

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO PROJETO VIVA EDUCA E DA ESCOLA
SERRA DO PAPAGAIO: UMA PERSPECTIVA SOBRE O
(DES)ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E EDUCAÇÃO
EM CONTEXTO RURAL BRASILEIRO

Relatório de Projeto

Iara Maria Torok Pomar

Trabalho realizado sob a orientação de
Rui Santos, ESECS-Politécnico de Leiria

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação e

Desenvolvimento Comunitário

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver um diagnóstico sobre os processos de construção e consolidação da Associação Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio, situadas na zona rural do município de Aiuruoca, Minas Gerais-Brasil, a partir da perspectiva do desenvolvimento comunitário. A pesquisa diagnóstica insere-se no campo da educação e desenvolvimento comunitário, propondo uma leitura crítica dos processos educativos enraizados no território, na coletividade e na diversidade cultural. A análise do contexto local parte da noção de ruralidade enquanto uma construção multifacetada, que abarca dimensões sociais, económicas, culturais, simbólicas e ambientais, o que permite compreender as especificidades e contradições do cotidiano da escola em seu território.

Metodologicamente, este processo de investigação-ação ancora-se numa abordagem qualitativa, por estudo de caso, utilizando como técnicas de recolhas de dados a entrevista semiestruturada, a observação de campo e a análise documental.

Os resultados revelam as múltiplas camadas que compõem a experiência da Escola Serra do Papagaio e da associação, identificando potencialidades e ameaças nos processos de gestão, na relação com o território local, na tomada de decisão e na percepção do sentimento de pertença comunitário. Evidenciou-se, ainda, a presença de uma identidade coletiva em processo de construção, marcada por desafios organizacionais, disputas simbólicas e pela procura por uma pedagogia viva, autêntica e conectada com o cotidiano.

Esta pesquisa oferece reflexões sobre os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, de modo a que os participantes da ação possam (re)definir estratégias educativas, comunitárias e de gestão que permitam fortalecer o vínculo entre escola e comunidade. Conclui-se que as práticas educativas observadas, apresentam cuidado no estabelecimento de vínculos, na valorização da diversidade e na partilha de decisões, fortalecendo a autonomia das comunidades e impulsionando formas mais sustentáveis, justas e enraizadas de organização social e escolar neste contexto rural brasileiro.

Palavras-chave: educação em contexto rural; desenvolvimento comunitário; gestão escolar; avaliação diagnóstica; identidade escolar.

ABSTRACT

This study aims to develop a diagnosis of the processes of construction and consolidation of the Viva EduCA Association and the Serra do Papagaio School, located in the rural area of Aiuruoca, Minas Gerais, Brazil, from the perspective of community development. The diagnostic research is situated within the field of education and community development, proposing a critical reading of educational processes rooted in territory, collectivity, and cultural diversity. The analysis of the local context draws on the notion of rurality as a multifaceted construction that encompasses social, economic, cultural, symbolic, and environmental dimensions, which allows for an understanding of the specificities and contradictions of the school's daily life in its territory.

Methodologically, this action-research process is anchored in a qualitative case study approach, using semi-structured interviews, field observation, and document analysis as data collection techniques.

The results reveal the multiple layers that make up the experience of the Serra do Papagaio School and the association, identifying potentialities and threats in management processes, in the relationship with the local territory, in decision-making, and in the perception of the sense of community belonging. It also highlighted the presence of a collective identity under construction, marked by organizational challenges, symbolic disputes, and the search for a living pedagogy, authentic and connected with everyday life.

This research offers reflections on the data collected in the diagnostic evaluation so that the participants of the action can (re)define educational, community, and management strategies that strengthen the bond between school and community. It concludes that the observed educational practices show care in establishing bonds, valuing diversity, and sharing decisions, strengthening community autonomy and fostering more sustainable, fair, and rooted forms of social and school organization in this Brazilian rural context.

Keywords: education in rural contexts; community development; school management; diagnostic evaluation; school identity.

ÍNDICE GERAL

Avaliação Diagnóstica do Projeto Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio: uma perspectiva sobre o (Des)envolvimento Comunitário e Educação em contexto rural brasileiro

Resumo

Abstract

Índice Geral

Introdução.....	6
1. Enquadramento teórico.....	12
1.1 Conceito de Desenvolvimento, Comunidade e Sustentabilidade.....	12
1.2. Conceito de Ruralidade.....	18
1.3 Conceitos de Educação, Gestão Escolar e panorama da educação rural na América Latina....	23
2. Metodologia.....	33
2.1. Tipo de estudo.....	33
2.2. Pergunta de Partida e Objetivos de Estudo.....	36
2.3. Caraterização do Contexto - Aiuruoca e Vale do Matutu.....	38
2.4. Histórico Educacional no Vale e Caracterização da Viva EduCA	41
2.5. Caraterização da Amostra da Avaliação Diagnóstica.....	45
2.6. Recolha de Dados: Técnicas, Instrumentos e Técnicas de análise dos dados.....	47
2.7. Questões éticas e procedimentos metodológicos.....	49
3. Apresentação dos resultados.....	51
3.1. Contexto Histórico da Educação no Vale do Matutu.....	55
3.1.1. Escolarização no Vale do Matutu (1980/2016).....	55
3.1.1.1 Percepção dos entrevistados sobre o Vale do Matutu.....	55
3.1.1.2 Percepção dos Entrevistados sobre o Processo de Escolarização no Vale.....	59
3.1.1.3 Fechamento de Escolas Rurais.....	64
3.1.2. Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio (2016/2024).....	68
3.1.2.1. Viva EduCA.....	68
3.1.2.2. Escola Serra do Papagaio.....	70
3.2. Desafios.....	72
3.2.1. Sustentabilidade Financeira.....	72
3.2.1. Desafios de Gestão.....	75
3.2.3. Conflitos Interpessoais, cosmovisões divergentes e conflitos com a Comunidade Local.	78
3.3. Conquistas.....	82
3.4. Potencialidades.....	86
3.5 Análise da matriz FOFA.....	88
3.5.1 Forças.....	90
3.5.2 Fraquezas	92
3.5.3 Oportunidades	95
3.5.4 Ameaças.....	97
3.5.5. Matriz Cruzada FOFA.....	99
3.5.5.1. Forças x Oportunidades: estratégias de alavancagem.....	100

3.5.5.2. Fraquezas x Ameaças: estratégias defensivas.....	102
3.5.5.3. Forças x Ameaças: estratégias de enfrentamento.....	104
3.5.5.4. Fraquezas x Oportunidades: estratégias de superação.....	106
3.5.5.5 Considerações sobre o Cruzamento da Matriz FOFA.....	109
3.5.5.6 Rupturas e Permanências: Análise Comparativa entre o FOFA 2020 e 2024.....	109
3.6. Síntese das Necessidades Sentidas e Perspectivas Futuras.....	111
Conclusões e Discussão dos Resultados.....	114
Referências bibliográficas.....	121
Anexos.....	128

Introdução

‘É preciso de uma aldeia inteira para se educar uma criança.’

Provérbio africano

Este provérbio africano, amplamente utilizado no campo educacional, foi o ponto de partida para uma reflexão profunda. Ele se conecta diretamente ao propósito desta pesquisa e foi enunciado diversas vezes dentro do coletivo educacional do qual fiz parte. Esse provérbio se desdobrou em outros questionamentos: será que uma escola também é capaz de educar toda uma comunidade? Não somente na perspectiva de uma educação formal, mas também ao ser vista como um ator social que impacta e dialoga com o ambiente em que está inserida.

Neste sentido, esta investigação busca realizar uma avaliação diagnóstica dos processos de construção da Associação Viva EduCA (Associação Viva para Educação, Cultura e Ambiente) e da Escola Serra do Papagaio, localizadas no Vale do Matutu, em Aiuruoca (MG-Brasil), a partir da perspectiva do desenvolvimento comunitário. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica constitui-se como um instrumento essencial no delineamento de projetos de intervenção. Configura-se como uma ferramenta fundamental para compreender a tecedura sociocultural do contexto local, permitindo identificar tanto os desafios quanto as potencialidades presentes. Mais do que uma etapa inicial, trata-se de um processo contínuo que fornece subsídios para reorientar práticas educativas e comunitárias, fortalecendo o vínculo entre escola e território. Tal enfoque evidencia que a escola pode ser compreendida não apenas como espaço formal de aprendizagem, mas também como um organismo vivo que se renova ao refletir sobre si mesmo e ao criar estratégias de transformação coletiva (Guerra, 2000; Serrano, 2008).

A escolha deste objeto de estudo é também um retorno às minhas próprias raízes. Cheguei ao Vale do Matutu ainda na infância e, ao longo dos anos, minha relação com esse lugar foi se aprofundando. Vivi aqui momentos fundamentais de minha formação e retornei diversas vezes, seja como educadora, seja como gestora, ou como participante ativa dos processos comunitários. Minha atuação como presidente fundadora da Associação Viva EduCA, mantenedora da Escola Serra do Papagaio, me proporcionou uma visão mais abrangente sobre os desafios e complexidades da autogestão escolar e do desenvolvimento comunitário. Se, por um lado, vivenciei a construção coletiva de um projeto educacional, por outro, fui

confrontada com as intrincadas engrenagens que sustentam uma escola em sua totalidade: as relações interpessoais, a estrutura administrativa, a busca por sustentabilidade e a necessidade de constante adaptação às dinâmicas sociais e econômicas do contexto local. Ao longo dos últimos anos em que estive em Portugal para o mestrado, o distanciamento do projeto possibilitou um olhar mais reflexivo e analítico sobre esses processos.

Ao eleger a Escola Serra do Papagaio, no município de Aiuruoca, como foco de análise, deparei-me com estas e outras camadas de questões que extrapolam seus muros físicos, articulando-se com a comunidade em um fluxo incessante de trocas, tensões e reconstruções. Nesta escola, vivenciei um contexto que me fez compreender a educação como um campo em constante diálogo entre teoria e prática, um movimento contínuo que transcende os limites da escola e se expande para os múltiplos espaços da vida social. Pensar a educação na Escola Serra do Papagaio implica compreender sua tessitura complexa, tecida entre relações comunitárias, processos históricos e estruturas organizacionais que moldam o cotidiano escolar.

Na cidade de Aiuruoca, localizada no estado de Minas Gerais, no Brasil, está localizado o Parque Estadual Serra do Papagaio, criado para preservar a biodiversidade local. O Parque abriga espécies endêmicas e ameaçadas, além de inúmeras nascentes essenciais para a manutenção de bacias hidrográficas estratégicas. Essas riquezas ambientais convivem com intervenções humanas, incluindo turismo e moradores locais, criando desafios constantes para o desenvolvimento de soluções sustentáveis para a geração de renda e o acesso limitado a políticas públicas de educação e cultura. Na Escola Serra do Papagaio, a alfabetização ecológica (Capra, 2006) revela-se uma lente essencial para compreender essas interações entre sociedade e meio ambiente, enfatizando a necessidade de uma visão sistêmica da educação e da gestão comunitária. Neste trabalho, compreendo a escola como parte integrante desse ecossistema vai além da transmissão de conhecimento formal: trata-se de formar sujeitos capazes de perceber e interagir de maneira consciente com as dinâmicas ecológicas, sociais e econômicas que moldam seu entorno.

O que esta pesquisa propõe, portanto, não é apenas uma análise sobre um modelo educacional alternativo, mas uma reflexão sobre a interdependência entre escola e comunidade em um contexto rural em transformação. O crescimento demográfico impulsionado pelo turismo, a coexistência de diferentes realidades socioeconômicas e as

mudanças nas políticas educacionais são fatores que influenciam diretamente a vivência escolar e a concepção de comunidade (Carneiro, 1998).

Este trabalho dialoga com conceitos de desenvolvimento, comunidade e sustentabilidade, ancorando-se em epistemologias do Sul de Boaventura (Santos, 2010) e na perspectiva não linear de desenvolvimento de Krenak (2019) e sob um viés rizomático de Deleuze e Guattari (2019). Permitindo compreender a educação como um campo de potências em constante reconstrução e como ator fundamental para o desenvolvimento comunitário (Carmo, 2001). A noção de ruralidade, a (des)dicotomia entre o rural e o urbano (Carneiro, 1998), as dinâmicas de identidade/identificações (Hall, 2003) e hibridização cultural (Bhabha, 1998) e as relações entre estabelecidos e outsiders (Elias, 2000) são elementos fundamentais para compreender a singularidade do contexto investigado. Além disso, a análise se apoia em referenciais educacionais que dialogam criticamente com o modelo tradicional de escola e apontam para práticas mais integradas ao contexto local, destacando-se Paulo Freire (2009, 2020) e sua defesa de uma educação voltada para a autonomia dos sujeitos.

Metodologicamente, esta pesquisa se insere no campo dos estudos qualitativos, com enfoque na investigação-ação participativa, buscando não apenas compreender, mas também contribuir ativamente para os processos em curso na Escola Serra do Papagaio. A partir de entrevistas, análise documental e observação participante, pretende-se construir uma avaliação diagnóstica que possa subsidiar reflexões do coletivo escolar, sem, no entanto, encerrar os debates ou propor soluções definitivas. A escola, assim como a comunidade que a sustenta, é um organismo vivo, em constante movimento, e este trabalho busca acompanhar suas transformações, reconhecendo que muitas questões permanecerão abertas.

Ao longo desta pesquisa, a metodologia de investigação-ação revelou-se fundamental, permitindo que os objetivos iniciais fossem continuamente redefinidos em resposta às necessidades emergentes. Embora as entrevistas semiestruturadas tenham sido o ponto de partida, a escuta atenta dos participantes evidenciou temas recorrentes que direcionaram o aprofundamento teórico e metodológico. O objetivo inicial de desenvolver uma avaliação diagnóstica dos processos coletivos de construção da Escola Serra do Papagaio e da Associação Viva EduCA foi enriquecido por essa abordagem dinâmica.

Para conduzir essa avaliação diagnóstica, utilizei a metodologia de análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), conforme orientações do manual "Como elaborar o

Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz" disponibilizado pelo Ministério da Educação (Xavier & Amaral Sobrinho, 2006). Essa ferramenta auxiliou na organização das informações coletadas, permitindo uma análise estruturada dos dados. Essa abordagem permitiu que a dissertação fosse construída de acordo com as demandas emergentes, buscando dialogar com os pontos de relevância sugeridos e potenciais aplicabilidade aos resultados obtidos.

Por fim, a relevância desta pesquisa se insere em um contexto mais amplo de reflexão sobre a educação do/no campo na América Latina. O fechamento de escolas rurais¹, a falta de políticas públicas voltadas para a formação de educadores no campo e a ausência de métricas que contemplem as especificidades da ruralidade são desafios que demandam uma abordagem crítica e situada (Oliveira, Silva, Almeida, & Santos, 2019; Taffarel & Munarim, 2015; Santos, 2017; Bezerra Neto, 2003). Neste sentido, compreender a experiência da Escola Serra do Papagaio pode contribuir para a construção de novos horizontes para a educação rural, fortalecendo a noção de escola como ator social e espaço de resistência e inovação pedagógica, dialogando com o conceito de comunidade de resistência, no qual a coletividade se organiza para enfrentar opressões e criar possibilidades de transformação social (hooks, 2021).

A presente dissertação está estruturada em três capítulos principais, cuja organização reflete as intenções investigativas, teóricas e práticas que guiaram este estudo. O primeiro capítulo, “Enquadramento Teórico”, apresenta as bases conceituais que sustentam a pesquisa, abordando temas como desenvolvimento, comunidade, sustentabilidade, ruralidade e educação em contexto rural. Dialoga com autores como Boaventura de Sousa Santos (2010) e Ailton Krenak (2019 e 2020) para pensar o desenvolvimento desde uma perspectiva situada e contra-hegemônica, considerando epistemologias do sul e processos de enraizamento. A discussão sobre ruralidade e neorruralidade se ancora nas contribuições de Maria José Carneiro (1998, 2004 e 2012), Veiga (2004), e mas também dialogando com Antonio Cândido (2001) no que tange a construção de imaginário sobre a ruralidade. Enquanto as questões identitárias se articulam à luz de Stuart Hall e Homi Bhabha, permitindo refletir sobre as hibridações culturais e tensões comunitárias. Por fim, no que tange à discussão sobre

¹<https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/#:~:text=Um%20levantamento%20atualizado%20com%20base,sendo%20fechadas%20em%20grande%20quantidade.&text=Fonte%3A%20Censo%20Escolar%20%E2%80%93%20INEP.>

educação, gestão e participação, tem em Paulo Freire a principal referência, orientando a análise a partir de sua concepção crítica da educação. Ao abordar a educação, privilegiou-se a análise dos processos de gestão em ambientes comunitários, mais do que das práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

O segundo capítulo, “Enquadramento Metodológico”, delimita o desenho desta investigação-ação e justifica a escolha pelo estudo de caso (André, 2008) como metodologia, possibilitando uma investigação contextualizada da experiência da Escola Serra do Papagaio e da Associação Viva EduCA. Esta pesquisa está ancorada nos princípios da investigação-ação (Freire, 2020; Tripp, 2005), concebida aqui não apenas como método, mas como postura ética e política, que busca produzir conhecimento em conjunto com os sujeitos envolvidos, potencializando processos de mudança. Os instrumentos metodológicos adotados para esta avaliação diagnóstica (como entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental) são apresentados como ferramentas capazes de captar as nuances e contradições do campo, constituindo-se também como suporte fundamental para orientar processos de intervenção (Guerra, 2000; Serrano, 2008). A pesquisa adota uma perspectiva implicada e dialógica, próxima das metodologias participativas, reconhecendo o lugar da pesquisadora como parte do coletivo investigado. As decisões metodológicas são orientadas por uma ética do cuidado com o outro e pelo compromisso com a escuta sensível e a valorização dos saberes locais. O uso da matriz FOFA é usado como um instrumento de leitura coletiva e avaliação diagnóstica participativo, contribuindo para a construção de estratégias futuras de ação e reflexão sobre o projeto.

O terceiro capítulo, “Apresentação e Discussão dos Resultados”, estrutura-se em diversas seções que buscam reconstruir e analisar o histórico educacional na região, assim como as conquistas, os desafios, as potencialidades e as percepções futuras deste projeto educacional. Em um primeiro momento será proposto uma contextualização histórica da educação rural em Aiuruoca e do surgimento da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio. Em seguida, apresenta-se a aplicação da matriz FOFA como ferramenta de diagnóstico coletivo, identificando as principais forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do projeto, bem como o cruzamento entre esses elementos. A análise inclui ainda a comparação entre os dados obtidos nos vários momentos de recolha, permitindo perceber permanências e rupturas ao longo do tempo, e se encerra com a sistematização das perspectivas futuras e necessidades sentidas pelo coletivo. Dessa forma, o trabalho avança de uma base teórica ampla para uma

leitura situada, que combina escuta, reflexão e proposição, articulando teoria e prática em um processo de construção compartilhada de sentido.

Assim, esta investigação se lança como um convite ao diálogo entre passado, presente e futuro, entre teoria e prática, entre comunidade e escola. Ao olhar para a experiência da Escola Serra do Papagaio e da Associação Viva EduCA, busca-se não apenas compreender seus caminhos, mas também evidenciar as forças que reafirmam o compromisso comunitário em meio aos desafios do cotidiano. Trata-se de reconhecer que a educação, sobretudo em contextos rurais, é sempre movimento: um tecido em constante reconstrução, feito de encontros, desencontros, conflitos, aprendizagens e sonhos partilhados.

1. Enquadramento teórico

1.1 Conceito de Desenvolvimento, Comunidade e Sustentabilidade

O conceito de desenvolvimento tem sido amplamente debatido ao longo das últimas décadas, atravessando diferentes campos do conhecimento e questionando as bases sobre as quais se estrutura a sociedade contemporânea. Se no passado o desenvolvimento foi sinônimo de progresso econômico e expansão industrial, atualmente ele se vê desafiado por crises ambientais, desigualdades sociais e pela necessidade de reimaginar a relação entre os seres humanos e o planeta.

Os processos de exploração do colonialismo e imperialismo acirraram as desigualdades, pois os países desenvolvidos utilizaram, e utilizam, recursos naturais e humanos do Sul Global (Santos, 2010). Isso gerou desafios sociais estruturais e nos coloca de frente com a necessidade de repensar a justiça social para mitigar esses problemas, pois a globalização trouxe a urgência de olhar para os desafios globais, principalmente sob a ótica dos Direitos Humanos. O desenvolvimento deixou de ser uma agenda individualista ou nacionalista, passando a constituir-se como uma agenda internacional, marcada pela atuação de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Carmo, 2001).

A epistemologia tradicional do desenvolvimento, baseada em uma visão linear e hierárquica, é fortemente contestada por autores como Boaventura de Sousa Santos (2010), que propõe a superação do paradigma eurocêntrico e a valorização de Epistemologias do Sul. Boaventura argumenta que o paradigma ocidental do desenvolvimento se baseia em uma lógica de exclusão e marginalização de saberes, povos e territórios, resultando em formas de opressão que perpetuam desigualdades estruturais. Essa crítica dialoga com bell hooks (2021), ao evidenciar como tais desigualdades se enraízam nos valores do patriarcado supremacista branco e capitalista, que sustentam relações de dominação e limitam a construção de comunidades mais justas e emancipatórias. Dessa forma, faz-se necessário repensar o desenvolvimento a partir das Epistemologias do Sul (Santos, 2010), promovendo um conhecimento situado e atento às realidades locais. Essa perspectiva questiona a universalização de um modelo único de desenvolvimento e abre espaço para formas de existência e produção de conhecimento que emergem da diversidade cultural, histórica e ecológica das comunidades.

Considerando a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, esta pesquisa busca romper com dicotomias e binarismos que frequentemente limitam a construção do conhecimento. Assim, a noção de desenvolvimento aqui apresentada se afasta de definições rígidas e universalizantes, dialogando com autores como Boaventura e Ailton Krenak, que propõem abordagens plurais e decoloniais. Esse pensamento dialoga com a noção de rizoma, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2019), que rompe com a ideia de um desenvolvimento verticalizado e propõe uma estrutura descentralizada, interconectada e multidimensional.

Ao longo da pesquisa, esse movimento se traduziu em uma constante tensão entre a necessidade de estruturar conceitualmente a investigação e a recusa a enquadrá-la dentro de categorias simplistas. A proposta, então, é observar o contexto investigado como um fenômeno singular, atravessado por múltiplos significados, imaginários e sentidos. Tal postura demanda a valorização da produção de conhecimento brasileira no que tange aos conceitos de educação, desenvolvimento e ruralidade, reconhecendo que a compreensão de uma escola rural no Brasil exige métricas e epistemologias que dialoguem com sua realidade específica.

Nesse sentido, as epistemologias do Sul emergem como um aporte fundamental, pois reconhecem que a colonialidade do saber impôs modelos que nem sempre se ajustam às vivências locais. O conceito de ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos, torna-se um eixo essencial, pois propõe uma descentralização epistêmica, abrindo espaço para diálogos mais horizontais entre diferentes formas de conhecimento. Não há hierarquia entre os saberes, mas sim um campo de trocas e interações que possibilita novas compreensões sobre desenvolvimento, identidade e pertencimento.

O conceito de pluriverso, também presente em Boaventura, dialoga com essa abordagem ao questionar a noção de universalidade e reconhecer a multiplicidade de mundos e perspectivas. Esse olhar é fundamental ao analisarmos as dinâmicas educacionais em comunidades rurais, pois permite compreender como os processos de desenvolvimento se dão de maneira não linear, rizomática e atravessada por múltiplas relações de poder e identidade.

A percepção do "outro" e questões de identidade tornam-se então um conceito essencial para esta pesquisa, pois as relações sociais dentro da comunidade estudada são permeadas por processos históricos de construção de identidades e de delimitação de espaços e fronteiras

simbólicas. Entretanto, esta investigação se propõe a fugir de dualismos que opõem "nós" e "eles", buscando compreender os espaços intermediários, os entrelugares, aquilo que Homi Bhabha (1998) denomina "terceiro espaço". É nesse campo de tensões e negociações que se constroem os sentidos de pertencimento e as relações entre escola e comunidade.

Ao propor uma abordagem rizomática para o desenvolvimento, este trabalho dialoga diretamente com as concepções de Deleuze e Guattari (2019). A metáfora do rizoma, ao contrário da árvore linear, permite compreender que os processos de transformação social e educacional não seguem um percurso previsível e progressivo, mas se dão por meio de conexões múltiplas, desvios, retornos e bifurcações inesperadas.

Esse olhar rizomático também se faz presente na análise dos movimentos sociais e na forma como emergem da vida cotidiana, muitas vezes em momentos de crise e ruptura. Como apontam Alves e Almeida (2015), os movimentos sociais não se organizam necessariamente de maneira hierárquica ou estruturada, mas surgem como redes de resistência e transformação, atravessadas por fluxos e interações rizomáticas. Essa compreensão é essencial para esta pesquisa, pois permite problematizar o processo educacional da Viva EduCA, reconhecendo que sua trajetória não pode ser reduzida a modelos pré-existentes.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento sob uma perspectiva rizomática implica reconhecer que ele não se dá em linha reta, mas sim em múltiplas direções, muitas vezes contraditórias e imprevisíveis. Essa concepção se afasta de uma visão cartesiana que pressupõe crescimento contínuo e acumulativo e se aproxima da ideia freiriana do *inédito viável* (Freire, 2020), que sugere que os caminhos da transformação social são construídos no entrelaçamento entre a realidade concreta e as possibilidades ainda não plenamente delineadas.

Esta pesquisa busca compreender as relações entre escola e comunidade sob esse prisma não linear e descentralizado, observando como os processos educacionais e sociais se configuram em uma dinâmica de trocas, tensões e resistências. Foge-se, assim, de simplificações e dualismos, propondo uma leitura mais complexa e plural sobre as realidades educacionais e suas interconexões com o local e os sujeitos que nele habitam.

A abordagem rizomática também possibilita repensar a os conceitos de comunidade e identidades/identificações. Em vez de uma estrutura rígida e homogênea, a comunidade se configura como um organismo vivo, mutável e interligado. Hall (2008) e Bhabha (1998)

contribuem para essa discussão ao problematizarem a identidade como algo fluido, construído no entre-lugar das interações culturais e sociais. Hall, ao discutir a diáspora, evidencia como os deslocamentos históricos geram novas formas de pertencimento, enquanto Bhabha aponta para o terceiro espaço como um território de negociação e reinvenção cultural. Essa visão nos permite pensar a comunidade e percepção de identidade(s) não como um espaço fixo, mas como um campo de trocas e reconstruções constantes.

No contexto ambiental e perspectivas da sustentabilidade, Capra (2006) propõe o conceito de alfabetização ecológica, essencial para uma nova compreensão do desenvolvimento sustentável. Para Capra, o maior desafio da contemporaneidade é reeducar a sociedade para perceber-se como parte de um sistema vivo, no qual todas as formas de existência estão interligadas. Esse pensamento se alinha ao conceito de pensamento sistêmico que sugere a superação da fragmentação disciplinar e a construção de um conhecimento que reconheça a interdependência dos fenômenos.

A alfabetização ecológica, nesse sentido, não se restringe à educação ambiental tradicional, mas propõe um novo paradigma de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as escolas precisam se tornar comunidades de aprendizagem, espaços onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas co-construído em diálogo com a realidade social e ecológica. O pensamento sistêmico permite compreender que os desafios ambientais não podem ser resolvidos isoladamente, mas exigem uma abordagem integrada, onde a comunidade desempenha um papel central na construção de soluções (Capra, 2006).

Capra (2006) ao discutir a escola como uma comunidade de aprendizagem, reforça a ideia de que o desenvolvimento não pode ser reduzido a um acúmulo linear de conhecimentos, mas deve ser compreendido como um processo coletivo e sistêmico, conectado com seu entorno e consciência histórica (Rüsen, 2010). Sua abordagem dialoga com o pensamento de Paulo Freire (2020), especialmente no que tange à noção de *inédito viável*, que nos convida a imaginar alternativas à ordem vigente. O *inédito viável* abre caminhos para compreender a reinvenção de práticas coletivas diante de situações imprevistas.

Essa perspectiva crítica também é abordada por Ailton Krenak, que questiona a noção ocidental de desenvolvimento ao destacar a desconexão entre a humanidade e a natureza. Para Krenak, o modelo de progresso imposto pelo capitalismo moderno desconsidera os modos de vida ancestrais e reduz a terra a um recurso explorável. Em "Ideias para Adiar o

Fim do Mundo" (2019), ele denuncia o apagamento das culturas indígenas e a destruição dos territórios como parte de um processo que desumaniza aqueles que vivem em conexão com a terra. Sua crítica ecoa nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, que propõe a necessidade de uma descolonização do pensamento e a valorização dos saberes subalternizados.

A interseção entre essas perspectivas revela que o conceito de desenvolvimento sustentável precisa ser ressignificado. Em vez de uma visão tecnocrática centrada em índices de crescimento, é necessário adotar um entendimento que reconheça as múltiplas formas de viver, aprender e se relacionar com o meio ambiente. A sustentabilidade não pode ser pensada apenas em termos econômicos ou ecológicos, mas deve incorporar dimensões culturais, sociais e políticas.

Portanto, pensar desenvolvimento comunitário, sustentabilidade e comunidade exige abandonar modelos estanques e abrir-se para uma perspectiva relacional e integrada. A construção do conceito de Desenvolvimento Comunitário, segundo Hermano Carmo (2001), possui quatro dimensões (doutrinária, teórica, metodológica e prática), explicitando a necessidade de construir um projeto que tenha base teórica e filosófica, mas que o foco deva ser a intervenção e as consequências reais no contexto. Para que essa intervenção seja vista como Desenvolvimento Comunitário é importante que as propostas e necessidades sejam sentidas por aqueles sujeitos, que estes atuem no seu ambiente, que a intervenção não seja de cima para baixo, a partir de uma concepção imperialista, supondo as necessidades do outro. Os princípios colocados pelo autor (necessidade sentida, participação, cooperação, autossustentabilidade e universalidade), transparecem a necessidade de articular as pessoas interessadas no processo de transformação social.

Ao dialogar com as contribuições de Boaventura (2010), Krenak (2019), Deleuze e Guattari (2019), Capra (2006), Freire (2020), Carmo (2001), Hall (2003) e Bhabha (1998), podemos construir uma visão mais complexa e abrangente sobre o desenvolvimento. Compreendendo como um processo rizomático, onde diferentes saberes se entrelaçam, disputam e se fortalecem mutuamente.

O Vale do Matutu e a Escola Serra do Papagaio surgem, nesse sentido, como espaços férteis para refletir sobre a complexidade dessas múltiplas identidades sob a perspectiva do desenvolvimento comunitário. A pesquisa evidenciou que qualquer tentativa de encaixar rigidamente as dinâmicas locais dentro de categorias fixas corre o risco de perder nuances

essenciais. A realidade do Matutu escapa a análises simplistas, pois é um espaço onde identidades, histórias e formas de vida se entrelaçam de maneira rizomática, demandando abordagens que reconheçam essa interconectividade.

A questão da identidade se coloca, assim, como um elemento dinâmico e relacional. A pesquisa revelou tensões culturais presentes no Vale do Matutu, as quais não podem ser ignoradas, mas que devem ser abordadas com cuidado para evitar reducionismos binários. Nesse sentido, Stuart Hall nos lembra que a identidade não é fixa, mas construída historicamente e socialmente, emergindo no encontro com o outro. O Matutu exemplifica bem essa condição, sendo um local onde diferentes classes, percepções e cosmovisões se interseccionam.

Para aprofundar essa análise, recorro a Bourdieu (1989) e seus conceitos de capital cultural, social e simbólico. No Matutu, a identidade não pode ser compreendida e definida apenas a partir de uma leitura econômica das classes sociais. Há dinâmicas que ultrapassam essa abordagem, revelando formas complexas de pertencimento e diferenciação. O capital cultural e simbólico exerce um papel determinante na construção das relações sociais locais, criando múltiplas comunidades dentro da própria comunidade escolar.

Nesse sentido, Norbert Elias, em "Os Estabelecidos e os Outsiders" (2000), oferece uma estrutura analítica útil para compreender a construção das comunidades e suas relações de poder. No entanto, sua abordagem exige uma resignificação dentro do contexto do Matutu. Diferente da estrutura analisada por Elias, em que os estabelecidos detêm o poder e os outsiders são marginalizados, no Matutu essa lógica se inverte. Os migrantes urbanos, que chegaram ao território a partir das décadas de 1980 e 1990, tornaram-se os grandes proprietários de terra e os detentores dos modos de produção, enquanto as famílias tradicionais da região, enraizadas há gerações, passaram a ocupar uma posição de relativa marginalização. Essa inversão das relações de poder exige um olhar decolonial, que leve em conta não apenas as dinâmicas econômicas, mas também as estruturas históricas e políticas que moldam esse determinado contexto.

Dessa forma, este estudo demanda que nos afastemos de simplificações dicotômicas, como dentro/fora, opressores/oprimidos ou estabelecidos/outsideers, reconhecendo que as identidades e as relações sociais são múltiplas e em constante negociação. A proposta aqui não é buscar categorias fixas, mas sim valorizar a fluidez dessas interações, compreendendo

que a própria noção de comunidade varia conforme os diferentes grupos e sujeitos envolvidos.

Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa propõe uma abordagem que escapa dos enquadramentos rígidos e colonizadores, valorizando as múltiplas vozes, temporalidades e formas de pertencimento que coexistem no contexto pesquisado. O Vale do Matutu se apresenta como um espaço de encontros, onde novas possibilidades emergem, desafiando as categorias estabelecidas e abrindo caminhos para compreensões mais plurais e rizomáticas da realidade.

1.2. Conceito de Ruralidade

O conceito de ruralidade é um elemento central para compreender as dinâmicas sociais e culturais deste estudo. A presente investigação busca aprofundar o entendimento da ruralidade na América Latina e no Brasil, reconhecendo suas especificidades e diferenciações em relação aos paradigmas europeus e do Norte Global. Embora existam diálogos e influências cruzadas, é fundamental enfatizar que a ruralidade latino-americana apresenta características próprias, moldadas por processos históricos, sociais e culturais singulares. Assim, a análise aqui proposta pretende problematizar a concepção tradicional de ruralidade, frequentemente compreendida em oposição ao urbano, e explorar as múltiplas formas que a ruralidade assume na contemporaneidade.

Historicamente, a concepção de ruralidade esteve atrelada a uma noção territorial binária, em que o rural era entendido como antônimo do urbano. No entanto, essa visão reducionista não contempla as complexas interações entre os dois espaços, nem a fluidez das relações que os conectam. A formação do Brasil evidencia essa interdependência, pois os processos de ocupação e desenvolvimento sempre foram marcados por intensos fluxos entre o campo e a cidade. Nesse sentido, autores como Carneiro (1998), Giuliani (1990) e Souza e Klein (2019) destacam a existência de múltiplas ruralidades, que transcendem as delimitações estritamente territoriais e incorporam dimensões sociais, culturais e econômicas em constante transformação.

A noção de ruralidade, ao longo da história, tem sido marcada por construções dicotômicas

que a contrapõem ao urbano. Veiga (2004) destaca que essa concepção remonta à Europa dos séculos XIII e XIV, no período de transição entre o feudalismo e o Renascimento, momento em que a distinção entre campo e cidade se consolidou como um imaginário social e espacial. Dessa forma, a ruralidade passou a ser compreendida como um espaço não urbano, não civilizado, herdeiro de uma visão eurocêntrica que, ao ser transposta para outras realidades, como a brasileira, necessita ser ressignificada.

No contexto brasileiro, a delimitação da ruralidade se apresenta como um desafio, dado que os critérios frequentemente utilizados para sua definição baseiam-se em métricas quantitativas, como o número de habitantes ou o grau de urbanização. Veiga (2004) aponta que essas categorizações nem sempre refletem a complexidade dos espaços rurais, levando a distorções na interpretação dos dados censitários e na formulação de políticas públicas. É necessário, portanto, ir além de métricas tradicionais e propor novas formas de análise, que contemplem a pluralidade dos territórios e suas especificidades.

A crítica a essa dicotomia permite compreender a ruralidade como um espaço dinâmico, atravessado por fluxos de migração, interações socioculturais e ressignificações de identidade. A emergência dos chamados neo-rurais, por exemplo, reflete uma busca por modos de vida mais ecológicos e sustentáveis, impulsionada por debates ambientalistas e pela valorização de práticas tradicionais de manejo da terra. No Brasil, esse fenômeno vem sendo observado em diferentes regiões, marcando a coexistência de saberes tradicionais e novas perspectivas que dialogam com os desafios contemporâneos (Carneiro, 1998; 2007).

Além disso, a noção de ruralidade é impactada por processos econômicos globais, como a expansão do turismo e a ocupação desordenada de zonas rurais. Esses fenômenos geram desafios estruturais para as comunidades locais, como a precarização do acesso a recursos e a fragmentação de modos de vida tradicionais. No entanto, é fundamental reconhecer que a ruralidade não está estagnada nem alheia às transformações sociais. Pelo contrário, ela se reinventa e se adapta, desafiando estereótipos historicamente construídos que a associam a um espaço arcaico ou isolado (Carneiro, 1998; 2007). Assim, a pesquisa busca ultrapassar a visão romantizada da ruralidade como um espaço idílico ou ingênuo. A partir desse olhar, pretende-se construir uma abordagem crítica da ruralidade, que leve em conta sua multiplicidade e suas dinâmicas contemporâneas, sem cair em reducionismos ou generalizações.

A obra de Maria José Carneiro, em "Ruralidade: novas identidades em construção" (1998), propõe um deslocamento da tradicional dicotomia entre urbano e rural, demonstrando que essas fronteiras são fluidas, heterogêneas e constantemente redefinidas por dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Historicamente, a ruralidade esteve atrelada à agricultura, mas a modernização do campo e os fluxos contemporâneos de sociabilidades impuseram novas formas de viver e compreender esse espaço. Assim, a ruralidade não pode ser vista como um conceito homogêneo ou estagnado; pelo contrário, trata-se de uma construção social em permanente transformação.

O avanço do capitalismo ao longo das últimas décadas alterou substancialmente os padrões de interação entre o rural e o urbano, levando valores considerados urbanos para o campo e ressignificando seu espaço social e simbólico. Esse fenômeno pode ser observado na forma como as inovações tecnológicas chegaram a esses territórios, impactando a estrutura econômica e as práticas culturais (Carneiro, 1998). A expansão da eletricidade, da televisão e, mais recentemente, da internet, gerou novas demandas e desejos, transformando a percepção do que significa viver no campo. O caso do Vale do Matutu exemplifica esse processo, onde o desenvolvimento tecnológico e a chegada de novas populações reconfiguraram a relação entre os antigos moradores e os chamados neo-rurais.

