todo mundo tem, e a carne nem todo mundo tem. Pelo menos na roça é assim. Eu acho que é o que a gente sente, o que a gente faz, é como se deixasse pra comer o petisco principal mais gostoso no final, pra ficar aquele gosto. [...] Eu não sei se o princípio é esse, mas a maioria do pessoal, geralmente, é porque quando tá a turma toda junta e abre o caldeirão, acaba esticando o olho para ver o que é que tem. E se você tem um pedaço de carne e você come ele no começo, ele acabou. Se você deixa ele até o final, aí todo mundo vai ver que tinha carne no seu prato.

- Qual é a importância das pessoas verem que tem carne no seu prato?

- Saber que você não está na rua da amargura, completamente. Pelo menos uma carinha uma vez por semana ou duas, você come. E quando tem no prato, você curte ela à vontade. Todo mundo tá na mesma situação de trabalho, mas em casa cada um tem o seu suprimento, a sua disponibilidade. Então não quer dizer porque a gente trabalha junto, que vai comer a mesma coisa, não. Eu não sei explicar se é essa a razão, mas uma das razões de quando a gente vivenciava isso, um dos propósitos era esse: você sentir o sabor e de repente a pessoa saber que você não come só angu a semana inteira.[...] mas se eu tenho um pedaço que dá pra partir, mesmo que seja um ovo, se o companheiro está junto comigo e ele não tem, eu cedo um pedaço pra ele. Então, o sentido é esse, não pra mostrar, mas que é um gosto que deixa pro final, vamos dizer, um paladar, uma coisa importante, mas se o companheiro tiver zero, a gente oferece: quer um pedaço, fulano? E se ele não quiser, tudo bem, mas nem sempre, nem sempre. Esse pessoal, pela simplicidade e tudo, não esquentam. E dividem mesmo. Não tem uma expressão antiga que fala assim: aquele amigo meu é companheiro de comer no mesmo prato? Entendeu? É uma situação que persiste, e é real. Não a questão de exibir, mas tá no final: você quer um pedaço, fulano? Quero.

- Mas aí você vai comer só a metade.

- Não tem problema.

- Problema nenhum?

- Não, porque você dividiu com o companheiro. Não é a questão de só falar que tá na melhor, a questão é que se ele não tinha, você divide que você fica mais satisfeito do que comer sozinho. Eu acho que é assim... Mas pelo menos você compartilhou. A questão não é exibir, não vou ficar focando nessa palavra, não. [...] Porque o bife, uns 40 anos atrás, a carne, era uma coisa muito rara. Hoje, mesmo com o preço que tá, todo mundo come uma carinha de segunda. Mas carne, carne mesmo, era muito raro. Então por isso é que eu acho que ficava esse pedacinho pro final. Não é exibicionismo, isso aí não é não, isso aí é só uma questão que a pessoa desenvolveu isso, acostumou. Que tanto que se o companheiro precisasse, quisesse um pedaço, a gente dava sem problema (Entrevista, 2022).

Na fala do trabalhador encontramos aquilo que Martins (1989, p. 115) nomeia como “duplo código”, o qual inscreve, na mesma enunciação, a afirmação e a negação de algo. A “mistura” é deixada à mostra no prato de comida para marcar, perante um companheiro, que o esforço familiar resulta em renda que permite sua inclusão na dieta. Aqui, a “mistura” é marca de distinção. Contraditoriamente, essa afirmação é negada e seu oposto aparece: a “mistura” pode ser dividida com o companheiro que não a tem. A mesma “mistura” que se presta a uma prática competitiva, também está presente no gesto colaborativo.

Nesse “tempo duplo” (Martins, 1989, p. 118) em que ocorrem as relações sociais, também estão presentes concepções não contemporâneas que ali se inscrevem. Uma relação social carrega em si, portanto, orientações datadas de outras épocas, influenciadas por outras

lógicas. Manter a porção de carne à vista no prato para marcar a superioridade em relação ao companheiro é algo que acompanha a entonação capitalista; a “mistura” é posta à visibilidade com o propósito de registrar posição elevada, em uma disputa que é central para o capital. Contraditoriamente, quando a observação do caldeirão do companheiro revela a falta da “mistura”, o mesmo gesto de exibição do alimento revela que contém, em si, outro gesto que o compartilha. Um não anula o outro, apenas revelam a contradição oriunda de diferentes tempos históricos.

