

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

VANILDA DOS SANTOS SILVA

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E SABERES: MEMÓRIAS DE TRABALHADORES E
TRABALHADORAS DE POVOADOS DO MUNICÍPIO DE POÇÕES (BA)**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
JULHO DE 2022

VANILDA DOS SANTOS SILVA

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E SABERES: MEMÓRIAS DE TRABALHADORES E
TRABALHADORAS DE POVOADOS DO MUNICÍPIO DE POÇÕES (BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello.

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

JULHO DE 2022

S586t

Silva, Vanilda dos Santos.

Trabalho, educação e saberes: memória de trabalhadores e trabalhadoras de povoados do município de Poções (BA). / Vitória da Conquista - Vanilda dos Santos Silva, 2022.

113 f.

Orientador: Fábio Mansano de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 109-111.

1. Educação rural - Memória. 2. Memória e escola. 3. Educação escolar - Saberes da experiência. 4. Trabalho. I. Mello, Fábio Mansano de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 370.19346

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Work, education, knowledge: memories of workers from vilages in the municipality of Poções (BA).

Palavras-chaves em inglês: Work; Memory and School; Rural Education; Experiential Knowledge.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca examinadora: Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello (Presidente), Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (Coorientadora), Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (Titular), Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo (Titular).

Data de defesa: 12 de julho de 2022.

Programa de pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

FOLHA DE APROVAÇÃO

VANILDA DOS SANTOS SILVA

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SABERES: MEMÓRIAS DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DE POVOADOS DO MUNICÍPIO DE POÇÕES (BA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 12 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello –
Presidente
Instituição: UESB

Ass.:  _____

Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves –
Coorientadora
Instituição: UESB

Ass.:  _____

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Instituição: UESB

Ass.:  _____

Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araujo
Bogo
Instituição: UNEB

Ass.:  _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pelo compromisso com a educação pública.

Aos professores, funcionários e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

À minha mãe, Maria, pela vida.

Ao Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello, meu orientador, por me acompanhar em mais essa jornada. Sou grata pelas contribuições proporcionadas à minha formação e pelo amadurecimento intelectual adquirido nesse percurso.

À Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves, minha co-orientadora, pela paciência, humildade ao compartilhar o conhecimento, pela dedicação, compreensão e disponibilidade.

À Profa. Dra. Maria Nalva R. de Araujo Bogo, pelas valiosas contribuições já no exame de qualificação e pela disposição em participar da banca examinadora.

Ao Prof. Dr. Cláudio E. Félix dos Santos, pela disponibilidade demonstrada quanto à participação na banca examinadora desta dissertação.

Ao Dr. José Carlos do Amaral Junior, agradeço pela generosidade e gentileza com que me acolheu em momentos de dúvidas no grupo de estudos.

Aos grupos ampliados de pesquisa, MINKA, que também muito contribuiu com a minha formação nesse percurso. Sou grata.

Aos trabalhadores e trabalhadoras participantes desta pesquisa, pela disposição em me atender todas as vezes em que foram solicitados. Agradeço pelo acolhimento.

Aos colegas do curso, pelas aprendizagens adquiridas no percurso das aulas.

Aos amigos e amigas de longa data e aos conquistados durante essa trajetória.

Dedico esta dissertação aos trabalhadores e às trabalhadoras do campo.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar as memórias das mediações entre a educação escolar e os saberes vivenciados (saberes da experiência) por trabalhadores e trabalhadoras de povoados situados no município de Poções (BA), relacionados à terra, à família e ao trabalho. O estudo tem como ponto de partida consultas a fontes bibliográficas que contribuem para a compreensão da relação entre trabalho e educação, da constituição da memória e das mediações entre a educação escolar e os saberes vivenciados por trabalhadores e trabalhadoras dos povoados pesquisados. O estudo também conta com a realização de entrevistas semiestruturadas com trabalhadores e trabalhadoras de povoados de Poções (BA). A primeira seção da pesquisa dedica-se à compreensão do conceito de memória como resultado de um longo e complexo processo de desenvolvimento histórico e cultural e como relação social. Também discute a relação da memória com a educação rural, que considera as pessoas do campo arcaicas. A segunda seção versa sobre o contexto da educação rural no Brasil e suas implicações para a população rural. O tema é abordado tendo em conta que a análise da organização escolar para as populações rurais deve partir do contexto de formação social do país, devendo considerar o processo de colonização, o trabalho baseado na escravidão por mais de três séculos, a ocupação da terra e o regime de propriedade que permitiu a formação e a manutenção do latifúndio e o interesse do Estado pela educação rural, exatamente no momento de expansão do capitalismo no campo brasileiro. A terceira seção traz considerações sobre o trabalho; aborda a relação trabalho-educação ao longo da história, as mudanças ocorridas nessa relação e como os saberes escolares e não-escolares nela imbricados também se modificaram. A seção trata ainda das memórias dos trabalhadores e das trabalhadoras participantes da pesquisa. A quarta seção trata dos saberes acumulados pela experiência de trabalho, deixando claro que, nesta pesquisa, não há hierarquia entre saberes e que cada um possui a sua relevância. A seção aborda também a educação rural e a prática social da educação do campo e são apresentadas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação do campo. Considera-se que, em decorrência do contexto da educação rural, não há relação entre o trabalho, a educação escolar e os saberes dos trabalhadores e das trabalhadoras participantes da pesquisa. Afirma-se que a educação, por meio da escola, permanece alheia à realidade, na qual esses trabalhadores e essas trabalhadoras estão inseridos e que suas memórias são forjadas em um contexto educativo que os inferioriza, tendo a zona urbana como sinônimo de progresso.

Palavras-chave: Trabalho; Memória e Escola; Educação Rural; Saberes da Experiência.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the memories of the mediations between school education and the knowledge experienced (Experiential Knowledge) by workers from villages located in the municipality of Poçoões (BA), related to land, family and work. The study's starting point is consultations with bibliographic sources that contribute to the understanding of the relationship between work and education, the constitution of the memory and the mediations between school education and the knowledge experienced by workers in the researched villages. The study also includes semi-structured interviews with workers from villages in Poçoões (BA). The first section of the research is dedicated to understanding the concept of memory as a result of a long and complex process of historical and cultural development and as a social relation. It also discusses the relationship between memory and rural education, which considers rural people archaic. The second section deals with the context of rural education in Brazil and its implications for the rural population. The theme is approached considering that the analysis of school organization for rural populations must start from the context of the country's social formation, and must consider the colonization process, the work based on slavery for more than three centuries, the occupation of land and the property regime that allowed the formation and maintenance of latifundium, and the State's interest in rural education, precisely at the time of the expansion of capitalism in the Brazilian countryside. The third section brings considerations about the work; addresses the work-education relationship throughout history, the changes that have taken place in this relationship and how the school and non-school knowledge embedded in it have changed as well. The section also deals with the memories of the workers participating in the research. The fourth section deals with the knowledge accumulated through work experience, making it clear that, in this research, there is no hierarchy between knowledge and that each one has its relevance. The section also addresses rural education and the social practice of rural education, and contributions from Historical-Critical Pedagogy to rural education are presented. It is considered that, as a result of the rural education context, there is no relation between work, school education and the knowledge of workers participating in the research. It is stated that education, through the school, remains oblivious to the reality in which these workers are inserted and that their memories are forged in an educational context that makes them inferior, with the urban area as synonymous with progress.

Keywords: Work; Memory and School; Rural Education; Experiential Knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 MEMÓRIA E ESCOLA.....	20
2.1 Considerações sobre a memória e a educação rural.....	26
2.2 Memórias dos trabalhadores e das trabalhadoras.....	31
3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL.....	35
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO.....	67
4.1 Relação trabalho e educação	72
4.2 Relação entre saberes escolares e saberes do trabalho	79
4.3 Formas de sobrevivência dos trabalhadores e das trabalhadoras	80
4.4 Participação da escola nas discussões dos problemas dos povoados	82
5. SABERES ACUMULADOS PELA EXPERIÊNCIA DO TRABALHO	85
5.1 Educação rural e a prática social da educação do campo	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE 01 – Roteiro de entrevista.....	112

1 INTRODUÇÃO

A história da educação rural no Brasil, especialmente a da educação escolar, sempre foi marcada pela separação entre o trabalho e a educação. A proposta curricular da escola rural é oferecer aos trabalhadores do campo conhecimentos elementares de leitura e escrita pensados segundo o paradigma urbano, que secundariza o campo. É uma proposta desvinculada das raízes dos povos do campo e não adequada às suas peculiaridades. Caracteriza-se ainda por ser uma educação que serve como instrumento do capital, objetivando preparar as populações rurais para se adaptarem ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que combina a expulsão dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra, transformando-os em trabalhadores temporários, sazonais, boias-frias, assalariados da construção civil e empregadas domésticas (RIBEIRO, 2013, p. 170-172).