A autora enfatiza a necessidade de romper com a visão passiva do campo, evitando a cristalização da imagem do camponês ou do caipira (Candido, 1964) como sujeitos imóveis no tempo. Pelo contrário, esses indivíduos são agentes ativos na construção de suas histórias, adaptando-se, ressignificando e muitas vezes negociando os valores que emergem dessas interações. A ruralidade contemporânea não se define mais exclusivamente pelo trabalho agrícola, mas também por outras atividades econômicas e serviços que se desenvolveram nesse espaço. Essa dinamicidade se expressa de forma particular no crescimento do turismo rural, que transforma o campo não apenas em local de produção, mas também em destino de lazer, redefinindo seu papel na sociedade contemporânea.

Outro aspecto enfatizado como fundamental no contexto rural, abordado tanto por Carneiro (1998) e Candido (1964), é o papel da sociabilidade na constituição dessas ruralidades. Práticas culturais, festas tradicionais e expressões religiosas funcionam como dispositivos de construção de identidade e pertencimento. Entretanto, esses eventos também passam por processos de ressignificação e mercantilização, sendo frequentemente apropriados para atrair o turismo e movimentar a economia local. Um exemplo disso é a festa junina, que, ao longo

do tempo, sofreu transformações estéticas e simbólicas que a distanciam das referências tradicionais dos moradores locais, ao mesmo tempo em que se tornou um elemento-chave no circuito de eventos que impulsionam o setor de serviços em muitas regiões rurais (Carneiro, 1998; 2007).

A partir dessa perspectiva, Carneiro propõe compreender a ruralidade não apenas como um espaço geográfico, mas como uma representação social em constante mutação. A autora observa como diferentes *ethos* urbanos e rurais se articulam, demonstrando que a ruralidade não é definida apenas pela localização territorial, mas sim pelas práticas e relações sociais que nela se desenvolvem.

Nesse sentido, a noção de identidade rural passa por constantes negociações entre os diferentes atores que compõem esse espaço. Os vínculos de solidariedade (Candido, 1964), as redes de interação e os jogos de poder que emergem dessas relações demonstram que a ruralidade é uma construção coletiva, na qual os sujeitos estabelecem estratégias de adaptação e resistência. Segundo Carneiro a expansão do neo-ruralismo não deve ser vista como um processo de descaracterização do campo, mas como um movimento que redefine e ressignifica seus códigos, práticas culturais e formas de organização social (Carneiro, 1998).

Assim, a compreensão da ruralidade requer uma análise além das oposições binárias e uma abertura para enxergar a pluralidade de experiências e interações que caracterizam esse espaço. Ao romper com a ideia de um rural essencialmente agrícola, abre-se caminho para entender a complexidade das relações que ali se estabelecem e a multiplicidade de sujeitos que nele atuam, cada qual com suas próprias formas de pertencimento, estratégias de vida e interações sociais.

Outro aspecto central nesse debate é a relação entre ruralidade e desenvolvimento. Souza e Klein (2019) discutem a multifuncionalidade do desenvolvimento rural, contrapondo-se à visão reducionista que associa a ruralidade exclusivamente à atividade agrícola. Tradicionalmente, o rural tem sido interpretado sob uma perspectiva geográfica e econômica, sendo relacionado ao isolamento e à produção agropecuária. No entanto, essa leitura ignora a dinâmica das interações entre campo e cidade e o surgimento de novas formas de organização econômica e social nas zonas rurais.

Nesse contexto, a construção da identidade rural também se revela um elemento fundamental para a compreensão da ruralidade contemporânea. Ione Ribeiro e Maria Souza (2016)

discutem o conceito de "neo-ruralidade" como um fenômeno que emerge com a globalização, caracterizado pela migração de populações urbanas para o campo em busca de novos modos de vida. Essa dinâmica complexifica ainda mais as fronteiras entre rural e urbano, tornando-as fluidas e multifacetadas. No entanto, os próprios sujeitos envolvidos nesses processos muitas vezes não se reconhecem dentro da categoria "neo-rural", evidenciando a natureza híbrida e mutável das identidades rurais.

A globalização, nesse sentido, não se restringe aos grandes centros urbanos; ela permeia também as dinâmicas do campo, alterando relações produtivas, formas de comunicação e padrões de consumo. A digitalização e o acesso crescente às tecnologias da informação colocam o mundo na palma da mão das populações rurais, intensificando a interconectividade entre os espaços e desafiando as tradicionais distinções entre rural e urbano.

No contexto do Vale do Matutu, essas dinâmicas se tornam ainda mais evidentes. Trata-se de um espaço onde convivem populações tradicionais e neorrurais, cujas relações de poder e pertencimento são estruturadas não apenas por fatores econômicos, mas sobretudo por disputas simbólicas e diferenciações culturais. As categorias de estabelecidos e outsiders, conforme trabalhadas por Norbert Elias (2000), podem servir como referência teórica para compreender tais processos, ainda que necessitem de um olhar crítico e adaptado à realidade brasileira. No caso analisado, a lógica tradicional do livro de Elias se inverte: não são os recém-chegados que ocupam a posição de outsiders; ao contrário, as populações tradicionais são deslocadas para esse lugar de subalternidade, enquanto os neorrurais de classe média assumem os espaços de poder e decisão.

Essa inversão expõe uma dinâmica mais ampla da história social brasileira, onde processos colonizadores e de exclusão têm reiteradamente marginalizado grupos nativos em favor de novos ocupantes. No caso do Matutu, a chegada dos neorrurais não apenas altera a composição social e econômica da região, mas também redefine as relações de pertencimento, identidades e valores locais. O encontro entre esses mundos gera, portanto, um jogo de tensões que não pode ser reduzido à oposição simples entre urbano e rural, mas deve ser compreendido em sua complexidade, considerando os atravessamentos históricos, culturais e sociais que moldam essa realidade.

1.3 Educação em contexto Rural na América Latina: Perspectivas sobre Educação e Gestão Escolar.

O sistema educativo não pode ser dissociado do contexto em que está inserido, pois este compõe as múltiplas camadas que constituem o educando. O meio físico, social e histórico desempenha um papel fundamental na construção do pensamento simbólico dos indivíduos, influenciando suas percepções e relações com o mundo. Nesse sentido, a educação, quando orientada para a práxis, deve necessariamente estabelecer um diálogo com esse meio, reconhecendo que o processo educativo não é unilateral, mas sim um intercâmbio dialético constante.

Nenhuma sociedade existe sem um sistema educativo, sendo que a concepção de educação ultrapassa os limites da institucionalização formal. Diversas sociedades possuem formas particulares de ensino e transmissão de saberes, fundamentadas em seus próprios valores e práticas. Entretanto, na contemporaneidade, a escola institucionalizada ocupa um papel central na formação física, cognitiva, moral e social dos indivíduos. Sua função social implica tanto reflexão crítica quanto ação prática, compondo o movimento dialético entre objetividade e subjetividade descrito por Freire. Esse processo demanda uma dinâmica contínua entre teoria e prática, entre o espaço escolar e seu entorno, sem cair em dicotomias simplistas, mas buscando uma abordagem holística da educação.

A limitação da educação a um espaço estritamente físico, compreendendo a escola apenas como sua estrutura material, reduz suas possibilidades e compromete seu propósito. A educação se constroi a partir de um conjunto de saberes, desejos e necessidades, sendo um espaço social essencial para a formação do sujeito, para o desenvolvimento de suas relações com o meio e para sua consciência de participação ativa na sociedade. O espaço escolar, portanto, transcende os muros institucionais, dialoga com a comunidade e com a memória histórica dos indivíduos, constituindo-se também por meio das aspirações por mudanças estruturais, justiça social e participação ativa nos processos decisórios.

O avanço da globalização nos últimos anos intensificou sua influência sobre diversas esferas da vida social, econômica e política, tornando-a ainda mais evidente com a pandemia da Covid-19. Nesse contexto, o sistema educacional foi diretamente impactado, revelando disparidades preexistentes entre países do Norte e do Sul Global. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos, a globalização não é um fenômeno homogêneo, mas um

conjunto de processos múltiplos e assimétricos, que devem ser analisados criticamente a partir da denúncia das desigualdades estruturais. A crise sanitária expôs de maneira contundente essas assimetrias, manifestando-se, por exemplo, no acesso desigual à vacinação, na ampliação da precarização do trabalho e nas dificuldades de acesso à educação.

As populações em situação de vulnerabilidade sofreram ainda mais com a exclusão educacional, ampliando os índices de pobreza e aprofundando a segregação social. Fica evidente que acesso e permanência no sistema educativo não se traduzem, necessariamente, em qualidade de ensino. Muitos estudantes continuaram matriculados durante a pandemia, mas sem acesso aos meios tecnológicos necessários para acompanhar as aulas remotas, além das dificuldades advindas de um contexto social de insegurança alimentar e precarização da vida. Dessa forma, a escola se torna um espaço de "(re)produção de (des)igualdades" (Seabra, 2009, p. 95), evidenciando os "sistemas educacionais divididos em sociedades divididas" (Gentili, 2009, p. 1070).

Apesar da existência de uma agenda global voltada para a defesa do direito à educação e da justiça social, como expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, persistem dinâmicas de "exclusão includente" (Gentili, 2009). No contexto latino-americano, populações periféricas, rurais, afrodescendentes e indígenas continuam enfrentando barreiras significativas para acessar oportunidades educacionais que promovam sua mobilidade social. A democratização do ensino ampliou o acesso à educação, mas ainda está distante da equidade, pois variáveis como origem étnica, condição econômica, território e gênero precisam ser analisadas sob uma perspectiva interseccional (Ribeiro, 2017).

Algumas políticas públicas têm buscado reduzir essas desigualdades, mas grande parte das diretrizes educacionais segue padrões definidos pelo Norte Global, frequentemente ignorando as especificidades locais. Mesmo que atualmente se discuta um modelo de diálogo entre o global e o local, há uma tendência à uniformização do ensino, baseada em indicadores que nem sempre correspondem às realidades socioeconômicas e culturais de cada território. A adoção de métricas universais sem a devida consideração das particularidades regionais compromete a eficácia das políticas educacionais.

Na América Latina, um dos primeiros movimentos a se preocupar com a educação rural foi a Escola Nova, no início do século XX. Posteriormente, a Educação Popular de Paulo Freire

trouxe contribuições significativas, aproximando-se conceitualmente da Educação Ambiental e de metodologias de pesquisa participativas, como a investigação-ação (Battaini, 2011). Embora a diversidade cultural, linguística e social da região seja vasta, há aspectos transversais na educação rural que merecem destaque. Estudos como os de Bezerra Neto (2003), Taffarel e Munarim (2015), Santos (2017) e Oliveira, Silva, Almeida e Santos (2019) destacam que os índices de analfabetismo são mais elevados em zonas rurais do que em áreas urbanas, assim como as taxas de abandono escolar, muitas vezes associadas à necessidade de deslocamento e ao ingresso precoce dos jovens no mercado de trabalho.

Outro fator recorrente na América Latina, segundo Itzcovich (2010) e Corvalán (2006), é a precariedade da infraestrutura escolar no meio rural, evidenciada pela carência de transporte adequado, materiais pedagógicos e condições estruturais adequadas. A valorização dos profissionais da educação também é desigual: professores das zonas rurais frequentemente recebem salários mais baixos e possuem menos acesso a programas de formação continuada. No que se refere às metodologias pedagógicas, é comum que as escolas rurais adotem turmas multisseriadas, desafiando os educadores a coordenar diferentes níveis de ensino simultaneamente. Além disso, os materiais didáticos utilizados nessas escolas geralmente seguem um padrão nacional, desconsiderando a necessidade de contextualização para a realidade dos alunos do campo.

Diante desses desafios, o papel do educador rural torna-se ainda mais complexo, exigindo estratégias pedagógicas que promovam um ensino significativo para os estudantes. A adaptação das metodologias à realidade dos educandos do meio rural não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade para repensar a educação a partir de práticas que valorizem os saberes locais, o contexto socioambiental e as especificidades culturais das comunidades. A construção de um modelo educacional mais equitativo requer uma abordagem crítica e comprometida com a transformação social, que reconheça a importância da educação como ferramenta para a emancipação e o fortalecimento das identidades locais.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2020), constitui um dos pilares fundamentais da pedagogia crítica e emerge como um manifesto contra a instrumentalização da educação a serviço da dominação. Freire compreende a educação como um ato eminentemente político, cujo papel não pode ser dissociado das relações de poder que estruturam a sociedade. Ao questionar os modelos tradicionais de ensino, denuncia a *educação bancária*, que reduz o processo educativo à mera transmissão de conteúdos e à

domesticação dos educandos, transformados em recipientes passivos do conhecimento depositado por aqueles que detêm a autoridade da fala. Esse modelo não apenas nega a historicidade dos sujeitos, mas também os priva da possibilidade de reflexão crítica sobre sua própria realidade, consolidando a lógica opressora que impede a construção de um saber verdadeiramente emancipador.

O pensamento freiriano se inscreve, portanto, em uma pedagogia da libertação, cujo alicerce é a *educação problematizadora*. Diferentemente da abordagem bancária, que reforça a passividade dos educandos, a educação problematizadora pressupõe o diálogo como princípio fundamental e se constroi no encontro entre sujeitos, em um movimento constante de reflexão e ação, que Freire denomina *práxis*. O ato de conhecer não se restringe à memorização de conteúdos ou à adaptação dos indivíduos a uma determinada ordem social, mas implica necessariamente uma leitura crítica do mundo, isto é, uma compreensão ativa da realidade que os cerca. Como afirma o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2020, p. 25). O conhecimento se dá, assim, na interseção entre a experiência concreta dos sujeitos e a problematização dessa experiência, de modo que a aprendizagem só se efetiva quando possibilita a ressignificação da realidade e a ampliação dos horizontes de transformação.

Nesse sentido, a escola não pode ser concebida como uma instância neutra ou descolada das contradições sociais. Pelo contrário, ela se constitui como espaço de disputa, no qual se desenrola o embate entre forças que buscam perpetuar a opressão e aquelas que, ao contrário, vislumbram possibilidades de ruptura e emancipação. É nesse contexto que Freire introduz o conceito de *inédito viável*, que se refere às potencialidades de mudança inscritas nas condições concretas da realidade, ainda que não imediatamente realizadas. O inédito viável não se impõe como utopia abstrata ou como um ideal inalcançável, mas como horizonte que emerge da práxis e da mobilização dos sujeitos históricos, capazes de reconhecer as contradições do presente e projetar um futuro outro. Como enfatiza Freire, “a libertação, que é um processo humanizante, não pode ser imposta. Ela deve ser resultado da práxis, do envolvimento crítico dos oprimidos na transformação da realidade” (Freire, 2020, p. 44).

A superação da opressão passa, portanto, pela constituição de uma *consciência crítica*, que Freire distingue da consciência ingênua ou mágica. Enquanto a consciência ingênua se caracteriza pela aceitação passiva da realidade e a consciência mágica atribui à ordem estabelecida um caráter natural ou imutável, a consciência crítica permite aos sujeitos não

apenas interpretar o mundo, mas intervir sobre ele. Esse processo não se dá de forma espontânea, mas exige um engajamento ativo na leitura do mundo e na problematização das estruturas que sustentam a desigualdade. A educação, ao invés de ser um espaço de adaptação ou conformismo, deve ser o lugar onde se gesta essa consciência crítica, onde se reconhece a historicidade dos sujeitos e sua capacidade de agir sobre o mundo.

No contexto da educação rural na América Latina, a pedagogia freiriana adquire ainda maior relevância, pois se contrapõe à imposição de modelos educativos alheios às realidades locais. Ao questionar a homogeneização curricular e a negação dos saberes tradicionais, Freire aponta para a necessidade de uma educação enraizada nas vivências e nos contextos específicos das comunidades. A escola, nesse sentido, não pode ser um espaço de mera reprodução de conteúdos urbanos e desconectados da vida dos educandos, mas deve assumir o papel de mediadora no processo de construção coletiva do conhecimento, articulando saberes acadêmicos e populares em uma relação dialógica.

A partir da "Pedagogia do Oprimido", utilizo a lente analítica da dinâmica entre oprimidos e opressores, mas com a cautela de não fixar identidades nesses polos. A relação entre opressor e oprimido pode, em alguns momentos, levar a análises tendenciosas, e meu intuito não é enquadrar sujeitos em categorias delimitadas, mas compreender como eles ocupam e transitam entre esses lugares, dependendo da estrutura e do contexto em que estão inseridos. No caso dos neorrurais do Vale do Matutu, por exemplo, quando observados na perspectiva urbana, podem ser vistos como oprimidos, pois romperam com o sistema capitalista hegemônico, questionando as estruturas bancárias e os processos formais de escolarização e de produção do saber. Muitos dos primeiros migrantes neorrurais chegaram ao Matutu no período pós-ditadura militar, vindos de grandes metrópoles como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Em sua trajetória, buscavam alternativas ao modelo imposto pelo regime autoritário, constituindo comunidades alternativas (Pomar, 2016).

Contudo, ao deslocar a análise para o microcosmo dessas relações no presente, é necessário questionar se essas mesmas pessoas hoje ocupam posições consideradas opressoras, especialmente quando analisamos as relações de classe e o capital simbólico, conforme a perspectiva de Bourdieu (1989). Por isso, a pedagogia freiriana serve como fio condutor deste trabalho, mas com a ressalva de que não pretendo reduzir a realidade a uma estrutura binária de opressores e oprimidos. Em vez disso, busco questionar a opressão como um sistema mais

amplo, vigente na educação, e analisar a construção dessas relações de maneira rizomática, fugindo de categorizações fixas e absolutas.

Um conceito essencial de Freire que atravessa este estudo é o da ação dialógica, contraposta à ação antidialógica (Freire, 2020). No último capítulo da "Pedagogia do Oprimido", Freire traz reflexões importantes sobre a organização de comunidades e sobre como essas estruturas sociais se constroem enquanto organismos vivos. Aqui, a práxis se torna fundamental para articular teoria, reflexão e ação, especialmente quando se pensa no papel da liderança, que, para Freire, deve ser revolucionária e comprometida com um diálogo genuíno com as massas, em vez de uma simples comunicação hierárquica e verticalizada.

Nesse sentido, ao pensar o desenvolvimento comunitário, é necessário atentar para a noção de *adesão* (Freire, 2020, pg 228). No âmbito da ação dialógica, a aderência ocorre quando os sujeitos reconhecem, por si mesmos, o porquê e o como de sua participação em determinado processo de transformação social. Em "Pedagogia do Oprimido" (2020), Freire argumenta que o desenvolvimento verdadeiro ocorre quando há um movimento de busca e criatividade por parte dos próprios sujeitos envolvidos e não quando um modelo externo lhes é imposto. Isso dialoga com os princípios do conceito de desenvolvimento comunitário deve emergir das necessidades sentidas pelos próprios membros da comunidade (Carmo,2001), evitando uma perspectiva assistencialista e paternalista, que pode se travestir de libertação, mas perpetua a dependência e a opressão (Freire, 2020).

Sob a perspectiva de uma pedagogia freiriana, esta pesquisa busca aprofundar a compreensão dos processos de gestão escolar, tendo como objeto de estudo a Escola Serra do Papagaio. Ciente da complexidade inerente a uma instituição escolar, que abarca múltiplas frentes pedagógicas, estruturais e relacionais, optei por focar nos aspectos de gestão e na relação com a comunidade. Essa escolha se deu a partir do que emergiu ao longo da pesquisa como pontos centrais de debate e desafios prioritários apontados pela própria comunidade escolar. Neste sentido, não me debruçarei sobre práticas pedagógicas, metodologias de ensino ou questões específicas do espaço da sala de aula, mas sim sobre os processos de gestão e suas interfaces com a comunidade. Ao abordar a educação na Escola Serra do Papagaio, busco refletir sobre os processos de gestão escolar dentro das perspectivas da autogestão e da gestão democrática, enfatizando a participação coletiva nas tomadas de decisão, como discutem Paro (1987) e Bernardo e Cerqueira (2018).

Dessa forma, torna-se essencial situar a concepção de gestão escolar e gestão democrática no Brasil, bem como seus desafios e possibilidades (Paro, 1987). A proposta de democratização da gestão no ensino brasileiro é relativamente recente, tendo sido instituída a partir da Constituição de 1988, no contexto pós-ditadura militar. A experiência democrática no país ainda se consolida, refletindo-se também no campo educacional. A noção de participação efetiva na tomada de decisões e o empoderamento de sujeitos como agentes ativos na construção de políticas públicas são processos em construção, desafiados por um histórico de desigualdade e centralização do poder.

A legislação educacional brasileira, sobretudo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, estabelece as bases para uma gestão escolar democrática e participativa. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar. Muitos autores, como Paro (1987), Bernardo, Borde e Cerqueira (2018), apontam a dificuldade de concretização dessas políticas devido a uma trajetória histórica que privilegiou um modelo educacional excludente, elitista e profundamente desigual, especialmente no que se refere às diferenças entre grandes centros urbanos e zonas rurais.

Como pontua Paulo Freire, a estrutura educacional tradicional reproduz um modelo opressor, que apenas perpetua relações de poder assimétricas. Para romper com essa lógica, é preciso reconhecer os desafios e repensar as políticas educacionais e os formatos de gestão, considerando as realidades locais e a diversidade de contextos. Um dos obstáculos estruturais nesse processo é a fragmentação da comunicação entre os entes federativos, o que resulta na criação de materiais didáticos e diretrizes nacionais que muitas vezes desconsideram as especificidades regionais. Tal lacuna recai sobre professores e educadores, que precisam adaptar e contextualizar os conteúdos pedagógicos para atender às necessidades de suas comunidades.

Outro desafio fundamental é a descontinuidade das políticas públicas e a escassez de formação específica para gestores escolares, especialmente em ambientes rurais. A ausência de uma formação continuada e contextualizada compromete a implementação das diretrizes de gestão democrática. Assim, mesmo que propostas estejam formalmente previstas na legislação, seja na LDB, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas ou nos planejamentos das Secretarias de Educação, muitas vezes não se concretizam na prática devido à falta de suporte técnico e estrutural.

A proposta de gestão democrática surge, então, como resposta à necessidade de descentralização e de fortalecimento da autonomia das escolas, permitindo que as comunidades escolares participem ativamente das decisões educacionais. Essa busca por autonomia dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de uma educação para a autonomia, que confere voz e protagonismo a educadores, educandos e famílias na construção coletiva do espaço escolar.

Nesse sentido, a autonomia de gestão integra a própria natureza do ato pedagógico. No entanto, a concepção autogestionária da escola apresenta desafios tanto no setor público quanto no privado. Este estudo analisa especificamente uma escola associativa, mantida por uma associação sem fins lucrativos, cuja gestão se dá por meio de decisões coletivas. A experiência dessa escola evidencia as dificuldades de estruturar modelos alternativos de gestão que rompam com estruturas hierárquicas historicamente consolidadas. O processo de aprendizagem do coletivo revela que gerir e autogerir são desafios que exigem comprometimento, definição de responsabilidades e práticas que assegurem a corresponsabilização de todos os envolvidos.

Existem mecanismos formais que possibilitam a implementação da gestão democrática, tais como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno, a eleição de dirigentes escolares, a atuação de colegiados, conselhos e fóruns de educação. No entanto, a efetividade desses instrumentos depende de sua adaptação ao contexto específico de cada escola e comunidade (Cury, 2002). Pensar a gestão democrática escolar implica compreender que sua concretização exige um processo contínuo de debate, construção coletiva e reflexão crítica. Não se trata apenas de formalizar diretrizes em documentos institucionais, mas de garantir que a prática reflita os princípios democráticos e participativos. O desafio central reside na superação da dicotomia entre o que está no papel e o que se realiza no cotidiano escolar.

A discussão sobre a gestão escolar perpassa diferentes abordagens teóricas e desafios práticos, especialmente no que diz respeito à sua efetiva implementação. O debate sobre a democratização da gestão escolar é abordado por diversos autores, como Bernardo, Borges e Cerqueira (2018), na Revista Online de Política e Gestão Educacional. Esses pesquisadores analisam a construção do processo democrático na gestão escolar em consonância com a legislação vigente, bem como a necessidade de descentralização da administração educacional.

Vitor Henrique Paro (1987), em seu texto "A utopia da gestão escolar democrática", levanta uma crítica essencial sobre a funcionalidade dessa democratização, destacando que a gestão participativa, muitas vezes, permanece no campo da utopia. Escrito antes da Constituição de 1988, que passou a prever a gestão democrática como princípio legal, o autor problematiza até que ponto essa democratização se concretiza na realidade escolar.

Essa análise dialoga diretamente com a proposta de Paulo Freire sobre a "Pedagogia da Autonomia" (2009), ao questionar as estruturas autoritárias que permeiam a educação. A figura do diretor escolar como centralizador das decisões, por exemplo, é um reflexo de uma estrutura de poder enraizada historicamente. A partir das reflexões de Michel Foucault em "Vigiar e Punir" (1984), pode-se compreender como as instituições escolares foram concebidas dentro de um modelo panóptico, em que a vigilância e a disciplina se sobrepõem à autonomia e à reflexão crítica.

Outro aspecto central no debate sobre a gestão escolar é a participação da comunidade escolar. Paro (1987) enfatiza que "não basta permitir formalmente que os pais dos alunos participem da administração da escola. É preciso que haja condições materiais proporcionadas dessa participação" (Paro, 1987, p. 53). Isso significa que a gestão participativa não se resume a abrir espaços institucionais, mas sim a construir mecanismos reais que favoreçam esse envolvimento.

Nesse sentido, cabe questionar se a simples inclusão da eleição para diretores escolares como mecanismo de democratização é suficiente. Para além do direito ao voto, é fundamental que a comunidade escolar participe ativamente da formulação do projeto pedagógico da escola. Como destacam Bernardo, Borges e Cerqueira (2018), a distância entre a legislação e a prática é significativa, o que torna necessário um esforço coletivo para efetivar as políticas de participação.

Oliveira (2010) também analisa a descentralização da gestão escolar, destacando que essa proposta, amplamente incentivada a partir da década de 1990, visava dar maior autonomia às escolas. No entanto, essa descentralização nem sempre resultou em um fortalecimento das escolas, mas sim na sobrecarga dos gestores com tarefas administrativas, dificultando um olhar mais atento à gestão pedagógica. Esse movimento de descentralização foi impulsionado por organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, buscando padronizar indicadores de eficiência educacional. Contudo,

muitas dessas estratégias não dialogam com as realidades locais e podem reforçar desigualdades já existentes.

Os autores enfatizam que “as leis publicadas em Diário Oficial não são suficientes para a garantia de um processo democrático nas escolas” (Bernardo, Borges, & Cerqueira, 2018, p. 36). Isso implica reconhecer que a construção de uma gestão democrática exige a participação ativa de todos os atores escolares. Como destacam, “a escola é única e precisa ser planejada por todas as pessoas da comunidade escolar e local. A escuta de cada conselho precisa ser valorizada” (Bernardo, Borges, & Cerqueira, 2018, p. 41).

Pensar a educação em contextos rurais é reconhecer que ela se faz no entrelaçamento de histórias, identidades e desafios coletivos. É no diálogo entre a escola e a comunidade que emergem novas formas de organização, capazes de enfrentar contradições e criar possibilidades de futuro. A teoria, nesse sentido, não se apresenta como algo distante, mas como horizonte que se reinventa no cotidiano, abrindo caminho para compreender a experiência concreta da Escola Serra do Papagaio.

2. Metodologia

2.1. Tipo de estudo

Compreendendo a necessidade de adotar uma abordagem metodológica coerente com a perspectiva deste estudo, bem como alinhada às propostas pedagógicas da Escola Serra do Papagaio e às bases teóricas que sustentam esta pesquisa, optei por uma metodologia qualitativa embasada na investigação-ação participativa com o foco em desenvolver uma avaliação diagnóstica do Projeto Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio. Sendo assim, esta pesquisa está embasada no paradigma interpretativo, buscando compreender e interpretar a realidade subjetiva obtida através dos dados recolhidos.

Dessa forma, esta pesquisa se estrutura essencialmente como uma investigação-ação participativa, reconhecendo que tal abordagem permite múltiplos caminhos de investigação e diálogo, em consonância com o enquadramento teórico adotado. Ao longo do processo, busquei correlacionar a construção metodológica com um estudo de caso, de modo a destacar as singularidades do contexto analisado. No entanto, entendo que a complexidade inerente à investigação-ação participativa implica desafios, e algumas lacunas permanecerão.

A influência de Paulo Freire (2020) na construção desta pesquisa é central, sobretudo no que tange à necessidade de um constante diálogo entre teoria e prática. A partir da minha experiência como gestora e educadora no coletivo escolar em questão, percebi a urgência de um debate que não fosse meramente acadêmico, mas que emergisse das demandas reais vivenciadas na comunidade escolar. Contudo, se por um lado a investigação-ação participativa pressupõe a imersão do pesquisador no cotidiano da comunidade investigada, por outro, o distanciamento geográfico que se impôs entre mim e a escola ao longo dos anos de 2021 a 2025 apresentou desafios e potencialidades metodológicas significativas.

Entre as potencialidades desse distanciamento, destaco a possibilidade de desenvolver uma análise mais crítica e reflexiva, não estando diretamente inserida nas dinâmicas interpessoais do coletivo escolar, que me permitiu um certo nível de distanciamento analítico. No entanto, esse afastamento também trouxe desafios, sobretudo no que se refere à captação de nuances da oralidade e das interações cotidianas que moldam as relações escolares e comunitárias. Em contextos nos quais a comunicação se dá frequentemente no encontro cotidiano (no café, na

saída da escola, no mercado), a ausência física do pesquisador pode limitar o acesso a determinados discursos e perspectivas.

Além disso, o formato remoto das entrevistas foi um fator que, por si só, impôs restrições à participação de algumas vozes. Ainda que tenha buscado formas de ampliar esse acesso, compreendo que determinados sujeitos podem não ter se sentido à vontade para compartilhar suas percepções em um ambiente virtual. Esse é um dos pontos de tensão metodológica que destaco, pois, se por um lado a pesquisa buscou ser participativa, por outro, reconheço os desafios impostos pela própria estrutura do trabalho.

Dessa maneira, a investigação-ação participativa aqui conduzida se dá não no sentido clássico da construção coletiva em todas as etapas, mas como um movimento que se moldou às necessidades emergentes ao longo do estudo. A partir das entrevistas realizadas, busquei reorganizar os caminhos da pesquisa para dialogar com os temas geradores e incômodos que surgiram ao longo do processo, um princípio essencial na abordagem freiriana (Freire, 2020, pg 122). Entendo que essa dinâmica reforça o compromisso de que a produção do conhecimento deve estar sempre atrelada às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Delimitei este estudo à construção de uma avaliação diagnóstica, evitando propor planos de ação ou encaminhamentos prescritivos. Compreendo que a definição desses passos deve emergir do coletivo e que o papel desta dissertação é fornecer subsídios teóricos e analíticos para que a própria comunidade escolar possa definir suas estratégias e rumos futuros. Espero, assim, que este material possa servir como base para que aqueles que estão diretamente envolvidos no cotidiano da escola possam construir seus próprios planos de ação, alinhados às necessidades e desafios do momento atual.

A investigação-ação se constitui como uma abordagem metodológica que rompe com a dicotomia entre sujeito e objeto, teoria e prática, trazendo um compromisso indissociável entre investigação e transformação social. David Tripp (2005) contribui para a compreensão da investigação-ação ao defini-la como um processo sistemático de investigação que busca não apenas compreender uma realidade, mas intervir nela, promovendo mudanças significativas nos contextos pesquisados. Tripp (2005) enfatiza que a investigação-ação, diferentemente de abordagens tradicionais, não apenas coleta dados e analisa fenômenos sociais, mas se estrutura a partir da participação ativa dos envolvidos, de modo que as ações decorrentes do processo investigativo sejam fruto da reflexão coletiva. Nesse sentido, a

pesquisa não se encerra em si mesma, mas inaugura um ciclo contínuo de aprendizagem, reformulação e engajamento político.

Compreender a investigação-ação sob essa ótica implica aceitar sua fluidez e seu caráter processual, onde os caminhos metodológicos são continuamente realinhados de acordo com as necessidades emergentes do contexto. Como destaca Freire (2020), o conhecimento produzido não deve ser um instrumento de dominação, mas de libertação, e, por isso, a escuta atenta e o diálogo permanente se tornam elementos centrais desse processo investigativo. Essa abordagem metodológica possibilita que os sujeitos não sejam apenas analisados, mas também agentes de mudança, ressignificando suas experiências e construindo coletivamente novos entendimentos e práticas.

Dessa forma, a investigação-ação utilizada nesta dissertação se estrutura a partir da interação constante com a comunidade escolar da Escola Serra do Papagaio, reconhecendo que a análise crítica das práticas de gestão e dos processos educativos não pode ser dissociada das vozes e vivências daqueles que fazem parte desse espaço. Entendo, dessa forma, que um dos potenciais do estudo de caso é costurar uma colcha de retalhos, compreendendo as fontes e objetos de estudo como parte dos processos, entendendo que os sujeitos envolvidos são atores e produtores de suas próprias histórias.

A metodologia do Estudo de Caso permite uma investigação sistemática de uma instância específica, valorizando os aspectos singulares, particulares e idiossincrático do determinado contexto. Segundo Marli André (2008) e Menga Lüdke (1986), esse formato de pesquisa enfatiza interpretação e representação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, se configurando não como uma metodologia padronizada, mas sim abrangendo diversos métodos que se entrelaçam e permitem uma generalização naturalística (André, 2008). Esta colcha de retalhos, possibilita uma abordagem que valoriza a multiplicidade de fontes e dimensões, a transdisciplinaridade e a possibilidade de olhar para detalhes específicos do contexto.

O movimento entre codificação e descodificação (Freire, 2020) foi central na construção desta pesquisa, pois possibilitou que os temas geradores emergissem a partir das necessidades sentidas pela comunidade escolar e pelo coletivo da Viva EduCA. Ao longo do estudo, foi necessário reestruturar entrevistas, reformular questionários e ampliar a participação de sujeitos conforme as questões se desdobraram, reafirmando que a investigação-ação freiriana

não opera com um roteiro fechado, mas sim com um compromisso metodológico de abertura ao real.

Nesse sentido, esta pesquisa não se propõe a encerrar um ciclo, mas a oferecer uma **avaliação diagnóstica** que possa subsidiar reflexões e desdobramentos futuros. Como investigadora, minha posição não é a de quem entrega soluções predefinidas, mas a de quem sistematiza contradições, desafios e possibilidades, lançando um olhar para as potencialidades de transformação presentes no contexto estudado. O caráter inacabado da pesquisa, portanto, não representa uma fragilidade metodológica, mas sim a própria essência da abordagem freiriana, que compreende a realidade social como um processo dinâmico, em constante recriação.

Assim, a investigação-ação aqui realizada se insere em um horizonte maior de luta e construção coletiva, reconhecendo que os questionamentos que a impulsionaram antecedem o mestrado e continuarão a se desenvolver para além dele. Trata-se, portanto, de um exercício de semeadura, onde as inquietações e reflexões aqui sistematizadas possam servir como base para ações futuras, sempre abertas ao diálogo e à reinvenção.

2.2. Pergunta de Partida e Objetivos de Estudo

A presente pesquisa emerge de um processo de maturação que não se iniciou no momento da escrita desta dissertação, mas que se desenvolveu ao longo dos últimos anos de envolvimento com a educação. O questionamento central que orienta este estudo nasce da intersecção entre vivências, desafios e inquietações que foram se consolidando a partir da atuação direta em processos educacionais e da experiência de gestão coletiva na Escola Serra do Papagaio e Viva EduCA.

A formação desta pergunta de partida tem suas raízes na experiência como educadora e professora em contexto rural, especialmente nas escolas municipais do Matutu e do Tamanduá, em Aiuruoca-MG. Foi a partir desse contato cotidiano com as dinâmicas da educação rural que se fortaleceu a necessidade de compreender mais profundamente os desafios e potencialidades desse contexto. Esse percurso se intensificou com a criação da Viva EduCA (Associação Viva para Educação, Cultura e Ambiente) em 2017 quando assumi a presidência durante os primeiros anos de fundação da associação. Em 2019 a Viva EduCA,

como mantenedora, formalizou a Escola Serra do Papagaio, e passei a integrar a coordenação pedagógica de forma compartilhada com mais duas professoras. Essa trajetória envolveu a gestão escolar e a necessidade de lidar com tomadas de decisão coletivas, ampliando minha percepção sobre os desafios estruturais que atravessam iniciativas educacionais comunitárias.

Diante desse cenário, consolidou-se a seguinte pergunta de partida: como os processos de gestão coletiva e tomada de decisão da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio se estruturam no contexto da educação comunitária em zona rural, considerando suas potencialidades, desafios e relação com a comunidade?

A partir dessa indagação, o objetivo geral da pesquisa se estabelece na direção de uma avaliação diagnóstica dos processos de construção e consolidação da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio sob a perspectiva do desenvolvimento comunitário buscando compreender as dinâmicas organizacionais, os desafios enfrentados, as conquistas ao longo do percurso e os potenciais da iniciativa.

A partir desse objetivo geral, estruturam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o processo de formação do coletivo e a história da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio sob diferentes perspectivas no Vale do Matutu.
- Identificar os desafios, as conquistas e as potencialidades no âmbito da gestão coletiva e organizacional da Escola e da Associação.
- Analisar o contexto social, econômico e cultural da comunidade, tendo como referência o conceito de ruralidade e suas implicações na relação entre escola e território.
- Compreender as percepções sobre a identidade, desenvolvimento comunitário e dinâmicas interpessoais na Escola Serra do Papagaio.
- Analisar os processos sociais e interpessoais de tomada de decisão e gestão democrática no decorrer da implementação do projeto.
- Identificar e analisar as necessidades sentidas da comunidade, bem como as perspectivas futuras no projeto Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio.

O distanciamento físico do dia a dia da comunidade, entre 2021 e 2024, permitiu que as entrevistas fossem conduzidas sem o envolvimento direto nos processos internos,

possibilitando um olhar distanciado sobre as dinâmicas e desafios da gestão escolar. Esse afastamento se revelou uma ferramenta metodológica relevante, pois permitiu que os entrevistados trouxessem suas percepções de forma autônoma, sem a interferência de pressupostos anteriores. Assim, a investigação foi moldada a partir das necessidades que emergiram durante o contato com a comunidade escolar e os membros do coletivo, reforçando o caráter dialógico e dinâmico da pesquisa.

2.3. Caracterização do Contexto - Aiuruoca e Vale do Matutu

Para situar esta pesquisa, é necessário compreender o contexto histórico, social e político de Aiuruoca e, especialmente, do Vale do Matutu, território marcado por disputas, transformações e múltiplas narrativas de pertencimento. O objetivo, contudo, não é construir uma linha do tempo exaustiva, mas articular diferentes vozes e registros que revelam a complexidade das dinâmicas territoriais locais.

Diversos estudos contribuem para esse entendimento. A pesquisa de José Pedro de Oliveira Costa (1987/2022) oferece uma leitura histórica de Aiuruoca e do Matutu, relacionando aspectos ambientais e socioculturais à conformação da Serra da Mantiqueira. Em diálogo com *Os Parceiros do Rio Bonito*, de Antônio Candido, escrito em 1964, o autor analisa a ruralidade tradicional, suas redes de solidariedade e celebrações comunitárias, mas também evidencia transformações estruturais provocadas por fluxos migratórios e políticas ambientais.