Vejam isso, observando uma laranja. Na roça, a laranja é cultivada no pomar. Caminhamos até lá com um canivete, escolhemos a que nos parece mais saborosa e a consumimos solitariamente, ou a compartilhamos com quem estiver presente. A depender do volume da produção, essa mesma laranja poderá ser acondicionada em caixotes, transportada até os meios urbanos e ser vendida ao comerciante que a irá repassar em dúzias, com preços similares ao do caixote. Aqui, a engenhosidade capitalista não anula a experiência do compartilhar: elas coexistem. Um visitante, na roça, dificilmente sairá de lá sem ter saboreado um alimento proveniente da produção local e, até mesmo, ser agraciado com frutas, ovos ou legumes para consumir em casa. Uma breve caminhada pela comunidade rural, e volto com as mãos repletas de mexericas, bananas e taioba – e com torrões úmidos de açúcar mascavo derretendo na boca. Essas são práticas milenares, pré-capitalistas, nas quais a produção não é completamente revertida em lucro, mas também trocada ou compartilhada.

O trabalhador coloca a “mistura” em evidência no caldeirão para se destacar, enquanto preserva suas disposições para dividi-la com o companheiro. Enquanto sucumbe a uma lógica capitalista que legitima a acumulação, a competição e o individualismo típicos do crescimento econômico, esse mesmo trabalhador também preserva suas ancestrais aderências ao compartilhamento, à colaboração e ao coletivo. Se digo que são práticas ancestrais, é porque a humanidade não chegou até aqui e nem irá se desenvolver socialmente pautada pela arrogância e egoísmo capitalista, mas mediada pela partilha. Ao habitar um espaço e tempo que não foram completamente fragmentados, esse trabalhador recebe por herança não somente as lógicas engendradas pela modernidade urbano-industrial, mas também reminiscências ancestrais de outros modos de existência.

Na escola, o sino toca para marcar o início das aulas e o início da ruptura momentânea com a vastidão do espaço e tempo da roça. Em conversa com uma ex-aluna da escola, ela narrou, rindo, seus estranhamentos mediante algumas práticas escolares, das quais citarei algumas: atividades pedagógicas realizadas em locais fechados e específicos, o muro cercando a escola e a individualidade do trabalho escolar. Na comunidade investigada, a escola reproduz a estrutura e organização das escolas urbanas, as quais se configuram, em grande parte, segundo a fragmentação, homogeneização e classificação herdadas da modernidade urbano-industrial (Lefebvre, 1991).

Certamente que a maioria das crianças que estudam nessa escola também transitam no meio urbano e se deparam com outras lógicas, com diferentes modos de produção do espaço e com outros arranjos de sociabilidade. Esse contato, porém, não é suficiente para dispersar o estranhamento. Em uma casa modesta, na parte alta do vale, mora um pai com quatro crianças. Essas crianças pouquíssimas vezes saíram da comunidade. Um dia se aproximaram de mim, vieram me presentear com um abacate. Não se deslocaram pela estrada, mas cortando caminho pela lavoura, pela mata e pelo ribeirão. Estavam descalças – não por não terem o que calçar – mas porque o pé desnudo resolve melhor os imprevistos no chão acidentado. Explicaram-me como fazer muda com a semente do abacate e eu fiz algumas perguntas tolas, quantos anos têm, se estão na escola, se vieram sozinhas até ali. Imagino o estranhamento delas, quando perguntei se vieram sozinhas até ali.

Embora nas casas dessa comunidade exista uma versão modesta da sala de estar burguesa, esse cômodo é utilizado apenas pela família, para assistir TV. Quando visitamos qualquer uma das casas, as conversas acontecem no terreiro. É no entorno da casa que se conversa, e enquanto se conversa, observa-se os canteiros de flores, a criação, a horta, e dali se vai até o pomar, até o pé de jabuticaba. A conversa se move no espaço gerido pela mulher, e se é dela o espaço, também é dela a voz: em todas as casas visitadas, não encontrei uma mulher silenciada. E não é só a conversa que se move, porque há sempre um gesto: colher uma muda da flor, tirar uma erva daninha da horta, arrancar um carrapato da orelha do cachorro. Digo isso no esforço para entender o riso que acompanhava o estranhamento presente na narrativa da ex-aluna da escola. Ela ria como se apreciasse aquilo – para disfarçar que, na verdade, ria da falta de lógica daquilo. Rindo, disse que “achava engraçado” fazer os

deveres na sala de aula, sentada sozinha em uma carteira, em uma escola cercada por um muro. Imagine só, há um muro cercando uma escola na roça.