A escola rural ofereceu uma educação que funcionou como formadora de uma força de trabalho disciplinada e consumidora de produtos agropecuários, agindo no sentido de desvalorizar ou desqualificar os saberes acumulados pela experiência do trabalho com a terra (RIBEIRO, 2013, p. 172-173).

As minhas experiências enquanto professora de escola rural permitiram observar a precariedade com que ela funciona. Os educandos se deparam com o acesso à escola dificultado pelas péssimas condições das estradas e dos transportes, pela grande distância entre suas residências e a unidade de ensino. O processo de educação escolar acontece sem nenhuma adequação às particularidades locais. Nele, o trabalho de mulheres e homens não é considerado e os conhecimentos ofertados se reduzem à apreensão inconsistente de leitura, escrita e cálculos matemáticos como se esses conhecimentos fossem suficientes para a população rural.

No percurso das vivências dessas experiências passamos a refletir sobre a relação entre os saberes escolares e o trabalho da população do campo. O contato com a realidade das populações do campo no contexto das relações sociais de produção capitalista nos possibilitou a formulação da seguinte questão de pesquisa: quais mediações a escola estabelece entre a ciência (saber escolar) e a reprodução ampliada da vida (o trabalho, a cultura, a natureza) de trabalhadoras e trabalhadores de povoados rurais?

Isso posto, é apropriado expor que defendemos a ideia de que os saberes escolares, ao serem relacionados ao trabalho, cumprem as funções de coletivização do conhecimento, de apreensão da realidade de forma sintética, de humanização do homem. É nesse sentido que

partimos da hipótese de que, no contexto do capitalismo, quando relacionados ao trabalho, os saberes escolares adquirem apenas um caráter utilitário. Minhas experiências também me possibilitaram notar que os conhecimentos rudimentares fornecidos pela escola já possuíam uma finalidade prática determinada. A aquisição da leitura, por exemplo, serviria para o momento de tomar o transporte coletivo desejado, para manusear determinados aparelhos e máquinas, ou para obedecer às instruções de trabalho. Não se pensava na leitura como uma forma de enriquecimento da pessoa humana, como uma forma de compreensão da realidade.

No intuito de responder à questão de pesquisa, elegemos como objetivo geral analisar memórias de mediações entre a educação escolar e os saberes da experiência relacionados à terra, à família e ao trabalho, vivenciados por trabalhadores e trabalhadoras de povoados do município de Poções (BA). Também consideramos os seguintes objetivos específicos: identificar o modelo de escola preconizado pelo Estado brasileiro para a educação rural; caracterizar as condições socioeconômicas dos trabalhadores e das trabalhadoras dos povoados Piedade, Roçado Grande e São José II e analisar memórias de trabalhadores e trabalhadoras dos povoados Piedade, Roçado Grande e São José II acerca da influência da escola em seu cotidiano.

O presente texto se pauta nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, que servem de base para uma compreensão não fenomênica da realidade, enfatizando seu caráter material em contraposição às especulações produzidas apenas pelos automovimentos da imaginação ou da razão. O materialismo histórico-dialético fundamenta-se em categorias que são expressões das relações sociais e que, assim, permitem apreender a realidade em sua essência. Em Marx, a concepção teórico-metodológica é expressão da condição de classe do proletariado. Não existe uma cisão entre teoria e método.

Para Marx, a teoria é um conjunto articulado de explicações metodológicas acerca de um objeto determinado. Ela é um retrato da realidade e não um levantamento da realidade. A teoria busca extrair da realidade seu movimento efetivo. Conforme José P. Netto (2011, p. 20-21, *grifo no original*), “a teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa”. Ou seja, de acordo com Netto, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador.

O autor declara ainda que o objetivo do pesquisador que vai além da aparência fenomênica, imediata e empírica é apreender a essência do objeto. Segundo ele, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito). De acordo com o autor, “começa-se ‘pelo

real e pelo concreto’, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (NETTO, 2011, p. 42, *grifo no original*). Após alcançar tais determinações, o pesquisador retorna ao objeto, agora não mais como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Dessa forma, conforme Marx (2008, p.258), o primeiro caminho constitui o que foi historicamente seguido pela nascente economia e o último método é manifestamente o método cientificamente exato.

Nesse sentido, Kosik (1976, p. 20-21) assegura que:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns [...].

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submetem-se a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

Kosik (1976, p. 24) também expõe que o mundo da pseudoconcreticidade oculta o mundo real, o mundo da práxis humana. Segundo o autor, a pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos em relação ao homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade.

Posto isso, entendemos que a precariedade da educação escolar no campo, a visão depreciativa dos povos do campo, bem como do seu trabalho e a subordinação do campo à cidade são apresentados como fenômenos naturais. Entretanto, sabemos que só é possível alcançar a essência do real, com a busca das determinações que produzem tais fenômenos, situando-as historicamente no tempo e no espaço, como produtos de relações históricas. É nesse sentido que nos apropriamos do materialismo histórico-dialético para analisar memórias das mediações entre a educação escolar e os saberes da experiência relacionados à terra, à família e ao trabalho, vivenciados por trabalhadores e trabalhadoras de povoados do município de Poções (BA).

A análise do objeto de estudo é realizada por meio das categorias mediação e trabalho. A categoria mediação nos ajuda a compreender que existem conexões, relações entre os fatos

e as ações humanas. O trabalho, por exemplo, é o mediador entre o ser humano e a natureza, portanto não existe mediação fora do mundo real, do mundo produzido pelas pessoas. Carlos J. Cury (1986, p. 43-45) afirma que o conceito de mediação indica que nada é isolado, que o isolamento de um fenômeno priva-o de sentido porque o remete apenas às relações exteriores. Conforme o autor, o conceito de mediação implica, por um lado, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora e, por outro, uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso.

O autor afirma que essa categoria deve ser, ao mesmo tempo, relativa ao real e ao pensamento.

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno. A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro. Mas essa pseudoneutralidade não existe, porque a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática. Por isso, o pensar que se pretende a-histórico, no fundo, faz o jogo da ideologia dominante ao universalizar uma mediação que é sempre contraditória, superável e relativa. (CURY, 1986, p. 42).

Na busca da superação da fragmentação do objeto e apreensão do objeto em sua totalidade, devemos considerar que, nos processos reais da vida, os seres humanos estão imbricados em processos históricos de relações. Devemos considerar também que a totalidade é permeada por contradições e limitações. Cury (1986) afirma ainda que a mediação rejeita relações de inclusão ou de exclusão formais e expressa relações concretas, que vinculam um fenômeno ao outro. “Mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca.” (CURY, 1986, p. 44).

Maria Ciavatta (2009, p. 134) declara que a relação entre trabalho e educação como objeto de pensamento é uma categoria lógica que assinala determinada aproximação entre aspectos da realidade social. De um ponto de vista formal, a afirmação dessa relação nada diz sobre sua natureza, sua origem e seus desdobramentos, entretanto, do ponto de vista ontológico, tal relação existe como realidade objetiva, histórica, determinada dialeticamente, como mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores. Para a autora, sua apreensão supõe instrumentos de pensamento capazes de dar conta da complexidade dessa

determinação e como mediação, ou seja, como objetivação da realidade social, o conhecimento da relação entre trabalho e educação implica o reconhecimento do caráter de totalidade de relações que se estabelecem em situação de contradição e de reciprocidade.