Nesse sentido, Zé Pedro destaca a chegada da comunidade do Santo Daime² nos anos 1980 e a criação do Parque Estadual da Serra do Papagaio³ nos anos 1990, como pontos-chaves das transformações da região. Tais eventos marcaram mudanças significativas no uso da terra, nas relações sociais e no perfil populacional da região, antes centrado na agricultura e pecuária de subsistência. A edição de 2022 da obra de José Pedro aponta a substituição das atividades

2 O Santo Daime é uma tradição religiosa brasileira de matriz ayahuasqueira, originada na década de 1930 no Acre, que combina elementos do cristianismo popular, do espiritismo kardecista e de práticas indígenas e afro-brasileiras. Sua ritualística se organiza em torno do uso sacramental da ayahuasca, denominada “daime”, compreendida como instrumento de cura, autoconhecimento e conexão espiritual (Pomar, 2016).

3 *Parque Estadual da Serra do Papagaio: unidade de conservação criada por Decreto nº 39.793 de 5 de agosto de 1998, com aproximadamente 22.917 hectares, localizada em Minas Gerais e abrangendo os municípios de Aiuruoca, Alagoa, Baependi, Itamonte e Pouso Alto. Administrado pelo Instituto Estadual de Florestas, o parque protege remanescentes de Mata Atlântica, apresenta áreas de elevada declividade e altitudes superiores a 1.800 metros, além de infraestrutura básica para visitação e pesquisa. ** Fonte: Instituto Estadual de Florestas – IEF/MG. “Parque Estadual da Serra do Papagaio”. Disponível em <https://ief.mg.gov.br/w/parque-estadual-da-serra-do-papagaio>

agropecuárias por novas práticas e moradores, como turistas e neorurais, muitos oriundos de grandes centros urbanos.

Essa perspectiva é por autores como Carneiro (1998, 2007, 2012) e Giuliani (1990 e 1999), que criticam a romantização da tradição e propõe uma leitura das transformações no campo como processos de ressignificação cultural. Em vez de uma oposição rígida entre tradição e modernidade, proponho compreender o Matutu como um “terceiro espaço” (Bhabha, 1998), onde ruralidade e urbanidade se entrecruzam, gerando novas formas de sociabilidade e identidade.

Entre os trabalhos que dialogam com esta pesquisa, destacam-se diferentes olhares sobre o Vale do Matutu e seu entorno. A monografia de Luís Eduardo Navarro Lins Pomar, *A Comunidade da Reserva Matutu: A história da migração ao Vale do Matutu a partir dos anos 80* (2016), debruça-se sobre a formação da comunidade do Santo Daime, conhecida como Comunidade da Reserva Matutu. A pesquisa de Hugo Marroquini (2016) examina, sob a ótica da geografia, o impacto do turismo nos Vales da Pedra e do Matutu. Já o artigo de Fernanda Cogo, *Descolonização de currículos, percepções e comportamentos na escola 'Serra do Papagaio'* (2016), analisa a Escola Serra do Papagaio em sua fase municipal, anterior à criação da Viva EduCA. Em conjunto, essas obras evidenciam disputas simbólicas em torno da identidade do território e das instituições nele inseridas, além de oferecerem suporte analítico por integrarem um conjunto de pesquisas que investigam o contexto regional no qual esta dissertação se insere.

Minha inserção no campo, marcada por uma vivência de infância na Comunidade da Reserva Matutu⁴, exige um posicionamento reflexivo. Assumo uma postura de observadora-participante, atenta às sobreposições e disputas que atravessam as narrativas sobre o Vale. Não há uma única história ou leitura legítima: existem múltiplos discursos, frequentemente tensionados por relações de poder e pertencimento.

O município de Aiuruoca, fundado no início do século XVIII, teve origem como rota de escoamento do ouro. Localizado na Serra da Mantiqueira, possui relevância geográfica e ambiental, com uma população de pouco mais de 6 mil habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010, 2022), dos quais metade vive em áreas rurais. O Vale

⁴ O termo *Comunidade da Reserva Matutu* é utilizado por Pomar (2016) para designar a organização formada por famílias ligadas ao Santo Daime que se estabeleceram no Vale do Matutu a partir da década de 1980.

do Matutu, bairro rural a cerca de 18km de Aiuruoca, está situado nos arredores do Parque Estadual da Serra do Papagaio, integra essa paisagem rica em biodiversidade e marcada por tradições culturais e disputas fundiárias.

A ocupação do Matutu remonta ao século XIX, com o estabelecimento da primeira fazenda por José Maciel Sene por volta de 1860. Ainda que sem evidências arqueológicas de ocupações indígenas permanentes, há indícios de uso sazonal para caça e coleta de pinhão, além de relatos sobre a presença de quilombolas e contrabandistas. Estudiosos do local como Pomar (2016) e Costa (1987/2022) apontam a formação do território como fruto da confluência entre indígenas, africanos escravizados, colonizadores e, mais recentemente, migrantes urbanos.

Nas décadas de 1980 e 1990, a chegada de neorrurais oriundos de diferentes contextos trouxe novas dinâmicas sociais, econômicas e políticas. O crescimento do turismo, a construção de estradas e o acesso à internet intensificaram esse processo, consolidando um novo perfil populacional. Atualmente, é possível identificar três grupos principais no vale: famílias tradicionais, a Comunidade da Reserva Matutu e os outros neorrurais não atrelados a comunidade do Santo Daime, subdivididos conforme suas trajetórias, visões de mundo e relações com a comunidade.

A convivência entre esses grupos, porém, é atravessada por tensões. Há disputas em torno da legitimidade dos saberes locais frente a discursos ambientais globalizados. Práticas tradicionais como queimada e caça passaram a ser rejeitadas por parte dos novos moradores, revelando conflitos entre diferentes projetos de território. Ao mesmo tempo, o capital social, econômico e simbólico (Bourdieu, 1989) dos neorrurais lhes confere maior influência nas decisões institucionais, muitas vezes em detrimento da diversidade de perspectivas locais (Carneiro, 2017).

Essa assimetria se reflete também nas instituições comunitárias. Embora muitas tenham sido criadas com o intuito de promover autogestão, nem sempre representam de forma equânime os diferentes grupos sociais. A pesquisa evidencia como esse desequilíbrio impacta diretamente a organização da Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio, tornando-as espaço privilegiado de observação das disputas simbólicas e dos esforços de convivência.

A partir de uma perspectiva rizomática (Deleuze & Guattari, 2019), é possível compreender o Vale do Matutu como um território em constante reconstrução, atravessado por múltiplas

linhas de pertencimento, resistência e negociação. Essa leitura evita narrativas lineares ou hierárquicas, reconhecendo o entrelaçamento de memórias, afetos, conflitos e alianças que constituem o cotidiano do vale.

Por fim, o contexto histórico e social do Vale do Matutu não apenas sustenta a construção da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio, mas também proporciona uma percepção dos desafios enfrentados por projetos educacionais que buscam se enraizar em territórios marcados por profundas transformações. Nesse cenário, a escola torna-se espaço estratégico de articulação comunitária, de disputas e de reinvenção das relações entre saber, território e pertencimento.

2.4. Histórico Educacional no Vale e Caracterização da Viva EduCA

A história da educação no Vale do Matutu e na região de Aiuruoca revela um percurso marcado por múltiplas iniciativas, refletindo as transformações políticas, sociais e culturais do território. Ao longo das décadas, a educação assumiu um papel central na articulação comunitária, conectando-se às dinâmicas de ocupação da terra, aos fluxos migratórios e aos modos de vida locais.

Escola da Pedra e os primeiros passos da escolarização (décadas de 1960 a 1980)

Os primeiros registros de escolarização formal no Vale do Matutu e arredores remontam à década de 1960, com a fundação da Escola Municipal Ministro Tarso Dutra, no bairro da Pedra (Pomar, 2016). Essa instituição pública representou um marco importante para os moradores da região, especialmente do entorno do bairro da Pedra e Matutu, possibilitando o acesso à alfabetização para as primeiras gerações de crianças.

Contudo, o acesso à escola era limitado por fatores como a infraestrutura precária e a distância geográfica. Até os anos 1980, a estrada que conectava o Matutu à Pedra terminava na própria escola, forçando muitas crianças a percorrer longos trajetos a pé enfrentando condições adversas. O cotidiano das famílias, marcado pelo trabalho agrícola, também impunha obstáculos à permanência escolar, uma vez que crianças e jovens eram frequentemente requisitados nas atividades produtivas.

Outro fator relevante era a origem dos professores, que vinham majoritariamente da cidade de Aiuruoca ou de localidades próximas. Esses docentes, em geral, desconheciam a realidade rural das famílias do Vale, o que resultava em práticas pedagógicas pouco sensíveis ao contexto sociocultural dos estudantes. Apesar dessas limitações, a Escola da Pedra teve papel essencial na formação das primeiras gerações alfabetizadas da região.

Chegada dos neorrurais e criação da Escola Arcanjo Miguel (décadas de 1980 a 1990)

A partir dos anos 1980, a chegada dos chamados neorrurais — famílias oriundas de centros urbanos em busca de modos de vida alternativos — trouxe novas propostas para a educação local. Nesse contexto, foi criada a Escola Arcanjo Miguel, em 1985, como iniciativa comunitária inspirada em princípios pedagógicos diferenciados, com base na pedagogia freireana e construtivista. A escola valorizava a expressão artística, a música, os trabalhos manuais e o envolvimento ativo das famílias. A proposta integrava crianças das famílias nativas e dos recém-chegados, promovendo uma nova dinâmica de convívio e aprendizagem. Em 1986, a escola foi oficializada pela prefeitura, o que garantiu sua continuidade até 2008 atendendo os anos iniciais (Fundamental I).

Escola Kênia (décadas de 1990 a 2000)

Na década de 1990, uma nova iniciativa educacional surgiu no contexto da Comunidade da Reserva Matutu: a Escola Kênia. Com uma proposta pedagógica mais eclética, voltada à alfabetização ecológica e à educação ambiental, a escola atendia majoritariamente crianças da comunidade do Santo Daime. A Escola Kênia funcionou como sala anexa da escola da prefeitura, atendendo aos jovens do Fundamental II assim como alfabetização de adultos, sendo mantida principalmente com recursos dos moradores (Escola Serra do Papagaio, 2018).

A coexistência da Escola Kênia com a Arcanjo Miguel gerou percepções distintas: enquanto a primeira era vista como mais integrada à comunidade como um todo, a segunda era por vezes percebida como mais restrita à sua comunidade de origem. Ainda assim, ambas contribuíram para a ampliação das possibilidades educacionais no território.

Paralelamente, a Escola da Pedra, continuava em funcionamento, também direcionado ao do Ensino Fundamental I e mantendo vínculos com o sistema municipal. As mudanças na configuração das escolas impactaram diretamente a mobilidade dos estudantes, que passaram

a ser encaminhados para outras localidades, como Tamanduá, cerca de 20 Km de distância, para concluir o Fundamental II.

Escola Municipal Serra do Papagaio (2000 a 2016)

Nos anos 2000, diante do crescimento da população local e da demanda por uma educação mais estruturada, as escolas passaram por uma nova reorganização. A Escola da Pedra passou a concentrar o Ensino Fundamental II, enquanto a Arcanjo Miguel foi consolidada como escola dos anos iniciais. Esse arranjo perdurou até 2008, sendo considerado por muitos moradores como um período de valorização da educação comunitária.

Em 2008, emergiu um novo movimento, com o objetivo de unificar as iniciativas escolares e trazer o Fundamental I e II de volta ao centro do Matutu. Nasceu, assim, a Escola Municipal Serra do Papagaio, fruto de um esforço coletivo da comunidade, com apoio da Associação de Moradores e de organizações locais. A sede escolar foi construída por meio de mutirões e doações, expressando o engajamento comunitário com o projeto educacional.

Entre 2009 e 2016, a escola funcionou sob gestão da prefeitura, mantendo vínculo com a comunidade. Esse período consolidou a escola como referência no território, proporcionando maior proximidade entre estudantes e escola e fortalecendo a identidade local.

Criação da Viva EduCA e os desafios contemporâneos (2017 até o presente)

A criação da Viva EduCA, em 2017, marcou uma nova fase na trajetória educacional do Vale do Matutu. A associação foi fundada como reação ao fechamento de diversas escolas rurais na região, processo que se intensificou em todo o Brasil. Em 2019, a Escola Serra do Papagaio foi reaberta sob sua gestão, oferecendo turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Fundamental II.

A pandemia de COVID-19 (2020–2021) representou um ponto de inflexão. A suspensão das atividades presenciais exigiu adaptações pedagógicas, estruturais e organizacionais. Em 2022, a escola passou por nova reconfiguração: o Ensino Fundamental II foi encerrado, e as atenções se voltaram à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, com a abertura de uma turma de maternal em 2023.

Identidade institucional: Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio

A Viva EduCA, Associação Viva para Educação, Cultura e Ambiente, é uma associação sem fins lucrativos que atua como mantenedora legal da Escola Serra do Papagaio. Conforme seu Estatuto, sua missão é “promover a educação, a cultura e a arte em consonância com os princípios da educação integral, ecológica e humanista” (Associação Viva EduCA, 2018, Art. 2º). Além do suporte administrativo e jurídico, a associação é responsável pela captação de recursos e parcerias (Escola Serra do Papagaio, 2018, 2024, Art. 5º).

A escola, por sua vez, desenvolve um projeto pedagógico voltado à formação integral, valorizando a diversidade, os saberes locais e a convivência com a natureza. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) afirma que a escola deve ser “um espaço de formação humana, permeado pelo respeito às singularidades, pela convivência harmoniosa com a natureza e pela construção coletiva do conhecimento” (Escola Serra do Papagaio, 2024, p. 8).

A prática pedagógica incorpora metodologias ativas, pedagogias libertadoras e educação ambiental. O currículo é interdisciplinar e conectado ao território, como descrito no Guia das Famílias: “a escola propõe um currículo vivo, dinâmico e interdisciplinar, no qual o aprender acontece por meio da experiência, do diálogo e da interação com o meio” (Escola Serra do Papagaio, 2024a, p. 4). O PPP reforça ainda a importância do protagonismo estudantil e do envolvimento das famílias (Escola Serra do Papagaio, 2024b, p. 7).

A gestão escolar é compartilhada, com participação ativa da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e institucionais (Escola Serra do Papagaio, 2024a, Art. 5º). O Guia das Famílias destaca o papel das famílias como corresponsáveis pelo processo educativo, por meio da participação em assembleias, grupos de trabalho e atividades escolares (Escola Serra do Papagaio, 2024b, p. 12).

A escola atende a um público diverso, oriundo de contextos urbanos e rurais. O PPP ressalta que, a partir da interação entre diferentes saberes, “emerge um currículo vivo e dinâmico, que valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes tradicionais” (Escola Serra do Papagaio, 2024c, p. 14). O corpo docente é composto por profissionais com diferentes formações, e a formação continuada é uma exigência institucional (Escola Serra do Papagaio, 2024a).

2.5. Caracterização da Amostra da Avaliação Diagnóstica

No que se refere à amostra e à população deste estudo, optou-se por uma amostra de conveniência, em que os entrevistados foram sendo identificados ao longo do processo investigativo. Em vez de uma seleção prévia rígida, a escolha ocorreu de forma orgânica, à medida que determinados atores se destacavam por sua participação ativa e influência na Escola Serra do Papagaio. Assim, a composição da amostra reflete não apenas a diversidade de perfis dentro da comunidade escolar, mas também a complexidade das relações que permeiam a instituição. Buscou-se contemplar diferentes "Matutus", ou seja, indivíduos com trajetórias e vínculos distintos com a escola e com o local, abrangendo variadas origens, funções, relações com a escola, idades, gêneros e perspectivas sobre a instituição. Essa abordagem teve como objetivo evitar a cristalização de uma única narrativa, permitindo a coexistência de visões complementares e, por vezes, conflitantes.

A diversidade de perfis, histórias e percepções dos entrevistados revela que a Escola Serra do Papagaio não pode ser entendida como uma entidade homogênea. Pelo contrário, ela é um campo de forças, onde distintas visões sobre educação, comunidade e sustentabilidade se entrelaçam, gerando tanto desafios quanto potenciais inovadores. Esse mosaico de vozes é fundamental para compreender os caminhos e dilemas que permeiam a escola, apontando para a necessidade de um constante diálogo entre seus diferentes sujeitos.

Os entrevistados incluem diretores e ex-diretores da escola, professores, coordenadores, pais e mães de alunos e membros da comunidade. Cabe destacar que muitas dessas pessoas ocuparam diferentes papéis ao longo da trajetória da escola, o que torna menos evidente enquadrá-las em um único perfil. Muitos dos participantes exerceram diferentes funções ao longo do tempo, transitando entre cargos de gestão, docência e outras atividades dentro da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio. Essa fluidez nas funções reflete uma das características do coletivo: uma estrutura pequena, onde todos são chamados a assumir múltiplas responsabilidades.

A seguir, apresenta-se a tabela com o perfil dos entrevistados, que sintetiza essas trajetórias e funções ao longo dos anos.

Gênero	Idade	Relação com ESP / Viva EduCA	Profissão	Local de nascimento	Relação com o Vale	Desde quando mora/chegou no Matutu?	Idade que tinha ao se mudar
Mulher	35	Coordenação Pedagógica / Professora	Pedagoga Waldorf	Três Corações - MG	Neorrural	2018	29
Mulher	35	Família	Autônoma	Cubatão - SP	Nativa	2005	15
Mulher	36	Diretora da ESP / Família	Engenheira Florestal	Aiuruoca -MG	Nativa	Desde o nascimento	0
Homem	37	Ex-Diretor ESP / Família	Geógrafo	Trieste - Itália	Neorrural	1993	6
Mulher	40	Diretora da ESP / Família	Bióloga	Soledade de Minas - MG	Neorrural	1991	7
Homem	41	Família	Historiador/ Comunicação	Belo Horizonte - MG	Neorrural	1987	4
Mulher	46	Atualmente Família / Ex gestora da Viva EduCA	Engenheira	São Paulo - SP	Neorrural	2006	28
Mulher	63	Comunidade Escolar / Professora	Pedagoga Waldorf	Río de Janeiro - RJ	Neorrural	1991	30
Homem	65	Comunidade Escolar / Professor	Professor	Santos - SP	Neorrural	1988	29
Mulher	68	Comunidade escolar/ ex professora / ex coordenadora / ex gestora Viva EduCA	Professora	São Paulo - SP	Neorrural	1992	36

A amostra de entrevistados desta pesquisa reflete a diversidade de trajetórias, experiências e perspectivas que compõem a Escola Serra do Papagaio e a comunidade do Vale do Matutu. O grupo é composto por homens e mulheres entre 35 e 63 anos, com histórias de vida que se entrelaçam com o contexto rural e educacional da região. Entre os entrevistados, há aqueles que nasceram e cresceram no Vale, como também outros que migraram em busca de um modo de vida mais conectado à natureza e a experiências educativas alternativas. Esse aspecto revela não apenas diferentes vínculos com o território, mas também distintas formas de compreender a relação entre educação, identidade e comunidade.

A análise do perfil dos entrevistados revela, portanto, uma dinâmica complexa que envolve identidade, pertencimento e educação comunitária. A coexistência entre pessoas nativas e migrantes, aliada às diferentes concepções sobre educação e gestão escolar, configura um espaço de convergência, mas também de disputas e desafios. A Escola Serra do Papagaio,

nesse sentido, não se apresenta apenas como um projeto pedagógico, mas como um reflexo das dinâmicas sociais do Vale do Matutu e das transformações que atravessam essa comunidade.

2.6. Recolha de Dados: Técnicas, Instrumentos e Técnicas de análise dos dados

Para compreender os processos que envolvem a Escola Serra do Papagaio e a Associação Viva EduCA, esta pesquisa recorreu a uma abordagem qualitativa apoiada em diferentes técnicas de recolha de dados, entre as quais se destacam a entrevista semiestruturada, a observação de campo e a análise documental, com objetivo de criar uma avaliação diagnóstica das instituições.

Ao longo da vivência no projeto, percebi que um dos grandes desafios enfrentados pelo coletivo na criação e manutenção da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA reside na ausência de uma cultura estruturada de avaliação. A construção de métricas e processos avaliativos muitas vezes ficava em segundo plano diante da urgência das demandas cotidianas, que emergiam a todo momento e exigiam respostas imediatas. Sendo um coletivo que precisou lidar com todas as camadas da estrutura escolar—da gestão administrativa à prática pedagógica—, nos deparamos constantemente com desafios imprevistos, o que dificultava a implementação de um olhar analítico e sistemático sobre os processos em curso.

Essa constatação delineou um dos objetivos desta pesquisa: construir uma avaliação diagnóstica capaz de mapear desafios, conquistas e potencialidades, contribuindo para aprimorar os processos avaliativos da escola. Neste momento, estando fisicamente distante do contexto escolar e, portanto, fora do fluxo das urgências diárias, busco desenvolver ferramentas que possibilitem uma análise mais ampla e estratégica das necessidades institucionais. Para isso, utilizo a matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) como um instrumento de identificação de pontos nevrálgicos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que influenciam a escola e seu processo de desenvolvimento.

No total, foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas, sendo um total de dez pessoas entrevistados, com duração média de duas horas e meia por entrevista, utilizando a

plataforma Zoom. Vale ressaltar que a definição dos entrevistados foi impactada pelas dificuldades de acesso digital e pela própria cultura de comunicação da região. A interação online, muitas vezes, não alcança determinados grupos, como os moradores mais antigos, cuja comunicação se dá majoritariamente por meio de interações presenciais. Esse aspecto impõe limitações na representatividade de certas vozes, o que é um fator a ser considerado na análise dos resultados.

As entrevistas foram estruturadas com base em um guião orientador⁵, mas se desenvolveram em um formato dialógico e aberto, permitindo que os entrevistados trouxessem suas próprias perspectivas, desafios e conquistas. A coleta de dados também incluiu a aplicação da matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), ferramenta que havia sido utilizada em 2020, mas cujos resultados não haviam sido plenamente analisados devido à pandemia. A atual pesquisa busca, portanto, resgatar e cruzar esses dados, identificando padrões recorrentes, mudanças e conquistas ao longo dos anos. Além das entrevistas, foi aplicado um inquérito online com perguntas estruturadas a partir da matriz FOFA, buscando envolver um número maior de participantes na reflexão sobre os desafios e potencialidades da escola.

A coleta de dados foi complementada por uma análise documental, abrangendo materiais como o Estatuto da Viva EduCA (Associação Viva EduCA, 2018), o Projeto Político-Pedagógico (Escola Serra do Papagaio, 2024a) e o Regimento Interno da Escola Serra do Papagaio (Escola Serra do Papagaio, 2024b), além de informativos destinados às famílias e doadores (Escola Serra do Papagaio, 2023) e documentos internos que registram os processos de gestão e organização escolar.

Por fim, é importante destacar a dimensão subjetiva da pesquisa, dada a relação próxima da pesquisadora com o projeto. Como integrante da equipe fundadora da Viva EduCA e atuante nos primeiros anos da Escola Serra do Papagaio, a pesquisa também incorpora um relato pessoal e reflexões derivadas desta observação-participativa. Durante as entrevistas, observou-se que os respondentes, em diversos momentos, buscavam atualizar a pesquisadora sobre os processos em curso, o que revela a interseção entre o papel de pesquisadora e de participante.

A análise dos dados coletados foi conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Essa abordagem permitiu sistematizar, tabular e

⁵ Vide Anexo I

codificar as narrativas dos entrevistados, através de um processo indutivo, buscando padrões, recorrências, silêncios e percepções sobre o funcionamento da Escola Serra do Papagaio, da Viva EduCA e as relações entre escolarização e comunidade no Vale do Matutu. A transcrição integral das entrevistas serviu como base para a construção de categorias e subcategorias analíticas e codificação dos dados brutos, organizadas a partir da estrutura do diagnóstico FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças). Dessa forma, a análise foi guiada pelos elementos emergentes nas falas dos entrevistados, priorizando suas perspectivas em detrimento de debates previamente estabelecidos pela pesquisadora. Além disso, o guia de discussão foi sendo reformulado ao longo da pesquisa, permitindo uma abordagem mais flexível e responsiva às questões levantadas pelos participantes.

2.7. Questões éticas e procedimentos metodológicos

No que diz respeito às questões éticas, a pesquisa seguiu rigorosamente os princípios de anonimato, confidencialidade e proteção de dados. Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶, informando sobre a gravação das entrevistas, seus objetivos e o uso dos dados para fins acadêmicos. Considerando o contexto de uma comunidade pequena, onde a identificação dos participantes poderia ser facilitada, optou-se por generalizar as citações e omitir designações diretas dos entrevistados ao longo do texto. Essa medida busca evitar constrangimentos e preservar a integridade dos relatos.

Além disso, a relação da pesquisadora com a comunidade foi um fator determinante na abordagem metodológica. Como parte do campo pesquisado, sua posição não é neutra, mas permeada por vínculos, negociações e leituras subjetivas da realidade local. Esse aspecto impõe um desafio metodológico adicional: construir uma análise crítica e comprometida com os princípios da pesquisa acadêmica sem incorrer em narrativas unilateralizadas ou tendenciosas. O rigor metodológico, portanto, se fez essencial para garantir que a pesquisa representasse as dinâmicas e desafios da comunidade da maneira mais fiel possível, respeitando a complexidade e as múltiplas camadas que compõem esse território e seus atores sociais.

⁶ Vide Anexo II

Por questões de anonimato, optou-se por não identificar nas citações das entrevistas os vínculos específicos dos participantes, como profissão ou relação direta com a Escola Serra do Papagaio. Considerando que se trata de uma comunidade pequena, com poucos atores e informações de fácil reconhecimento, tal identificação poderia expor os entrevistados. Além disso, muitos dos temas tratados envolveram aspectos sensíveis, de modo que essa escolha buscou evitar constrangimentos e assegurar um ambiente de confiança, no qual os respondentes se sentissem à vontade para compartilhar suas percepções e experiências.

3. Apresentação dos resultados

A terceira parte desta dissertação tem como objetivo a análise aprofundada dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os membros da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA. Para tanto, será apresentada uma reflexão sobre as percepções dos entrevistados em relação à escolarização no Vale do Matutu, assim como sobre os processos históricos e contemporâneos da educação em contexto rural na região. A metodologia adotada para esta análise baseia-se na organização e classificação dos temas emergentes a partir das entrevistas, permitindo identificar os pontos mais recorrentes, bem como as convergências e divergências nas perspectivas apresentadas. Dessa forma, esta discussão busca não apenas elencar os desafios, conquistas, necessidades sentidas e potenciais, mas também compreender como a educação no Vale do Matutu se configura como um espaço de construção coletiva e de diálogo entre diferentes atores sociais.

A educação, especialmente no contexto do Vale do Matutu, aparece nas falas dos entrevistados não apenas como uma instituição formal, mas como um processo comunitário, atravessado por histórias de cooperação e conflito. Os processos educativos na região estão intrinsecamente ligados à dinâmica social do Vale, funcionando como espaços de encontro, articulação e identidade coletiva. A escola emerge como um ator social fundamental na estruturação comunitária, sendo um espaço de encontro, tensão e construção de pertencimento. Essa análise não se restringe apenas à Escola Serra do Papagaio e à Viva EduCA, mas também busca compreender os processos históricos de escolarização no Matutu e suas intersecções com o desenvolvimento comunitário da região.

Neste sentido, a Escola Serra do Papagaio e a Viva EduCA são compreendidas como entidades que emergem a partir de um histórico de esforços comunitários em prol da manutenção da educação local. Assim, ao longo desta parte da investigação-ação, busca-se analisar como esses processos educativos se desenvolveram, quais foram suas principais características e como os atores envolvidos percebem seu papel e relação com a comunidade escolar.

Percebe-se, ao longo das entrevistas, a emergência de uma narrativa que aborda a escolarização rural com um viés nostálgico e, por vezes, romântico, mas também como um ponto de convergência para diferentes iniciativas e coletivos. O histórico educacional do Vale reflete os processos de cooperação e trabalho comunitário característicos da região.

Compreender essas trajetórias é essencial para perceber como a educação em contexto rural se estruturou e como os entrevistados vivenciam e avaliam suas experiências escolares passadas e presentes.

Nesta análise, cabe destacar que as entrevistas foram realizadas com dez sujeitos diretamente envolvidos nos processos de gestão e nas práticas pedagógicas da Escola Serra do Papagaio e de outras instituições educacionais do Vale. Esse recorte metodológico a partir de entrevistas semiestruturadas reflete a perspectiva daqueles que atuam ativamente na gestão escolar e no trabalho coletivo de educação, o que inevitavelmente limita a abrangência do estudo em relação à percepção de outros grupos da comunidade, especialmente aqueles que não compartilham dessa visão ou que possuem críticas ao projeto educacional. No entanto, essa delimitação se justifica pelo objetivo central da pesquisa: compreender a Escola Serra do Papagaio e a Viva EduCA como espaços de escolarização em contexto rural e gestão comunitária, analisando suas dinâmicas internas destas instituições.

O projeto muitas vezes não é reconhecido de maneira unânime como um movimento verdadeiramente comunitário ou coletivo. Há uma percepção recorrente nas entrevistas de que ele assume um caráter elitizado, o que gera tensões e desafios para sua identidade e funcionamento. Essa perspectiva é fundamental para compreender as contradições internas do coletivo, bem como as principais necessidades sentidas, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas até o momento.

A estrutura rizomática do projeto evidencia a complexidade das interações entre os sujeitos envolvidos, tornando desafiador categorizá-los de maneira rígida. As relações dentro da comunidade não seguem caminhos lineares ou previsíveis, pois há uma constante intersecção entre esferas públicas e privadas. Em um ambiente no qual os mesmos indivíduos transitam entre diferentes funções (ora como gestores, ora como pais, educadores, vizinhos ou membros de associações), a delimitação clara entre aspectos internos e externos se torna difusa. Esses papéis são fluidos e atravessam décadas de convivência, redefinindo-se conforme os contextos e os desafios emergentes.

Diante dessa dinâmica, a organização temática aqui apresentada busca oferecer uma estrutura analítica sem perder de vista a maleabilidade dessas conexões. Os temas e categorias não existem de forma isolada, mas dialogam continuamente, costurando um tecido de subjetividades que sustenta o coletivo. Assim, o processo de construção da identidade

comunitária e das práticas coletivas se dá organicamente, em meio a tensões, ressignificações e possibilidades de novos caminhos. Essa perspectiva rizomática, enraizada na vivência da própria comunidade, nos leva a compreender a escola e seu entorno não como um sistema fechado, mas como uma rede em constante transformação.

Para organizar essa análise, foram categorizados os principais temas emergentes das entrevistas, destacando-se os seguintes: **Relação com o Vale Matutu e Motivações Pessoais; Educação Rural; Gestão Coletiva e Autonomia, Sustentabilidade Financeira, Inclusão da Comunidade Nativa, Influência da Pedagogia Waldorf, Conflitos Interpessoais e Cultura Local.**⁷

Com base nesses temas, foi elaborada a Tabela de Análise de Conteúdo (Anexo IV), que organiza os principais tópicos das entrevistas em categorias e subcategorias, refletindo a estrutura da discussão que será desenvolvida nos próximos sub-capítulos. A estrutura da tabela foi concebida para apresentar de forma sistemática as diferentes camadas de análise emergentes das entrevistas, permitindo visualizar de maneira clara as interseções entre temas e a recorrência de certos tópicos.⁸ A partir desta estrutura, os próximos tópicos discutirão cada um desses temas, explorando suas ramificações e dialogando com os dados coletados. Dessa forma, a análise aqui proposta busca não apenas sistematizar os discursos, mas também reconhecer as convergências e divergências presentes nas entrevistas.

A seção inicial aborda o **contexto histórico da educação no Matutu (3.1)**, reunindo percepções sobre as primeiras iniciativas escolares na região, o percurso de criação da Escola Serra do Papagaio e a constituição da associação Viva EduCA, evidenciando continuidades, rupturas e tensões nesse processo. Em seguida, são discutidos os **desafios (3.2)** enfrentados pelas instituições, tanto no âmbito interno (como a sustentabilidade financeira, os entraves administrativos e os limites da autogestão) quanto nas relações com a comunidade local, marcadas por disputas simbólicas, sociais e territoriais. A terceira seção apresenta as **conquistas (3.3)** identificadas nas falas dos participantes, com destaque para os avanços pedagógicos, a consolidação de práticas coletivas e a melhoria da infraestrutura institucional. Por fim, a última parte desse segmento explora as **potencialidades (3.4)** vislumbradas para o futuro da escola e da associação, apontando possibilidades de ampliação, inovação metodológica e aprofundamento do vínculo comunitário.

⁷ Para uma descrição detalhada de cada tema emergente, Vide Anexo III

⁸ Vide Anexo IV

A segunda parte desta avaliação diagnóstica organiza-se em torno da aplicação da matriz **FOFA (3.5)**, cuja sistematização orienta a análise apresentada no capítulo, categorizando os principais elementos identificados em **forças (3.5.1)**, **fraquezas (3.5.2)**, **oportunidades (3.5.3)** e **ameaças (3.5.4)**. A **matriz cruzada (3.5.5)** permite articular estratégias de alavancagem, enfrentamento, superação e defesa a partir da combinação entre fatores internos e externos. Essa análise é enriquecida por uma **comparação entre a matriz elaborada em 2020 e a de 2024 (3.5.6)**, possibilitando identificar rupturas e permanências ao longo do tempo. Por fim, é apresentada a **síntese das necessidades sentidas e perspectivas futuras (3.6)**, apontadas pelos participantes como caminhos possíveis para o fortalecimento institucional e comunitário da escola no Vale do Matutu.

Como ferramenta de avaliação diagnóstica, a pesquisa se volta para um método de análise estruturada, utilizando a matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças). Esse instrumento permite sistematizar os principais aspectos levantados ao longo das entrevistas em uma estrutura categorizada, facilitando a visualização dos desafios e potencialidades da escola de forma mais objetiva. Para enriquecer essa abordagem, foi aplicado um questionário baseado na matriz FOFA, distribuído de forma online entre os entrevistados e aberto à comunidade, ainda que a adesão tenha sido majoritariamente dos participantes das entrevistas.

O último tema, necessidades sentidas e perspectivas futuras, expande essa análise ao incorporar as projeções e inquietações dos entrevistados sobre os rumos da escola e da comunidade. Aqui, o estudo se debruça sobre as esperanças e receios manifestados, trazendo um olhar prospectivo sobre os caminhos possíveis para a gestão escolar e para a sustentabilidade da iniciativa educacional no Vale do Matutu.

3.1. Contexto Histórico da Educação no Vale do Matutu

3.1.1. Escolarização no Vale do Matutu (1980/2016)

A análise do contexto histórico da educação no Vale do Matutu parte da percepção dos entrevistados sobre o território e suas transformações ao longo das últimas décadas. Esse primeiro recorte não busca estabelecer uma cronologia factual e exaustiva das escolas existentes na região, mas sim compreender como os processos de escolarização foram vivenciados e interpretados pelos sujeitos que participaram dessa trajetória. O foco está nas mentalidades, nos posicionamentos e na forma como esse histórico reverbera na educação atual, considerando as perspectivas de indivíduos que estiveram direta ou indiretamente envolvidos nessas experiências.

Dessa forma, o primeiro subtema desta análise trata da escolarização no Vale do Matutu entre 1980 e 2016, ou seja, antes da criação da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio. Esse período reflete um momento de construção educacional, marcado pela interação entre as populações tradicionais e o fluxo crescente de neorurais que escolheram o Vale como residência. Esse cenário contribuiu para a criação de diferentes modelos escolares, alguns comunitários e autônomos, outros ligados a iniciativas municipais, sempre permeados pela busca por um ensino adequado às especificidades locais.

3.1.1.1 Percepção dos entrevistados sobre o Vale do Matutu

A percepção dos entrevistados sobre o Vale do Matutu revela que esse espaço é frequentemente personificado, sendo compreendido não apenas como um local geográfico, mas como um ser que possui suas próprias dinâmicas e influências sobre aqueles que ali vivem. Essa visão se reflete nas narrativas de pertencimento e na forma como o ambiente natural, as relações comunitárias e os desafios estruturais se entrelaçam no cotidiano dos moradores. Para muitos, o Matutu representa um refúgio, um espaço de resistência contra a lógica urbana e industrializada, sendo um território onde se busca maior conexão com a natureza e modos de vida mais sustentáveis, muitas vezes conectados ao paradigma da agroecologia (Spinelli, 2021).

Entre os aspectos mais mencionados pelos entrevistados, destaca-se a forte conexão com a natureza. O Vale é descrito como um espaço onde é possível criar os filhos com liberdade,

permitindo-lhes vivenciar experiências sensoriais e educativas que seriam inviáveis nos grandes centros urbanos. Como expressa um entrevistado: "Criar criança aqui é a melhor coisa do mundo, né? (...) Qualidade de vida, de subir em árvore, ter fruta no pé e ir a pé na casa dos amigos." Esse discurso é recorrente, demonstrando que a escolha de viver no Matutu muitas vezes está associada ao desejo de oferecer uma infância diferente, mais próxima da terra e das interações espontâneas. Outro entrevistada aponta a necessidade de retornar ao contexto rural motivada pela maternidade:

“Eu saí principalmente para poder estudar (...) eu fui ficando no Rio até o momento que eu me vi escrava de um sistema de trabalho no qual você ganha bem, mas você não vê mais o dia. Então, trabalhava, trabalhava, trabalhava. E aí eu comecei a questionar o fato de meu Deus! Assim eu tive a dádiva de nascer num lugar super tranquilo, num paraíso e onde você e eu tô aqui, né? Trocando o dia pela noite, super trabalhando para fazer dinheiro, para pagar pessoas, para fazer minha comida, para pagar, gente para limpar minha casa para pagar, gente para. E eu não tô vendo nada. Como que eu vou ter filho aqui nesse contexto, sabe? (...) E é a vontade de dar para o meu filho o mínimo da infância que eu tive era muito grande. Tive uma infância muito livre, uma infância de um contexto rural. Uma infância andando a cavalo. Uma infância brincando com as plantas. Que fez toda a diferença na minha vida, né? E queria muito poder promover isso para eles também. Então, esse foi o grande start do meu retorno. Foi principalmente a maternidade é que foi o que acelerou tudo.”

Outro elemento central na percepção dos entrevistados é a noção de comunidade. O Matutu é visto como um espaço onde há um forte senso de cooperação e apoio mútuo. Esse ideal, no entanto, se depara com desafios e contradições, especialmente quando se trata da convivência entre os neorrurais e as famílias nativas. A presença de múltiplas cosmovisões no Vale gera tensões em torno de valores e expectativas sobre a coletividade. Como aponta um entrevistado:

"Era um sonho do meu pai, na verdade, essa vida comunitária. (...) Tinha a Escola Arcanjo Miguel, que eu acho que era um ponto muito forte de ter escola para todo mundo de graça. Tinha o refeitório na época, que eu acho que essa parte também ajudava bastante os pais nesse revezamento. Hoje eu sou mãe. Eu vejo só de ter três refeições prontas lá para sua criança, já é mais do que meio caminho andado".