### **O caminho da roça**

A escola da roça constitui-se, dialeticamente, na experiência de um espaço *vivido* imbricado em um espaço institucionalmente *concebido*, nos quais também se configura, mediante a percepção das contradições entre um movimento e outro, um espaço *percebido*. Herdeira de concepções que se inscrevem desde a modernidade, a escola reproduz proposições que fragmentam e tornam homogêneo o espaço, o tempo, o conhecimento, a prática, a corporeidade e a linguagem, ao mesmo tempo em que a roça inscreve, nessa estrutura, outros modos advindos do trabalho coletivo, da solidariedade, dos processos lentos e cíclicos, dos saberes compartilhados.

Para chegar à escola da roça, há de se caminhar. E veja: não se trata de atravessar o portão que se encontra afixado ao muro, mas de chegar até os sentidos construídos coletivamente por quem a habita. Durante a realização desse estudo, nos aproximamos de uma pequena porção desses sentidos, aprendendo que as lógicas empregadas no espaço *vivido* são, por vezes, direcionadas por uma racionalidade que não lhes é própria. A racionalidade moderna está ali, ela governa a estrutura e oferece a direção, mas sua presença é feita antena parabólica fincada no pasto: foi produzida externamente, instalada de comum acordo, tem sua serventia, mas nunca será parte daquele cenário. Daí a coexistência dos tempos históricos no espaço escolar: enquanto a racionalidade moderna orienta práticas, a experiência ancestral também oferece sua entonação ao lugar, levantando, nessa contradição, possibilidades à percepção crítica da realidade.

As dinâmicas escolares pautadas pela classificação e competição, embora cumpridas formalmente pelas crianças, são observadas com estranhamento por elas que têm, como modo de vida, uma existência orientada pelas teias da complexidade e da colaboração, tecidas na práxis. Para quem vive na roça, o pensamento imediato (Lefebvre, 2019) – que reúne traços da historicidade local, saberes provenientes de práticas compartilhadas e a paciência necessária ao acompanhamento de processos –, depara-se, continuamente, com proposições

que não o legitimam. Não vamos com isso idealizar a comunidade enquanto um espaço idílico, uma vez que a engenhosidade capitalista também se faz presente ali, e mesmo o pensamento crítico não se constrói sem disputas e embates. O que é preciso compreender é a presença contraditória de diferentes lógicas, o que demanda o esforço permanente da escola da roça por aprender com essas gentes da roça. Será que a escola da roça reconhece que parte de suas dinâmicas, práticas e estrutura não acolhem a consciência camponesa?

Imersa no mundo moderno, a pequena comunidade rural abriga uma escola. A vida cotidiana da comunidade, praticada segundo heranças ancestrais anteriores à industrialização, também se abre para a inserção dos produtos da modernidade. Hoje, o trabalhador rural se desloca até a lavoura de motocicleta levando no bolso um *smartphone* conectado à *internet*, usa um derriçador na “panha” de café e se comunica com os outros companheiros por meio de um aplicativo de mensagens. Ao chegar à lavoura, arranca um broto da bananeira para manter somente a mãe, a filha e a neta<sup>13</sup>, enquanto o cheiro da terra, trazido pelos ventos, lhe informa se irá chover. O trabalhador rural consome os signos do moderno, enquanto preserva saberes que o ajudaram a chegar até ali. Em sua consciência, prescrições que ajustam obsolescência e descarte ao consumo, encontram alguma resistência. Esse trabalhador não somente consome e reproduz: ele também produz, e aos resíduos, costuma imiscuir alguma bricolagem.