A categoria trabalho, por sua vez, diz respeito à ontologia do ser social. Nas palavras de Ciavatta (2009, p. 211):

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, nesse sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade – é a atividade essencial pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Conforme a autora, a consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político impulsiona o ser humano em sua luta para modificar a natureza. A consciência é a capacidade de representar o ser de modo ideal, impor finalidades às ações, transformar perguntas em necessidades e dar respostas a essas necessidades. Diferentemente dos animais, que agem pelo instinto, de forma quase imediata, o ser humano age por mediações, por recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados. Entretanto, quando o trabalho se realiza em sua forma histórica de exploração, a alienação dos seres humanos em relação à sua produção – que se torna mercadoria avaliada conforme o tempo de trabalho e o valor de troca, a tal ponto de os seres humanos não se reconhecerem no produto do seu trabalho – gera a perda do conhecimento da totalidade social, por meio da qual cada parte ganha compreensão e significado.

Por entendermos que as categorias servem para a análise teórica da realidade, é que ambas as categorias, mediação e trabalho, são fundamentais para nos proporcionar um olhar mais atento ao tratarmos do objeto de pesquisa. Da mesma forma, servirão de sustentação na investigação.

De igual modo, os conceitos de saber social e memória são imprescindíveis na nossa pesquisa, por entendermos que são elementos que entrecruzam a categoria trabalho e perpassam toda a existência humana. Nesse sentido, nos apropriamos do conceito de saber social a partir de Maria N. Damasceno (1992, p. 36-42), uma vez que, para a autora, o saber é uma produção social, resultado das relações sociais das pessoas por meio do trabalho e, portanto, ponto de partida para a produção do conhecimento. Os saberes sociais são produto dos seres humanos em suas atividades práticas e seu processo de produção é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva.

No tocante ao conceito de memória, compreendemos que, como um elemento forjado na materialidade humana, a memória é também uma produção social. Desse modo, na busca por uma aproximação mais coerente com o método, tomamos a memória a partir de Maurice Halbwachs, que a considera como fruto de relações sociais e confere importância aos quadros sociais na sua composição. De acordo com o autor, “para que ciertos recuerdos inciertos e incompletos reaparezcan, es necesario que en la sociedad donde se encuentra en el momento presente, se le muestre al menos imágenes que reconstruyan el grupo y el medio de donde él ha sido arrancado” (HALBWACHS, 2004, p. 08). Ou seja, para Halbwachs (2004, p. 101), não existe possibilidade de memória fora dos quadros utilizados pelos seres humanos que vivem em sociedade para fixar e recuperar suas memórias.

No que diz respeito a procedimentos, a pesquisa pode ser definida como exploratória com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o tema, de modo a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses. Imbricada nesse movimento de busca de respostas, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22), esse tipo de pesquisa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não podendo ser reduzida à operacionalização de variáveis.

Definimos como campo empírico da pesquisa, os povoados Piedade, Roçado Grande e São José II, todos no município de Poções¹. Os povoados margeiam um Polo Educacional resultante da ampliação da antiga escola que existia na região, bem como do fechamento de escolas em fazendas dos povoados. Informações coletadas na escola através de conversas com a direção, coordenação e demais funcionários, esclarecem que a atual unidade escolar foi fundada no ano de 1999; caracteriza-se como sendo de pequeno porte e atualmente conta com as seguintes etapas de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e três turmas de Ensino Médio, através do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

No que tange à história dos povoados, obtivemos informações de moradores apenas do Roçado Grande, que relataram que o nome do povoado surgiu com a chegada de um senhor chamado João, que fez a capinagem do lugar para ali residir e dessa forma o povoado foi denominado Roçado Grande. Afirmaram também que, com o passar do tempo, o número de habitantes do povoado foi crescendo e surgiu a necessidade de uma escola. Mais tarde, a escola precisou ser ampliada, pois já não conseguia atender as necessidades da população.

¹ Poções é um pequeno município do Estado da Bahia, emancipado da Imperial Vila da Vitória (Vitória da Conquista), no ano de 1880. Com população estimada, em 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 48. 861 habitantes, a cidade localiza-se a 444 Km da capital do Estado.

Ainda segundo os relatos de moradores a nova escola foi construída em um terreno doado por um morador do povoado. Não obtivemos informações sobre a origem dos demais povoados.

Os meios de sobrevivência nos povoados são bem diversificados. Trabalhadoras e trabalhadores sobrevivem do trabalho assalariado, do trabalho na terra, da concomitância entre o trabalho na terra e outras formas de trabalho, da colheita de café, da limpeza de terras alheias feitas por diaristas e há ainda os trabalhadores e as trabalhadoras que migram temporariamente para outros estados e municípios para trabalhar.

Vale ressaltar que, conforme os participantes da pesquisa, as condições naturais e sociais dos povoados são precárias. Por ser uma região seca, não é muito favorável ao plantio. Também não há investimentos públicos em infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho no campo. Salientamos que a distribuição de água para os moradores ocorre através de poços artesianos e de carro pipa, entretanto são poucos os moradores contemplados com o fornecimento de água por meio dos poços. Conforme relatos de trabalhadores e trabalhadoras entrevistados, como Marta, Rose, Manoel e Mariene, dentro de um mesmo povoado, o abastecimento de água ocorre das duas formas, já que os poços artesianos não contemplam o povoado inteiro. Em consequência desse contexto, os trabalhadores produzem muito pouco e geralmente contam com recursos governamentais, como aposentadoria e Bolsa Família, que auxiliam no complemento da renda mensal.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por conveniência através de convite realizado aos trabalhadores e às trabalhadoras que frequentaram o mesmo polo educacional e que possuíam mais de 18 anos de idade. As informações foram coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis trabalhadoras e dois trabalhadores, com idades que variaram entre 32 e 48 anos. A estrutura da entrevista, disponível no Apêndice I, envolveu questões a respeito da identificação dos participantes, do trabalho desenvolvido por eles, de suas escolaridades, de suas memórias em relação à escola e das relações que os saberes escolares estabelecem com os saberes por eles vivenciados no trabalho.

Salienta-se que o marco temporal das memórias dos trabalhadores e trabalhadoras diz respeito à década de 1980, período em que conforme Lia M. T. de Oliveira e Marília Campos (2012, p. 237), a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. Portanto, a educação dos atores sociais do campo na década de 1980 é ainda demarcada pelos traços da educação rural, educação responsável pela constituição da formação das memórias dos participantes da pesquisa.

Para preservar as identidades dos trabalhadores e trabalhadoras, todas as pessoas são identificadas, nesta pesquisa, por nomes fictícios. Dessa forma, são caracterizados de acordo com o quadro.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

NOME	IDADE	GÊNERO	Nº DE FILHOS	ESCOLARIDADE
Mariene	48	Feminino	2	Ensino Médio
Marta	32	Feminino	2	E. Fundamental Incompleto
Gomes	38	Masculino	1	Ensino Médio
Rose	38	Feminino	1	Ensino Médio
Getulina	35	Feminino	4	Ensino Médio
Francisca	32	Feminino	2	Ensino Médio
Dandara	48	Feminino	3	E. Fundamental Incompleto
Manoel	36	Masculino	1	Superior

Fonte: Elaboração própria

Para uma melhor compreensão acerca dos entrevistados, apresentamos um breve relato da história de vida de cada um. Todos relataram que são proprietários dos pequenos lotes de terras onde vivem, mas, como já exposto anteriormente, as formas de sobrevivência nos povoados são diversas e a maioria dos participantes da pesquisa não sobrevive exclusivamente do trabalho na terra/roça. Eles dependem de outros meios para complementar a renda, fator que evidencia que as condições socioeconômicas desses trabalhadores e dessas trabalhadoras são inconstantes. Vale salientar também que não há uma articulação coletiva desses trabalhadores e dessas trabalhadoras para buscar melhoria das condições de vida nos povoados, onde também não existem movimentos sociais.

MARIENE (entrevistada em 25/10/2021) - 48 anos de idade, conjuga o trabalho assalariado como manipuladora de alimentos com a lida na roça, onde planta feijão, andu e milho e cria galinhas. Tanto a plantação, quanto a criação de galinhas são para consumo próprio. Possui dois filhos que já são maiores de idade e independentes. Coursou até a 4ª série do Ensino Fundamental I no Roçado Grande, onde mora e passou muitos anos sem estudar, pois o pai não permitiu que ela saísse do povoado para estudar na sede do município. Retomou os estudos quando a Educação de Jovens e Adultos foi implantada na escola e em seguida, cursou o Ensino Médio através do EMITec (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica) também na mesma escola.