Foi recorrente nas entrevistas uma percepção de cooperação e comunitarismo em diversas camadas socioculturais do Matutu. Uma entrevistada aponta que tem

“algo da cultura, tanto local, tradicional, de algo comunitário, que era com seus mutirões⁹, com os leilões, que sempre me impressionou e me encantou o fazer coletivo, como também com quase todo mundo que veio morar aqui, desde a própria comunidade da Reserva, que também tinha sua organização comunitária em diversos âmbitos, como outros nós de nós, que não éramos moradores desta comunidade, mas dessa Comunidade Maior, que é assim que eu passei a ver que são esses dois vales do Matutu e Pedra do Papagaio. Sempre vi os dois como bairros irmãos assim.”

⁹ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), mutirão designa o trabalho coletivo realizado por um grupo de pessoas, geralmente vizinhos ou membros de uma comunidade, que se reúnem para executar tarefas em benefício comum ou de interesse coletivo, de forma voluntária e solidária.

Um dos entrevistados reflete sobre a naturalidade da vida comunitária nas populações tradicionais/nativas, ressaltando como ela se constitui no cotidiano, sem necessidade de elaboração conceitual ou oposição à vida individual:

“E eu acho que, assim como a população tradicional de um lugar como aqui, ela vive uma vida comunitária sem. Sem precisar pensar sobre isso, né? Ela não precisa ter consciência para si dessa vida comunitária, porque ela é a vida. Ela não é a vida comunitária em oposição à vida individual. E a vida é assim, a vida é comunitária. Então, não existe muito essa reflexão(...) Porque isso é natural, isso não tem uma reflexão. (...) o trabalho era sazonal, né? Então você tinha a época do de preparar pasto. Então todo mundo preparava o pasto de todo mundo e quem trabalhava para o grande proprietário do lugar preparava o pasto do patrão, mas tinha tempo de preparar o próprio e do e do do parente do cunhado de todo mundo, né? A época do plantio, a mesma coisa e tal. Então você tem as épocas de festa religiosa, de feriado e tudo mais. (...) O pessoal daqui -nativo- tem uma resistência muito grande com essas reflexões sobre a vida comunitária da sociedade alternativa e não sei o quê, Porque enxerga isso? Como? Abobrinha. Conversa para boi dormir, entendeu?”

Esse depoimento já evidencia a existência de múltiplas concepções sobre o que é viver comunitariamente, revelando diferentes formas de compreender as relações sociais, a coletividade e seus significados no cotidiano local.

A questão da escolarização no Vale do Matutu está diretamente relacionada a essas dinâmicas comunitárias. Uma das entrevistadas aponta que o movimento escolar foi parte motivadora: “E me motivou muito essa escola, a possibilidade de trabalhar com uma educação que eu acredito, o lugar incrível. Poder conciliar estar num lugar que eu considero, assim, um paraíso, com uma escola que eu acredito, sabe? Eu achei que não ia ser possível.” Desde as primeiras iniciativas educacionais, houve um esforço para criar modelos pedagógicos alternativos, muitas vezes baseados em princípios comunitários e autogestionários. Contudo, as dificuldades estruturais, a falta de apoio governamental e os conflitos internos entre diferentes grupos dificultaram a consolidação de um modelo estável.

Além da conexão com a natureza e da vida comunitária, outro fator recorrente na percepção dos entrevistados é a escassez de recursos e oportunidades no Vale. O ambiente rural, embora valorizado por suas qualidades naturais e seu estilo de vida, apresenta limitações significativas em termos de infraestrutura, acesso a serviços básicos e possibilidades de desenvolvimento profissional. Muitos dos entrevistados relataram que, em algum momento, precisaram deixar o Vale para buscar estudo e trabalho em centros urbanos, retornando anos depois, movidos pelo desejo de proporcionar uma infância diferente para seus filhos.

Por fim, a percepção sobre as transformações demográficas do Matutu também se destaca nas entrevistas. A chegada progressiva de novos moradores, a valorização turística da região e a

formação de novas associações alteraram significativamente as dinâmicas locais. Enquanto alguns veem essas mudanças como uma oportunidade de crescimento, outros as encaram com receio, identificando um processo de elitização e de perda das características comunitárias originais. Dessa forma, a percepção dos entrevistados sobre o Vale do Matutu revela um território dinâmico, marcado por contradições e disputas simbólicas em torno do significado da vida rural e da coletividade. Um dos entrevistados faz a seguinte análise sobre a mudança de perfil socioeconômico na região e impactos perceptíveis:

“Isso está acontecendo nos bairros limítrofes. Está tendo uma mudança muito grande do perfil étnico e socioeconômico. Por exemplo, aqui a gente vivenciou um desenvolvimento do Matutu e uma diáspora de povos nativos que, né mais tradicionais do Vale. E com isso, a especulação imobiliária, com a chegada de gente de fora e inflacionando o valor da terra, muita gente foi embora daqui. Foi dando uma elitizada. (...) Então, muita gente veio para cá! Inclusive assim o Matutu. Eu vejo que como ele começou esse movimento de vinda de povos neo-rurais, pessoas formadas, com muitos com grana e tal, e começaram a empregar, a mão de obra do Matutu ficou escassa, e começaram a empregar gente de bairros vizinhos, tipo Pedra, Cangalha, né? E aí era assim esse povo fazia migração pendular, né, para trabalhar nas pousadas, nas construções de casas aqui, etc. Mas era assim, deixaram de plantar. Eu vejo que esse desenvolvimento do Matutu acabou com a agricultura da região, por exemplo, dos bairros limítrofes aqui. O pessoal parou de plantar para vender sua força de trabalho aqui no Matutu.”

As transformações ocorridas no Vale do Matutu nas últimas décadas refletem um processo contínuo de reorganização social, marcado pela sobreposição de diferentes lógicas de convivência e tomada de decisão. A chegada progressiva de novos moradores, a valorização turística da região e a crescente institucionalização das relações comunitárias alteraram significativamente a dinâmica local, gerando tanto oportunidades quanto tensões. A Associação de Moradores do Matutu (AMA)¹⁰ surge como um dos principais espaços de deliberação coletiva, sendo responsável pela formulação de regras de uso do território, acordos sobre infraestrutura e resolução de conflitos. No entanto, as entrevistas indicam que há uma percepção recorrente de que essas associações nem sempre refletem as reais necessidades da comunidade, sendo frequentemente dominadas por um grupo específico, que detém maior conhecimento técnico, influência política ou legitimidade formal. Isso gera um descompasso entre a tomada de decisões e a diversidade de vozes presentes no Vale, levando a questionamentos sobre a representatividade dessas entidades.

O encontro entre os neorrurais e as famílias tradicionais também se manifesta nas diferentes formas de organização e comunicação. Os recém-chegados, geralmente provenientes de contextos urbanos, tendem a estruturar suas demandas a partir de discursos mais teorizados e

¹⁰A Associação Matutu (AMA) foi criada no início dos anos 1990 com o objetivo de articular ações de preservação ambiental, organização comunitária e fomento a iniciativas culturais no Vale do Matutu. Segundo Pomar (2016), a AMA representou uma das primeiras formas de institucionalização dos esforços locais para equilibrar conservação ambiental e vida comunitária, sendo também um espaço de mediação entre moradores, poder público e visitantes.

baseados em conceitos formais de coletividade. Já as populações nativas operam por meio de uma lógica de solidariedade vicinal e de ação direta, na qual o senso de coletividade se constrói por meio de práticas concretas e necessidades imediatas. Como destacado em uma das entrevistas, enquanto os neorurais elaboram longos debates e projetos sobre formas ideais de comunidade, os nativos a constroem na prática, por meio de mutirões, auxílio na construção de casas, aberturas de estradas e compartilhamento de recursos. Essa discrepância gera fricções e incompreensões, tornando desafiadora a consolidação de um modelo de governança que contemple ambas as perspectivas.

O Vale do Matutu, portanto, não é apenas um cenário de mudanças estruturais, mas um espaço vivo de negociações constantes sobre pertencimento, participação e poder. O próprio conceito de comunidade é tensionado por essas diferenças, oscilando entre um ideal teórico e as necessidades reais do cotidiano. A escolarização, nesse contexto, também se insere nesse jogo de forças, pois as decisões sobre os rumos educacionais do Vale são atravessadas por essas disputas simbólicas e materiais. Assim, compreender a evolução da educação no Matutu exige considerar não apenas as escolas em si, mas os múltiplos agentes e formas de organização que moldam essa realidade em permanente transformação.

3.1.1.2 Percepção dos Entrevistados sobre o Processo de Escolarização no Vale

A trajetória educacional desenvolvida na zona rural de Aiuruoca, particularmente no Vale do Matutu, caracteriza-se por uma diversidade de iniciativas pedagógicas historicamente moldadas pelas particularidades locais, buscando continuamente harmonizar abordagens pedagógicas alternativas com as tradições culturais e comunitárias locais. Desde a década de 1980, várias escolas foram criadas, cada uma refletindo um período histórico específico e as necessidades educacionais emergentes, contribuindo significativamente para a formação identitária e comunitária.

A Escola Arcanjo Miguel (1985 – 2008) emerge nas entrevistas como um marco inicial significativo, representando uma instituição de profundo valor afetivo e comunitário. Os entrevistados, especialmente ex-alunos e professores, expressam sentimentos de nostalgia e gratidão, destacando o ambiente acolhedor e integrador proporcionado pela escola. Descrita frequentemente como pioneira, a Arcanjo Miguel é associada à luta cotidiana pela manutenção de um projeto educacional sensível às necessidades locais, diante dos constantes

desafios financeiros e administrativos. Um entrevistado destaca que "a escola Arcanjo Miguel teve um impacto significativo ao oferecer educação regular para crianças locais, que antes não tinham acesso formal à alfabetização", enfatizando seu papel transformador. Além disso, existe uma percepção de maior aderência e participação nesta escola:

“Então eu senti que cada escola dessa teve um envolvimento diferente com a comunidade, né? É, assim, até na diversidade, eu sinto que a escola da Arcanjo Miguel ela era mais plural, ela era mais diversificada. E aí tinha um certo uma apropriação simbólica da comunidade com a escola. Um envolvimento nos eventos, e uma tradição dos eventos que também alguns foram deixados de lado. Então, os eventos são pontos muito importantes, nevrálgicos, assim, da relação da comunidade com a escola.”

Além disso, muitos entrevistados recordam as festas tradicionais, especialmente as festas juninas, como momentos de especial significado, ressaltando a união e cooperação entre as diversas comunidades do Vale do Matutu. Outro entrevistado complementa essa visão ao mencionar que "as festas tradicionais eram momentos importantes de encontro e integração comunitária. Todos participavam, fortalecendo os vínculos entre as famílias e a escola". Também é importante ressaltar a lembrança frequente da participação efetiva das famílias na vida escolar, atuando como colaboradores, monitores de oficinas ou professores, além da ativa presença dos membros da comunidade escolar na produção dos eventos e festas. Esses elementos contribuíram significativamente para a construção da imagem da Escola Arcanjo Miguel como uma instituição que conseguiu dialogar efetivamente com o diversificado mosaico cultural do Vale do Matutu. Um dos entrevistados aponta o que considera os principais desafios de uma educação em contexto rural e como acredita que o a Arcanjo Miguel teve um impacto positivo neste contexto:

“O primeiro desafio é o que é que a escola oferece para uma criança que nasceu na zona rural e que tem como perspectiva de vida o trabalho rural? Porque a grande maioria das crianças que entra na escola que entrava, pelo menos na minha época, entrava porque o pai e a mãe até conseguiam entender o valor de saber ler e escrever. Porque era um momento em que estava começando a ter uma chegada de de outras relações, de de trabalho, de outras necessidades. (...) Então, acho que o primeiro desafio de uma escola na zona rural é ampliar para as famílias e para as crianças que estão aqui, ampliar um pouco o mundo dessa pessoa. Né? E como que a gente faz isso sem? Sem parecer? Sem ser missionário, né? Sem sem, Sem parecer que está tentando salvar as pobres almas, né? E eu acho que a escola Arcanjo Miguel conseguiu fazer um pouco isso porque ela foi fundada junto com as pessoas, e ela foi fundada a partir de um processo de um estudo aprofundado.”

Ademais, no final da década de 90, foi criada uma sala específica para alfabetização de jovens e adultos no Casarão do Matutu, visando primordialmente a comunidade nativa, com impacto significativo e reconhecido pelos entrevistados. Um dos professores que lecionou na época relata “o noturno a gente teve uma experiência bem positiva, né? De dar aula para alfabetização de adultos, isso foi dirigido especificamente para a população tradicional.”

Posteriormente, a Escola Kênia (década de 1990) é retratada pelos entrevistados como um espaço marcado pela inovação pedagógica e cultural, reconhecido principalmente por ex-alunos por sua abordagem diferenciada que incluía práticas integradas ao cotidiano da comunidade.

“Escola Kenia, que era um pouco diferente, porque assim era dentro da comunidade aqui na comunidade daimista. Então tinha o refeitório comunitário do lado e se faziam aquelas práticas de Tai Chi 05h30 da manhã. Todo mundo tomava café da manhã juntos no refeitório. E então, quando eu tava na escola, quem ainda tinha um pouco daquele, né?, daquela vivência comunitária mais unida, assim, entre as famílias, o trabalho era compartilhado, né? Então, assim era diferente.”

Localizada especificamente na Comunidade da Reserva, vinculada ao coletivo do Santo Daime, o cotidiano escolar estava intimamente ligado ao imaginário desse grupo, que aspirava a uma vida de comunidade alternativa, baseada em ideologias e visões de mundo compartilhadas. Dessa forma, a Escola Kênia era percebida por alguns como a escola "debaixo da árvore", conectada profundamente com os princípios da comunidade daimista, porém também era vista como excludente devido à sua postura mais fechada em relação às outras comunidades do Vale do Matutu.

Existia uma percepção de barreiras sociais e culturais, bem como divergências religiosas que geravam um clima de desconfiança em relação à escola. Importante também ressaltar que a Escola Kênia desempenhou um papel significativo como suporte educacional para jovens do Fundamental II, principalmente para a primeira geração escolarizada no Vale do Matutu, após a conclusão do ciclo inicial na Escola Arcanjo Miguel. Alguns ex-alunos mencionam claramente as diferenças percebidas entre as duas escolas, especialmente nas abordagens e metodologias educacionais adotadas. Outro aspecto relevante percebido pela comunidade em relação à Escola Kênia era a presença frequente de familiares atuando diretamente na escola como professores e mentores. Após alguns anos de funcionamento como sala adjunta e mantida pela prefeitura, decidiu-se que os estudantes seriam transferidos para a escola do Tamanduá, localizada no bairro vizinho, cerca de 30 km de distância. Um ex-aluno que vivenciou todas estas mudanças de escola faz uma leitura sobre as diferentes experiências educativas:

“A gente estudou lá no Tamanduá, porque fechou a Escola Kenia. E lá foi um outro impacto, Né? Uma escola municipal sem muita influência da comunidade daqui, como era o caso da da Escola Kênia e da Arcanjo Miguel. Que é isso, tinha uma autonomia da comunidade, de escolher alguns professores ou de influenciar um pouco, assim, tanto na parte pedagógica, quanto na administração da escola. Acho que tinha um combinado aqui que as famílias tinham que dar conta, né? Sempre teve essa essa.. Como é que eu posso dizer? Essa contribuição das famílias para que a escola se mantivesse aberta, né? Era um acordo com a prefeitura. (...)

Quando a gente foi pro Tamandúá era uma escola maior, com uma diversidade maior, inclusive de jovens de outras comunidades, né? Então aqui eu sinto assim, que na Arcanjo Miguel e na Escola Kenia tinha uma presença muito forte das famílias e de crianças que são daqui da comunidade. Assim os neo-rurais principalmente e os nativos também. Mas tinha uma, como que eu posso dizer? Uma participação na escola em vários âmbitos assim né, que lá no Tamandúá não tinha.”

Antes voltada apenas para os anos iniciais, a Escola da Pedra passou a oferecer também o Fundamental II (5^a a 8^a séries) a partir de um movimento da comunidade escolar, no qual professores e famílias se mobilizaram em parceria com a prefeitura para ampliar o atendimento. Esse processo marcou o início de uma nova fase, mais comunitária, na trajetória da instituição. Dessa forma esse período da Escola da Pedra - Tarso Dutra (2001 – 2008), que teve como inspiração a pedagogia Waldorf, é lembrada com um misto de orgulho pedagógico e reconhecimento pelas oportunidades de aproximação e integração entre as comunidades do Vale do Matutu e Vale da Pedra. Localizada no bairro vizinho da Pedra, a cerca de 6 km do Matutu, a escola proporcionou maior interação social e cultural entre as comunidades, promovendo diálogos entre diferentes visões de mundo e percepções sobre a ruralidade. Uma ex-aluna enfatiza essa visão de uma convivência mais harmoniosa, apesar das diferenças socioculturais: “. E era legal. A gente se sentia muito livre na escola, mesmo tendo pessoas de costumes diferentes, que tinha o pessoal da comunidade que tinha um costume, tinham os nativos do Matutu, os nativos da pedra, mas todo mundo vivia em harmonia. Tinha merendeira que fazia o lanche pra todo mundo e era um lanche igual.”. É relevante aqui enfatizar que a questão das diferenças culturais no que tange os hábitos alimentares apareceu de forma recorrente em quase todas as entrevistas, revelando-se um aspecto ambíguo das relações: em certos momentos funcionando como elemento de integração e pertencimento, em outros como fator de tensão e exclusão.

Também é reconhecido que não havia unanimidade em relação à escola, especialmente pelo viés pedagógico, frequentemente questionado por famílias tradicionais que preferiam uma educação mais formal e convencional. Professores e pais destacam positivamente a educação conectada à vida prática e comunitária, e como isso era "significativo por conectar as aulas de música e atividades práticas ao cotidiano rural". Porém, também reconhecem que "nem todas as famílias locais aceitavam bem a proposta Waldorf, o que dificultava a adesão integral da comunidade", expondo tensões fundamentais entre propostas educativas inovadoras e expectativas locais mais tradicionais.

A Escola Municipal Serra do Papagaio (2009 – 2017) resultou da unificação entre a Escola Arcanjo Miguel e a Escola da Pedra, motivada pela necessidade de centralizar recursos e atender às demandas municipais por uma gestão unificada. Foi um momento marcante em que grupos políticos divergentes no vale uniram-se através de mutirões e doações para construir a sede física da escola, cedida posteriormente à prefeitura pela Associação de Moradores - AMA e construída coletivamente pela comunidade. Este período inicial foi marcado pela forte participação comunitária, com diretores e professores originários do próprio bairro, abrangendo crianças e jovens do Matutu e da Pedra, com a prefeitura responsabilizando-se pelo gerenciamento, transporte e alimentação dos alunos. Atuando como professora de História na escola em 2015 e 2016, tive contato direto com a dinâmica escolar e testemunhei essa fase em que a escola funcionava como um espaço vivo e visível de convergência comunitária. Entretanto, eram perceptíveis também as diferenças sociais, de classe e cosmovisões, manifestadas inclusive na organização espacial das salas de aula, refletindo a divisão entre estudantes nativos e os de fora. Neste período, Fernanda Cogo (2016) realizou uma análise sobre os desafios de integração vividos pela escola em sua fase municipal, destacando tensões entre diferentes grupos e os impactos no cotidiano escolar.

Ao longo dos anos seguintes, mudanças nas políticas públicas relacionadas às escolas rurais levaram a um distanciamento gradual das decisões da comunidade, centralizando-as no município e adotando formatos mais tradicionais de ensino. Em resposta a essas mudanças, um grupo formado por professores, familiares e moradores se mobilizou no final de 2016 para demandar maior participação comunitária nas decisões escolares e maior presença de professores locais. Apesar dessa mobilização, em janeiro de 2017 a comunidade recebeu a informação de que, devido à falta de verba, o Fundamental II seria encerrado, obrigando os alunos do sexto ao nono ano a se deslocarem para escolas urbanas distantes, consolidando a perda de autonomia local e gerando críticas significativas na comunidade escolar.

A dinâmica aprofundada entre escolas e comunidade é descrita como complexa e marcada por tensões culturais e sociais significativas. Os entrevistados destacaram claramente que a educação rural deve necessariamente incorporar elementos de consciência ambiental, pensamento crítico e oportunidades que reduzam a lacuna existente entre contextos urbanos e rurais. Para eles, é crucial que o currículo reflita e valorize as características e demandas específicas das comunidades locais, promovendo habilidades práticas e o entendimento crítico necessário para enfrentar os desafios contemporâneos.

As escolas anteriores à Viva EduCA apresentaram pontos importantes de convergência, principalmente em sua tentativa de oferecer uma educação contextualizada e significativa para as comunidades rurais do Vale do Matutu. Todas buscaram equilibrar valores tradicionais locais com uma perspectiva crítica mais ampla, buscando integração comunitária, valorização cultural e conexão com o ambiente natural.

Nesse contexto, a criação da Viva EduCA é entendida pelos entrevistados como o resultado e a culminância histórica das experiências educacionais anteriores. Para eles, a Viva EduCA simboliza uma formalização e sistematização das práticas pedagógicas acumuladas, oferecendo uma continuidade necessária e valorizando significativamente o legado histórico das escolas anteriores:

“A Viva EduCA veio formalizar e organizar toda uma trajetória educativa que existiu aqui informalmente ou sob pressão administrativa constante”. Outro entrevistado reforça que “a Viva EduCA é resultado de uma longa trajetória. Representa a formalização e organização das experiências anteriores”. Essas percepções enfatizam claramente a importância da Viva EduCA como um esforço coletivo que visa aprofundar e aprimorar as práticas educacionais rurais, consolidando um legado educativo crítico e culturalmente relevante para o Vale do Matutu. Um dos entrevistados reconhece a Viva EduCA como uma nova etapa neste histórico educacional com uma perspectiva comunitária.

“Mas eu lembro de ficar feliz de ver assim e isso eu acho que a Viva EduCA também surgiu um pouco dessa semente que a Arcanjo Miguel deixou em vocês e tal de uma geração de gente que tinha saído daqui porque foi criada para passar a infância, que quis sair, voar a voos mais altos e enfim, quis voltar, né? Por vários motivos ou quis ou foi obrigado. (...) De olhar para essa necessidade de pessoas que tinham vivido essa história aqui e que não queriam que Matutu ficar sem escola (...) Uma nova etapa nessa história, da educação.”

3.1.1.3 Fechamento de Escolas Rurais

Análise sobre o fechamento de escolas rurais requer um contexto específico ao abordar o caso da Escola Municipal Serra do Papagaio. Esta escola, no ano de 2017, teve inicialmente o fechamento das turmas do Fundamental II, do sexto ao nono ano, mantendo apenas o Fundamental I e a Educação Infantil. Em 2018, após um ano operando neste formato reduzido, ocorreu o fechamento total da escola, com o município encerrando a parceria com a Associação de Moradores referente ao uso do espaço e ao contrato vigente com a Prefeitura, resultando na transferência dessas crianças para escolas urbanas em Aiuruoca.

É fundamental destacar que o fechamento da Escola Municipal Serra do Papagaio não representa um caso isolado. Embora existam narrativas e discursos que apontem divergências e questões políticas internas entre as forças locais presentes no bairro e no município, este estudo se limita às percepções internas ao Vale do Matutu, e parcialmente ao Vale da Pedra. Reconheço que ampliar a análise para as complexas relações históricas do município de Aiuruoca seria muito mais abrangente e excederia os objetivos desta pesquisa.

Contudo, há claramente um discurso acerca de uma tensão entre os poderes municipais e os neorrurais que chegaram ao Matutu trazendo perspectivas alternativas agroecológicas, sustentáveis, e religiosas (não apenas o Santo Daime, mas também filosofias orientais, esoterismos, zen-budista e medicinas alternativas) representando uma contracultura hippie claramente identificável, inclusive visualmente pelas formas de vestir e interagir. Essas pessoas frequentemente possuem origens familiares com poder político e de negociação, introduzindo complexidade e tensões internas. Porém, apesar dessas tensões observadas diretamente por mim, enquanto professora na comunidade, é essencial salientar que o fechamento da Escola Serra do Papagaio integra um contexto mais amplo no cenário educacional e político brasileiro.

O ano de 2016 marcou a ocorrência do golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff, sob alegação de impeachment. Este deslocamento político à direita impactou profundamente a estrutura do país, afetando até os pontos mais periféricos da sociedade, especialmente os grupos mais vulneráveis. Neste cenário, intensificou-se uma política educacional de nucleação das escolas rurais, que implica no fechamento dessas escolas e transferência dos estudantes para escolas maiores nos centros urbanos próximos. Segundo dados apontados no artigo do MST publicado em 2019, foram fechadas cerca de 80 mil escolas rurais no Brasil entre 1997 e 2018, afetando todos os estados brasileiros, com maior impacto no Nordeste. Esta política tem sido justificada principalmente pela necessidade de cortes financeiros, uma vez que as escolas rurais frequentemente funcionam com turmas multisseriadas, devido ao reduzido número de alunos, e demandam altos custos logísticos e de transporte para professores vindos de outras localidades.¹¹

Este fenômeno não é exclusivo do contexto local do Vale do Matutu, mas reflete uma realidade nacional. Os impactos desse processo são claramente observados em termos de desempenho acadêmico, índices elevados de abandono e desistência, dificuldades logísticas

¹¹ Vide Anexo V

de transporte e exaustão dos estudantes devido às longas distâncias percorridas diariamente. Isso afeta significativamente a relação das crianças com o campo e o cotidiano familiar rural.

Para exemplificar localmente, apresento um gráfico no Anexo VI com dados do INEP que retratam o fechamento de escolas rurais em Aiuruoca entre 2017 e 2023.¹² Este gráfico evidencia uma acentuada diminuição no número de escolas rurais, que caiu de sete em 2007 para apenas duas em 2023, uma delas sendo a Escola Serra do Papagaio. Paralelamente, as escolas urbanas passaram de três em 2007 para quatro atualmente, ampliando suas capacidades para absorver os alunos provenientes das áreas rurais, sem necessariamente construir novas escolas urbanas.

Um ponto interessante deste gráfico é observar o processo específico de fechamento das escolas nos Vales do Matutu e Pedra. Entre 2008 e 2009, as Escolas Arcanjo Miguel e Escola Municipal Tarsso Dutra foram fechadas para dar lugar à abertura da Escola Municipal Serra do Papagaio. Seguiram-se outros momentos significativos de fechamento: entre 2008 e 2010, o número de escolas rurais reduziu-se de sete para quatro; entre 2012 e 2013, esse número diminuiu ainda mais drasticamente para duas escolas rurais. Observa-se uma reabertura temporária em 2014, mantendo três escolas rurais até 2017. Finalmente, entre 2017 e 2018, a Escola Municipal Serra do Papagaio teve seu funcionamento encerrado pelo município, deixando ativas apenas duas escolas rurais em 2018. Em 2019, a Escola Serra do Papagaio reabriu sob a gestão comunitária privada da Viva EduCA, tornando-se uma das duas escolas rurais ainda operantes. Esses números explicitam a drástica redução e a dinâmica intensa de fechamento e reestruturação das escolas rurais locais nas últimas décadas, refletindo políticas municipais de nucleação educacional.

Atualmente, as duas escolas rurais ativas são a Escola Serra do Papagaio e a Escola do Tamanduá, Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. Esta última destaca-se por atender diversos bairros vizinhos como Tamanduá, Cangalha, Quatro Oléos e Guapiara, entre outros. Ao contrário do choque cultural observado no Matutu, a Escola do Tamanduá em 2016, período em que lecionei ali, era composta majoritariamente por famílias tradicionais locais, embora atualmente esteja experienciando um crescimento no número de neo rurais após a pandemia.

¹² Vide Anexo VI

Analisando os números de matrículas dos ensinos fundamental e infantil no município de Aiuruoca ao longo das últimas décadas, percebe-se claramente o impacto do fechamento das escolas rurais.¹³

No ensino fundamental, as matrículas rurais tiveram uma drástica redução, caindo de 324 alunos em 2007 para apenas 67 em 2023, refletindo uma queda significativa na presença estudantil em áreas rurais. Enquanto isso, na zona urbana, as matrículas apresentaram uma relativa estabilidade, passando de 644 alunos em 2007 para cerca de 485 alunos em 2023. No ensino infantil, também é possível observar uma dinâmica específica: apesar de uma leve queda geral nas matrículas urbanas e rurais ao longo dos anos, ocorreu um crescimento pontual nas matrículas rurais mais recentes, especialmente após a obrigatoriedade da matrícula infantil a partir dos quatro anos. Notavelmente, após períodos de nenhuma matrícula registrada entre 2013 e 2015, as matrículas infantis rurais cresceram, atingindo 22 crianças matriculadas em 2023. Desse total, destaca-se que 15 dessas matrículas são da Escola Serra do Papagaio, demonstrando um impacto significativo e proporcional desta escola no contexto educacional rural atual, particularmente após sua reabertura como instituição comunitária.

Atualmente, Aiuruoca possui seis escolas em funcionamento com diferentes modalidades e características administrativas. Na zona urbana, destacam-se a EE Conselheiro Fidelis (pública estadual), que oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, e a Escola Municipal Professora Maria José Ematne (pública municipal), focada no Ensino Fundamental. Ainda na zona urbana, a APAE ESC ESP Charles Kenneth Pursell (privada filantrópica conveniada com o poder público) oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Na zona rural, além da Escola Serra do Papagaio, privada e comunitária, que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental com menos de 30 matrículas, há também a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, pública municipal, localizada no Tamanduá, que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, com cerca de 60 matrículas. Esta configuração atual das escolas de Aiuruoca evidencia a diversidade e o desafio contínuo de atender adequadamente às demandas educacionais variadas da população local.¹⁴

¹³ Vide Anexo VII e VIII

¹⁴ Vide Anexo IX

3.1.2. Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio (2016/2024)

3.1.2.1. Viva EduCA

A Associação Viva EduCA foi criada em 2017 como resposta ao fechamento do Fundamental II da Escola Municipal Serra do Papagaio, marcando um movimento coletivo em defesa da autonomia educacional no Vale do Matutu. Segundo seu estatuto (2017), trata-se de uma associação sem fins lucrativos, voltada à promoção de projetos educativos, culturais e ambientais, com foco no desenvolvimento integral e comunitário.¹⁵ Entrevistados destacam seu caráter democrático e participativo como ponto central para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

A principal função da Viva EduCA tem sido administrar e representar legalmente a Escola Serra do Papagaio. Embora seu estatuto preveja uma atuação mais ampla, na prática, a associação tem se concentrado quase exclusivamente na manutenção da escola. Essa sobreposição entre as duas instituições gera, até hoje, confusões quanto às suas atribuições e limites, o que também influenciou o foco desta pesquisa, inicialmente voltada à associação, mas que acabou centrada na escola.

Nos primeiros anos, a Viva EduCA contou com forte mobilização comunitária, envolvendo cerca de 50 associados e apoiando cinco famílias que optaram por não matricular seus filhos nas escolas de Aiuruoca. Além das ações pedagógicas, promoveu eventos culturais¹⁶, acampamentos educativos¹⁷ e trouxe cursos do SENAR¹⁸ ao Vale, reforçando seu papel educativo e comunitário.

Em 2018, diante de dificuldades financeiras e do fim do homeschooling¹⁹, a associação liderou um processo rápido de formalização da escola, com elaboração coletiva de documentos jurídicos e pedagógicos. Apesar da conquista, muitos reconhecem que esse

15 Vide vídeo de campanha de arrecadação da Viva EduCA - 2019 - https://www.youtube.com/watch?v=L9Y_vtoGiGM&t=2s&ab_channel=VivaEduCA e https://www.youtube.com/watch?v=Yfedz2pM4YI&t=675s&ab_channel=VivaEduCA

16 Vide vídeo institucional sobre a Festa Junina de 2017 - https://www.youtube.com/watch?v=xQnXGZ1-Hus&ab_channel=ColetivoChamaAcesa

17 Vide vídeo de divulgação do acampamento realizado em 2017 - https://www.youtube.com/watch?v=RVEmiEVaQQ&ab_channel=VivaEduCA

18 O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) é uma instituição vinculada ao sistema CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil), criada pela Lei nº 8.315/1991. Sua missão é promover a formação profissional rural e a promoção social no campo, por meio de cursos, treinamentos e programas de capacitação voltados a trabalhadores e produtores rurais em todo o território nacional.

19 Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou o Recurso Extraordinário nº 888.815, que discutia a possibilidade da prática do homeschooling (ensino domiciliar) no Brasil. A decisão, por maioria, foi de que a modalidade não é inconstitucional, mas não pode ser praticada sem regulamentação específica do Congresso Nacional, inexistente até então. Assim, o STF considerou inviável a adoção do homeschooling no país, mantendo a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes em instituições de ensino formal.

processo comprometeu a profundidade do Regimento Interno e do Projeto Político Pedagógico (PPP), gerando desafios posteriores de alinhamento entre teoria e prática.

Além de sua função administrativa, a Viva EduCA também passou a ser vista como um ator político local relevante, conseguindo dialogar com o poder público e ocupar espaços de negociação antes restritos à AMA (Associação de Moradores do Matutu). Seu papel conciliador entre diferentes gerações e grupos do Vale é frequentemente destacado como diferencial.

Atualmente, apesar da atuação estar concentrada na sustentação da escola, há uma expectativa recorrente de que a Viva EduCA possa retomar sua função ampliada, investindo em projetos culturais, ambientais e educativos não formais. Para muitos, a associação ainda carrega um potencial latente de articulação comunitária e fortalecimento de vínculos com o local.

Embora a escola e a associação sejam entidades distintas, suas funções estão fortemente entrelaçadas. A Viva EduCA é responsável por garantir as condições legais e operacionais para o funcionamento da escola (Escola Serra do Papagaio, 2024, Art. 6º). No entanto, as entrevistas apontam uma recorrente falta de clareza quanto à delimitação de funções entre as duas instituições. Como afirmou um dos entrevistados: “muitas vezes, a comunidade escolar não compreende bem onde termina a responsabilidade da associação e onde começa a da escola”.

As motivações para a criação da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio foram múltiplas, articulando dimensões práticas e simbólicas. Por um lado, emergiu da necessidade de garantir às crianças do Vale o direito de permanecer próximas de suas casas e de construir uma proposta pedagógica diferente da tradicional:

“Eu acho que surgiu da necessidade de continuar um projeto educacional na área rural, né? (...) de querer manter a qualidade da educação das crianças, manter as crianças próximas das suas casas, de não terem que fazer esse deslocamento de quase 30 km por dia de estrada de terra em condições difíceis. (...) E eu acho que também essa diferença de pedagogia mesmo, né? De acreditar numa educação mais libertadora, mais conectada com a natureza”

Por outro lado, algumas vozes ressaltam que esse movimento também teve um caráter emergencial e pouco estruturado, marcado pela diversidade de expectativas e pela ausência de uma unidade inicial entre os diferentes grupos do Vale:

“Eu não senti que o impulso da escola foi um impulso assim, de pais se juntarem por uma educação. Eu senti que foi uma resposta corrida e atropelada a uma necessidade que se deu, entendeu? (...) Alguns queriam uma escola livre, uma escola sem paredes, outros queriam a pedagogia Waldorf, e alguns nem sabiam o que queriam. (...) Então, a motivação que eu vejo da escola é ir contra esse movimento de tirar uma escola do Vale, mas eu não sinto que havia uma união, uma clareza. Até porque o Vale do Matutu é um mosaico de grupos.”

3.1.2.2. - Escola Serra do Papagaio

Em 2019, a Escola Serra do Papagaio foi formalizada como projeto educacional da Viva EduCA, após um processo complexo que envolveu intensa mobilização comunitária e adequação às exigências legais. Os entrevistados relatam esse momento como uma conquista coletiva, marcada por esforço e orgulho. A formalização permitiu manter uma abordagem pedagógica inovadora, inspirada nas pedagogias Waldorf e Freiriana. Uma das entrevistadas conta como foi esse primeiro contato com a escola:

“A minha primeira impressão foi de de tá dando muito certo, sabe? Uma impressão de quem tava de fora, porque eu também estive num processo associativo que as coisas demoravam muito para acontecer. As tomadas de decisão era eram arrastadas. Então eu entrei numa escola que tinha mutirões que eram super efetivos no início e reuniões que não eram tão efetiva, mas saíamos com tomadas de decisão, né? (...) Acompanhei um pouco, né, do trabalho de vocês, da gestão do trio, da coordenação, da direção. (...) Não funcionava tão bem quanto parecia de fora, né?”

Durante a pandemia (2020–2021), a escola enfrentou grandes desafios com o ensino remoto, exigindo adaptações pedagógicas e estruturais. Apesar das dificuldades, houve forte dedicação de professores e famílias. No entanto, desigualdades no acesso à tecnologia e na aprendizagem remota também ficaram evidentes. O papel dos docentes foi fundamental, e o período impulsionou maior uso de tecnologias, diálogo com as famílias e flexibilização curricular.

Entre 2022 e 2023, o fechamento do Fundamental II e a abertura do maternal foram estratégias para responder a novas demandas locais. O fechamento do Fundamental II se deu por conta da inviabilidade financeira, como afirma um entrevistado: “a conta não fechava de jeito nenhum. Eram oito matérias pra pouquíssimos alunos, então, basicamente oito professores para pouquíssimos alunos. Eram três famílias de fundamental dois. Entendeu? E aí tinha um crescimento do ensino infantil e fundamental um evidente, que era assim o que tinha de maior quantidade de alunos”. A decisão gerou sentimentos mistos: foi vista como necessária para garantir sustentabilidade, mas também causou preocupação com a perda de uma etapa importante. Uma entrevistada afirma que foi “dar um passo atrás para e com a

esperança de um dia poder dar uns passos para frente, mas ainda entendendo que não temos perna para dar esses passos para frente”. A mudança exigiu reestruturação física, metodológica e formação da equipe. Por outro lado, atraiu novas famílias e renovou o vínculo comunitário, como demonstram os dados apresentados no Anexo X²⁰: o número de crianças na Educação Infantil saltou de apenas um aluno em 2021 para dez em 2022 e quinze em 2023. Com isso, o total de estudantes da escola, considerando o Ensino Fundamental I e a Educação Infantil, passou de 16 para 26 alunos entre 2022 e 2023, um crescimento expressivo, que praticamente dobrou o número de matrículas e evidenciou o impacto positivo da reconfiguração.

Desde então, a escola vem atravessando um processo de organização administrativa e burocrática, reconhecido pelos entrevistados como um momento de avaliação e alinhamento entre os documentos regentes — como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno — e as práticas cotidianas. É recorrente, nas falas, a referência a esse período como uma etapa de estruturação de processos, construção de acordos e definição de papéis, com a reconfiguração dos conselhos e comissões orientada pelos princípios da sociocracia²¹.