A escola da roça, contudo, em alguns aspectos se identifica com sua prima, a escola urbana. Práticas, atividades, organização, estrutura – quase tudo é impregnado pela racionalidade técnica da prima. Daí a relevância de se pensar com a roça, e saber, com ela, quais concepções a orientam. Na breve caminhada pela roça, que resultou na escrita desse artigo, encontramos traços de solidariedade, de participação, de legitimidade dos saberes ancestrais; encontramos um espaço não fragmentado, um tempo que não se curva ao horário comercial e relações sociais que colocam o diálogo como núcleo central. Encontramos buscas coletivas para a solução de problemas coletivos, e nessas buscas o que se viu foi coragem e uma criticidade refinada pela avaliação que fazem da realidade, geralmente acompanhada da derrição.

Não foi fácil notar tudo isso, pois nada se encontrava à superfície para ser observado. Muitas vezes oculta sob o “duplo código” ou disfarçada pelo riso que faz crer em uma suposta

---

<sup>13</sup> O plantio da banana, intercalado com o do café, preserva a antiga orientação na qual três mudas ocupam a mesma cova, de forma a permitir o crescimento saudável. As três mudas são nomeadas como mãe, filha e neta.

concordância, a linguagem na roça é forjada na sabedoria do que pode ou não ser dito a alguém, nesse ou naquele momento. Há que se aproximar desse espaço *vivido*, analisar criticamente o espaço *concebido* e conhecer o espaço *percebido* para que a contraditória existência de quem preserva entonações de outros tempos em plena modernidade, possa dar a ver as concepções privilegiadas nesse modo de viver. Demanda muito trabalho chegar até essas concepções, mas uma vez lá, seria bom que a escola se permitisse influenciar por elas.

Como seria, então, uma aula que considerasse a ambiência, os costumes, as concepções, as culturas e o modo de sociabilidade da roça? Não sei, nunca vi. Essa aula começaria no pátio, com a formação de fileiras de estudantes que seguiriam para a classe, abririam o caderno de português, copiariam o cabeçalho do quadro e cumpririam as tarefas estipuladas pela professora? É provável que não. Nosso mestre maior, Paulo Freire (1987), dedicou grande parte de seus escritos e práticas a esse problema, pensando uma metodologia que abdicasse de se curvar ao repasse de um currículo prescrito, e que fosse construída no encontro dialógico com o outro. Uma metodologia mediada pela palavra carregada de sentidos advindos da leitura crítica da realidade; sentidos que se fariam presentes na composição dos currículos, na produção do espaço e, muito especialmente, na entonação oferecida às relações sociais.

A aproximação ao cotidiano de uma pequena comunidade rural revela a perenidade de concepções e práticas resultantes de experiências ancestrais e fecundas, convivendo com outras tantas concepções e práticas modernas. A comunidade preserva o que confirmou como válido no âmbito da experiência, ao mesmo tempo em que incorpora e consome, da produção moderna, o que lhe interessa. Quanto à escola, suas práticas são, em grande parte, informadas por proposições externas e verticalizadas, deixando passar despercebido os sentidos postos por quem vive, estuda e trabalha na roça. Entre essa comunidade e a escola há, portanto, um pequeno descompasso que, depois de notado, pode ser considerado e – quem sabe? – provocar discussões que levem a escola a se levantar diferente, dessa vez, a partir do chão.

## **Referências**

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HENRIQUES, Eda de Oliveira; GUIMARÃES, Heriédna Cardoso; RODRIGUES, Verônica Fabiola Neves. Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto) biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e trajetórias de formação. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.62031>

LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

LEFEBVRE, Henri. Problemas de Sociologia Rural. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Península, 1978.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Pereira, D. B. e Martins, S. (do original *La production de l'espace*). Paris: Éditions Anthropos, 2000. Disponível em <https://grupogpect.info/2014/06/02/livro-a-producao-do-espaco-de-henri-Lefebvre/>. Acesso em 15/09/2016.

MARTINS, José de Souza (org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MARTINS, José de Souza. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. In: Martins, José de Souza. **Caminhada no chão da noite. Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, 15: 13-49, abr. 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo *et alii* (orgs.) **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**. Uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

TOLSTÓI, Liev. **De quanta terra precisa um homem?** Jandira: Principis, 2021.

*Recebido: setembro/2025*  
*Revisões requeridas abril/2026.*  
*Aprovado: maio/2026.*  
*Publicado: maio/2026.*