MARTA (entrevistada em 25/10/2021) – 32 anos de idade, só saiu da Piedade para trabalhar na colheita do café em outras regiões. Possui duas filhas menores de idade. Coursou até a 3ª série do Ensino Fundamental I porque tinha que trabalhar para ajudar a família. Em

sua roça planta maxixe, feijão, milho e abóbora. O esposo de Marta complementa a renda da família com o trabalho fora da roça sempre que consegue, às vezes é preciso migrar para São Paulo, onde passa um tempo trabalhando para sustentar a família.

GOMES (entrevistado em 01/11/2021) – 38 anos de idade, nasceu em São José II, onde reside. Saiu para trabalhar em São Paulo por necessidade, mas retornou. Possui o Ensino Médio completo, tem uma filha menor de idade e sobrevive exclusivamente do trabalho na roça, onde produz leite, planta milho, palma e feijão e cria galinhas e gado (em pequena quantidade, conforme informado por ele). O que o trabalhador produz é tanto para o consumo quanto para a comercialização.

ROSE (entrevistada em 01/11/2021) – 38 anos de idade, reside em São José II desde que nasceu. Possui o Ensino Médio completo, tem um filho menor de idade, cuida da casa e trabalha na roça. A renda familiar é complementada pelo Bolsa Família e pelas diárias que o esposo faz em terras alheias ou como pedreiro.

GETULINA (entrevistada em 08/11/2021) – 35 anos de idade, nasceu na Piedade, na adolescência foi morar em São Paulo para trabalhar e retornou. Possui o Ensino Médio completo, é mãe de quatro filhos menores de idade, produz feijão, milho, andu, fava, melancia e toda essa produção é para o sustento da família. Também cria galinhas e comercializa os ovos. O esposo de Getulina trabalha como assalariado para complementar a renda familiar e, no período da entrevista, ele havia sido despedido da empresa onde trabalhava devido a um corte de gastos na empresa, que se localiza no município de Vitória da Conquista.

FRANCISCA (entrevistada em 08/11/2021) – 32 anos de idade, nasceu na Piedade, possui o Ensino Médio completo realizado pelo EMITec (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica). É mãe de dois filhos menores de idade, produz andu, feijão, milho, melancia e abóbora, apenas para o sustento da família, pois a quantidade produzida não é suficiente para a comercialização. Os proventos da família são complementados pelo Bolsa Família e pelas diárias realizadas pelo esposo em terras alheias.

DANDARA (entrevistada em 12/11/2021) – 48 anos de idade, reside em Roçado Grande, possui o Ensino Fundamental II incompleto, tem três filhos, apenas um é menor de idade, os outros dois são independentes financeiramente. Planta feijão, milho, abóbora, caxixe, alface e couve, conseguindo comercializar só os dois últimos e mesmo assim de forma descontínua. O esposo trabalha fora da roça para conseguir garantir o sustento da família.

MANOEL (entrevistado em 14/11/2021) – 36 anos de idade, residente do Roçado Grande. Possui o Ensino Superior completo, tem um filho menor de idade e nasceu na região. É assalariado e também trabalha na roça junto com a esposa, onde plantam feijão e milho no

período de chuvas. Esses produtos são geralmente para o consumo. Também cria galinhas, porcos e ovelhas, que auxiliam no sustento da família e servem para comercialização.

No que tange aos procedimentos e análise de dados, inicialmente, houve o contato com os moradores dos povoados para convidá-los a participar da pesquisa de forma voluntária. O acesso aos participantes ocorreu sem grandes dificuldades, pois já possuíamos determinado contato com alguns deles. Em decorrência da pandemia da COVID-19, a aproximação se realizou por meio de ligação telefônica, momento em que foram informados sobre a natureza da pesquisa. Em seguida, apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido aos interessados.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e ocorreram de forma individual, seguindo um roteiro de questões pré-definidas e foram gravadas com o consentimento dos participantes. Ainda por conta da pandemia, as entrevistas foram realizadas de forma remota por meio do Google Meet.

As conversas foram realizadas com algumas dificuldades como instabilidade nas conexões da rede de internet. Em decorrência dessa inconstância nas conexões, durante as entrevistas, por diversas vezes, uma mesma pergunta precisou ser repetida mais de duas vezes. Antes do início de cada entrevista, as pessoas foram informadas de que não eram obrigadas a responder questões que não se sentissem à vontade. A partir desse momento tentávamos iniciar a entrevista com uma conversa informal para que todos e todas ficassem um pouco mais à vontade. As entrevistas foram marcadas pelos próprios participantes da pesquisa, tendo em vista seus horários de trabalho. Eles escolheram dia e hora, privilegiando o final da tarde. Já nos primeiros contatos com os trabalhadores e as trabalhadoras, notamos que eles se sentiam mais à vontade no momento em que era afirmado que os seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios, ou seja, que as suas identidades seriam mantidas em sigilo. As pessoas sempre perguntavam se a entrevista poderia implicar em problemas para elas.

No que diz respeito à verificação dos dados, compreendemos que a análise de dados qualitativos exige muito tempo e atenção do pesquisador. Dessa forma, os dados coletados foram transcritos, assegurando a riqueza manifesta no momento da coleta para, em seguida, serem analisados e discutidos.

2 MEMÓRIA E ESCOLA

Neste capítulo buscamos a compreensão da memória como fruto de relações sociais, relações que ocorrem em diversos espaços, como na escola e no trabalho. Nesse sentido, na busca de um conceito de memória coerente com o método por nós admitido e dentro das limitações de uma dissertação, é que afirmamos a memória como resultado de um longo e complexo processo de desenvolvimento histórico e cultural. Concebemos a memória como uma produção social, um conjunto de relações humanas concretas.

Entendemos que os indivíduos não existem isolados, mas necessitam do convívio social, da sociabilidade, das mediações, são, portanto, seres sociais. Os seres humanos operam com sistemas de mediações. Quanto mais mediada é a vida da pessoa, mais socializada ela é, ou seja, historicamente a natureza humana é regulada por determinações que não são naturais. Da mesma forma, compreendemos que esse ser social resulta do trabalho, das demandas impostas aos indivíduos no momento da produção da materialidade. A comunicação, por exemplo, que ocorre por meio da linguagem articulada, é atributo exclusivo do ser social. A linguagem não é natural, é aprendida. Nesse sentido, compreendemos que todos os atos dos seres humanos na vida material produzem memória e as mesmas incidem na reprodução social.

Vale ressaltar que acessamos extratos específicos da memória para compor a discussão proposta nesta pesquisa. Pensar a memória a partir de uma perspectiva materialista consiste em um esforço de aproximação do método. É sob essa perspectiva que lançamos mão das contribuições de Maurice Halbwachs, reconhecido pelo pioneirismo no deslocamento das discussões da memória para o campo social. A esse respeito, Halbwachs (2004, p. 08), assegura que “sin embargo, es en la sociedad donde normalmente el hombre adquiere sus recuerdos, es ali donde los evoca, los reconoce y los localiza”.

Na obra intitulada *Los Marcos Sociales de La Memoria*, Maurice Halbwachs enfatiza a importância dos quadros sociais na constituição da memória. O autor afirma que a memória é influenciada por quadros sociais que a antecederam. É a partir dos quadros sociais, ou seja, de um conjunto de pessoas, grupos, lugares, datas que constituímos nossa memória, que em, todo caso, depende de quadros sociais elementares para ser transmitida. O autor constrói o conceito de memória individual e coletiva a partir dos quadros elementares de constituição dessas memórias. Ele mostra que para se operar o conceito de memória coletiva é preciso entender como ela se estrutura. Para tanto, ele refuta Henri Bergson e diz que não existe uma

recomposição de memória progressiva, dado que a memória é recomposta a partir de um conjunto de elementos acumulados. A reconstituição se dá a partir de um movimento de simultaneidade e de combinações múltiplas que as pessoas sintetizam.