Essas fases são vistas como parte do amadurecimento institucional, pedagógico e comunitário da escola, marcada por gestão participativa e adaptação constante ao contexto local. Comparando com escolas anteriores do Vale, há pontos em comum como o envolvimento comunitário e o uso de pedagogias alternativas. No entanto, a Serra do Papagaio se diferencia pela estrutura mais formal, vinculada à Viva EduCA, o que traz maior complexidade burocrática e desafios financeiros. Observa-se também uma mudança no perfil do público atendido, especialmente em comparação aos anos anteriores em que, nas escolas públicas da região, era comum a convivência entre famílias nativas e neorrurais. Nos primeiros anos da Escola Serra do Papagaio, o perfil era majoritariamente composto por famílias neorrurais. Com a abertura do maternal, entretanto, houve um acréscimo significativo de alunos oriundos de famílias nativas. Ainda assim, a maior parte dessas famílias optou por permanecer nas escolas públicas.

²⁰ Vide Anexo X

²¹ A sociocracia é um modelo de governança organizacional criado por Gerard Endenburg, na década de 1970, que se baseia em princípios de equivalência, transparência e eficácia. Seu funcionamento se organiza em círculos interdependentes de decisão, nos quais todos os participantes têm voz e as deliberações são tomadas por consentimento, e não por maioria simples. Essa abordagem busca favorecer a participação democrática, a corresponsabilidade e a adaptabilidade dos grupos em contextos comunitários, associativos e institucionais (Endenburg, 1998).

3.2. Desafios

3.2.1. Sustentabilidade Financeira

A questão da sustentabilidade financeira não apenas aparece como um dos maiores desafios, como também é constantemente apontada pelos entrevistados como o ponto de onde emergem muitas das outras dificuldades enfrentadas pela escola. A fragilidade nas fontes de financiamento, mesmo com as estratégias de contribuição solidária adotadas, impõe limites concretos à estabilidade institucional e à qualidade do trabalho desenvolvido pela equipe.

Ao longo das entrevistas, emergiu de forma recorrente a comparação entre as facilidades oferecidas pelo ensino público e as exigências de uma escola de base associativa. Enquanto a rede pública garante transporte, alimentação e um espaço escolar sem custos diretos para as famílias, a vivência em uma escola comunitária pressupõe contribuições financeiras, trabalho voluntário e participação ativa na gestão e no cotidiano institucional. Essa diferença, muitas vezes, gera tensões em torno da adesão da comunidade, como aponta um entrevistado:

“Há um problema crônico essa questão de que se não tiver dinheiro, não pode ter o filho na escola. É claro que assim, quando você manda seu filho para a escola, lá tem transporte, tem o cuidado da criança dentro daquele espaço de tempo. Nela não tem evasão, tem fuga, teoricamente, às vezes tem. Mas assim, é um ambiente controlado. Tem merenda de graça. Então é isso. Naquele período de tempo, os pais têm liberdade total de trabalhar, de fazer o que precisam, né? Então, é mais cômodo mandar para para escolas públicas aqui, tem essa comodidade, algumas pessoas olham desse jeito. É uma outra coisa, assim, a necessidade de interação com a escola, que a gente precisa que tenha trabalho voluntário para dar conta da parte que a gente não consegue pagar para fazer.”

Outro ponto relevante diz respeito ao processo de planejamento financeiro da escola. Os valores de contribuição são discutidos anualmente, considerando os custos operacionais previstos, a quantidade de famílias matriculadas e o perfil socioeconômico da comunidade. No entanto, entrevistados relatam que esse processo nem sempre é fácil ou consensual. Em muitos momentos, o orçamento é pensado “do fim pro começo”, ou seja, a partir do quanto se consegue arrecadar e não do que seria ideal para o funcionamento da escola. Como afirmou uma entrevistada: “O ideal seria planejar o ano e depois ver quanto custa. Mas a gente planeja o quanto precisa e depois tenta adequar à realidade”.

Desde 2022, a Escola Serra do Papagaio implementou um modelo de contribuição por faixas, com valores mensais que variam entre R\$ 460,00 e R\$ 1.500,00, permitindo que cada família contribua conforme suas possibilidades financeiras. Essa medida foi pensada como forma de contemplar a diversidade socioeconômica do Vale do Matutu. Ainda assim, conforme

relatado no documento institucional, “algumas famílias não conseguem chegar ao valor mínimo de acolhimento”. Para lidar com essa lacuna, foram criados programas como o Apadrinhamento e o Círculo de Apoio, nos quais madrinhas, padrinhos e apoiadores externos contribuem financeiramente para garantir o acesso de crianças à escola.

Essa limitação afeta diretamente a estrutura de funcionamento da instituição, inclusive na sua legalidade. Um dos pontos mais sensíveis levantados nas entrevistas é a fragilidade jurídica em relação à legislação trabalhista. A escola atualmente não possui estrutura financeira suficiente para formalizar as contratações via carteira assinada. Os profissionais atuam como voluntários que recebem uma bonificação, o que cria uma situação de insegurança jurídica e instabilidade para a equipe. Como aponta uma das entrevistadas: “A gente sabe que é precário, mas ainda não temos como formalizar. O custo da folha de pagamento é muito alto e a gente não tem fôlego pra isso”.

A responsabilidade financeira, no entanto, não recai apenas sobre os ombros das famílias. O cotidiano da escola é atravessado por um intenso sistema de voluntariado, em que pais, mães e comunidade escolar se revezam em funções como limpeza do espaço, manutenção da infraestrutura, produção de eventos e coordenação de comissões internas. Tal envolvimento é visto como parte essencial do projeto pedagógico e associativo, mas também é reconhecido como sobrecarregador, especialmente para um grupo reduzido de pessoas que acabam assumindo múltiplas tarefas.

Essa sobrecarga impacta diretamente na equipe pedagógica e na rotatividade de profissionais. Como destaca uma entrevistada: “a equipe que trabalha ganha pouco [...] mas são tantas frentes e infelizmente poucas pessoas que podem contribuir ativamente com tudo que tá acontecendo, que a gente tem que meio que se virar no que dá pra fazer”. A remuneração baixa, aliada à multiplicidade de funções, resulta em um cenário de desgaste emocional e físico para quem está na linha de frente da escola, além de comprometer a permanência e o comprometimento de alguns membros da equipe.

Essa instabilidade, por sua vez, afeta a continuidade dos projetos pedagógicos, a organização da escola e, sobretudo, a previsibilidade necessária para desenvolver um trabalho educativo de longo prazo. A constante troca de professores dificulta a consolidação de uma identidade pedagógica comum e fragiliza os vínculos com os estudantes e suas famílias.

Essa instabilidade também se reflete em questões do cotidiano escolar, como a alimentação. Ao contrário das escolas públicas, que recebem alimentação escolar regular através da prefeitura, na Escola Serra do Papagaio a alimentação é de responsabilidade das famílias. Isso se dá por meio de lanches individuais ou pela organização coletiva de refeições compartilhadas, o que exige esforço extra de logística e organização, além de não garantir a mesma regularidade e equidade que um programa público de alimentação oferece. Em algumas entrevistas, isso é citado como um entrave à inclusão de famílias com menor poder aquisitivo, como em: “A alimentação é mais um ponto que pesa. Nem todas as famílias conseguem mandar lanche todo dia. Isso impacta direto”.

Frente a esse cenário, iniciativas de captação de recursos têm ganhado relevância, sendo o Bazar uma das mais expressivas. A reestruturação completa desse espaço transformou-o em uma das principais fontes financeiras da escola. Como destaca uma entrevistada: “Hoje ele é 100% da escola [...] o Bazar tá lindo e tem sido uma das maiores fontes financeiras da escola, é o que tá segurando o caixa no fim do ano”. Além de gerar renda, o Bazar promove engajamento comunitário e reforça os laços com o entorno da escola.

Mesmo assim, os desafios de arrecadação são muitos. A dependência de eventos, rifas e plataformas de financiamento coletivo como Kickante e Benfeitoria, embora relevantes, não garantem segurança financeira a médio e longo prazo. De acordo com o informativo da escola de 2023, cerca de 70% da receita vem das famílias e 30% de padrinhos e madrinhas. A margem de manobra é mínima, e qualquer oscilação nas contribuições pode comprometer seriamente a continuidade do projeto.

Por fim, há o desafio da operacionalização das estratégias de captação e planejamento de longo prazo. Embora haja criatividade e desejo de ampliação de arrecadação por meio de projetos, editais e parcerias, o número reduzido de pessoas na equipe e o volume de demandas urgentes acabam comprometendo a capacidade de execução dessas ideias. Como explicou uma das coordenadoras: “Temos várias ideias boas. Mas falta braço. As urgências do dia a dia nos consomem”. Assim, percebe-se que a sustentação financeira da escola não depende apenas da criatividade ou boa vontade da comunidade, mas de uma reestruturação mais ampla que permita ampliar a equipe, consolidar fontes de recurso mais estáveis e garantir o mínimo de estabilidade aos profissionais e estudantes envolvidos.

Ainda que a maioria dos entrevistados aponte a resolução da questão financeira como condição central para a sustentabilidade da escola, algumas vezes discordam dessa visão, enfatizando que o problema principal está menos no recurso econômico e mais nos valores e relações estabelecidos pela comunidade. Como explica um participante:

“Eu não penso que a questão financeira é um problema. Acho que a questão é muito maior. Ela é financeira na medida em que você tem que contratar profissionais que vão exigir uma qualificação e vão ter um vínculo estritamente profissional com a escola. Mas se você tem uma comunidade que trabalha junto, se você tem uma visão comunitária, isso pode ser superado. (...) Para mim, o desafio maior é a integração. Porque a gente vem de classes sociais diferentes... A escola dos ricos ou a escola dos pobres, né? Isso é um problema, né?”

3.2.1. Desafios de Gestão

Os desafios de gestão enfrentados pela Escola Serra do Papagaio e pela Associação Viva EduCA constituem um dos principais eixos de tensão no cotidiano das instituições. Embora ambas tenham sido estruturadas com base em princípios de autogestão e participação horizontal, a implementação concreta desses modelos revelou-se repleta de dificuldades práticas, especialmente quando se trata de delimitação de funções, tomada de decisões e operacionalização de processos. A falta de clareza aparece como uma constante nas entrevistas, revelando-se como uma expressão simbólica da sobreposição entre ideal e prática.

A gestão coletiva é, em teoria, um dos pilares centrais da proposta da escola, inspirada em modelos como a sociocracia. Contudo, os relatos evidenciam uma realidade marcada por lacunas organizacionais e informalidade nas decisões. Como relatado em uma das entrevistas, "as decisões acabam sendo tomadas pelas pessoas que estão mais presentes fisicamente, não por consenso real". Essa centralização involuntária, ainda que motivada pela necessidade prática, compromete o princípio da horizontalidade e gera desconforto entre membros que se sentem excluídos do processo decisório.

Muitos entrevistados apontam que, com o tempo, a gestão foi concentrada em um grupo pequeno – geralmente os mais ativos ou disponíveis – o que gera sobrecarga e um ciclo de desgaste. "Sempre sobra para os mesmos. A gente tenta distribuir, mas tem hora que não dá, e aí vira um acúmulo mesmo". Esse padrão acaba afastando novos colaboradores, gerando uma rotação alta de membros nos espaços de gestão. Outra entrevistada afirma: “Eu tenho a impressão que o dia a dia da sobrevivência básica é tão demandante, sabe? Dar conta sim do

básico e ainda ralar para ter seu salário ali garantido aqui que não sobra animicamente espaço para se dedicar ou para visualizar ampliar”.

Outro ponto relevante refere-se à dificuldade em distinguir claramente as funções entre a Viva EduCA e a Escola Serra do Papagaio. Como explicou uma entrevistada: "às vezes não sabemos se estamos falando com a escola ou com a associação". Essa confusão de instâncias compromete a eficiência administrativa e gera entraves práticos no cotidiano, especialmente em momentos que exigem respostas rápidas ou encaminhamentos jurídicos e financeiros. A ausência de um regimento interno atualizado e amplamente compreendido contribui para essa instabilidade. Embora documentos como o Regimento e o PPP tenham sido criados em 2018 e revisados em 2024, vários entrevistados apontam que eles carecem de maiores revisões e aprofundamento.

O desafio de conciliar a proposta registrada nos documentos estruturantes da escola com a prática cotidiana é recorrente (Paro, 1987). Entrevistados relatam que, muitas vezes, os documentos são construídos de forma coletiva e com boas intenções, mas acabam não sendo atualizados ou aplicados como referência real para a tomada de decisões. Como aponta uma entrevistada: "a gente fez o regimento, mas pouca gente lê, e menos ainda aplica. Ele não é vivo no cotidiano". Essa distância entre a documentação institucional e o fazer diário compromete o alinhamento interno e a coerência na gestão.

Além disso, há um desafio recorrente em definir claramente os papéis de cada pessoa dentro da gestão e, principalmente, em acompanhar e avaliar essas definições ao longo do tempo. Como aponta um membro da equipe: "a gente distribui as funções, mas depois ninguém acompanha se tá funcionando, ou se precisa mudar. Fica tudo muito no improvisado". A ausência de mecanismos para acompanhamento e avaliação dos processos e responsabilidades enfraquece a capacidade de aprendizado institucional e dificulta correções de rota.

O cotidiano administrativo da escola também sofre com a tensão entre urgência e planejamento. "Estamos sempre resolvendo as emergências, nunca sobra tempo para pensar a longo prazo". Como muitos dos envolvidos acumulam funções – sendo simultaneamente pais, professores, voluntários e membros da gestão – falta tempo e energia para tarefas estruturais. Essa sobreposição leva à descontinuidade de processos e à dependência de poucos indivíduos para manter a escola funcionando.

A diversidade cultural e social que caracteriza o Vale do Matutu também se apresenta como um desafio para os processos de gestão. A pluralidade de cosmovisões, experiências de vida e expectativas sobre o papel da escola provoca tensões entre diferentes setores da comunidade. Como observa um entrevistado: "cada um tem uma ideia de escola na cabeça. Uns querem mais estrutura, outros mais liberdade, e conciliar isso tudo é muito difícil". Essa heterogeneidade, embora rica, exige um esforço contínuo de escuta e negociação, o que demanda tempo e disposição que nem sempre estão disponíveis.

Também foram apontadas dificuldades na sistematização dos processos administrativos: decisões que não são registradas formalmente, falhas na comunicação interna e ausência de critérios objetivos para monitorar se as ações estão sendo implementadas. "Às vezes a gente decide uma coisa numa reunião e ninguém lembra depois, porque não teve ata ou não ficou claro quem ia fazer". Essas falhas dificultam a construção de uma cultura organizacional sólida e comprometem a confiança no processo coletivo.

A rotatividade de gestores e coordenadores agrava ainda mais a dificuldade em consolidar processos. A cada nova composição, é como se fosse necessário retomar do zero, o que compromete a continuidade dos projetos e das decisões previamente acordadas. "Quando troca a coordenação, muita coisa se perde. Não tem uma memória institucional firme".

O modelo de autogestão exige disposição para o diálogo, escuta ativa e manejo de conflitos, capacidades que nem sempre estão igualmente desenvolvidas em todos os membros. Em uma das falas, um entrevistado comenta: "A ideia é linda, mas precisa de preparo. Às vezes a gente acha que está praticando escuta, mas está só esperando a vez de falar". A ausência de um núcleo técnico fixo, com funções administrativas mais bem definidas, é sentida como uma carência urgente. "Seria bom ter pelo menos uma pessoa só pra cuidar da organização geral, da secretaria, da parte legal".

A demanda burocrática é outro ponto recorrente nas entrevistas, especialmente quando se trata da formalização de documentos, prestação de contas, envio de relatórios para parceiros ou participação em editais. A ausência de um setor administrativo estruturado faz com que essas tarefas sejam realizadas por pessoas sem formação específica ou já sobrecarregadas com outras funções. Como descreve uma entrevistada: "A gente quer muito fazer projeto, captar recurso, mas não tem quem escreva, quem organize as planilhas, quem cuide disso com regularidade".

Apesar dessas dificuldades, os princípios da gestão democrática seguem sendo valorizados como horizonte pedagógico e político. Os entrevistados reconhecem que, mesmo com os tropeços, há um compromisso genuíno em buscar modelos mais horizontais e participativos. No entanto, para que isso se concretize com mais efetividade, será necessário investir em formação interna, reestruturação de papéis e melhoria dos canais de comunicação institucional.

Assim, observa-se que, embora o ideal de uma gestão democrática e comunitária siga sendo uma diretriz potente, sua aplicação prática exige maior estruturação, clareza de funções, investimento em ferramentas de planejamento e um esforço coletivo para equilibrar autonomia com organização. A superação desses desafios passa, necessariamente, pela consolidação de uma cultura interna transparente, colaborativa e capaz de sustentar, na prática, os valores que orientam o projeto educativo da escola.

3.2.3. Conflitos Interpessoais, cosmovisões divergentes e conflitos com a Comunidade Local

Os conflitos interpessoais e as cosmovisões divergentes constituem uma das camadas mais sensíveis e complexas da gestão e do cotidiano da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA. Esses desafios ultrapassam as fronteiras da organização escolar e mergulham profundamente nas dinâmicas sociais do Vale do Matutu, onde a vida comunitária é marcada por uma convivência entre grupos com origens, trajetórias e expectativas distintas.

No interior da escola, os conflitos interpessoais afetam diretamente a fluidez do cotidiano escolar. As entrevistas apontam que tensões entre membros da equipe, divergências sobre responsabilidades e formas distintas de comunicar decisões são fatores que comprometem o ambiente de trabalho e o processo educativo. Muitos entrevistados relataram dificuldades em lidar com críticas internas e a ausência de espaços institucionais de escuta e mediação. "Às vezes, a gente tá tentando resolver um problema pedagógico e ele vira um conflito pessoal", afirmou uma entrevistada. Em ambientes de autogestão, onde não há uma hierarquia clara, a mediação de conflitos exige ainda mais habilidade e disposição de todos os envolvidos.

A rotatividade de professores, a diversidade de valores familiares e a falta de continuidade em papéis administrativos fragilizam a consistência da gestão e das relações interpessoais. "Cada vez que muda a coordenação ou entra gente nova, parece que a gente recomeça. Não

há um fio condutor claro". Esses recomeços frequentes geram cansaço e insegurança, afetando a confiança entre os membros da equipe e comprometendo a construção de uma cultura institucional sólida.

As entrevistas revelam que a sobreposição entre vida pública e privada intensifica os conflitos, pois os atores escolares são, ao mesmo tempo, vizinhos, amigos, colegas de projetos e membros de coletivos locais. Essa imbricação constante dificulta o distanciamento necessário para a mediação de conflitos e torna os desentendimentos mais duradouros e personalizados. Como observou uma das entrevistadas: "Aqui a gente não briga só como gestor ou mãe de aluno. A gente briga como quem se conhece há 20 anos, como quem carrega mágoas antigas".

Dentre os aspectos que emergem como mais complexos, destaca-se o desafio de conciliar visões profundamente distintas sobre o que é uma escola, como ela deve funcionar, e qual o seu papel na comunidade. Alguns entrevistados expressam o desejo por uma estrutura pedagógica mais alinhada a modelos tradicionais, com ênfase na disciplina e nos conteúdos acadêmicos. Outros valorizam uma abordagem mais livre, inspirada em pedagogias alternativas, com foco em processos de autoconhecimento, natureza e expressão artística. Essa divergência cria um campo de disputa simbólica sobre os rumos do projeto educativo. "Tem gente que quer que a escola seja quase uma extensão de casa, com liberdade total. Tem outros que querem mais rigidez, mais cobrança. E a gente tenta conciliar tudo isso".

A convivência entre nativos do Vale e os chamados neorurais também aparece como um eixo central das tensões. Enquanto alguns moradores de longa data reivindicam uma escola mais inclusiva e conectada com a cultura local, parte dos novos moradores propõe uma pedagogia mais inovadora, mas que por vezes é percebida como desconectada da realidade social da comunidade. Essa tensão se expressa tanto nas expectativas pedagógicas quanto nas formas de comunicação e na participação nos espaços decisórios da escola. Nesse sentido um dos entrevistados aponta que existem divergências sobre a necessidade de uma escola:

"Uma educação um pouco mais livre e tudo mais. Isso não necessariamente é um valor para as famílias Tradicionais da zona rural. (...) Até porque com a mudança nas relações de trabalho, nas relações econômicas, mesmo essa criança, é esperado que ela vá cuidar disso para família, né? É esperado que ela vá. Ou que ela vá às vezes ser se a pessoa que vai conseguir, através do estudo, transformar um pouco a vida da família, né? Organizar às vezes, um pequeno negócio a partir da atividade que a família já faz e tal. Então. Então, como conciliar essa contradição aí entre a expectativa de quem vem da cidade procurando uma vida próxima da natureza e tem esse ideal de educar a criança dessa forma, e as pessoas que nascem nesse lugar, com contato com a natureza e que esperam que a escola na verdade, abra um caminho, uma porta para a

criança ter um contato com o resto do mundo, né? Então, acho que esse é o maior desafio ainda da escola, da escola rural.”

Outra entrevistada corrobora esta percepção sobre visões de mundo diferentes:

“A gente viveu a cidade e não quer mais cidade. A gente quer rural, a rural trazendo a cidade. Claro, com a cabeça da gente, né? Mas eles não viveram e talvez até nós estamos trazendo coisas que sabe assim, valores, coisas assim. (...) Só uma coisa importantíssima assim, né? Logo que a gente chegou que todo mundo começou a trabalhar. Isso é uma coisa muito importante de ter clareza. Eles não tinham dinheiro, eles não viam dinheiro. Eles viviam da terra. E quando a gente chega, começa a trabalhar para as pessoas de fora. Aí eles começam a ter dinheiro. Aí eles podem comprar a televisão e isso já dá por aí, já muda tudo, entendeu? (...) Mas de uma maneira geral querem a cidade, mas porque não sabe, tem essa visão ainda.”

Dentro desse cenário mais amplo, uma temática emergiu com unanimidade em todas as entrevistas, mesmo sem ter sido prevista inicialmente no guião: o cercamento da escola. Todos os entrevistados mencionaram esse episódio como um marco simbólico das tensões existentes entre a escola e parte da comunidade local. O cercamento ocorreu no primeiro semestre de 2024 e passou a restringir o acesso ao espaço escolar. A medida foi tomada após deliberação interna da gestão, motivada por preocupações com a segurança, com a preservação dos equipamentos da escola e com o cumprimento de normas exigidas para o funcionamento legal do espaço. No entanto, o processo de tomada de decisão não foi amplamente comunicado à comunidade, gerando ruídos de interpretação e sentimentos de exclusão.

Para alguns moradores, o cercamento representou uma quebra na relação de confiança construída ao longo dos anos entre a escola e a comunidade. Já para membros da equipe de gestão, a decisão era inevitável diante da frequência de eventos que comprometiam o ambiente escolar.

Embora a escola tenha vivido momentos de grande engajamento coletivo, com comissões funcionando e uma sensação geral de entusiasmo, esse processo também foi atravessado por conflitos que marcaram profundamente a dinâmica institucional. Um entrevistado relembra que “a gente tava indo super bem, todo mundo feliz, todo mundo engajado, as comissões estavam andando, todo mundo estava entendendo e tava fluindo... isso aí jogou uma bomba, tipo uma água fria no negócio, que a gente não tá conseguindo até hoje recuperar. Tá muito difícil. E gerou uma ruptura muito grande dentro da escola”.

Esse episódio, evidenciou tensões sobre a autonomia das comissões e os limites da gestão coletiva: “Aí gerou uma coisa muito negativa e aí gerou uma ruptura na escola (...) Isso gerou uma coisa muito negativa dentro da escola, porque a gente é feito pela comissão. Só que até que ponto essa comissão tinha autonomia?”. Para alguns, essa crise foi tão intensa que levou à “implosão” do projeto: “E a escola implodiu (...) Isso foi muito desmotivante, porque a gente não conseguiu resolver as coisas”.

Nas falas, percebe-se como conflitos latentes, muitas vezes vinculados a antigas “cicatrices sociais”, reaparecem no cotidiano, dificultando o aproveitamento pleno do potencial coletivo. Como explica outro participante: “A gente chama isso de horizontalidade cotidianas, né? (...) parecia que já tinham sido resolvidos, mas por questões de horizontalidade cotidianas e um certo egoísmo. (...) Pessoas sendo pessoas, né? Somos todos humanos. A gente pisa na bola e aí a gente se auto sabota”.

Apesar das justificativas operacionais, muitos entrevistados relataram que o gesto foi interpretado como simbólico, refletindo disputas mais profundas sobre pertencimento, legitimidade e poder no território escolar. O cercamento se tornou um catalisador de tensões acumuladas, colocando em evidência um sentimento de divisão entre quem se sente incluído e quem se sente excluído da construção do projeto educativo. “Depois do cercamento, parece que tudo ficou mais difícil. A gente chama pras reuniões, mas tem gente que não vem mais. Perdeu-se uma confiança”. Esse episódio revela, mais do que uma controvérsia pontual, a profundidade das tensões latentes sobre pertencimento, legitimidade e gestão do espaço coletivo. Muitos entrevistados apontam que, a partir dali, tornou-se mais difícil mobilizar a comunidade para os mutirões, festas e reuniões. Um dos entrevistados compreende que esta situação demonstra exatamente a forte conexão entre o ambiente escolar e contexto que está inserida.

“Eu sinto que a escola, ela vive muito a comunidade. Isso é bom. Isso é bem positivo. (...) Ela vibra muito na expectativa da comunidade. Então, quando a comunidade não vai bem, a escola tem problemas.(...) A gente teve um problema de cerca na escola que a gente tinha que mudar o caminho de servidão. E aí era uma coisa muito simples fazer uma coisa como essa e pedir para que as pessoas dêem uma volta. Mas como a gente tinha problemas de litígio, de terra que pesava sobre a relação, foi uma epopéia. A gente não conseguiu ainda terminar de fazer. A gente já tomou a decisão, mas eu sinto que ainda tem dúvidas se a decisão vai ser tomada mesmo porque há um estremecimento forte. Então, e isso é um aspecto da escola, que eu acho que é muito forte, que é o que reverbera na política, interfere na gente. Então, eu não sei como colocar uma questão como essa. Mas acho que isso é um ponto importante.

O caso do cercamento ilustra como os conflitos interpessoais e as cosmovisões divergentes operam em camadas visíveis e invisíveis do cotidiano escolar. Ele escancara os limites da comunicação institucional, os desafios da escuta ativa e a necessidade de fortalecer os canais de diálogo entre a escola e os múltiplos territórios afetivos e sociais que a compõem. I episódio indica a urgência de construir pontes mais sólidas de confiança e corresponsabilidade entre os diferentes atores envolvidos no projeto educativo da Serra do Papagaio, principalmente no que tange o diálogo com a comunidade que está inserida.

3.3. Conquistas

Em contraste com os desafios enfrentados, as conquistas da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA também emergem com grande força nos relatos dos entrevistados. Essas conquistas revelam não apenas resultados tangíveis, como a melhoria da estrutura física e a ampliação das atividades pedagógicas, mas também conquistas simbólicas e institucionais que consolidam o papel da escola como referência em educação comunitária no Vale do Matutu. Essas conquistas podem ser agrupadas em três grandes dimensões: pedagógicas e educacionais, de gestão e infraestrutura, e de integração e parcerias com a comunidade e atores externos. Elas não apenas demonstram a capacidade de resistência e reinvenção do coletivo escolar, mas também apontam para caminhos possíveis de consolidação e amadurecimento institucional.

No campo pedagógico, destaca-se a consolidação progressiva de uma identidade educativa própria, com base em uma abordagem que dialoga com princípios da pedagogia Waldorf, elementos da educação popular freiriana e uma forte ancoragem na realidade local. Mesmo diante das divergências iniciais sobre a direção pedagógica a ser seguida, os entrevistados reconhecem que a escola alcançou, nos últimos anos, um alinhamento mais consistente entre teoria e prática. "Hoje a gente sente que existe uma coerência maior entre o que se sonha e o que se faz, entre o que se pensa como escola e o que se vive no dia a dia". A inspiração na pedagogia Waldorf, aliada a práticas que valorizam a vivência direta com o ambiente natural, tem proporcionado uma experiência rica e significativa às crianças. Como destaca o informativo institucional, "nossas professoras além da dedicação às aulas em sala, também preparam semanalmente atividades e caminhadas ao ar livre [...] com todos os sentidos, as

crianças vivenciam as diferentes estações do ano: brincam, tocam, plantam, colhem e observam atentamente o mundo ao redor".

Esse contato direto com o meio ambiente é visto por vários entrevistados como um dos pilares formativos mais importantes da escola. Um dos entrevistados menciona que “uma escola assim ajuda a gente a criar seres humanos que estejam criticamente ligados à natureza” e relata como as vivências com queimadas e nascentes secando são incorporadas no cotidiano das crianças como experiências educativas reais e profundas.

Além disso, a formação de uma equipe pedagógica engajada e sensível ao projeto tem sido considerada uma grande conquista. Ainda que a rotatividade de profissionais seja um desafio, há um reconhecimento coletivo de que os professores que permanecem na escola o fazem por identificação com a proposta e compromisso com a transformação social por meio da educação. Outro ponto amplamente mencionado é a presença crescente de educadores e auxiliares da própria comunidade nativa na equipe pedagógica. Essa representação local tem sido vista como uma conquista essencial para o enraizamento do projeto pedagógico. Os entrevistados apontam que a presença de professores do Vale amplia o sentimento de pertencimento, facilita a comunicação com as famílias e permite um ensino mais contextualizado. "A criança se sente em casa quando vê alguém da sua família, do seu bairro, ensinando. Isso muda tudo". A presença de auxiliares e professores da comunidade nativa contribui para o fortalecimento dos vínculos entre escola e território. Como aponta uma das entrevistadas: “É muito importante ver alguém da nossa comunidade dando aula, isso muda a forma como as crianças se sentem na escola”.

A abertura da turma do maternal, ampliando a faixa etária atendida pela escola e fortalecendo o vínculo com as famílias da comunidade desde os primeiros anos de vida das crianças. A medida foi amplamente valorizada pelos entrevistados como uma forma de aprofundar a relação com as famílias, oferecer mais continuidade no percurso educacional e consolidar o papel da escola como espaço de cuidado e formação integral. "Com o maternal, a gente consegue se aproximar mais da comunidade, das mães, dos pais. A criança cresce aqui, se sente parte". A inclusão de crianças mais novas ampliou o número de alunos, fortaleceu o vínculo com famílias do entorno e expandiu a função social da escola. Como afirma uma entrevistada: “Com o maternal, a escola começou a acolher desde cedo. Isso aproximou muito as famílias, principalmente as que antes estavam distantes do projeto”.

Quanto à vertente pedagógica, embora existam diferentes percepções sobre o grau de alinhamento com metodologias específicas, há um consenso entre os entrevistados de que a escola tem caminhado para uma maior coerência interna. Como expressa uma professora: “Hoje a gente sabe melhor quem somos. A escola está conseguindo se alinhar, estabelecer suas bases”. Muitos reconhecem que a instituição tem consolidado uma identidade própria, com processos mais claros e uma proposta pedagógica mais definida.

Na dimensão da gestão e da infraestrutura, destacam-se os avanços na organização interna e na manutenção física da escola. O recredenciamento junto a Superintendência Regional de Ensino, garantindo a formalização da instituição como escola reconhecida legalmente e estrutura de funcionamento, foi apontada em diversas entrevistas como uma conquista expressiva. A existência de uma associação mantenedora, com estrutura jurídica e fiscal regularizada, é apontada como um diferencial que garante a continuidade do projeto educativo. “Ter uma escola com CNPJ, com conta, com regimento, com PPP, isso já é uma vitória gigantesca. É muito mais do que a maioria das escolas comunitárias consegue”. É presente uma percepção de que a manutenção da instituição e a consolidação da sua atuação no bairro rural é uma grande conquista, ainda que com limitações, marcando uma nova fase institucional mais estável. Os entrevistados destacam a capacidade da escola de manter sua estrutura legal e administrativa em funcionamento, mesmo diante das limitações financeiras e da complexidade da gestão compartilhada. A melhoria na organização dos processos financeiros também é vista como uma mudança importante. Como relata uma das entrevistadas: “Hoje a gente sabe pra onde vai o dinheiro. Tem planilha, tem assembleia. Isso dá segurança pra quem contribui”. A implementação de sistemas de prestação de contas, orçamento participativo e campanhas de arrecadação são mencionadas como avanços que aumentaram a transparência e fortaleceram a confiança da comunidade.

Apesar das dificuldades, também são relatados avanços importantes na manutenção e ampliação da infraestrutura escolar, com melhorias nos espaços de sala de aula, parquinho, horta, bazar e ambientes de convivência. Essas melhorias foram em grande parte viabilizadas por meio de mutirões comunitários, campanhas de arrecadação e trabalho voluntário, demonstrando a capacidade de mobilização do coletivo, “cada pedacinho da escola tem mão da comunidade. Isso é bonito de ver”, afirma um entrevistado.

O trabalho coletivo das comissões e das famílias tem sido essencial para manter e aprimorar os espaços. Mutirões de limpeza, pintura, jardinagem, construção de novas salas, adequações

sanitárias, instalação de sinalizações e luzes de emergência e até o cercamento do espaço foram citados como conquistas concretas da comunidade.

A ampliação dos espaços de contraturno também é apontada como uma conquista importante, oferecendo mais opções de formação e cuidado para as crianças e permitindo que as famílias tenham maior apoio na rotina. Oficinas de música, arte, yoga, e atividades na horta têm contribuído para uma educação mais integral, em sintonia com os valores da escola.

Apesar das tensões com a comunidade já discutidas nos desafios, há também avanços importantes na integração e nas parcerias. As ações de contraturno com oficinas, as festas escolares, os bazares e os eventos culturais são vistos como momentos de encontro e de fortalecimento dos laços comunitários. “Esses eventos são os pilares de nossa comunidade, demonstrando-nos que, juntos, superamos desafios e celebramos a cultura e união que mantém a chama acesa” – relata a Comissão de Eventos no informativo escolar.

Os entrevistados relatam avanços na articulação com iniciativas externas e com outros setores da comunidade local. Projetos realizados em parceria com o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o Target Teal²² e apoiadores individuais são exemplos de articulações bem-sucedidas que contribuíram para ampliar as possibilidades pedagógicas da escola e diversificar suas fontes de sustentação. "O projeto com o SENAR foi um divisor de águas. Trouxe outra visão de campo, de técnica, de profissionalismo". Há também um desejo latente de ampliação dessas conexões, como indicado por um dos entrevistados: “fazer parcerias com outras organizações e ter trocas. Eu acho que Matutu é impressionante como ele tem. É fácil fazer isso com Matutu”.

Apesar de todas as dificuldades, os entrevistados reiteram a importância de reconhecer e valorizar essas conquistas como pilares que sustentam o projeto coletivo. Elas são frutos de um esforço compartilhado e de uma visão de educação que transcende os muros da escola e se enraíza na vida comunitária. Em síntese, as conquistas da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA se apresentam como resultado de um esforço coletivo profundo, marcado por compromisso, criatividade e resistência. Ainda que persistam desafios estruturais e conjunturais, essas realizações apontam para a potência de um modelo educativo

22 A Target Teal é uma consultoria brasileira de design organizacional que desenvolve e mantém o O2 – Organização Orgânica –, um modelo de autogestão baseado em princípios como a Sociocracia 3.0, Holocracia, comunicação não violenta, pensamento sistêmico e teoria da complexidade. O O2 estrutura-se por meio de meta-acordos e padrões organizacionais evolutivos, buscando tornar as organizações mais adaptativas, colaborativas e humana. Target Teal. (n.d.). Organização Orgânica (O2). <https://o2.targetteal.com/>

comunitário, enraizado no território e guiado pela escuta e participação ativa de seus membros.

3.4. Potencialidades

Os potenciais da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA, conforme revelado pelas entrevistas e documentos institucionais, apontam para um campo fértil de possibilidades de crescimento, aprofundamento pedagógico e consolidação como referência em educação rural comunitária. Apesar dos desafios enfrentados, os entrevistados demonstram confiança no caminho trilhado até aqui e vislumbram, com esperança e criticidade, as possibilidades de expansão e fortalecimento da proposta educativa no Vale do Matutu.

A ampliação das ofertas educacionais aparece de forma recorrente como um desejo e uma meta almejada por muitos membros da comunidade escolar. Há o reconhecimento de que, com o crescimento demográfico e a diversidade de famílias no território, ampliar as séries atendidas, fortalecer o contraturno e, eventualmente, retomar o Fundamental II são caminhos desejados. "A gente sabe que tem demanda, tem criança chegando, e seria lindo poder atender mais gente, com mais idade, com mais projetos". Alguns entrevistados também mencionam a possibilidade de a escola oferecer cursos técnicos ou oficinas voltadas para a juventude, criando pontes entre educação formal e inserção produtiva sustentável. Esses caminhos são vistos como estratégias importantes para consolidar a escola como um polo formativo no território.

O fortalecimento de parcerias externas é percebido como uma via estratégica para viabilizar esses sonhos. Projetos anteriores com instituições como o SENAR e o Target Teal/O2 são mencionados como experiências exitosas que poderiam ser retomadas e ampliadas. "Tem muita gente que acredita na escola, que quer apoiar, mas às vezes falta só uma estrutura pra captar, pra organizar esses apoios". A própria Viva EduCA é reconhecida como um potencial articulador dessas parcerias, capaz de captar recursos, representar institucionalmente o projeto e ampliar sua rede de relações. Existe um consenso de que o fortalecimento institucional da associação pode abrir portas importantes para financiamento e reconhecimento. Um dos entrevistados comenta sobre esse potencial da Escola e Viva Educa para além da educação formal:

"E aí eu vejo que tem um potencial gigantesco de, né, de uma união comunitária em prol da escola, que é uma coisa super importante. Tem tudo a ver com a valorização do próprio Vale

do Matutu, entendeu? Uma escola valoriza. Uma escola atrai. Uma escola mostra que tem um cuidado com a população jovem. Então, assim, mostra para mim o coração do vale. Não tem nada que dê mais certo no Matutu do que a escola. Não tem nada, nenhuma organização. (...) É claro que tem um apelo muito grande, que é a questão das crianças, que é uma coisa muito linda, né? Essa escola ambientada num lugar mágico como Matutu, com essa do lado do rio, o lado da floresta, com as famílias ali interagindo, então o potencial gigantesco.

Nesse sentido, muitos entrevistados expressam o desejo de ver a Viva EduCA atuando para além da gestão da escola, desenvolvendo projetos voltados à comunidade, em temas como educação ambiental, cultura local, saúde comunitária e formação de jovens. "A Viva EduCA pode ser muito mais. Pode puxar projetos que a escola sozinha não dá conta, pode fazer essa ponte com a comunidade e com fora também". O estatuto da associação, como já analisado, oferece respaldo legal e simbólico para esse tipo de ampliação, e alguns entrevistados veem isso como um passo necessário para fortalecer o impacto social da instituição.

Outro potencial amplamente citado diz respeito ao desenvolvimento de modelos pedagógicos inovadores. A escola é reconhecida por muitos como um espaço de experimentação, onde há abertura para pensar práticas educativas que dialoguem com o território, com a natureza, com os ciclos da vida local. A valorização da vivência sensível, do brincar, da escuta e do tempo da criança são apontados como pilares que diferenciam a proposta da ESP de outras escolas. "Aqui a gente não quer reproduzir o modelo tradicional. Queremos algo nosso, que faça sentido pra quem vive aqui". Isso inclui o aprofundamento das práticas interdisciplinares, a integração com a natureza e a ampliação de espaços de arte, música e expressão corporal.

Por fim, destaca-se o potencial de a escola se tornar um polo de desenvolvimento de projetos comunitários. Há um desejo latente de que a escola atue como um centro cultural e social, agregando eventos, cursos, rodas de conversa e outras atividades que fortaleçam o tecido comunitário. "A escola é o lugar onde a comunidade se encontra. Não é só pra criança, é pra todo mundo".

Essa visão de uma escola enraizada e ampliada, que ultrapassa os muros da sala de aula e se conecta com a vida do território, foi um dos pontos de maior convergência entre os entrevistados. Apesar das dificuldades e limitações apontadas, é evidente que a Escola Serra do Papagaio e a Viva EduCA carregam em si um potencial potente de reinvenção da educação rural, baseada na escuta, no pertencimento, na coletividade e na transformação social.

3.5 Análise da matriz FOFA

A aplicação da matriz FOFA (também conhecida como matriz SWOT) constitui um dos núcleos analíticos deste trabalho, funcionando como uma ferramenta de avaliação diagnóstica que permite sistematizar, de maneira mais estruturada, os principais elementos que atravessam a experiência da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA. A escolha dessa ferramenta se deu pela necessidade de criar um mapeamento mais claro e compartilhado das condições institucionais, especialmente diante do reconhecimento de que grande parte das ações empreendidas pelo coletivo se originam de demandas urgentes, que muitas vezes inviabilizam espaços de reflexão, diagnóstico e planejamento coletivo.

A proposta de utilização da matriz FOFA surge, portanto, como uma tentativa de contribuir com esse processo, permitindo uma leitura mais apurada do presente institucional. O instrumento, já utilizado anteriormente em 2020, oferece não apenas uma análise pontual, mas também uma possibilidade comparativa entre dois momentos distintos da trajetória da escola. Dessa forma, esta análise busca identificar permanências, rupturas e transformações ao longo do tempo, mapeando o que foi superado, o que persiste e o que emergiu de novo nesse intervalo de tempo.

A matriz FOFA, ao organizar os dados em quatro categorias principais – Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças –, permite delimitar o que são aspectos **internos** à escola (**forças e fraquezas**) e o que se refere a elementos **externos (oportunidades e ameaças)**, ajudando a clarear os campos de atuação e planejamento. Em contextos como o do Vale do Matutu, onde as fronteiras entre o pessoal e o público, o coletivo e o comunitário, o interno e o externo são muitas vezes fluídas, esse tipo de delimitação pode ajudar o coletivo a identificar com maior nitidez onde estão suas possibilidades de intervenção.

Com base na transcrição das entrevistas, foram selecionados os **três aspectos mais recorrentes em cada uma das quatro categorias**. Esses aspectos foram então organizados em quatro quadros analíticos, cada um cruzando as categorias entre si: **Forças x Oportunidades, Fraquezas x Ameaças, Forças x Ameaças e Fraquezas x Oportunidades**. Cada quadro foi composto por **nove frases (três de cada elemento cruzado)**, e os entrevistados puderam indicar o **grau de interação** entre os elementos – **forte, média ou fraca** – em um formulário online disponibilizado em janeiro de 2025.

Esses cruzamentos têm funções distintas. Os **quadros 1 (Forças x Oportunidades)** e **2 (Fraquezas x Ameças)** são aqueles que oferecem as bases mais diretas para a construção de **planos de ação**. O Quadro 1 parte da pergunta "*Em que medida a Força X contribui para que a escola aproveite a Oportunidade Y?*", permitindo identificar as combinações mais favoráveis entre elementos internos positivos e contextos externos promissores. Já o Quadro 2, guiado pela pergunta "*Em que medida a Fraqueza X reforça o impacto da Ameça Y?*", aponta os cruzamentos mais críticos que exigem atenção para evitar riscos à sustentabilidade institucional.

Por sua vez, os **quadros 3 (Forças x Ameças)** e **4 (Fraquezas x Oportunidades)** cumprem o papel de indicar como a escola pode **neutralizar ameaças** e, ao mesmo tempo, **superar obstáculos internos para aproveitar melhor as oportunidades**. O Quadro 3 é estruturado a partir da pergunta "*Em que medida a Força X pode ajudar a neutralizar o impacto da Ameça Y?*", destacando os recursos internos que podem ser mobilizados para mitigar os efeitos de contextos adversos. Já o Quadro 4 pergunta "*Em que medida a Fraqueza X dificulta o aproveitamento da Oportunidade Y?*", revelando os pontos frágeis que precisam ser trabalhados para que o projeto possa se beneficiar de possibilidades externas.

Por sua vez, os **quadros 2 (Fraquezas x Ameças)** e **4 (Fraquezas x Oportunidades)** se concentram na **identificação de fragilidades** que comprometem o desenvolvimento institucional. O Quadro 2 (Fraquezas x Ameças) busca mapear as combinações mais críticas para a sustentabilidade do projeto. Já o Quadro 4 (Fraquezas x Oportunidades) evidencia os entraves internos que precisam ser enfrentados para que a escola consiga avançar em suas estratégias futuras.

O objetivo central ao aplicar essa metodologia foi fornecer à escola e à associação um instrumento que permita o autoconhecimento institucional e o planejamento participativo. Os dados obtidos foram quantificados, buscando traduzir em números algumas tendências recorrentes nas entrevistas, o que pode auxiliar o coletivo a tomar decisões mais informadas e a definir prioridades a partir de um panorama mais claro.

Por fim, este capítulo apresenta, em seções separadas, a análise das quatro categorias principais da matriz FOFA – Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameças –, seguida de uma leitura integrada dos cruzamentos entre elas e de um paralelo com os dados coletados em 2020. Ainda que o foco esteja nos três principais aspectos de cada categoria, também serão

mencionados outros pontos relevantes que emergiram durante as entrevistas, pois compreende-se que essas nuances são essenciais para a construção de um avaliação diagnóstica coletivo mais completo e útil para os processos de gestão e autoavaliação institucional.

3.5.1 - Forças

A partir da sistematização das entrevistas realizadas com dez sujeitos (nove entrevistas, sendo uma delas com duas pessoas em simultâneo), foi possível identificar as principais forças percebidas pelos membros da comunidade escolar da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA. Ao longo do processo, os entrevistados foram convidados a **listar de três a cinco forças da escola**, considerando os aspectos discutidos anteriormente nas entrevistas (desafios, conquistas, potencialidades). Além disso, foi solicitado que cada pessoa indicasse qual dessas forças era considerada a mais relevante.

No total, foram identificadas **31 menções a forças**, que, após a análise qualitativa e quantitativa, foram organizadas segundo sua frequência de recorrência nos discursos. Os dados apontam para **quatro forças centrais**: *professores dedicados e capacitados (17,2%)*, *estrutura física da escola (10,3%)*, *gestão associativa e coletiva (10,3%)* e *qualidade pedagógica diferenciada (10,3%)*. Ainda que outras forças também tenham surgido com frequência menor, essas quatro aparecem com destaque e serão aprofundadas nesta análise.²³

A força mais mencionada foi a *presença de professores capacitados, dedicados e comprometidos com o projeto educacional*. Essa qualidade foi destacada tanto em termos técnicos quanto afetivos. Como relatado em uma das entrevistas: "A equipe é muito comprometida. Mesmo com todos os desafios, estão ali todos os dias, dando o seu melhor, acolhendo as crianças, cuidando". Os entrevistados valorizam o cuidado, o envolvimento pessoal e a capacidade pedagógica da equipe, reconhecendo o esforço dos educadores mesmo diante de condições de trabalho adversas.

Alguns entrevistados também apontaram um avanço significativo desde os primeiros anos da escola, quando muitos dos educadores não tinham formação específica na área da docência. Com o passar do tempo, houve um aumento na presença de profissionais que escolheram a educação como profissão principal, trazendo maior preparo técnico e engajamento ao projeto.

²³ Vive gráfico das Forças no Anexo XI

"A gente sente que os professores estão mais preparados, tem mais formação, mais segurança em sala de aula", afirma uma entrevistada. A escola tem investido na formação continuada de seus professores, viabilizando cursos e capacitações por meio de parcerias, doações e recursos do bazar escolar.

Além disso, foi destacada a valorização de professores e auxiliares da comunidade nativa que hoje integram a equipe pedagógica. Essa inserção tem promovido vínculos mais profundos entre a escola e o território, com impacto direto no sentimento de pertencimento das crianças e no fortalecimento da identidade local. "É bonito ver quem já foi aluno voltando pra ensinar. Isso mostra que a escola está enraizada aqui". Esse comprometimento, segundo os entrevistados, é o que garante a continuidade e a qualidade da proposta educativa da escola.

A *estrutura física* da escola também apareceu como uma força significativa. Localizada em um espaço amplo, arborizado e com forte conexão com a natureza, a escola favorece experiências educativas que envolvem o corpo, os sentidos e a relação com o meio ambiente. Vários entrevistados destacaram o impacto positivo desse espaço no processo de aprendizagem das crianças. Como mencionado em uma entrevista: "Aqui é um lugar especial. Tem horta, tem mato, tem o rio. As crianças têm um contato direto com a natureza, e isso faz toda diferença". Essa relação com o espaço natural também se alinha aos valores pedagógicos da escola, que busca integrar o ambiente físico ao projeto educativo. Além disso, os entrevistados frequentemente associam a estrutura física à história de mobilização comunitária e autonomia em relação ao poder público. A construção da escola em 2008, fruto de mutirões, doações e esforços coletivos, é lembrada como símbolo da capacidade da comunidade se organizar de forma autônoma para garantir o direito à educação. Como aponta uma das entrevistadas: "A escola está no centro do Vale, num espaço que não pertence a uma micro comunidade, mas que foi escolhido justamente por ser esse lugar de convergência, construído pelas próprias mãos da comunidade". A localização estratégica, aliada à beleza e funcionalidade do espaço, contribui para o senso de pertencimento e orgulho dos moradores do Vale, reforçando a estrutura como um dos pilares do projeto educativo.

Outro ponto muito valorizado foi a *gestão associativa e coletiva*, vista como base da escola enquanto projeto comunitário. A participação das famílias em comissões, mutirões, decisões e ações cotidianas expressa autonomia e protagonismo. "A escola é nossa. A gente constrói junto. Isso dá um senso de pertencimento muito forte". Essa força se conecta à cultura do Vale do Matutu, onde, apesar das diferenças, prevalece a valorização da convivência e

organização coletivas. A gestão compartilhada da escola e da Viva EduCA garante autonomia nas decisões pedagógicas e administrativas, rompendo com modelos centralizadores. Também é um aprendizado contínuo para todos, “a gente aprende junto como manter uma escola, como lidar com burocracia, como construir uma estrutura educacional que é nossa” afirma um entrevistado. Esse modelo exige dedicação, diálogo e responsabilidade, convidando à presença ativa: “Aqui, a escola não é um serviço. Ela é uma construção coletiva”.

A *qualidade pedagógica* diferenciada também figura entre as principais forças, sendo associada a uma proposta de educação integral, sensível, contextualizada e conectada à realidade local. Os entrevistados reconhecem que, apesar das limitações, a escola oferece uma experiência educativa distinta das escolas tradicionais, focada no desenvolvimento integral da criança. "Aqui a gente trabalha com o ser humano inteiro, não só com o conteúdo. Isso é muito valioso" afirma um entrevistado. Essa abordagem pedagógica se reflete em práticas como o trabalho com oficinas, a vivência das estações do ano, o uso do entorno natural como espaço de aprendizagem e o cuidado com os vínculos afetivos.

Outras forças mencionadas, ainda que com menor frequência, também merecem destaque, como a *mobilização comunitária*, a *autonomia nos processos pedagógicos*, a presença de um *grupo de famílias engajadas* e a *formalização jurídica da instituição*. Esses elementos, mesmo que menos recorrentes, reforçam a ideia de que a força do projeto está na sua dimensão coletiva, colaborativa e enraizada no contexto local.

Em síntese, as principais forças identificadas nas entrevistas revelam um projeto educativo sustentado por pessoas comprometidas, por uma estrutura física privilegiada, por uma gestão coletiva atuante e por uma proposta pedagógica diferenciada. Esses pilares não apenas sustentam a existência da escola, mas também apontam caminhos para o seu fortalecimento e continuidade.

3.5.2 - Fraquezas

A partir da análise das entrevistas e da sistematização das respostas à matriz FOFA, foi possível identificar com clareza um conjunto de fraquezas que afetam diretamente o funcionamento da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA. No total, foram listadas **39 menções a fraquezas** pelos dez entrevistados, sendo solicitado que cada pessoa apontasse de

três a cinco fraquezas percebidas, além daquela considerada mais impactante. As **três fraquezas mais recorrentes** foram: *sustentabilidade financeira* (20,7%), *falta de integração com a comunidade local* (13,8%) e *desafios na implementação e manutenção da autogestão* (13,8%). Outros pontos também apareceram com frequência significativa: *falta de processos claros e definição de papéis* (10,3%) e *dificuldade de comunicação interna* (10,3%). Todos esses aspectos dialogam entre si e revelam fragilidades estruturais que impactam o cotidiano e os rumos da instituição.²⁴

A *sustentabilidade financeira* foi mencionada por quase todos os entrevistados, sendo considerada uma fraqueza central. Trata-se de um ponto nevrálgico que atravessa todas as outras dimensões da escola, afetando desde a remuneração da equipe até a infraestrutura e os processos de planejamento. A recorrência dessa menção evidencia que, para o coletivo, a dificuldade de garantir recursos recorrentes e estáveis impede a construção de uma base sólida para o projeto educativo. "A gente vive sempre no aperto, sempre tentando fechar as contas. Isso gera uma insegurança enorme pra todo mundo".

Mesmo com avanços recentes, como a organização de campanhas de arrecadação e a implementação de maior controle orçamentário, a escola ainda depende de um grupo pequeno e sobrecarregado para gerir as finanças. Esse aspecto está intimamente ligado à segunda fraqueza mais citada: a dificuldade de implementação e manutenção da autogestão. Os entrevistados apontam que, apesar da proposta de gestão coletiva e inspirada na sociocracia, a rotatividade dos membros, a falta de formação específica e o acúmulo de funções impedem uma efetiva consolidação de processos de decisão. "Todo mundo faz um pouco de tudo, mas às vezes ninguém sabe exatamente quem tem que decidir o quê".

A *falta de clareza nos papéis*, somada à ausência de processos estabelecidos e avaliados continuamente, contribui para a sobreposição de tarefas, desalinhamentos internos e desgaste emocional dos membros mais ativos. "Fica tudo na base da boa vontade, mas a boa vontade tem limite. A gente precisa de mais estrutura", aponta um dos entrevistados. Isso gera um ciclo de descontinuidade e instabilidade, especialmente entre os que assumem funções administrativas, pedagógicas e operacionais simultaneamente.

Outro ponto central está na dificuldade de *integração com a comunidade local*, especialmente com as famílias da população nativa do Vale do Matutu. Esse é um tema recorrente nas

²⁴ Vide gráfico das Fraquezas no Anexo XII

entrevistas e que evidencia um abismo social e simbólico entre a escola e parte significativa da comunidade. Vários entrevistados relataram que ainda existe uma percepção de que a escola é elitizada, distante das realidades e costumes da população tradicional: "tem gente que acha que a escola não é pra eles. Que é só pra quem é de fora" .

Essa percepção é reforçada por práticas que, embora façam sentido no contexto pedagógico da escola, não são acessíveis ou compreendidas por todos. Um exemplo recorrente nas entrevistas foi a alimentação. Como a escola não oferece merenda regular por falta de verba, as famílias devem enviar o lanche de seus filhos, muitas vezes compartilhando entre si. Sendo assim, surgem constrangimentos quando há diferenças muito marcadas nos alimentos levados, sobretudo no consumo ou não de carne e produtos industrializados.

A questão da aderência ao projeto, no sentido freireano do termo (Freire,2020), também é central nesse debate. A adesão da comunidade local depende da percepção de que a escola é um espaço que representa seus valores, suas necessidades e seus modos de vida. Quando isso não acontece, surge o distanciamento. O episódio do cercamento da escola, ocorrido em 2024, foi amplamente citado como um marco simbólico desse afastamento, gerando ruídos na comunicação e aprofundando conflitos latentes.

Ainda que o cercamento tenha surgido de necessidades logísticas e de segurança, a forma como foi comunicado e implementado reforçou a ideia de que a escola não pertence a todos. O episódio gerou desconfortos, afastamento de algumas famílias e revelou o quanto as tensões interpessoais e históricas do Vale influenciam diretamente a vida da escola. Como aponta um dos entrevistados: "Tem coisa ali que é antiga, que vem de outras brigas. E tudo isso cai em cima da escola".

Por fim, a *ausência de mecanismos contínuos de avaliação e reflexão institucional* foi apontada como uma fraqueza importante. A falta de momentos sistemáticos de análise das práticas e decisões dificulta a correção de rumos e o aprimoramento da gestão. Em um contexto de autogestão, essa lacuna se torna ainda mais sensível, pois a construção coletiva exige instâncias permanentes de escuta, diálogo e revisão. "A gente vai fazendo, vai resolvendo, mas falta parar e pensar junto" afirma um dos entrevistados.

Em síntese, as fraquezas identificadas apontam para desafios estruturantes da escola: a urgência de consolidar uma sustentabilidade financeira mínima, aprimorar a gestão coletiva com processos claros e avaliáveis, fortalecer os vínculos com a comunidade local e garantir

espaços permanentes de diálogo e reflexão. Embora tais fragilidades revelem tensões significativas, elas também indicam caminhos concretos de aprimoramento e amadurecimento institucional.

3.5.3 - Oportunidades

A partir da sistematização das entrevistas realizadas com membros da comunidade escolar da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA, foi possível identificar **32 menções distintas a oportunidades externas** que, se aproveitadas de forma estratégica, podem contribuir significativamente para o fortalecimento do projeto educativo. Dentro da matriz FOFA, as oportunidades são compreendidas como fatores externos ao controle direto da escola, mas que, se reconhecidos e explorados a tempo, podem impulsionar o desenvolvimento institucional.

A análise revelou **três oportunidades centrais**, com maior incidência entre os entrevistados: *captação de recursos financeiros (21,4%)*, *parcerias público-privadas (14,3%)* e o *potencial ecológico para desenvolvimento de projetos educacionais e ambientais (14,3%)*.²⁵ Esses três aspectos foram amplamente reconhecidos como possibilidades concretas de fortalecimento institucional e estão intimamente ligados a algumas das fraquezas identificadas na avaliação diagnóstica, como a sustentabilidade financeira e os desafios de integração com a comunidade.

A *captação de recursos* é apontada como a principal oportunidade, com o consenso de que a escola depende da diversificação de financiamentos para se manter e crescer. Os entrevistados mencionam um amplo campo de editais, parcerias e projetos ligados à educação, sustentabilidade e comunidades tradicionais que a Viva EduCA poderia acessar, dado seu perfil institucional e histórico. No entanto, a sobrecarga da equipe, a ausência de um grupo dedicado e as demandas diárias dificultam esse foco. “A gente sabe que tem muito edital que daria pra entrar, mas falta tempo, falta gente só pra isso”. Nesse sentido, surge a proposta recorrente de estruturação de uma comissão ou grupo específico voltado exclusivamente para captação e projetos, capaz de se dedicar ao planejamento de médio e longo prazo.

²⁵ Vide gráfico das Oportunidades no Anexo XIII

As *parcerias público-privadas* também são percebidas como um caminho possível para garantir maior estabilidade financeira e ampliar o alcance da escola. Essa alternativa é avaliada positivamente por cerca de 40% das famílias em inquérito interno realizado em 2024, que buscou mapear opiniões sobre os modelos de sustentabilidade da escola. A articulação com a prefeitura surge como um desdobramento dessa possibilidade, pois permitiria, por exemplo, o acesso à alimentação escolar, ao transporte público e a recursos estruturais. Alguns entrevistados apontam a necessidade de criar um diálogo com o poder público: "se houvesse mais diálogo com a prefeitura, dava pra aliviar muita coisa que hoje recai sobre as famílias".

O *potencial ecológico* do Vale do Matutu também é apontado como uma oportunidade singular, tanto para a criação de projetos pedagógicos com foco ambiental quanto para atrair parcerias e financiamento. A localização da escola, inserida em uma reserva da biosfera e próxima ao Parque Estadual, oferece condições únicas para o desenvolvimento de uma educação sensível às questões ecológicas. Essa dimensão também está relacionada ao turismo ecológico (Carneiro, 1998) e ao fluxo de novos moradores no Vale, muitos dos quais demonstram interesse em iniciativas sustentáveis e estão dispostos a apoiar projetos com esse perfil.

Outras oportunidades apontadas incluem a crescente *demanda por educação diferenciada na região*, especialmente com a *chegada de novas famílias* ao Vale; a possibilidade de *diversificar a oferta de cursos e eventos culturais*; e a *criação de redes de intercâmbio e colaboração com outras escolas e projetos educacionais*. Esses aspectos revelam um campo promissor de atuação da escola e da associação para além da educação formal, fortalecendo a dimensão comunitária e a vocação para ser um centro irradiador de cultura, saberes e cuidado com o território.

Em síntese, as oportunidades mapeadas a partir das entrevistas apontam para um horizonte de possibilidades que, se adequadamente articulado com as forças internas da escola, pode representar um salto de qualidade institucional. Contudo, seu aproveitamento depende diretamente da capacidade de organização interna, da clareza de propósito e do fortalecimento dos espaços de planejamento estratégico.

3.5.4 - Ameaças

A partir da sistematização das entrevistas e da análise da matriz FOFA, foram identificadas **26 menções distintas** a ameaças externas que incidem sobre a Escola Serra do Papagaio e a Associação Viva EduCA, das quais 9 se destacaram como centrais para compreender a vulnerabilidade do projeto educativo. Embora externas ao controle direto da instituição, essas ameaças possuem forte impacto interno, afetando tanto a gestão quanto a dimensão pedagógica e comunitária. A análise revelou quatro ameaças recorrentes com maior incidência entre os entrevistados: os *conflitos interpessoais e comunitários* (22,2%), o *impasse quanto à propriedade do terreno escolar* (16,7%), a *relação frágil com o poder público* (16,7%) e o *risco de esvaziamento escolar* (16,7%). Além dessas, outras questões emergiram, como a *vulnerabilidade jurídica e institucional*, as *pressões exercidas por grupos influentes*, as *barreiras culturais e sociais*, o *processo de credenciamento escolar* e o *isolamento geográfico*. Esses aspectos serão discutidos nos parágrafos seguintes, evidenciando como cada um deles coloca em risco a continuidade e a consolidação da escola como referência de educação comunitária no Vale do Matutu.

A mais recorrente envolve *conflitos interpessoais e comunitários*, ligados a disputas históricas do Vale do Matutu.²⁶ Essas tensões entre grupos locais afetam diretamente o ambiente escolar, dificultando o trabalho coletivo, a gestão participativa e o senso de pertencimento. “Tem briga antiga aqui no Matutu que acaba respingando na escola. Isso atrapalha tudo”. O resultado é um clima de instabilidade que compromete tanto a parte pedagógica quanto a administrativa.

Outro ponto crítico é a questão da *propriedade do terreno*, administrado pela AMA Matutu. A escola está situada em um terreno que pertence formalmente à Associação de Moradores do Matutu, o que limita sua autonomia sobre decisões estruturais e administrativas. Esse aspecto foi especialmente evidenciado após o episódio do cercamento, que escancarou as divergências entre os grupos responsáveis pela escola e a AMA. “A escola é nossa, mas o chão não é. Isso deixa a gente vulnerável”. A falta de um acordo claro sobre o uso e a gestão do espaço físico representa um risco constante à continuidade do projeto escolar.

Também destaca-se a *relação frágil com o poder público* como ameaça recorrente. A ausência de políticas específicas para o contexto da escola e a baixa interlocução com as

²⁶ Vide gráfico das Ameaças no Anexo XIV

autoridades municipais foram amplamente mencionadas como obstáculos ao fortalecimento institucional. Há uma percepção de que o projeto não recebe o devido reconhecimento e apoio, o que compromete o acesso a programas públicos e editais de fomento.

A *ameaça do esvaziamento escolar* diz respeito ao risco de queda nas matrículas por diversos fatores: mudanças demográficas, percepções de elitismo ou distância cultural, e ausência de uma política de inclusão mais eficaz. Essa ameaça afeta diretamente a sustentabilidade financeira do projeto. Como explica um entrevistado: “A escola precisa de um número mínimo de alunos para se manter, e isso às vezes parece por um fio”.

Já a *vulnerabilidade jurídica* e institucional e as *pressões externas exercidas por pais influentes e membros da elite local* surgem com uma menor incidência, porém ainda frequentes. A primeira se refere à dificuldade da escola em manter sua estrutura jurídica regularizada diante da complexidade de exigências legais e da escassez de apoio técnico qualificado. Já a segunda diz respeito ao risco de a escola se submeter aos interesses de grupos específicos em detrimento da coletividade.

Outras três ameaças também foram apontadas: as *barreiras culturais e o distanciamento social entre os diferentes grupos do Vale*; o *processo de recredenciamento escolar*, que envolve alta carga burocrática e depende de apoio técnico especializado; e o *isolamento geográfico do território*, que impõe desafios logísticos tanto para alunos quanto para professores e limita o acesso a recursos e oportunidades.

Essas ameaças, apesar de externas à governabilidade direta da escola, revelam um ecossistema complexo e interdependente. Elas demonstram que, para além dos esforços internos, é fundamental ampliar os diálogos com as instituições locais, consolidar alianças estratégicas e buscar meios de fortalecer juridicamente a escola, assegurando sua permanência como referência em educação comunitária no Vale do Matutu.

3.5.5. Matriz Cruzada FOFA

A etapa final da análise qualitativa buscou ir além do levantamento isolado das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças percebidas pela comunidade escolar. Com o objetivo de tornar a avaliação diagnóstica mais estratégica e aplicável ao planejamento institucional, foi realizado o cruzamento entre os aspectos identificados na matriz FOFA. Essa etapa, inspirada em metodologias participativas de gestão e disponibilizado pelo Ministério da Educação²⁷, permitiu visualizar com mais nitidez como esses elementos se relacionam e impactam de maneira interdependente o cotidiano e o futuro da Escola Serra do Papagaio.

O cruzamento desses dados permite observar, por exemplo, como **forças internas podem ajudar a potencializar oportunidades externas (Quadro 1)**, ou como **fraquezas internas podem agravar ameaças externas (Quadro 2)**. Também possibilita identificar quais forças podem ser mobilizadas para **mitigar ameaças (Quadro 3)**, e como fraquezas internas podem comprometer o **aproveitamento de oportunidades (Quadro 4)**.

A proposta foi aplicada por meio de um inquérito online com os entrevistados em janeiro de 2025, em que cada um avaliou a intensidade de interação entre combinações pré-estabelecidas de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Para isso, foram selecionadas as três principais ocorrências de cada categoria, conforme a recorrência nas entrevistas e a análise de conteúdo. Esses aspectos centrais foram organizados da seguinte forma:

Forças: Professores Capacitados, Espaço Físico, Gestão Associativa / Comunitária

Fraquezas: Sustentabilidade Financeira, Integração com a Comunidade, Implementação da Autogestão

Oportunidades: Captação de Recursos, Parcerias Público-Privadas, Potencial Ecológico

Ameaças: Conflitos Interpessoais e Comunitários, Propriedade do Terreno (AMA Matutu), Relação Frágil com o Poder Público

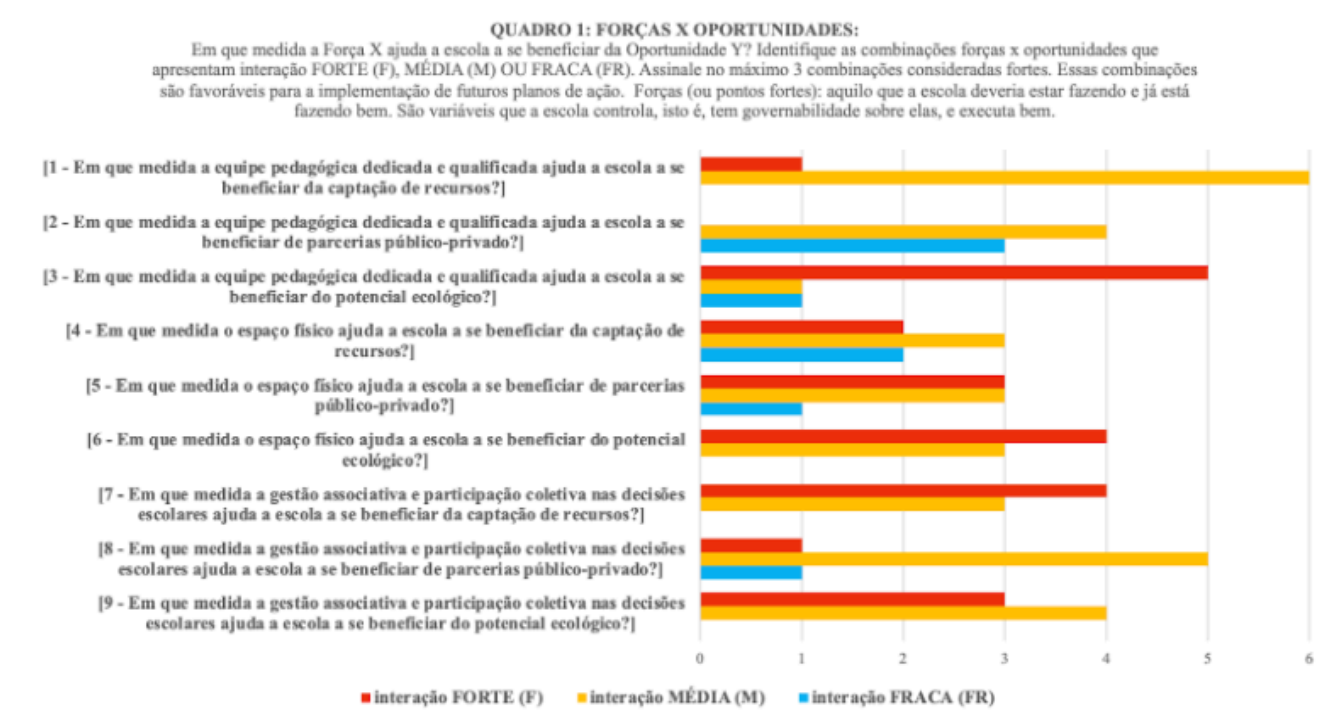
27 Material desenvolvido por: " Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006."

A seguir, apresentamos a análise de cada um desses cruzamentos, destacando as combinações que receberam maior reconhecimento pelos participantes e refletindo sobre suas implicações estratégicas para o fortalecimento da escola e da Viva EduCA.

3.5.5.1. Forças x Oportunidades: estratégias de alavancagem

Este quadro visa identificar como as forças internas da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA podem ser potencializadas a partir das oportunidades externas mapeadas. A pergunta norteadora desta análise foi: **“Em que medida a força X ajuda a escola a se beneficiar da oportunidade Y?”**. A seguir, estão listadas as três principais forças cruzadas com as três principais oportunidades, gerando nove combinações/questões estratégicas.

Abaixo temos o gráfico com o resultado do Quadro 1 (Forças X Oportunidades) com as principais interações sendo sinalizadas.



Principais Interações

- Equipe pedagógica dedicada e qualificada × Potencial ecológico
- Espaço físico privilegiado × Potencial ecológico
- Gestão associativa e participação coletiva × Captação de recursos

Entre as combinações do Quadro 1, três se destacam pelo alto potencial de fortalecer a Escola Serra do Papagaio e a Viva EduCA. A principal é a interação entre a **equipe pedagógica qualificada** e o **potencial ecológico** do território. Os educadores, profundamente conectados ao projeto e ao contexto local, traduzem o valor ambiental do Vale do Matutu em práticas pedagógicas. Além da sala de aula, promovem caminhadas, vivências sensoriais em contato com a natureza, tornando o território parte do aprendizado. Essa força é vista como essencial para impulsionar projetos ambientais, atrair parcerias e afirmar a escola como espaço de educação integral e ecológica.

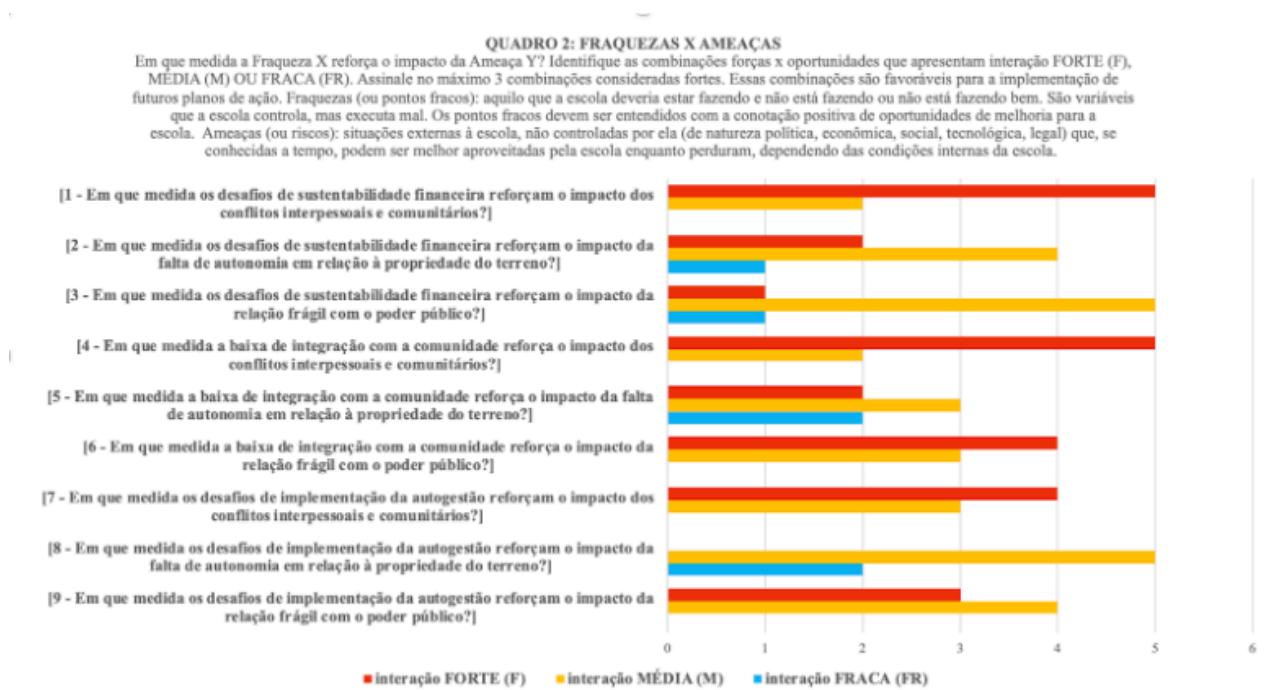
Outra interação relevante observada foi entre o **espaço físico privilegiado da escola** e o **potencial ecológico** do vale. A localização estratégica da escola, em meio à natureza exuberante e em área de proteção ambiental, foi amplamente mencionada pelos entrevistados como uma das grandes riquezas do projeto. A estrutura física, com amplo gramado, proximidade com trilhas e nascentes, favorece a imersão das crianças em práticas de educação ambiental e alfabetização ecológica. Nesse sentido, o espaço não é apenas um suporte material, mas um agente pedagógico vivo, que pode e deve ser mais explorado em projetos de captação e inovação curricular com foco na sustentabilidade.

A terceira combinação mais destacada diz respeito à **gestão associativa e a participação coletiva nas decisões escolares** como um vetor importante para ampliar as estratégias de **captação de recursos**. Os entrevistados reconhecem que, apesar dos desafios enfrentados na implementação da autogestão, o modelo participativo da escola e da Viva EduCA é um diferencial que pode atrair apoiadores, financiadores e parceiros. A governança coletiva, ao ser bem comunicada, pode agregar valor institucional, mostrando que se trata de um projeto democrático, horizontal e comprometido com os princípios da educação comunitária. Essa força pode ser mobilizada para construir projetos mais robustos de financiamento e apresentar a escola como uma iniciativa inovadora e enraizada socialmente.

Essas três interações se destacam por representarem pontos de confluência entre aquilo que a escola já possui de consolidado internamente e oportunidades concretas de desenvolvimento a partir de seu entorno. Elas oferecem pistas valiosas para a construção de planos de ação e estratégias de alavancagem que maximizem o uso dessas potencialidades no curto e médio prazo.

3.5.5.2. Fraquezas x Ameaças: estratégias defensivas

O Quadro 2 busca identificar como as fragilidades internas da escola podem potencializar os riscos externos, dificultando o alcance de seus objetivos. A pergunta que orienta esta análise é: **“Em que medida a fraqueza X reforça o impacto da ameaça Y?”**. A combinação desses fatores representa os pontos de atenção mais críticos, revelando as intersecções que mais ameaçam a sustentabilidade e o futuro da Escola Serra do Papagaio. Esses cruzamentos oferecem subsídios para estratégias de mitigação de riscos e fortalecimento institucional. São apresentadas as três fraquezas mais recorrentes cruzadas com as três principais ameaças, totalizando nove combinações e perguntas críticas e o gráfico abaixo foi criado com base nas interações relevantes.



Principais Interações

- **Desafios de sustentabilidade financeira × Conflitos interpessoais e comunitários**
- **Baixa integração com a comunidade × Conflitos interpessoais e comunitários**
- **Baixa integração com a comunidade × Relação frágil com o poder público**
- **Desafios de implementação da autogestão × Conflitos interpessoais e comunitários**

O Quadro 2 propõe o cruzamento entre fraquezas internas e ameaças externas, permitindo identificar quais combinações representam riscos mais críticos para a continuidade e estabilidade da Escola Serra do Papagaio. Nesta etapa da análise, quatro interações despontaram com maior incidência, revelando conexões profundas entre as fragilidades institucionais e os desafios do contexto externo.

A primeira combinação destacada é entre os **desafios de sustentabilidade financeira** e os **conflitos interpessoais e comunitários**. Muitos entrevistados apontaram que a recorrente dificuldade de manter o caixa da escola equilibrado amplia tensões internas, sobrecarga de tarefas e sensação de injustiça na divisão de responsabilidades. Esse cenário tende a alimentar ressentimentos e disputas veladas entre membros do coletivo. “A falta de dinheiro pesa não só nas contas, mas nas relações também. A gente se desgasta com pequenas coisas porque tudo vira uma urgência”. Assim, o cenário de escassez funciona como catalisador de conflitos, dificultando a construção de consensos e o fortalecimento da gestão coletiva.