Nesse sentido, o autor declara que:

Nuestra memoria, sin duda, retoma, a medida que avanzamos, buena parte de lo que parecía haberse escurrido, aunque de una forma nueva. Todo sucede como cuando un objeto es visto bajo un ángulo diferente, o cuando es iluminado de manera diferente: la distribución nueva de las sombras y de la luz cambian a tal punto los valores de las partes que, reconociéndolas, no podemos decir que hayan permanecido tal como eran. (HALBWACHS, 2004, p. 106).

Assim, para Halbwachs, a recuperação da memória ocorre não só pela existência de um ponto de referência, mas pelas conexões que são estabelecidas a partir desse ponto para dar significado àquilo que a memória deseja recuperar. Ou seja, a memória busca os pontos de referência para encontrar os vínculos de respostas para o presente, busca uma recomposição pensada com base nos elementos presentes. É a partir do presente que reconstituímos o passado.

Compreendemos que a memória perpassa os processos espirituais e racionais, ou subjetivos e objetivos da vida humana. Dessa forma, tendo em vista que a memória é delineada a partir de marcos sociais e em meio a relações sociais, é que Halbwachs cria a ideia de memória como a combinação das recordações individuais de vários membros de uma mesma sociedade, cria a ideia de memória coletiva. Ao tratar da memória coletiva, Halbwachs (1990, p. 26) afirma que “em realidade, nunca estamos sós”, quem lembra está só apenas em aparência, uma vez que carrega consigo pessoas ou grupos que passaram por sua vida e que exercem influência sobre as suas recordações. Assim, em conformidade com o autor, a lembrança é um elo com o grupo (HALBWACHS, 1990).

O autor não nega a relevância da pessoa (indivíduo), mas sua importância deriva do grupo, da confluência de suas lembranças na formação da memória coletiva. Para Halbwachs (1990, p. 51), se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de pessoas, não obstante cada uma delas se lembra e faz isso enquanto membro de um grupo. Dessa massa de lembranças comuns, que se apoiam umas sobre as outras, não serão as mesmas memórias que aparecerão com mais intensidade para cada uma das pessoas.

Michael Pollak (1989, p. 03) por sua vez salienta que Halbwachs não intencionava ver na memória coletiva uma imposição, mas que acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, como a de reforçar a coesão social, não pela via da coerção, mas pela

adesão afetiva ao grupo. Também afirma que em Halbwachs a nação é a forma mais acabada de um grupo e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva.

Nesse sentido, Pollak anuncia as disputas entre as memórias e explica os conflitos que giram em torno das formas de abordagens da memória, como, por exemplo, a primazia dada à história oral nas análises feitas sobre os excluídos, os marginalizados e as minorias. Esse tipo de abordagem acabou por ressaltar a importância de memórias subterrâneas que, como parte de culturas minoritárias e dominadas, opõem-se ao que o autor denomina de “memória oficial”, ou, no caso, memória nacional. Conforme o autor:

Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes. (POLLAK, 1989, p. 04).

Retomando a ideia de memória como uma produção social e no sentido de superarmos a separação das memórias individual e coletiva é que buscamos as contribuições de James Fentress e Chris Wickham (1992), uma vez que os autores utilizam o termo “memória social” para se distanciar das discussões em que a memória coletiva se sobrepõe à memória individual. Os estudiosos afirmam que Halbwachs concedeu um destaque, talvez excessivo, à natureza coletiva da consciência social e um relativo desprezo à questão do relacionamento entre a consciência individual e a das coletividades efetivamente constituídas pelos indivíduos.

Fentress e Wickham (1992, p. 8) ao se indagarem como a memória individual se torna social, asseguram que as recordações que partilhamos com os outros são aquelas relevantes para eles, no contexto de um grupo social de determinado tipo, quer seja estruturado e duradouro, ou informal e possivelmente temporário. Os autores concordam que Halbwachs tinha razão ao afirmar que os grupos sociais constroem as suas próprias imagens de mundo estabelecendo uma versão acordada do passado. Essas versões se estabelecem graças à comunicação, não por via das recordações pessoais. Eles afirmam que, na verdade, nossas recordações pessoais e até o nosso processo cognitivo de recordar contêm em sua origem muito de social. Conforme os autores:

A memória é infinita; toda a consciência é mediatizada por ela. Mesmo a percepção imediata do instante presente em que o leitor se debruça sobre este livro assume todo o seu significado graças à memória. Contudo a nossa

principal preocupação vai para o pensamento que explicitamente se refere a acontecimentos e experiências passados (sejam eles reais ou imaginários); com efeito, a experiência passada recordada e as imagens partilhadas do passado histórico são tipos de recordações que têm particular importância para a construção de grupos sociais no presente. (FENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 9).

É notório que para Fentress e Wickham o que importa é o significado que o passado tem no contexto de um grupo social, importa como os grupos se constroem através da recordação. Para os autores, há memória social porque há significado para o grupo que recorda. A memória, então, é influenciada pelo contexto social em que o indivíduo está inserido e ela não se preserva integralmente ao longo do tempo, ela é atualizada no presente. É dessa forma que os autores afirmam que, se uma sociedade não dispõe de meios para fixar a memória do passado, a tendência natural da memória social é suprimir o que não é significativo ou intuitivamente satisfatório. Nesse caso, o que tende a se manter nas memórias coletivas do passado é o que se apresenta como mais apropriado ou em maior conformidade com determinada concepção do mundo. Para os autores, na transmissão da memória social, “quando o significado está relacionado com o contexto, a memória dos significados tende a perder-se com as mudanças de contexto” (FENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 89).

Os autores citam como exemplo a história d’O Zimbro, onde uma mãe concebe uma criança sob o Zimbro, morre ao comer os frutos da árvore e ali mesmo é enterrada. A criança é criada pelo pai e pela madrasta que a assassina. Seus ossos são depositados sob a mesma árvore e dali a criança renasce, permitindo que socialmente uma série de conexões sejam estabelecidas. O Zimbro fica então associado à criança sacrificada e à mãe nos momentos da concepção e da morte, servindo como um elo entre os dois personagens.

Os autores contam que um folclorista russo que dedica um estudo especial à árvore mágica tumular afirma que a explicação mais frequente e popular na região para a ressuscitação de um animal está associada à história da criança concebida baixo o Zimbro. A árvore acaba relacionada aos desejos. O folclorista traçou a origem dessa relação entre o pedido da ressurreição de um ser morto e a árvore desde rituais de caça primitivos, descobrindo que o motivo do ritual de depositar os ossos de um animal sacrificado ao pé de uma árvore sagrada era assegurar a abundância de caça.

De acordo com Fentress e Wickham, a memória social tenderia a conservar apenas esse significado enquanto ele se mantivesse associado à prática do ritual de caça. Uma vez desaparecido o ritual, ou perdida a associação entre a prática social e a relação entre fazer um

pedido à árvore e ela concedê-lo, não haveria razões para esperar que a memória social retivesse a associação.

Ou seja, a memória não é um receptáculo passivo, mas sim um processo de reestruturação, uma busca ativa de significados. A exatidão da memória social passa pelo crivo da comunidade que recorda. Se tal comunidade compreender que é socialmente importante descrever um evento tal qual ocorrido, ela assim o fará. Entretanto, a memória também pode ser seletiva e até mesmo distorcida e, nesse sentido, os autores afirmam que o significado social da memória, bem como a sua estrutura interna e o seu modo de transmissão são pouco afetados pelo evento tal qual ocorrido. A memória, de fato, faz parte de um determinado contexto social.

No contexto da educação rural, a luta política ocorre em torno da formação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo também para o consenso. Esse consenso ocorre principalmente por meio da intervenção do setor privado na educação, como veremos posteriormente no momento em que Sônia Mendonça tratará da influência estadunidense sofrida pela educação rural no Brasil. Atualmente, esse consenso ganha uma nova roupagem para agir com maior sutileza e se expressa também através de instituições de pesquisa como institutos de empresas nacionais e multinacionais ligados ao agronegócio.