A segunda interação crítica analisada foi entre a **baixa integração com a comunidade local** e os **conflitos interpessoais e comunitários**. Há uma percepção reiterada de que a escola, embora aberta, ainda não conseguiu estabelecer vínculos fortes com todas as parcelas da população nativa do Matutu. Essa desconexão contribui para a manutenção de barreiras simbólicas e para o acirramento de mal-entendidos. Quando a escola não consegue incluir plenamente as vozes da comunidade, cria-se espaço para tensões que extrapolam os muros escolares. Esta imagem de uma escola só para os `de fora`, ou neorrurais, é um incômodo presente nas entrevistas.

O terceiro cruzamento relevante envolve a **baixa integração com a comunidade** e a **relação frágil com o poder público**. A ausência de um vínculo mais consistente com as famílias nativas e com lideranças locais tende a dificultar a interlocução com os órgãos públicos. Assim, quanto mais frágil a inserção da escola no tecido social local, mais difícil se torna acessar recursos públicos e participar de programas governamentais.

Por fim, também se destaca a combinação entre os **desafios de implementação da autogestão** e os **conflitos interpessoais e comunitários**. A autogestão, embora seja um princípio central do projeto, ainda encontra entraves na prática. A ausência de clareza nos papéis, a sobreposição de funções e a falta de continuidade nos processos decisórios contribuem para frustrações e tensões internas. Isso reverbera em um ambiente mais propenso

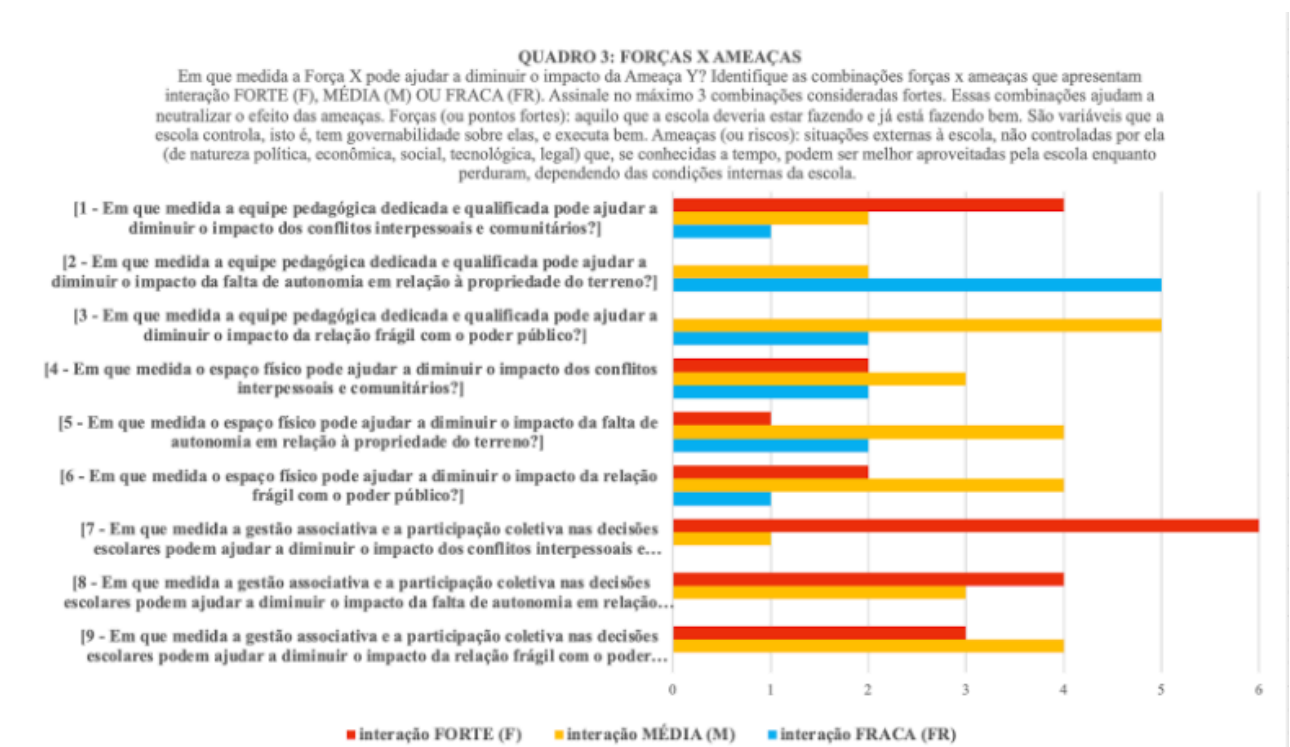
a disputas e mal-entendidos. “Fica tudo no ar. Quando não se sabe quem faz o quê, todo mundo se sente no direito de opinar e ninguém se responsabiliza”. Nesse sentido, a fragilidade da autogestão acaba reforçando um campo já tensionado por dinâmicas comunitárias complexas.

Essas interações apontam para a necessidade de atuação integrada, que olhe simultaneamente para dentro e para fora da escola, buscando não apenas fortalecer os processos internos, mas também ampliar os vínculos com o local e desenvolver mecanismos de diálogo e prevenção de conflitos, estruturando possíveis estratégias defensivas.

3.5.5.3. Forças x Ameaças: estratégias de enfrentamento

Este quadro tem como objetivo identificar como os pontos fortes da escola podem ser mobilizados para mitigar ou neutralizar os efeitos das ameaças externas. A pergunta norteadora desta análise é: **“Em que medida a força X pode ajudar a diminuir o impacto da ameaça Y?”**. As combinações aqui apresentadas sugerem caminhos possíveis de enfrentamento das ameaças a partir das forças já consolidadas pela escola. Foram apresentados os cruzamentos entre as três principais forças e as três ameaças mais recorrentes, totalizando nove combinações/questionamentos estratégicos.

O gráfico abaixo é o resultado destas interações:



Principais Interações

- **Equipe pedagógica dedicada × Conflitos interpessoais e comunitários**
- **Gestão associativa e participação coletiva × Conflitos interpessoais e comunitários**
- **Gestão associativa e participação coletiva × Falta de autonomia em relação à propriedade do terreno**

O Quadro 3 da matriz FOFA busca identificar como as forças internas da instituição podem ser mobilizadas para mitigar os efeitos de ameaças externas. Esta análise tem papel estratégico, pois aponta recursos já disponíveis que podem ser ativados ou fortalecidos para criar maior resiliência diante dos riscos identificados.

A primeira combinação de destaque é entre a **equipe pedagógica dedicada e qualificada** e os **conflitos interpessoais e comunitários**. Os entrevistados enfatizam que a presença de uma equipe coesa e comprometida com a escuta ativa, o cuidado e a mediação humanizada pode funcionar como um amortecedor das tensões que atravessam a escola. "As professoras têm uma escuta diferente, uma forma de lidar que acalma. Isso faz toda a diferença". Em contextos de conflito, a atuação pedagógica sensível pode promover espaços de reconciliação e de construção de vínculo, especialmente entre as crianças e suas famílias. O reconhecimento da equipe enquanto referência confiável pode favorecer a mediação de conflitos e o fortalecimento da cultura de paz no ambiente escolar.

A segunda interação analisada é entre a **gestão associativa e a participação coletiva** e os **conflitos interpessoais e comunitários**. A escola, enquanto projeto comunitário, já nasce com o desafio de articular múltiplas vozes e visões. O fortalecimento de uma gestão verdadeiramente coletiva, que valorize a escuta, o diálogo e o consenso, pode ser uma das ferramentas mais eficazes para transformar tensões em oportunidades de crescimento institucional. "Mesmo com as diferenças, o fato de termos assembleias e espaços de fala ajuda a resolver as coisas no coletivo". A gestão participativa, nesse caso, não é apenas uma estrutura administrativa, mas um exercício permanente de pedagogia social, onde se aprende a conviver, escutar e negociar.

A terceira combinação relevante envolve a **gestão associativa e a participação coletiva** como força para mitigar a **falta de autonomia em relação à propriedade do terreno**. Embora a posse legal do terreno ainda esteja sob responsabilidade da AMA Matutu, os

entrevistados apontam que a articulação coletiva e a construção de acordos institucionais fortalecidos podem minimizar o impacto dessa limitação. A transparência na tomada de decisões, o engajamento de representantes em espaços de negociação e a capacidade de mobilização da comunidade são reconhecidos como caminhos para conquistar maior autonomia, mesmo sem a posse jurídica do espaço.

Essas três interações evidenciam que os recursos mais valiosos da Escola Serra do Papagaio – sua equipe e sua organização comunitária – são também suas principais ferramentas de resistência e reinvenção. Diante das ameaças externas que desafiam sua estabilidade, o fortalecimento interno das relações e das práticas coletivas surge como o eixo mais potente de transformação. Dessa forma, a partir destas interações é possível serem definidas estratégias de enfrentamento para que as instituições desenvolvam ações de redução de risco.

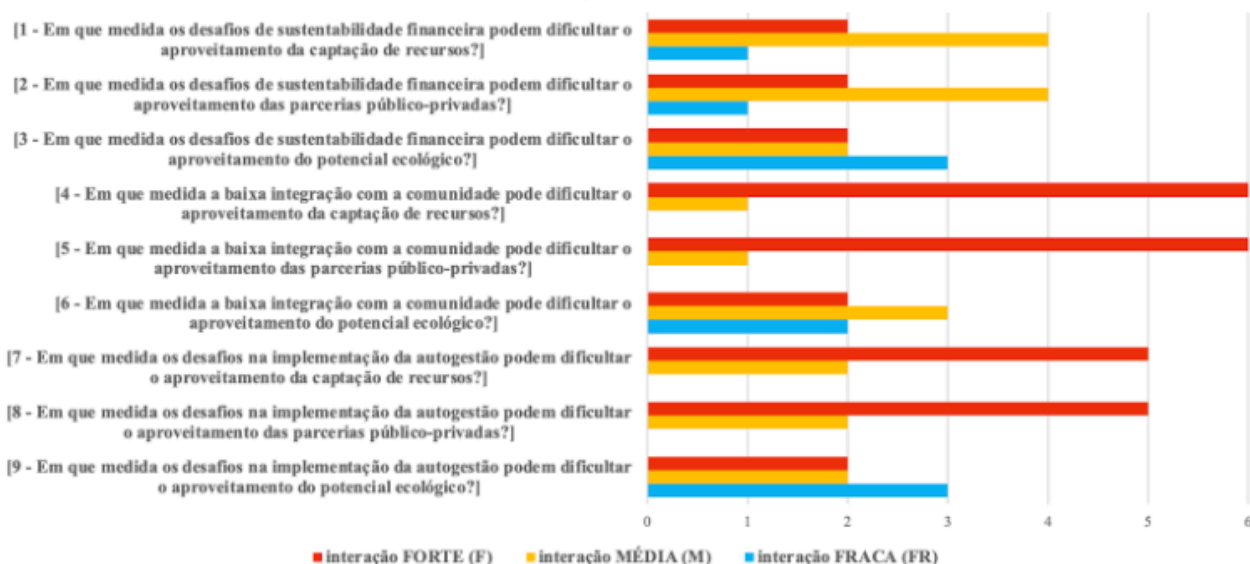
3.5.5.4. Fraquezas x Oportunidades: estratégias de superação

Este quadro visa identificar como determinadas fraquezas internas podem dificultar o aproveitamento das oportunidades externas, buscando desenvolver estratégias de superação. A pergunta que orienta essa etapa é: **“Em que medida a fraqueza X pode dificultar o aproveitamento da oportunidade Y?”**.

As combinações aqui exploradas demonstram que as fraquezas identificadas não apenas limitam a gestão cotidiana da escola, mas também reduzem sua capacidade de aproveitar plenamente oportunidades externas. O reconhecimento desses entraves é essencial para que o coletivo escolar e a associação mantenedora possam pensar em estratégias de mitigação e fortalecimento institucional. O cruzamentos entre as três principais fraquezas e as três principais oportunidades, totalizaram nove interações-chave. O resultado destas interações podem ser observados no gráfico abaixo:

QUADRO 4: FRAQUEZAS X OPORTUNIDADES

Em que medida a Fraqueza X pode dificultar o aproveitamento da Oportunidade Y? Identifique as combinações fraquezas x oportunidades que apresentam interação FORTE (F), MÉDIA (M) OU FRACA (FR). Assinale no máximo 3 combinações consideradas fortes. Essas combinações dificultam o aproveitamento das oportunidades Fraquezas (ou pontos fracos): aquilo que a escola deveria estar fazendo e não está fazendo ou não está fazendo bem. São variáveis que a escola controla, mas executa mal. Os pontos fracos devem ser entendidos com a conotação positiva de oportunidades de melhoria para a escola. Oportunidades: situações externas à escola, não controladas por ela (de natureza política, econômica, social, tecnológica, legal) que, se conhecidas a tempo, podem ser melhor aproveitadas pela escola enquanto perduram, dependendo das condições internas da escola.



Principais Interações

- **Baixa integração com a comunidade × Captação de recursos**
- **Baixa integração com a comunidade × Parcerias público-privadas**
- **Desafios na implementação da autogestão × Captação de recursos**
- **Desafios na implementação da autogestão × Parcerias público-privadas**

O Quadro 4 da matriz FOFA aponta as barreiras internas que podem comprometer o pleno aproveitamento das oportunidades externas. Este cruzamento é essencial para diagnosticar onde estão os principais gargalos que impedem a escola de avançar e se beneficiar de apoios, parcerias e recursos existentes no seu entorno.

A primeira combinação analisada é entre a **baixa integração com a comunidade** e a **captação de recursos**. A percepção de distância entre a escola e parte da população local — especialmente os moradores nativos do Vale — é apontada como um obstáculo relevante. Quando a escola não é percebida como pertencente a todos, a mobilização coletiva em prol da arrecadação se fragiliza. “A gente sente que tem pessoas que não se envolvem porque não se sentem parte. Isso afeta tudo, até as campanhas de arrecadação”, afirma uma entrevistada. Isso compromete tanto campanhas locais quanto a legitimidade de projetos externos que dependem de engajamento comunitário.

Na mesma linha, a **baixa integração com a comunidade** também dificulta o **aproveitamento de parcerias público-privadas**. Em contextos onde o pertencimento e o envolvimento social são fundamentais para consolidar parcerias sustentáveis, a falta de vínculo com todos os setores do território pode enfraquecer o discurso institucional e limitar o alcance de ações articuladas. “Como vamos trazer uma empresa pra investir, se nem todo mundo do lugar reconhece a escola como uma coisa boa pra todos?”, questiona uma entrevistada. A escola precisa fortalecer sua inserção social para se tornar uma interlocutora legítima e atrativa para potenciais parceiros.

A terceira combinação de destaque é entre os **desafios na implementação da autogestão** e a **captação de recursos**. A autogestão, embora seja um ideal inspirador, ainda carece de processos sólidos e contínuos de organização interna. Essa instabilidade impacta diretamente a capacidade de planejar, executar e prestar contas de projetos. Como relatou uma entrevistada: “A gente tem dificuldade até de responder um edital, porque falta quem esteja acompanhando, falta tempo, falta clareza nos papéis”. A ausência de uma estrutura administrativa fluida e confiável pode afastar possíveis financiadores, que buscam segurança na gestão.

Por fim, os **desafios na autogestão** também afetam a **formação de parcerias público-privadas**. Empresas e instituições costumam exigir contrapartidas organizacionais, como clareza nos fluxos de decisão, capacidade técnica e estrutura institucional consolidada. Quando os processos de tomada de decisão são difusos ou pouco consistentes, a escola corre o risco de não conseguir sustentar essas parcerias ao longo do tempo: “Fazer parceria é fácil. Difícil é manter, é saber quem decide o quê, como responde, como comunica”.

Essas interações evidenciam que, para a Escola Serra do Papagaio e a Viva EduCA aproveitarem plenamente as oportunidades do entorno — sejam elas recursos financeiros, colaborações institucionais ou reconhecimento público — é necessário, antes, fortalecer suas estruturas internas: tanto no campo da gestão quanto no aprofundamento do vínculo com a comunidade. A superação dessas fraquezas não é apenas um passo necessário, mas uma condição estratégica para o futuro da escola.

3.5.5.5 Considerações sobre o Cruzamento da Matriz FOFA

O cruzamento dos dados da matriz FOFA se revelou uma ferramenta potente para ampliar a escuta e sistematizar as percepções do coletivo sobre a Escola Serra do Papagaio. Ao identificar não apenas os aspectos isolados, mas também a forma como eles interagem e se reforçam mutuamente, foi possível construir um panorama mais complexo e realista do projeto educativo em curso. As combinações destacadas nos quadros revelam onde estão os pontos de maior tensão, mas também onde residem as maiores potências de transformação.

Essa abordagem permite à escola visualizar cenários possíveis e traçar estratégias mais eficazes, atuando de forma simultânea no fortalecimento de suas forças, no aproveitamento das oportunidades, na mitigação das fraquezas e na neutralização das ameaças. A ferramenta também se mostrou útil como um processo de autoavaliação coletiva, ao estimular o diálogo entre diferentes visões e ao propor um exercício de priorização e foco diante da multiplicidade de desafios enfrentados.

Mais do que um diagnóstico pontual, o FOFA aqui apresentado constitui um convite permanente à reflexão estratégica e à construção compartilhada de caminhos. Seus resultados podem servir de base para a elaboração de planos de ação, revisão de prioridades institucionais e fortalecimento da cultura de avaliação participativa no cotidiano da escola e da associação.

3.5.5.6 Rupturas e Permanências: Análise Comparativa entre o FOFA 2020 e 2024

A comparação entre os dados da matriz FOFA de 2020²⁸ e 2024 revela permanências e mudanças nas dinâmicas da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA, evidenciando amadurecimento institucional, enfrentamento de desafios e adaptação ao contexto.

Entre as **Forças**, destaca-se a *continuidade na valorização do espaço físico*, visto como pilar central desde 2020, e da *equipe pedagógica*, que evoluiu de comprometida para capacitada e em formação contínua. Já o *sentido de coletividade*, força em 2020, dá lugar em 2024 à *gestão associativa*, que aparece também como **Fraqueza**, refletindo entraves operacionais e desafios de engajamento.

28 Vide Anexo XIV

As **Fraquezas** mantêm um núcleo estrutural: em 2020, apontava-se a *desarticulação interna*; em 2024, surgem *dificuldades na autogestão, comunicação e definição de papéis*. O vocabulário muda, mas os desafios de governança persistem. A *sustentabilidade financeira*, antes secundária, torna-se a principal fraqueza (20,7%), evidenciando como esse ponto se tornou central no decorrer dos anos.

Nas **Oportunidades**, a *captação de recursos* permanece central, mas ainda limitada por obstáculos estruturais. O *potencial do território*, antes ligado à “riqueza natural”, amadurece como “potencial ecológico”, reforçando seu papel estratégico.

Quanto às **Ameaças**, os *conflitos comunitários*, antes percebidos de forma geral, se concretizam em episódios específicos, afetando diretamente o projeto. A *instabilidade financeira* e o *esvaziamento escolar* também ganham destaque, apontando riscos à sustentabilidade.

Em síntese, o cruzamento dos dados revela avanços na leitura crítica da realidade e uma base sólida construída coletivamente. Porém, os desafios persistem e exigem ações estruturadas, planejamento e fortalecimento dos vínculos com a comunidade para sustentar os próximos passos.

3.6. Síntese das Necessidades Sentidas e Perspectivas Futuras

Ao final do processo de análise das entrevistas, dos dados coletados via matriz FOFA e da trajetória institucional da Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA, emerge um conjunto complexo e sensível de percepções acerca do futuro do projeto educativo. As "Perspectivas Futuras e Necessidades Sentidas" revelam uma paisagem de expectativas que oscilam entre o otimismo e a apreensão, marcadas por uma tensão latente entre o desejo de continuidade e os desafios estruturais e relacionais que se impõem.

A esperança de fortalecimento institucional é perceptível em muitas falas dos entrevistados, especialmente na medida em que se reconhece o potencial transformador da escola. Há um sentimento compartilhado de que, caso consiga consolidar um modelo de gestão mais coeso, garantir recursos sustentáveis e ampliar seu diálogo com a comunidade, a escola poderá se tornar referência em educação rural comunitária. Como afirmou uma das entrevistadas: "A gente tem tudo pra dar certo, só precisa organizar e conseguir caminhar junto".

Entretanto, esse otimismo convive com incertezas. A sustentabilidade financeira é apontada de maneira unânime como um dos principais riscos à continuidade da escola, e sua ausência reverbera sobre todos os demais aspectos: sobrecarga dos membros da associação, insegurança jurídica, dificuldade de reter professores e incapacidade de manter ou melhorar a infraestrutura escolar. Assim, as visões pessimistas convergem para o temor de que, sem organização, financiamento e maior envolvimento comunitário, o projeto possa definhar: "a escola é linda, mas a gente vive apagando incêndio. E isso cansa".

Neste cenário, os entrevistados apontam um conjunto de necessidades concretas. Entre elas, destaca-se a *urgência de diversificar e estabilizar as fontes de financiamento*, recorrendo a editais, parcerias, iniciativas geradoras de renda e campanhas comunitárias. Ao lado disso, emerge com força a *demanda por um maior alinhamento da equipe pedagógica*, com formação continuada, clareza metodológica e consistência na proposta.

Outra necessidade prioritária é o *fortalecimento da comunicação interna* e da *capacidade de resolução de conflitos*. Os conflitos interpessoais, como se viu anteriormente, são apontados como fatores que comprometem tanto a autogestão quanto o bem-estar da comunidade escolar. Os entrevistados destacam que seria fundamental criar espaços e metodologias para o

diálogo respeitoso, a escuta ativa e a construção de consensos, de modo a garantir um ambiente mais harmônico e colaborativo.

Dessa forma, para organizar e qualificar esse conjunto de desejos, necessidades e possibilidades, destacam-se as seguintes dimensões de ação prioritária:

- **Fortalecimento do envolvimento da comunidade:** incluir as famílias, sobretudo da população nativa, em espaços de decisão e escuta, garantindo que a escola se torne, de fato, um bem coletivo.
- **Garantia de financiamento sustentável:** diversificar fontes, criar estratégias de arrecadação e ampliar o diálogo com parceiros públicos e privados.
- **Estruturação clara de papéis e processos:** definir responsabilidades, fluxos de decisão e critérios de atuação no âmbito da Viva EduCA e da gestão escolar.
- **Desenvolvimento pedagógico:** consolidar a proposta da escola, garantir coerência e promover a escuta de diferentes visões.
- **Planejamento de longo prazo:** vislumbrar o futuro da escola e da Viva EduCA com metas claras, etapas intermediárias e acompanhamento regular.

Nesse processo, também se percebe o desejo de que a escola não apenas se mantenha viva, mas floresça como referência em educação rural contextualizada. Alguns entrevistados mencionam que a Escola Serra do Papagaio tem potencial para se tornar um centro de intercâmbio cultural, um núcleo de formação cidadã e de inovação em territórios rurais, ultrapassando as fronteiras da educação formal e não-formal e se tornando catalisadora de transformações sociais no Vale do Matutu.

As perspectivas futuras da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio aparecem atravessadas por incertezas, mas também por esperanças e projetos que revelam o compromisso do coletivo com a continuidade da experiência. Para alguns, o cenário atual é de fragilidade institucional: “a Viva EduCA tá muito enfraquecida. Ela na verdade está resistindo para manter um CNPJ para a escola. (...) Eu vejo que tem perspectivas incríveis. Eu queria que a Viva EduCA se fortalecesse agora”. Essa percepção alimenta o desejo de transformar a associação em uma estrutura mais sólida, capaz de abrigar diferentes frentes de ação: “a gente precisa demais transformar a Viva EduCA, tipo numa OSCIP (...). Algo um pouco melhor, que é um guarda-chuva, que abriga muitas coisas”.

Outros participantes ressaltam que o futuro da escola depende de um movimento interno de fortalecimento da consciência coletiva, em diálogo com a comunidade local. Como afirma um entrevistado, “se a gente não tiver como comunidade (...) a consciência de ‘por que uma escola aqui?’, eu não vejo perspectiva futura”. Essa reflexão expõe a ambiguidade presente na própria trajetória da instituição: embora marcada por espírito comunitário e práticas solidárias, ainda carece de uma identificação plena por parte das famílias, o que mantém a escola “sempre na iminência de acabar”.

Apesar dessas fragilidades, prevalece a confiança na dedicação do grupo que a sustenta e na capacidade de reinvenção. Como coloca um entrevistado: “eu sempre vi muito boa vontade nesse sentido. Por isso que eu acho que ela vai continuar. (...) Mas é essencial para mim que tenha alunos (...) Não vai se viabilizar se a gente não aumentar o número de crianças”. Essa preocupação se articula também a uma demanda por maior diversidade, tanto social quanto cultural: “a gente é muito branco, só tem criança branquela basicamente. (...) Nossa escola evidencia um fractal do Brasil do que é uma escola privada. (...) Eu vejo que a gente tá se colorindo aos poucos, se abrindo para a comunidade”.

Nesse horizonte, aparecem sonhos e projetos que indicam caminhos possíveis: “uma escola inclusiva. Uma escola que não seja elitizada, que possa atender todas as crianças. (...) Uma escola próspera. E que a gente consiga chegar ao Fundamental II. E que consiga manter as crianças mais tempo possível nesse contexto rural... Vamos até o ensino médio? Sonhos!”.

As perspectivas futuras estão em aberto, marcadas pela tensão entre conquistas e desafios. O que se apresenta é uma “situação-limite” que pode se configurar como um “inédito viável” (Freire, 2020), que pode ser construído com escuta, diálogo e compromisso coletivo por uma educação enraizada no território. Para isso, é preciso reconhecer a escola como projeto de desenvolvimento comunitário, que integra educação formal, não-formal e informal e valoriza o protagonismo local. Participação ativa, gestão compartilhada e valorização dos saberes locais são essenciais para consolidá-la como experiência transformadora. Mais que um espaço de ensino, a escola torna-se lugar de encontro, reinvenção e fortalecimento comunitário.

Conclusões e discussão dos resultados

Este trabalho, desenvolvido como um estudo de caso da Escola Serra do Papagaio e da Associação Viva EduCA, teve como principal objetivo compreender e diagnosticar, a partir de uma abordagem qualitativa e dialógica, as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que atravessam essa experiência educativa situada no Vale do Matutu. Esta avaliação diagnóstica teve como ferramenta metodológica a matriz FOFA, não apenas como dispositivo de organização de dados, mas como instrumento coletivo de reflexão e planejamento. O processo incluiu entrevistas semiestruturadas, observação participante e aplicação de um inquérito online, compondo um panorama que buscou integrar diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos. A pesquisa se estruturou em torno da construção de um avaliação diagnóstica aprofundado, que não apenas mapeasse os aspectos internos e externos da escola, mas que, sobretudo, contribuísse para o fortalecimento da prática coletiva e para o desenho de possíveis estratégias de ação. Como destacam Guerra (2000) e Serrano (2008), a avaliação diagnóstica se configura como um instrumento fundamental não apenas para mapear dificuldades, mas para orientar práticas de transformação e aprimoramento coletivo. Assim, buscou-se interpretar essa experiência educativa como expressão de um projeto de desenvolvimento comunitário em construção, enraizado em um território rural heterogêneo, atravessado por múltiplas identidades, contradições e possibilidades.

A pesquisa evidenciou que a escola e a associação são frutos de um movimento de resistência diante das políticas de nucleação escolar e do fechamento de escolas rurais. Nesse sentido, sua criação responde à necessidade de garantir o direito à educação no campo, mas também de afirmar um projeto pedagógico alternativo, conectado com o cotidiano e a natureza. Tal perspectiva dialoga com Freire (2009, 2020), ao propor uma educação que valoriza a experiência, a autonomia e a consciência crítica, e encontra eco em Krenak (2019), quando este defende a educação como prática de reconexão com a terra e de produção de sentidos comunitários.

A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico permitiu compreender a escola como parte de um processo rizomático – no sentido proposto por Deleuze e Guattari – que não se desenvolve de forma linear, progressiva ou homogênea, mas sim a partir de múltiplas conexões, rupturas, ranhuras e emaranhados. A própria trajetória da escola, marcada por ciclos de mobilização, conflito, conquista e reinvenção, evidencia um modo de existir

comunitário que escapa a lógicas institucionais fixas e evidencia a potência daquilo que Krenak chama de "não se render à lógica da produtividade como destino".

Nesse sentido, a noção de desenvolvimento comunitário adotada nesta pesquisa não se prende a modelos normativos ou instrumentalizados, mas dialoga com as epistemologias do sul e com uma concepção alargada de desenvolvimento como processo de enraizamento, pertencimento e criação de sentido coletivo. Os elementos presentes nas entrevistas indicam que, mesmo com lacunas e desafios estruturais, o projeto da Escola Serra do Papagaio expressa dimensões centrais do desenvolvimento comunitário: a construção de vínculos sociais, a valorização do território, a gestão participativa e o compromisso com a transformação social ancorada no local.

Por outro lado, a análise revelou também tensões internas, ligadas às dificuldades de gestão, de sustentabilidade financeira e de integração comunitária. Esses desafios remetem ao que Hall (2006) e Bhabha (1998) apontam como processos de identidade e hibridização cultural: a escola se encontra em um entre-lugar, atravessada por diferenças de classe, cosmovisões e práticas diversas, que tanto enriquecem o projeto quanto produzem conflitos. Nesse sentido, a trajetória da Escola Serra do Papagaio confirma que o comunitário não é uma categoria homogênea, mas um campo de disputas, negociações e contradições. As próprias entrevistas evidenciam uma tensão constante entre o ideal de projeto comunitário e a realidade de um coletivo marcado por desigualdades internas, disputas de poder e dificuldades de integração entre diferentes segmentos do Vale do Matutu. Quando perguntados diretamente se consideram a escola um projeto comunitário, os entrevistados expressam percepções divergentes. Alguns afirmam com convicção esse pertencimento comunitário, reconhecendo a escola como fruto da mobilização local e da escuta às demandas do território. Outros, porém, apontam que o projeto ainda não alcança uma integração plena com a comunidade nativa e que, por vezes, os processos decisórios e pedagógicos não refletem a diversidade de vozes e experiências do vale.

Essa ambiguidade se aprofunda quando analisamos o conceito de ruralidade, especialmente à luz da leitura de Maria José Carneiro, que propõe uma concepção de rural como espaço múltiplo, em constante disputa e negociação, atravessado por fluxos, permanências e reinvenções. A escola se inscreve nesta ruralidade em transformação, onde o campo não é estático, mas também espaço de inovação e heterogeneidade. Ao mesmo tempo, a presença de um público majoritariamente neorrural, com valores, práticas e repertórios culturais

distintos da população nativa, tensiona as fronteiras da comunidade escolar e exige uma pedagogia intercultural capaz de acolher e dialogar com a diferença.

A identidade da escola, portanto, se constroi nesse entre-lugar (Bhabha,1998), onde diferentes projetos de vida, concepções de infância e perspectivas de mundo se entrelaçam. Stuart Hall nos ajuda a compreender que a identidade não é um dado fixo, mas uma construção relacional, sempre marcada pela diferença e pelo hibridismo. A Escola Serra do Papagaio encarna esse processo: busca construir uma identidade educativa própria, mas precisa constantemente se reconfigurar diante das demandas do contexto, dos conflitos internos e das pressões externas.

O resultado da matriz FOFA, tanto em 2020 quanto em 2024, revelam permanências significativas: a sustentabilidade financeira, a fragilidade das relações interpessoais e a dificuldade de integrar plenamente a comunidade local seguem como questões centrais. Contudo, também se notam avanços importantes, como o fortalecimento da equipe pedagógica, a formalização institucional e o amadurecimento da gestão. Esses elementos não apenas apontam para a resiliência do projeto, mas também para sua capacidade de aprendizagem coletiva: uma característica essencial dos projetos de desenvolvimento comunitário, especialmente quando compreendidos como processos de educação informal, onde o aprendizado não se restringe ao espaço formal da sala de aula, mas emerge das práticas cotidianas, dos encontros, conflitos, decisões coletivas e vivências do território. Trata-se de uma aprendizagem orgânica, que se dá na experiência vivida e que amplia as dimensões do educar para além da transmissão de conteúdos escolares.

Este estudo se propôs a realizar uma avaliação diagnóstica aprofundada dos processos de construção e consolidação da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio sob a perspectiva do desenvolvimento comunitário, entendendo que tal perspectiva não é apenas uma lente analítica, mas também um horizonte ético e político. A investigação partiu de uma pergunta central: como a experiência da Escola Serra do Papagaio expressa (ou não) as dimensões de um projeto de desenvolvimento comunitário? A partir disso, os objetivos específicos buscaram compreender o percurso histórico da instituição, mapear desafios e potencialidades da gestão coletiva, analisar a relação entre escola e território à luz da ruralidade, e captar as necessidades sentidas e percepções dos sujeitos que compõem essa vivência.

Um dos objetivos específicos foi compreender o processo de formação do coletivo e a história da Viva EduCA e da Escola Serra do Papagaio sob diferentes perspectivas. As entrevistas, as análises documentais e os relatos de memória coletiva revelaram uma trajetória marcada pelo desejo de autonomia, pela criação de espaços educativos enraizados no contexto local e pela construção de uma proposta pedagógica alternativa. Trata-se de uma história não linear, feita de rupturas, retomadas, adaptações e negociações constantes, que expressa o caráter rizomático do projeto, como propõem Deleuze e Guattari.

Nesse percurso, emergiram os desafios e potencialidades da gestão coletiva da escola e da associação. Os dados mostraram que, embora a autogestão seja um valor fundante, sua prática enfrenta limites concretos: a falta de tempo e formação dos participantes, a rotatividade de professores e famílias, a sobrecarga de responsabilidades e a indefinição de papéis. Ainda assim, a autogestão é reconhecida como um espaço fértil de aprendizagem coletiva e de educação informal, no qual os sujeitos se educam mutuamente pela experiência vivida da democracia.

A leitura de Maria José Carneiro contribuiu para situar o Matutu como território atravessado por ruralidades diversas: a tradicional, ligada à população nativa; a neorrural, marcada pela presença de moradores vindos de centros urbanos; e uma ruralidade em disputa, permeada por relações de poder e desigualdades simbólicas. Inserida nesse emaranhado, a escola é chamada a construir uma pedagogia intercultural capaz de acolher diferenças e promover pertencimento.

Também se analisaram documentos institucionais da escola, como o PPP, o Regimento Interno e o Estatuto da associação, a fim de compreender como as normativas formais dialogam (ou não) com a prática cotidiana. A análise revelou lacunas, como a ausência de sistematização de algumas diretrizes e a necessidade de revisão de documentos para adequá-los à realidade atual. Ao mesmo tempo, esses registros expressam um compromisso claro com a participação, a sustentabilidade e a formação integral das crianças.

Outro eixo de análise voltou-se às necessidades sentidas pela comunidade escolar. As entrevistas, o inquérito online e a matriz FOFA apontaram demandas recorrentes: sustentabilidade financeira, formação continuada, maior participação da comunidade, fortalecimento da autogestão e melhoria da comunicação interna. Essas necessidades refletem

tanto os limites da gestão coletiva quanto as potências ainda mobilizáveis, indicando que o projeto permanece vivo, atravessado por contradições, mas também por possibilidades.

As percepções sobre coletividade, desenvolvimento e relações interpessoais revelaram uma compreensão compartilhada: a escola é mais do que um espaço de ensino, é também lugar de encontro, de criação de vínculos e de experimentação de novas formas de conviver. Nesse mesmo campo, contudo, surgem os maiores desafios, pois o desenvolvimento comunitário implica igualmente no cuidado com o outro, no cultivo da escuta e na gestão dos afetos.

Por fim, a análise dos processos de tomada de decisão e de gestão democrática ao longo da implementação do projeto evidenciou que a comunidade busca desenvolver metodologias que fortaleçam a participação. A matriz FOFA, os dados das entrevistas e a observação participante ajudaram a identificar núcleos de conflito e de potência, bem como a apontar caminhos para uma autogestão mais consciente, participativa e estruturada. O desafio, nesse sentido, não se limita ao plano técnico: ele é, sobretudo, humano e relacional.

Partindo destas análises, percebe-se o papel da escola como um ponto de convergência entre diferentes trajetórias e expectativas também se mostra um fator de tensão dentro da comunidade. A gestão participativa e a necessidade de conciliar diferentes perspectivas geram desafios para o funcionamento institucional. Diversos depoimentos reforçam a existência de conflitos internos na gestão da escola e na tentativa de consolidar um projeto coletivo que contemple as diferentes visões de mundo presentes na comunidade. A pluralidade de experiências e percepções também está refletida no modo como a identidade da escola é debatida entre os entrevistados. Enquanto alguns ressaltam a importância de uma educação enraizada nos valores locais, outros demonstram preocupação com a falta de representação das famílias tradicionais na estrutura da escola.

É importante destacar a dimensão da educação informal que atravessa o projeto. A aprendizagem, como ressaltava Freire (2020), não se limita ao espaço formal da sala de aula, mas se realiza nos encontros, nas assembleias, nos mutirões, nas decisões coletivas e nos conflitos que convocam o coletivo a refletir e se reinventar. Essa dimensão orgânica do aprender, característica central da pedagogia do projeto e do desenvolvimento comunitário, é uma das maiores riquezas da experiência investigada e deve ser cultivada como horizonte de futuro.

Assim, esta pesquisa não pretendeu encerrar avaliação diagnósticas ou prescrever soluções, tampouco criar planos de ação ou projetos de intervenção prontos para serem implementados. Entende-se que a construção de estratégias deve emergir do próprio coletivo que vivencia o cotidiano da escola e da associação, respeitando suas dinâmicas, tempos e prioridades. O papel desta investigação, portanto, foi o de abrir frestas para novas perguntas, inspirar processos de autoanálise comunitária e contribuir para a construção de caminhos educativos mais enraizados, justos e solidários.

Como potenciais desdobramentos desta investigação, abrem-se múltiplos caminhos e possibilidades de análise a serem aprofundados futuramente. Seria relevante estudar de forma mais detida a relação entre educação e identidade rural em contextos de neorruralização, investigar os impactos da autogestão na saúde institucional das escolas comunitárias e mapear estratégias sustentáveis de financiamento para projetos educacionais em territórios vulneráveis. Mais do que oferecer respostas definitivas, esta dissertação entrega perguntas, inquietações e pistas sobre como tecer uma educação que, como o próprio Vale do Matutu, se constrói em curvas, encontros, pausas e reinvenções. Uma educação que, como lembraria Freire, nasce do chão que se pisa e do sonho que se compartilha.

O estudo aponta ainda para a importância da educação não formal e comunitária como espaços de formação. Como observa Alves e Almeida (2015), os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil produzem processos educativos que extrapolam a sala de aula, promovendo aprendizagens ligadas à cidadania, à solidariedade e à gestão coletiva. A Escola Serra do Papagaio, ao articular família, comunidade e território, reafirma essa potência da educação comunitária, aproximando-se da noção de “comunidade de resistência” proposta por hooks (2021), em que o espaço escolar se torna lugar de enfrentamento e criação de alternativas.

Assim, não há um ponto final. A experiência aqui narrada permanece em movimento, feita de continuidades e interrupções, de sonhos que se refazem no cotidiano. Como lembrava Paulo Freire, somos seres do inacabamento, sempre em processo de aprender, desaprender e reinventar. A Escola Serra do Papagaio e a Viva EduCA não se esgotam nesta investigação: seguem como obra coletiva em permanente construção, abertas às contradições e às possibilidades do futuro. Talvez seja exatamente nesse inacabamento que resida sua maior força: a capacidade de se refazer a cada encontro, de se abrir ao inesperado e de tecer, nas curvas do Vale, novas formas de viver, educar e sonhar em comunidade. A experiência da

Escola Serra do Papagaio e da Viva EduCA expressa, de forma situada em seu determinado contexto, as potencialidades e os limites da educação em contexto rural no Brasil contemporâneo. Se, por um lado, enfrenta fragilidades comuns às escolas em contexto rural, por outro, aponta para horizontes de inovação pedagógica, gestão participativa e fortalecimento comunitário. Como defendem Santos (2010), pensar o desenvolvimento a partir das epistemologias do Sul e do codesenvolvimento implica reconhecer as iniciativas locais como produtoras de alternativas, capazes de desafiar a lógica hegemônica e propor caminhos de transformação. Nesse sentido, a escola não é apenas um espaço de ensino, mas também um território de invenção, resistência e intervenção, no qual se ensaiam formas mais justas, solidárias e enraizadas de organização social e educativa.

Referências bibliográficas

Associação Viva para Educação, Cultura e Ambiente – Viva EduCA. (2017). *Estatuto da Associação Viva para Educação, Cultura e Ambiente*. Aiuruoca, MG: Autor.

Alves, N., & Almeida, N. M. (2015). Redes educativas e movimentos sociais: Algumas notas. In M. A. B. Franco & A. M. P. S. Lopes (Orgs.), *Redes educativas e tecnologias: Movimentos e políticas* (pp. 23–38). EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523213817>

André, M. E. D. A. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional* (Série Pesquisa, Vol. 13). Liber Livro. <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Battaini, V. (2011). *Educomunicação socioambiental no contexto escolar e conservação da bacia hidrográfica do rio Corumbataí* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-14022012-171137/publico/Vivian_Battaini.pdf

Bernardo, E. S., Borges, A. M., & Cerqueira, L. M. (2018). A construção da gestão democrática na escola pública brasileira: Avanços, limites e desafios. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 628–646. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.2018.10884>

Bezerra Neto, L. (2003). *Educação do campo: Trajetória e perspectivas*. Autores Associados.

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Editora UFMG.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. DIFEL.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Buck, J., & Villines, S. (2007). *We the people: Consenting to a deeper democracy*. Sociocracy.info.

Caldart, R. S. (2008). Sobre educação do campo. In C. A. Santos (Org.), *Por uma educação do campo: Campo – políticas públicas – educação* (pp. 67–88). Inera; MDA.

Candido, A. (2001). *Parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida* (11ª ed.). Editora Duas Cidades.

Capra, F. (2006). *Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável* (M. Villas-Bôas, Trad.). Cultrix.

Carmo, H. (2001). A actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. In *Actas da 1ª Conferência sobre Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental* (pp. 1–14). ISPA.

Carneiro, M. J. (1998). Ruralidade: Novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura, 11*, 53–75.

Carneiro, M. J. (2007). Notas sobre a noção de desenvolvimento territorial e sustentabilidade e o lugar da multifuncionalidade da agricultura. https://nmdsc.paginas.ufsc.br/files/2011/05/Carneiro_M_J_Coloquio_Floripa_2007.pdf

Carneiro, M. J. (1998). *Ruralidades contemporâneas: Modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira*. Contra Capa.

Cavalcante, L. O. H. (2010). Das políticas ao cotidiano: Entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 549–564. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>

Cougo Mendonça, F. (2016). Descolonização de currículos, percepções e comportamentos na escola “Serra do Papagaio”: Uma proposta de intervenção. *Muiraquitã*, 4(2), 61–76. <https://doi.org/10.29327/216342.4.2-4>

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina: Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40–79.

Costa, J. P. O. (2022). *Aiuruoca - Matutu e Pedra do Papagaio: Um estudo de conservação do ambiente natural e cultural* [Livro digital]. Ed. do Autor.

Cury, C. R. J. (2002). Educação e gestão democrática: O princípio constitucional da gestão democrática da educação pública. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245–262. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

Deleuze, G., & Guattari, F. (2019). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1, A. Guerra Neto, Trad.). Editora 34.

EAEA. (2019). *Manifesto para a aprendizagem de adultos no século XXI*.

Elias, N. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Zahar.

Endenburg, G. (1998). *Sociocracy: The organization of decision-making*. Eburon.

Escola Serra do Papagaio. (2018a). *Projeto político-pedagógico da Escola Serra do Papagaio*. Escola Serra do Papagaio.

Escola Serra do Papagaio. (2018b). *Regimento interno da Escola Serra do Papagaio*. Escola Serra do Papagaio.

Escola Serra do Papagaio. (2024a). *Guia das famílias*. Escola Serra do Papagaio.

Escola Serra do Papagaio. (2024b). *Projeto político-pedagógico da Escola Serra do Papagaio*. Escola Serra do Papagaio.

Foucault, M. (1984). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (3ª ed.). Vozes.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (54ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido* (70ª ed.). Paz & Terra.

Gentili, P. (2009). *O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina*.

Giuliani, G. M. (1990). Neo-ruralismo: Um novo estilo dos velhos modelos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14, 59–67.

Giuliani, G. M. (1999). A questão ecológica, a indústria e o capitalismo. *Raízes*, 18(19), 83–94.

Giuliani, G. M. (2011). *Ecologia e nostalgia do futuro*.

Guerra, I. C. (2000). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Principia.

Guerra, I. C. (2002). Sociologia de intervenção: Antecedentes e patrimônios. In I. C. Guerra, *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação* (pp. 9–17). Principia.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identificações e mediações culturais*. Editora UFMG.

Hall, S. (2008). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103–133). Vozes.

hooks, b. (2021). *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança* (M. G. A. Silva, Trad.). Editora Elefante.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resultados*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-escolar>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.). *Consulta matrícula – Censo Escolar da Educação Básica*. https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.). *Painéis – Censo da Educação Básica: Matrícula por ano*. <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FDissamina%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos%2FEduca%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2FPain%C3%A9is%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica&Page=Matr%C3%ADcula%20-%20Por%20Ano>

Itzcovich, G. (2010). *Continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. SITEAL.

Itzcovich, G., & Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3098>

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda*. Editora Schwarcz S.A.

Lück, H. (2003). *Metodologia de projetos* (9ª ed.). Vozes.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (6ª ed.). EPU.

Marcelino de Souza, & Klein, Â. L. (2019). *Rural, ruralidade, pluriatividade e multifuncionalidade do desenvolvimento rural*. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193808/001092644.pdf>

Marroquini, H. K. O. (2016). *A produção do espaço e o turismo nos Vales da Pedra e do Matutu: Aiuruoca/MG* [Trabalho de conclusão de curso não publicado, Universidade de São Paulo]. https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/af375e07-a142-4025-a5d7-d6491916d1db/2016_HugoKenzoOkamotoMarroquim.pdf

Ministério da Educação. (2023). *FUNDEB em dados: Plataforma de consulta pública*. MEC. https://www.fnnde.gov.br/fnde_fundeb

Ministério das Relações Exteriores. (2016). *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://bit.ly/2CgNH9A>

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2019, 28 de novembro). *80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos*. MST. <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>

Oliveira, A. O. (2010). As mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In D. A. Oliveira & M. F. F. Rosar (Orgs.), *Política e gestão da educação* (pp. 87–104). Autêntica.

Oliveira, C. V., Silva, M. S., Almeida, R. N., & Santos, A. R. (2019). *Educação do campo e políticas públicas no Brasil*. Editora CRV.

Paro, V. H. (1987). A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, (60), 51–53.

Pomar, L. E. (2016). *A comunidade da Reserva Matutu: A história da migração ao Vale do Matutu a partir dos anos 80* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro]. NEIP. http://neip.info/novo/wp-content/uploads/2016/07/Pomar_Reserva_Matutu_TeseLic_UNIRIO_2016.pdf

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento/Justificando.

Ribeiro, I. C. D., & Sousa, M. S. R. (2016). Neorrurais: Uma identidade em construção na era da globalização. In *Anais do Encontro da ANPPAS*. https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Ione%20Cristina%20Dantas%20Ribeiro%20-%201020307%20-%204029%20-%20corrigido.pdf

Rüsen, J. (2010). *História viva: Teoria da história III – Formas e funções do conhecimento histórico*. Editora Universidade de Brasília.

Serrano, G. P. (2008). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. (1991). *Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991: Institui o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e dá outras providências*. Diário Oficial da União.

Santos, R. B. (2017). *Educação do campo: Políticas, práticas e resistência*. Editora Appris.

Souza, M., & Klein, A. L. (2019). *Ruralidades em transformação: Novos olhares sobre o espaço rural*. Editora da UFRGS.

Supremo Tribunal Federal. (2018). *Recurso extraordinário nº 888.815/RS, julgado em 12 de setembro de 2018*. <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4733038>

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Xavier, A. C. R., & Amaral Sobrinho, J. (2006). *Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: Aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz* (3ª ed.). FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC.

Anexos

Anexo I - Guião de Discussão

IPL – Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário

Guião de Discussão – Entrevistas - 2024/2025

Sumário

1. Introdução
2. Histórico e relação com a educação e escolas rurais na região de Aiuruoca/Matutu
3. Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio
 - Desafios
 - Conquistas e realizações
 - Potencialidades
4. Análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças)
5. Necessidades sentidas e perspectivas de futuro
6. Considerações finais

Apresentação

O presente inquérito por entrevista é realizado no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

O estudo tem como tema a Viva EduCA e a Escola Serra do Papagaio e os processos educativos na zona rural de Aiuruoca. Eu, Iara Maria Torok Pomar, investigadora responsável, solicito a sua colaboração e autorização para gravação desta entrevista, que se destina exclusivamente a fins académicos.

Agradeço desde já a sua participação.

1. Introdução

- Nome
- Idade
- Profissão
- Local de nascimento
- Qual a sua relação com o Vale do Matutu/Aiuruoca?
- Qual a sua relação atual com a Escola Serra do Papagaio?

2. Histórico e relação com a educação e escolas rurais na região de Aiuruoca/Matutu

- Quais são as suas memórias e impressões sobre as escolas rurais da região (Arcanjo Miguel, Kenia, Pedra, Tamanduá, ESP Municipal, escolas em Aiuruoca)?
- Quais eram as principais características dessas escolas?
- Como era a relação dessas escolas com as famílias, moradores e comunidade escolar?

3. Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio

- Quais foram as suas primeiras impressões sobre a Viva EduCA?
- Como percebe a Escola Serra do Papagaio?
- De que forma considera que a escola impacta o bairro e a região?
- Como foi o seu envolvimento e histórico com a escola?
- Quais são, a seu ver, os principais desafios da escola?
- Quais considera serem as conquistas e realizações mais significativas?
- Como descreve a relação da escola com a comunidade escolar? Quais frutos e desafios dessa relação?
- Quais as suas impressões sobre a visão pedagógica e metodológica da escola?
- Quais as suas impressões sobre os processos de gestão e tomada de decisão?

4. Análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças)

- Forças:
- Fraquezas:
- Oportunidades:
- Ameaças:
- Você considera a Escola Serra do Papagaio uma escola comunitária?

5. Necessidades sentidas e perspectivas de futuro

- Quais são, na sua opinião, as principais necessidades da Escola Serra do Papagaio atualmente?
- O que pode ser feito para que a escola se desenvolva?
- Como imagina a Escola Serra do Papagaio no futuro?

6. Considerações finais

- Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

Agradecemos muito a sua participação!

Anexo II- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaração de Consentimento

Eu, Iara Maria Torok Pomar, aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pretendo aplicar-lhe um inquérito por entrevista e inquérito por questionário para a concretização da minha dissertação com a temática acerca da Viva EduCA/Escola Serra do Papagaio e processos educativos na zona rural de Aiuruoca. Neste sentido, solicito o seu consentimento para fazer parte deste trabalho de investigação.

Mais informo que os dados recolhidos serão tratados e divulgados com caráter de anonimato. O inquérito por entrevista será em formato áudio e com a possibilidade de registo de notas.

Eu, Iara Maria Torok Pomar, portadora do título de residência n.º 23J99Q494, declaro que me comprometo ao devido sigilo perante os dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista e questionário junto da instituição de acolhimento. Tal como me comprometo a eliminar as gravações se o assim entenderem.

A Aluna

Data:

____/____/____

(Iara Maria Torok Pomar)

Eu, _____ portador(a) do RG ou CPF n.º _____, declaro participar de livre vontade no trabalho de investigação sobre a temática acerca da Viva EduCA/Escola Serra do Papagaio e processos educativos na zona rural de Aiuruoca. Mas declaro ter recebido a informação prévia e esclarecedora acerca dos procedimentos a serem assumidos pela estudante na aplicação dos inquéritos por entrevista e questionário.

Solicito que as gravações _____ eliminadas no final do trabalho.

O/A Entrevistado(a)

Data:

____/____/____

Anexo III - Temas recorrentes nas entrevistas

Temas emergentes nas entrevistas realizadas em 2024	
Tópico	Descrição
Relação com o Vale Matutu e Motivações Pessoais	Muitos entrevistados narraram suas trajetórias de ida e retorno ao Vale do Matutu, enfatizando as razões que os levaram a escolher esse lugar para viver e criar seus filhos. A maternidade, a busca por uma vida mais tranquila e conectada com a natureza, e a valorização da infância em um ambiente rural são motivações recorrentes.
Educação Rural	O papel da educação rural foi abordado sob diferentes perspectivas, desde a infância dos entrevistados até a atualidade. A liberdade oferecida pelo ambiente rural, o contato direto com a natureza e a participação da comunidade nos processos escolares foram destacados como aspectos positivos, enquanto a falta de infraestrutura, dificuldade de acesso e escassez de professores qualificados foram apontados como desafios históricos e contemporâneos.
Gestão Coletiva e Autonomia	A gestão coletiva da escola foi uma temática central nas entrevistas, sendo percebida tanto como um diferencial positivo quanto como um desafio. A dificuldade de engajar as famílias, a definição de papéis e responsabilidades, e a necessidade de buscar modelos mais eficazes de autogestão foram amplamente discutidos.
Sustentabilidade e Financeira	Todas as entrevistas apontaram a questão financeira como um fator determinante para a manutenção da escola. Os desafios de arrecadação, a dependência de doadores, a dificuldade de cobrir despesas e a necessidade de diversificar fontes de renda são preocupações recorrentes.
Inclusão da Comunidade Nativa	A dificuldade de integração entre a escola e a comunidade nativa foi mencionada por diversos entrevistados, que apontam barreiras culturais, falta de representação e desafios logísticos, como transporte e infraestrutura, como fatores que dificultam essa inclusão.
Influência da Pedagogia Waldorf	A abordagem pedagógica da escola foi debatida, com alguns entrevistados valorizando seus aspectos diferenciados e humanizados, enquanto outros apontaram desafios de adaptação ao contexto local e a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e laica.
Conflitos Interpessoais e Cultura Local	A dinâmica social do Vale do Matutu e seus impactos sobre a escola foram um ponto central nas entrevistas. Conflitos interpessoais, questões de poder e a influência de relações históricas na gestão escolar foram aspectos amplamente debatidos.

Anexo IV - Tabela de Análise de Conteúdo

Tabela de Análise de Conteúdo				
Tema	Subtema	Categoria	Subcategoria	
Contexto Histórico da Educação no Vale do Matutu	Escolarização no Vale do Matutu (1980/2016)	Percepção dos entrevistados sobre o Vale	Motivações e cosmovisões	
		Percepção dos Entrevistados sobre o Processo de Escolarização no Vale	A educação rural no município e seus desafios e potencialidades.	
		Fechamento de Escolas Rurais	Impacto do fechamento de escolas rurais no Vale do Matutu	
	Viva EduCA e Escola Serra do Papagaio (2017/2024)	Viva EduCA		Fundação e objetivos.
				Características e percepção sobre a Associação
		Escola Serra do Papagaio (2019-2024)		Formação e gestão.
				Formalização (2019) Legalização e estruturação.
				Pandemia (2020-2021) Adaptação ao ensino remoto e desafios estruturais.
				Fechamento do Fundamental II e Abertura do Maternal (2022-2023) Mudança de foco educacional.
	Desafios	Desafios Internos	Sustentabilidade Financeira	Fontes de recursos, parcerias e eventos comunitários.
Desafios Administrativos e de Gestão			Falta de clareza nas funções, definição de papéis administrativos e processos.	
Desafios Externos		Conflitos Interpessoais e cosmovisões divergentes	Horizontalidades cotidianas e relação da vida pública e privada.	
		Conflitos com a Comunidade Local	Dificuldades na integração de diferentes grupos.	
Conquistas	Internas	Conquistas Pedagógicas e Educacionais	Adaptação de novos métodos pedagógicos	
			Melhoria da equipe docente e maior no desempenho escolar	
		Conquistas de Gestão e Infraestrutura	Melhorias na infraestrutura física da escola	
			Manutenção Legal e Administrativa das Instituições	
	Externas		Manutenção Subjetiva e Força Coletiva	
			Parcerias e colaborações externas	
Potenciais	Expansão e Ampliação das Ofertas Educacionais		Potencial de atrair novas famílias e recursos.	
	Parcerias e Colaborações Externas		Fortalecimento das relações com organizações externas.	
	Modelos Pedagógicos Inovadores		Adaptação à realidade local.	
	Desenvolvimento de Projetos para a Comunidade		Expansão para além da escola, atividades voltadas para a comunidade.	
Análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e	Internas	Forças	- Professores capacitados	
			- Espaço físico e ambiente natural	
			- Gestão associativa e comunitária	

Ameaças)		Fraquezas	- Sustentabilidade financeira
			- Integração com a comunidade local
			- Implementação da autogestão
	Externas	Oportunidades	- Captação de recursos e parcerias externas
			- Parcerias público-privadas
		Ameaças	- Potencial ecológico e desenvolvimento de projetos sustentáveis
- Conflitos interpessoais e tensões comunitárias			
- Propriedade do terreno e autonomia da escola			
			- Relação frágil com o poder público
Perspectivas Futuras e Necessidades Sentidas	Perspectivas Futuras		Visões otimistas e pessimistas sobre o futuro.
	Necessidades Sentidas		Fortalecimento do envolvimento da comunidade Garantia de financiamento sustentável Estruturação clara de papéis e processos Desenvolvimento pedagógico Planejamento de longo prazo

Anexo V - Fechamento de escolas no Brasil entre 1997 e 2018

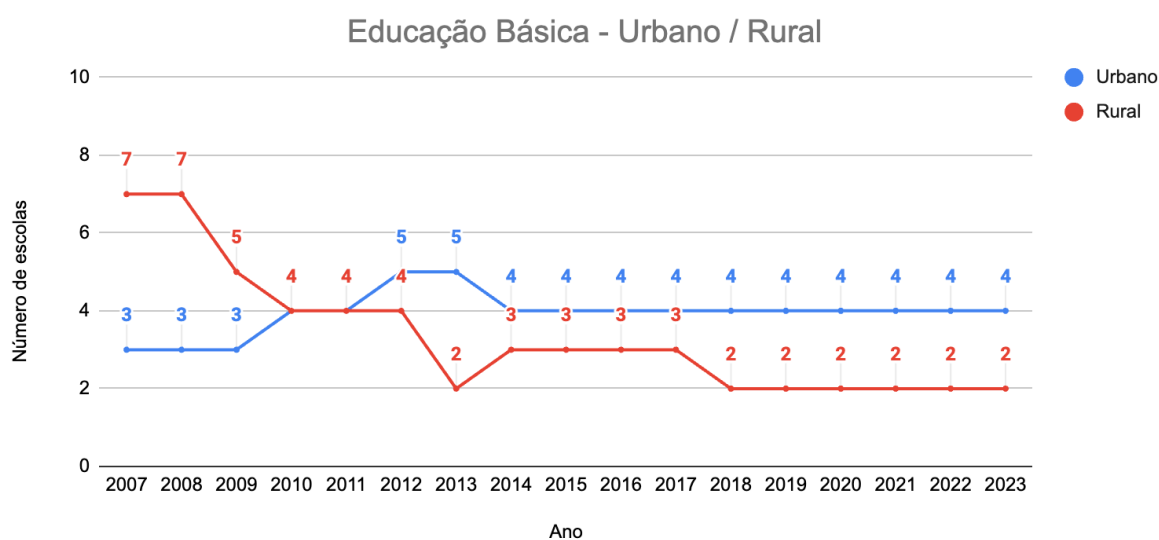
Ano	Total	Urbanos	Rurais
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
Diferença	- 43.581	+ 36.409	- 79.990

Fonte: Censo Escolar – INEP.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2019, 28 de novembro). *80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos*. MST.

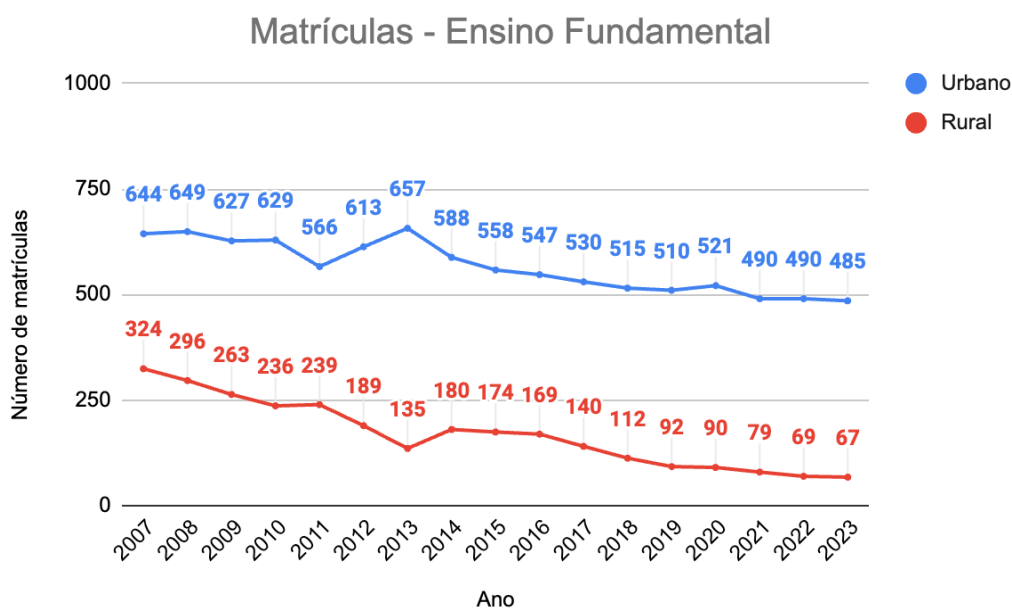
<https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>

Anexo VI - Número de escolas no município de Aiuruoca (2007 - 2023)



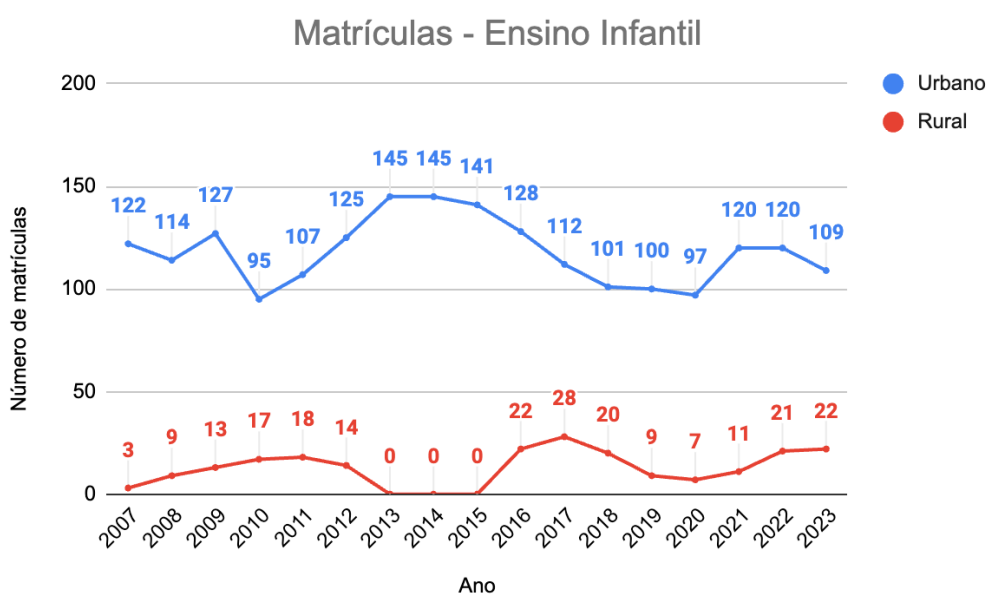
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resultados*. INEP.

Anexo VII - Número de matrículas do Ensino Fundamental no município de Aiuruoca (2007 - 2023)



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.). *Painéis – Censo da Educação Básica: Matrícula por ano.*

Anexo VIII - Número de matrículas do Ensino Infantil no município de Aiuruoca (2007 - 2023)



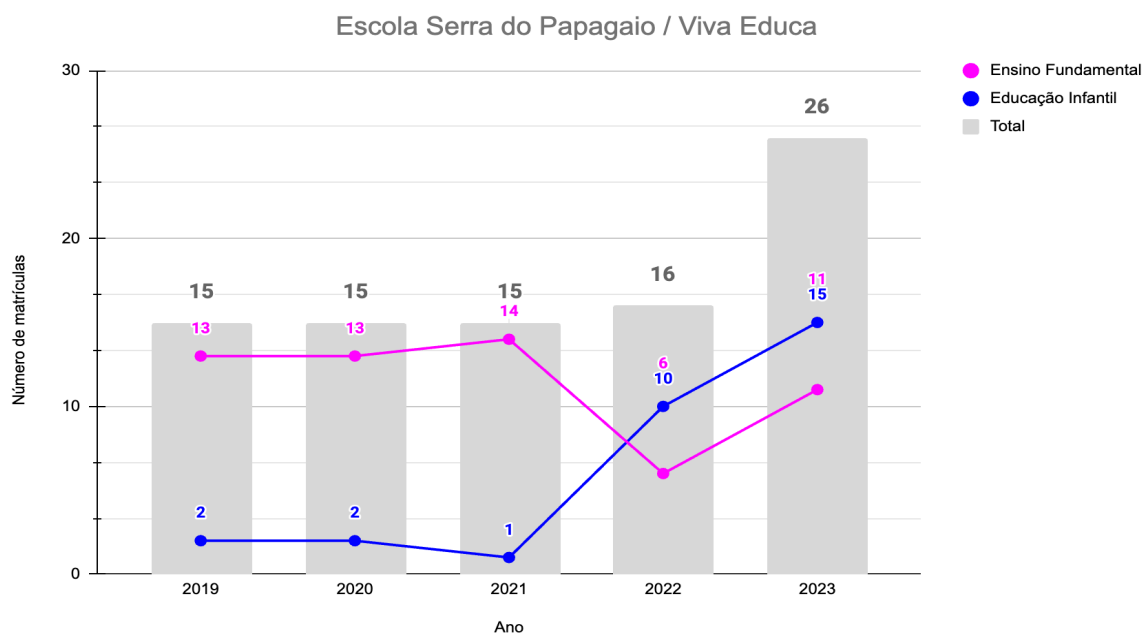
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.). *Painéis – Censo da Educação Básica: Matrícula por ano.*

Anexo IX - Escolas atuantes no município de Aiuruoca em 2024

Escola	Localização	Categoria / Dependência Administrativa	Conveniada Poder Público	Porte da Escola	Etapas e Modalidade de Ensino Oferecidas
EE CONSELHEIRO FIDELIS	Urbana	Pública - Estadual	Não	Entre 201 e 500 matrículas de escolarização	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORACAO	Rural	Pública - Municipal	Não	Entre 51 e 200 matrículas de escolarização	Educação Infantil, Ensino Fundamental
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA JOSE EMATNE	Urbana	Pública - Municipal	Não	Entre 201 e 500 matrículas de escolarização	Ensino Fundamental
CCEI ALEXANDRINA DE SOUZA CARVALHO	Urbana	Pública - Municipal	Não	Entre 51 e 200 matrículas de escolarização	Educação Infantil
APAE ESC ESP CHARLES KENNETH PURSELL	Urbana	Privada - Filantrópica	Sim	Até 50 matrículas de escolarização	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
ESCOLA SERRA DO PAPAGAIO	Rural	Privada - Comunitária	Não	Até 50 matrículas de escolarização	Educação Infantil, Ensino Fundamental

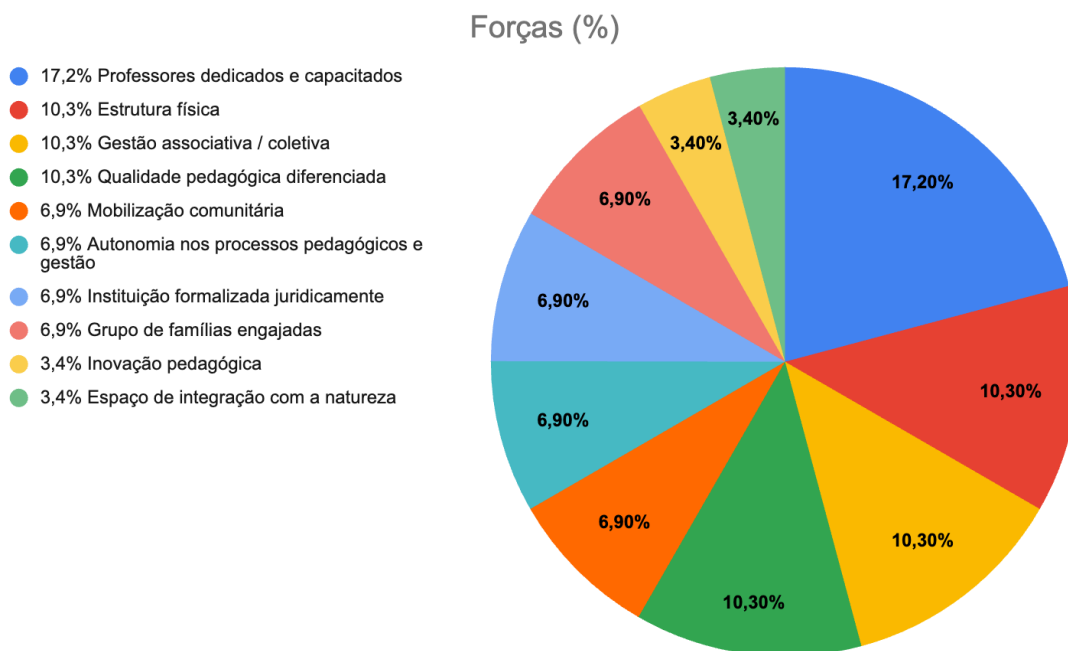
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resultados.* INEP.

Anexo X - Número de matrículas na Escola Serra do Papagaio (2019 - 2023)

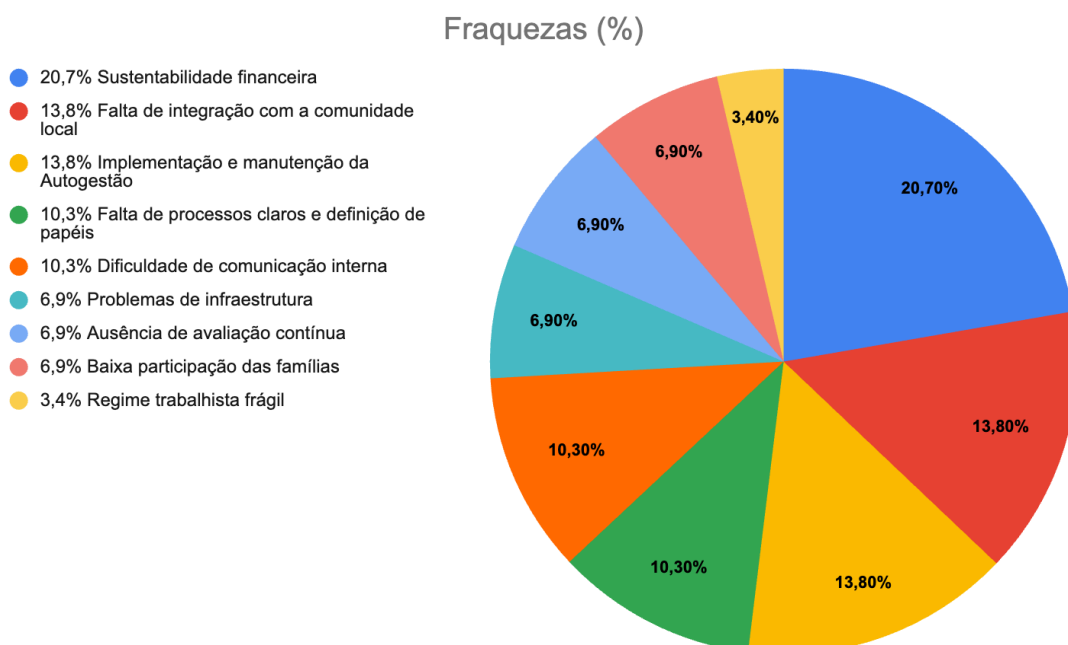


Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.). *Consulta matrícula – Censo Escolar da Educação Básica*.

Anexo XI - Gráfico Forças a partir da entrevistas realizadas em 2024²⁹

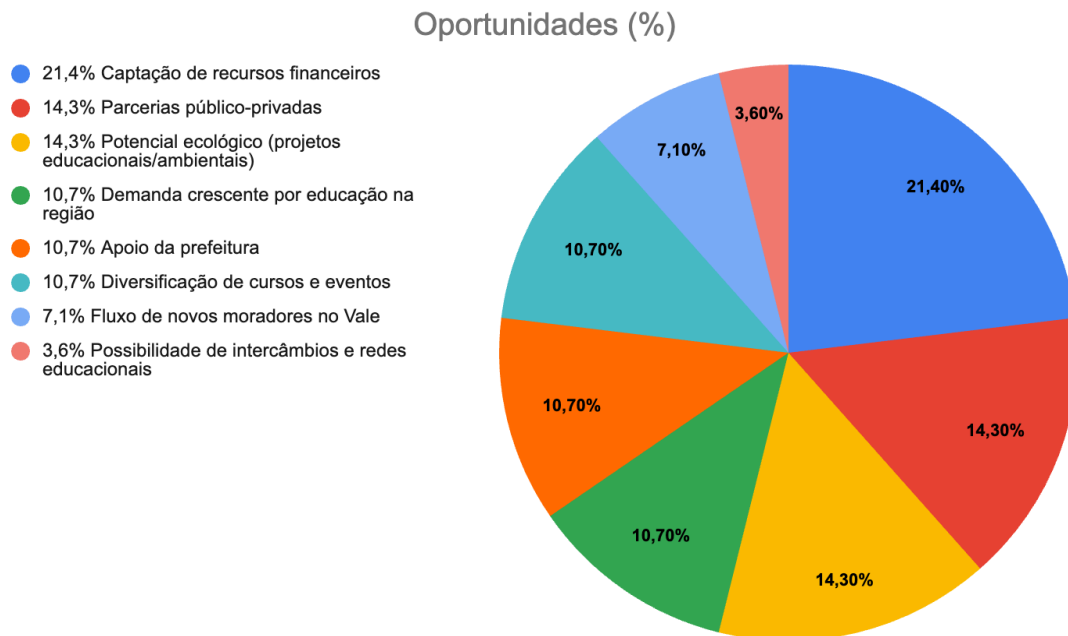


Anexo XII - Gráfico Fraquezas a partir da entrevistas realizadas em 2024

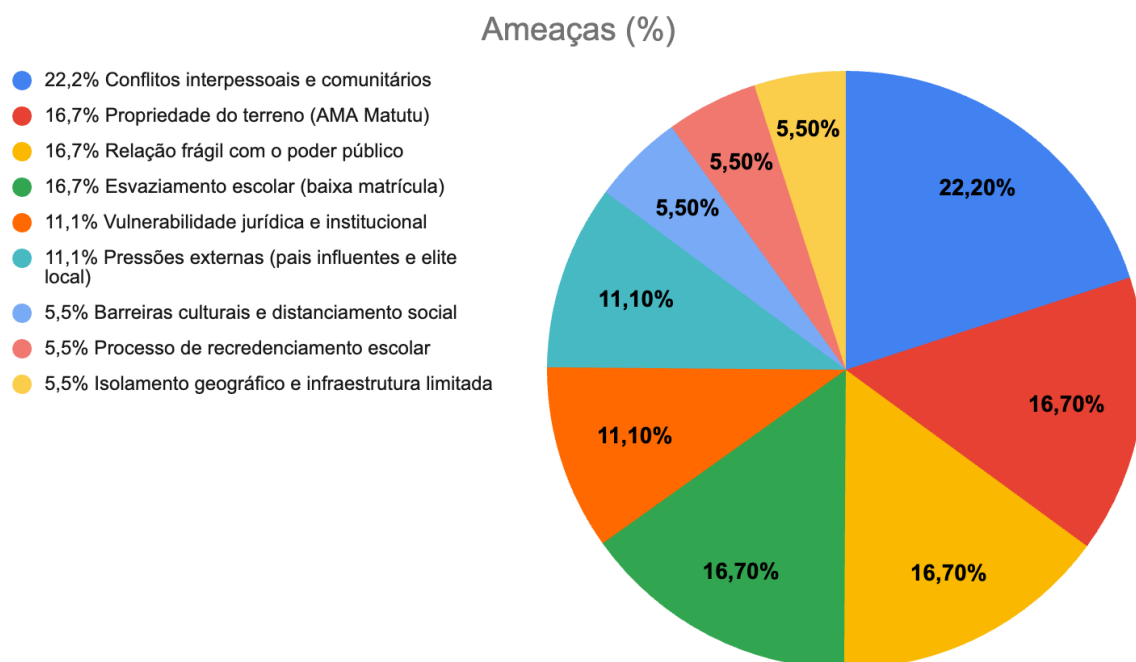


²⁹ Os gráficos apresentam apenas as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças mais recorrentes indicadas pelos entrevistados. As respostas menos mencionadas foram agrupadas na categoria “Outras” e, por esse motivo, os percentuais apresentados não totalizam 100%.

Anexo XIII - Gráfico Oportunidades a partir da entrevistas realizadas em 2024



Anexos XIV - Gráfico Ameaças a partir da entrevistas realizadas em 2024



Anexo XV - Gráficos FOFA a partir do inquérito online realizado em 2020