Considerando esses fatos, é possível afirmar que o fundamento da educação rural é também o da dominação da população do campo por meio da sua conformação a um padrão de sociabilidade definido conforme as necessidades do modo de produção capitalista em um dado momento histórico. Logo, as memórias forjadas pela educação rural são memórias de subordinação dos trabalhadores e das trabalhadoras ao controle do capital. Na contramão da educação rural surge a educação do campo como uma proposta educativa que considera os princípios da classe trabalhadora e que defende a formação de outro modelo de sociedade, no qual a centralidade resida nos seres humanos e não no capital. Nesse contexto, percebemos as disputas em torno da memória como disputas que perpassam o debate político e avançam no enfrentamento da luta de classes, com vistas a combater a dominação sofrida pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras do campo.

Ainda no âmbito da relação das lutas políticas em torno da memória, Elizabeth Jelin (2002, p. 06, *grifo no original*) afirma que:

Hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha ‘contra el olvido’: *recordar para no repertir*.

Diante do exposto, depreendemos que, para a autora, existe um embate entre memórias que rivalizam entre si. Por isso é necessário analisar os conflitos e as disputas envolvidos nas interpretações de sentidos do passado e como algumas versões históricas se tornam hegemônicas.

Ainda no que tange às lutas políticas em torno da memória, Jelin (2002, p. 43-62) também fala dos “empreendedores da memória”, que são pessoas que lutam pelo reconhecimento social e pela legitimidade política de sua versão ou narrativa do passado. Para a autora, os empreendedores da memória objetivam gerar “memórias exemplares”, que servem, entre outras coisas, para evitar a repetição de abusos e para abrir espaço para vozes silenciadas.

Dessa forma, retomamos também Pollak no momento em que ele trata da memória em disputa, instante em que o autor afirma que a atual predileção dos pesquisadores por conflitos e disputas, em detrimento dos fatores de continuidade e de estabilidade deve ser relacionada às verdadeiras batalhas da memória a que assistimos e que assumiram uma amplitude particular nos últimos quinze anos na Europa. Nesse momento, Pollak (1989, p. 08) cita, a título de ilustração, três exemplos que à primeira vista não têm nada em comum. No primeiro, ele trata de uma memória subterrânea favorecida, quando não suscitada, por uma política de reformas que coloca em crise os aparelhos partidários e o Estado; o segundo fala do silêncio dos deportados, vítimas por excelência, retirados de suas redes de sociabilidade, mostrando as dificuldades de integrarem suas lembranças à memória coletiva da nação que os recebe; o último exemplo é sobre os recrutados à força alsacianos, remetendo à revolta da figura do que o autor denomina de “mal-amado” e “incompreendido”, que visa a superar seu sentimento de exclusão e restabelecer o que considera ser a verdade e a justiça.

Pollak assegura que os três exemplos têm em comum o fato de testemunharem a vivacidade das lembranças individuais e de grupos durante dezenas de anos, e até mesmo de séculos. Opondo-se a mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Essas lembranças proibidas, indizíveis ou vergonhosas são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante.

Para o autor, a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, nos exemplos citados, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária, ou que o Estado desejam passar e impor. Pollak afirma que distinguir

entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, pode ocorrer a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou a outro aspecto, sobretudo quando se trata da lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas. Tais lembranças remetem sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado e assim também há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido e tais constatações aplicam-se a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos. De acordo com o autor:

O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do 'não-dito' à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emerja nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples 'montagem' ideológica, por definição precária e frágil. (POLLAK, 1989, p. 09).

Nesse sentido, é possível afirmar que Pollak e Jelin comungam do mesmo pensamento ao demonstrarem a existência de conflitos entre as memórias, entre a memória oficial, que, via de regra, tenta emudecer memórias divergentes e as memórias subterrâneas, que comumente veem-se obrigadas a silenciarem-se diante da memória oficial. É a partir desse entendimento, de que a memória pode ser utilizada como um instrumento de poder, de dominação, de hegemonia, que passamos à memória e à escola, entendendo que a memória não é neutra, mas um campo de conflitos.

2.1 Considerações sobre a memória e a educação rural

Tendo por base as considerações de Jelin sobre a necessidade de se analisar os conflitos e as disputas na interpretação de sentido do passado, compreendemos que a memória se vincula a fatos passados e se constitui em um campo de interesses e conflitos. É viável alegar que ela não é desinteressada e, desse modo, buscamos analisar as memórias das mediações entre a educação escolar e os saberes vivenciados pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras de povoados do município de Poções, relacionados à terra, à família e ao trabalho, sabendo que a educação (por meio da escola) se constitui em um quadro social na

formação dessas pessoas. Essa formação ocorre historicamente em meio a relações sociais capitalistas, relações de expropriação que legitimam a educação urbana como modelo de progresso a ser seguido pela educação rural, fazendo com que as memórias dos povos do campo apareçam de forma pejorativa.

Compreendemos que a memória se articula à vida cotidiana, na qual as relações sociais são desenvolvidas em diversos âmbitos, como, por exemplo, o âmbito escolar, onde também são criadas condições para os desdobramentos da vida em sociedade. Por isso, ao tratarmos da memória e da educação escola, é necessário considerar a relação entre as políticas públicas para a educação rural e a prática social mais ampla da sociedade brasileira, marcada pelo movimento do capitalismo no campo e por altos índices de analfabetismo da população camponesa. Também é preciso ter em conta as bases de onde parte a análise da organização escolar para as populações rurais, ou seja, a formação social do país.

Podemos dizer que a educação rural esteve rigorosamente envolvida nos princípios do avanço do capitalismo no campo. Marlene Ribeiro (2014, p. 328-343) afirma que o acesso dos povos do campo à escola é atravessado pelo caráter de classe e, dispondo da educação rural como um dos marcos na construção da memória dos povos do campo, entendemos também que a memória é atravessada pelo caráter de classe. Como frutos da educação rural, as memórias das trabalhadoras e dos trabalhadores participantes da pesquisa tendem a ser memórias de conformação, com um caráter político quase nulo.

Neste momento é significativo lançar mão das contribuições de Saviani (2016) para demonstrar que a escola, por meio do que ensina, pode tanto fazer recuar a ignorância que subordina as pessoas do campo aos latifundiários, como perpetuar tal subordinação. Tomamos a educação por meio da escola como um espaço designado à socialização do conhecimento historicamente acumulado. Essa socialização possui uma intencionalidade, não ocorre de forma neutra, sendo que, na escola, também acontecem os processos de formação da memória coletiva de grupos e de consciência histórica.

É dessa forma que, ao longo desta dissertação, veremos, através dos relatos dos trabalhadores e das trabalhadoras, que as suas vozes não foram ouvidas, que as memórias dos trabalhadores do campo foram silenciadas por décadas, fator que também justifica a pesquisa ao abrir espaço para experiências de trabalhadores e trabalhadoras do campo. O exemplo de Dandara, uma das trabalhadoras entrevistadas, demonstra o quanto a educação rural se encarregava de emudecer crianças; os relatos de Mariene e de Rose demonstram a dificuldade de acessar a educação escolar e a precariedade no fornecimento dessa educação; já os argumentos de Marta evidenciam o fornecimento de conhecimentos rudimentares pela

educação rural. Nessa perspectiva, entendemos que as memórias dessas trabalhadoras e dos outros trabalhadores entrevistados se constituem também pelas experiências de quem teve seu processo de formação mediado por uma educação rural marcada por políticas públicas de desigualdade centradas em instituições estrangeiras, como instituições norte-americanas que celebravam acordos com o governo brasileiro voltados para a educação rural. Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado de constituição da memória coletiva e, como tal, dispõe de diversos recursos que viabilizam a construção dessa memória, tais como suas práticas pedagógicas, seus conteúdos e as formas com que são transmitidos.

Esse aspecto nos remete a Aleida Assmann (2011, p. 320) quando trata dos “locais das gerações”, momento em que afirma que o que dota determinados locais de uma força de memória especial é, antes de tudo, sua ligação fixa e duradoura com histórias de família. Assmann relata que o escritor americano Nathaniel Hawthorne descreve o fenômeno desses locais de gerações no esboço autobiográfico do seu romance intitulado *A letra escarlata*. No livro, o escritor apresenta a longa relação de uma família com um lugar, seu berço e seu túmulo; cria entre o lugar e os entes humanos uma relação afetiva que independe completamente do encanto do cenário e das circunstâncias de ordem moral que o rodeiam.

A autora afirma que Hawthorne entende que os locais de gerações possuem uma força vinculativa e, ao mesmo tempo, são fenômenos arcaicos e antiquados. De seu ponto de vista, formas de vida modernas não permitiriam mais determinações fechadas como essas que vinculam pessoas a uma determinada porção de terra. Se a tenacidade dos antigos moradores apresenta resistência às exigências da mobilidade moderna, então ela não poderia mais ser tolerada. Ou seja, para Hawthorne os locais da família detêm o progresso.

Assmann afirma ainda que Hawthorne salienta o caráter obsoleto das formas de vida sedentárias, na medida em que ele as caracteriza como ligadas ao instinto. Nessa argumentação o instinto faz parte da natureza humana, sinaliza uma forma de vida que ainda não foi elevada ao nível da reflexão cultural. De acordo com Assmann, a forma de expressão de Hawthorne sugere que duração e continuidade não são, em si mesmas, valores civilizadores e que elas se impõem de maneira natural, não sendo objetos de formação e elaboração culturais. Conforme Assmann, “do mesmo modo, para o escritor, a magia do local está associada a algo suspeito; o ser humano arcaico, o antigo colono, não é um ser que se autodetermina, mas que deixa poderes alheios influenciar o seu destino” (ASSMANN, 2011, p. 321).

A autora complementa:

Dessa avaliação negativa do homem arcaico que está ligado aos locais resulta, como reflexo, o programa do homem moderno móvel. Este se despede dos poderes arcaico-instintivos e despreza uma estrutura valorativa que se apoia em idade, duração e continuidade. Se o ser humano quer realizar em si os potenciais civilizadores disponíveis, deve ser suspenso o parentesco entre homem e local, o elo afetivo deve ser cortado, a magia do solo, vencida. (ASSMANN, 2011, p. 321).

Para Assmann, as palavras e imagens de Hawthorne o ajudavam a se livrar da estrutura de pensamentos arcaicos, passando facilmente de uma linguagem do solo e do instinto para uma linguagem de utilização rural. Ele muda as palavras, mas permanece afirmando que o elo afetivo entre homem e local deve ser suspenso, que o homem deve desprender-se do seu local. Assmann afirma que quem se apropria dessa perspectiva funcional entende pouco do princípio do arraigamento, considerado, no livro, arcaico e instintivo.

Esse pensamento descrito por Assmann em muito se assemelha à visão da educação rural em relação às pessoas do campo, vendo-as como seres arcaicos que sequer sabem lidar com a terra e que precisam ser salvos da ignorância. Da mesma forma, a educação rural objetiva afastar as crianças do trabalho na terra, dos laços que as vinculam ao seu local. Afastá-las dos seus locais de memória, educá-las nas zonas urbanas, tidas como sinônimo de progresso pela educação rural, e ainda transformá-las em trabalhadoras e trabalhadores assalariados. Entendemos que esse vínculo com os “locais das gerações” é carregado de vivências e é nesse sentido que reafirmamos que o que nos interessa é a memória da vida material, das experiências vividas.

Compreendemos também que os trabalhadores e as trabalhadoras fazem história e nesse processo constituem as suas memórias, entretanto, como afirma Julio Aróstegui (2004, p. 34):

Para que la memoria trascienda sus limitaciones y sea el punto de partida de una historia es preciso que se opere el fenómeno de su historicización, o lo que es lo mismo, de la historicización de la experiencia, asunto al cual nos referimos en extenso en otro lugar. [...] Esa historicización es ella misma un producto histórico, sujeto a condicionantes y determinaciones externas, como muestra el hecho de su presencia desigual en unos u otros momentos históricos.

O autor afirma ainda que a memória como fonte da história deve estar sujeita aos requisitos metodológicos aplicáveis a qualquer tipo de fonte histórica. Afiança que a história restaura a memória do passado, mas também pode retificá-la e a tensão entre a memória das testemunhas e a construção do historiador está sempre presente e pode ser conflituosa. Tais argumentos nos remetem a outra afirmação de Aróstegui que diz que nunca deve ser ignorado

o fato de que a memória coletiva e a memória social devem ser públicas para serem consideradas fatos sociais.

Aróstegui garante ainda que:

Ello las relaciona con la cuestión de los poderes, de las hegemonías ideológicas y sociales, de la dominación y el sometimiento, y, en ese contexto, son objeto siempre en disputa. La memoria se ha convertido en alguna manera en una formidable arma de combate cultural, ético y político. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 37-38).

Podemos dizer que a memória é seletiva e, como garante o autor, essa memória pública, que compõe o presente e está construída sobre memórias vivas, não pode prescindir da memória herdada e da continuidade da transmissão histórica. Dessa forma, as memórias vivas e herdadas devem, necessariamente, convergir para a construção de uma memória histórica. Para Aróstegui, a memória herdada busca seu lugar na memória histórica e na memória construída. Dessa forma, pode ser inaugurada uma terceira fase, na qual se estabelece uma “memória ética” (ARÓSTEGUI, 2004), definida pelo autor como a memória da restituição, do reconhecimento e da justiça. A memória se liga, assim, à percepção das gerações e a ela se contrasta, não sem conflito.

Essa memória herdada é por nós compreendida como memória transmitida e, no que diz respeito à transmissão de informação do passado, Jelin (2002, p. 125-130) salienta que:

Sin embargo, la cuestión no es solamente acumular conocimientos. En primer lugar, los conocimientos no son piezas sueltas que se pueden apilar o sumar, sino que sólo tiene sentido en marcos interpretativos socialmente compartidos. En esta línea de razonamiento, las demandas sociales que traen a la esfera pública determinadas versiones o narrativas del pasado en el currículum escolar o en la ‘historia oficial’ tienen una doble motivación: una, la explícita, ligada a la transmisión del sentido del pasado a las nuevas generaciones. La otra, implícita pero no por ello menos importante, responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria. No se trata nunca de historias y de datos ‘neutros’, sino que están cargados de mandatos sociales. Esta memoria adquiere un sentido formativo o educativo cuando puede ser interpretada em términos ‘ejemplificadores’ (Todorov, 1998).

A declaração da autora de que certas versões ou narrativas do passado apresentadas na esfera pública (como nos currículos escolares), ou na história oficial têm uma dupla motivação e nos coloca diante da questão da intencionalidade na transmissão da memória. Ainda com relação à transmissão do passado, Jelin (2002) permanece afirmando que estudos aprofundados de processos específicos de incorporação da questão ao sistema educacional, certamente, mostrarão que ele tem um sentido institucional muito forte, pois requer um acordo e uma versão institucionalmente legitimada do ocorrido. Se o conflito político não for

resolvido, não é possível elaborar tal versão. O sistema educacional então se torna uma arena de luta entre vários atores e versões. Além disso,

La pedagogia moderna basa su práctica en la distinción entre los contenidos informativos y las prácticas ‘formativas’. Lo que cuenta en este segundo nivel son los procesos más complejos de identificación del sentido del pasado, y no solamente la transmisión de información. En consecuencia, la propia idea de transmisión, sea en una visión más pasiva o más activa del proceso, comienza a quebrarse. (JELIN, 2002, p. 130).

Ou seja, a autora põe em questão a identificação do sentido do passado e não somente a transmissão de informações e, dessa forma, compreendemos a educação também como mediadora na formação da memória de crianças, que mais tarde serão homens e mulheres cujas memórias encontram-se, em parte, engendradas na experiência formativa da educação escolar. Dito isso, ressaltamos a compreensão da memória como um mecanismo de interpretação do mundo.

As memórias das trabalhadoras e dos trabalhadores participantes da pesquisa são memórias vividas, experienciadas, configuradas em situações reais de educação escolar. Esses trabalhadores e essas trabalhadoras tiveram em comum a experiência de terem os seus processos de formação mediados pela educação rural. Suas memórias são marcadas pela insuficiência de condições materiais de vida no campo, pela subordinação à zona urbana², pelo descaso e pela estigmatização de inferioridade do povo do campo e de seu trabalho. Assim sendo, entendemos que o sistema educacional é classista e permeado por conflitos e que as memórias dessas trabalhadoras e desses trabalhadores do campo devem ser consideradas dentro do terreno da luta de classes e de uma visão de mundo associada ao avanço do capitalismo no campo, ou seja, suas memórias devem ser compreendidas dentro de um dado contexto social. Nessa perspectiva, passamos então às memórias dos trabalhadores e das trabalhadoras sobre a escola.

2.2 Memórias dos trabalhadores e das trabalhadoras

² Salientamos que não estamos tratando de contradição entre campo e cidade, uma vez que consideramos que tal contradição foi historicamente construída, mas, falamos da contradição entre capital e trabalho. Tratamos da questão no subtítulo “5.1 Educação rural e a prática social da educação do campo”, onde deixamos claro que a base dessa contradição reside na exploração do campo pela cidade, na expropriação da população do campo devido ao desenvolvimento da indústria.

Os trabalhadores e as trabalhadoras entrevistados, ao tratarem das memórias em relação à escola, retomam o vivido a partir do momento presente e destacam as amígdalas, o fato de terem aprendido, ao menos, assinar o nome e a precariedade de funcionamento da escola. É uma memória que denuncia! Denuncia o fornecimento de conhecimentos rudimentares; denuncia a dificuldade de acesso à educação; denuncia que uma única vez houve alguma forma de atividade artística na escola. Uma das trabalhadoras, Getulina, 35 anos de idade, ao referir-se às memórias em relação à escola, tratou especificamente dos conteúdos escolares, informa que a memória “anda meio falha” e que ela esqueceu algumas coisas, voltando a lembrá-las através de leituras.

De todas as expressões de memória expostas pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras, chama a atenção o relato de Dandara. A entrevistada informou que não tem muitas lembranças boas do período em que ela estudava. Um dos motivos que a levou a frequentar a escola foi a oferta de merenda escolar, uma vez que a família enfrentava carências financeiras. Dandara também trouxe à tona um fator que demonstra o total abandono das escolas do campo pelo Estado:

Eu não tenho muitas lembrança boa por que nessa época a professora não interessava muito, a gente ia estudar e ela só pensava mais só de ser professora, mas, na prática mesmo, não era, né. Tipo assim... a gente chegava lá e ela mandava dar lição ali... marcava aquele X que a gente tinha dado a lição, só que ler mesmo... nem passava pela nossa cabeça o que era leitura. E aí nosso pai era muito bravo, chegava em casa e ele corrigia o nosso caderno e perguntava: vocês deu lição? A gente dizia que sim, aí ele olhava e tava lá aquele X marcado, aí ele ficava todo empolgado, achano que nós tava bem. Mas, não. Era a professora lá que marcava por conta dela, aí ela trabalhava na sua casa e naquele tempo, buscava água longe. De manhã até mei dia ela buscava água e quando ela chegava mei dia, ela marcava ali que nós tinha aprendido. (DANDARA, 2021, 48 anos).

A trabalhadora declarou que seu pai a tirou da escola quando descobriu como eram as aulas. Assegurou também que, mais tarde, o pai matriculou ela e os irmãos em uma nova escola que surgiu na região, entretanto logo eles pararam de estudar para trabalhar na roça. Afirmou só ter retornado para a escola aos dezoito anos de idade, quando já estava casada, período em que apareceu na região outra escola, agora, uma escola do “Todos Pela Alfabetização” (TOPA). Dandara assim se manifestou em relação à esse período:

E aí com dezoito ano eu já tava casada, aí aqui na região surgiu uma escola do TOPA, aí eu entrei, estudei e na quarta série aprendi desse tiquim e quando chegou em 2013 eu estudei na região, mas aquele estudo que eu não sabia nada. Mas, sabe quando joga ali por conta do serviço? A gente muito humilde e pra garantir a vaga do trabalho eu tinha que estudar... dona de casa, já cheia de coisa e aí vem também pobreza de saúde... e tenho

lembranças boa dos aluno, também era todo mundo da minha idade, né, e é isso aí. (DANDARA, 2021, 48 anos).

As memórias da trabalhadora demonstram ainda uma das marcas históricas da educação rural: as improvisações. O TOPA, citado por Dandara, é um programa de alfabetização que pretendia alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, ou a sua continuidade na rede regular de ensino. Mesmo não sendo voltado especificamente para as populações do campo, o programa se constituiu em um exemplo de inúmeros improvisos³ que perpassam a educação rural.

Ao falar sobre a retomada dos estudos, no ano de 2013, Dandara reflete sobre a sua condição de trabalhadora, momento em que ela afirma que, por ser muito humilde, retomou os estudos para assegurar uma vaga de trabalho, uma condição que lhe havia sido imposta. Por passar por problemas de saúde, retomar os estudos naquele momento foi difícil. Desse período, a única lembrança boa relatada por Dandara diz respeito ao fato de ter colegas da mesma idade que ela.

É explícito, nas declarações dos trabalhadores e das trabalhadoras que, a partir do presente, eles ressignificam o passado. Nesse sentido, os demais entrevistados afirmaram que:

Era muito bom na escola, as amizade era bom demais, né. A gente fazia muito teatro na escola que era bom, né. (GOMES, 2021, 38 anos).

Quando eu estudava antes? As lembrança é que antes, na época que eu estudava na escolinha, a coisa era bem mais difícil. Né? A parte... dos estudo mermo... nera... a merenda, não tinha transporte. A lembrança de antes era bem ruim porque tinha que... caminhar a pé, não tinha ônibus pra levar, a merenda era a professora mermo que fazia aquela merendinha lá... na escola mesmo, que não tinha uma merendeira... Aí hoje a coisa já tava bem mais melhor. A lembrança de hoje é mais boa. Né? Que todo mundo tem transporte, a merenda é à vontade... a coisa hoje é bem melhor que antes, a coisa evoluiu muito. Porque antes era bem mais difícil pra você estudar. (MARIENE, 2021, 48 anos).

Quando eu estudava eu me lembro de muitas coisas boa que já passou por minha vida, que eu num sabia de nada. Entrei na escola e aprendi um pôco, num foi muito... mas aprendi, né, um pôquim. Às vez se eu tivesse ficado em casa direto eu num tinha aprendido nada, né. Mas... como eu fui esse pôquim, consegui aprender pêro meno assinar meu nome e mais alguma coisinha. (MARTA, 2021, 32 anos).

Na época que eu estudava não era lá essas coisa não. Boa a escola não era não, tenho certeza... eu passei por muita dificuldade, eu tenho em questão de

³ Os improvisos dos quais tratamos dizem respeito a pacotes prontos, pacotes ditos educativos, bem como, a programas transplantados para as escolas do campo que não consideravam a realidade do trabalho e da vida que ali viviam. É possível encontrar menção aos improvisos na educação rural ao longo desta dissertação.

aprendizagem e de outras coisa que eu nem posso falar. (ROSE, 2021, 38 anos).

É só quando criança, mas, né, eu lembro que eu gostava de estudar, lembro da professora lá da primeira escola. Era tão diferente... tinha aquelas amiga da escola, brincadeira... eu gostava muito, era muito divertido. Não via as coisa de hoje, né, briga... As lembrança que eu tenho é essas, da escola. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Na escola, assim, né... a gente gostava muito de jogar futebol. Hoje eu falo que parece que as criança não tem o pique que a gente tinha antes. Antes nós jogava e era muito mesmo, tinha hora que a gente queria até matar aula pra jogar e a gente quase não cansava muito. Eu gostava muito, era um meio de encontrar os amigo, trocar experiência... com os professores também, que tinha uns que morava aqui na região, outros vinha de outras localidade... era um meio de interagir bastante com as pessoas. (MANOEL, 2021, 36 anos).

Os relatos são a tradução de que a escola se estabelece como um quadro social na constituição das memórias desses trabalhadores e dessas trabalhadoras. Nesse sentido, passamos ao contexto da educação rural no Brasil e suas implicações para a população rural, onde o tema é abordado tendo em vista o contexto de formação social do país.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Por entendermos que a compreensão da educação rural no Brasil deriva do entendimento da formação social do país, é que o presente capítulo trata do contexto da educação rural no Brasil, demonstrando, como afirma Ribeiro (2013) que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica por parte dos trabalhadores do campo. O capítulo demonstra também, que a educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada, quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra.

Nesse sentido, lançamos mão das Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004, p. 07), que resultam do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em outubro de 2003 e que contou com a participação de sujeitos públicos e sociais envolvidos na concepção, elaboração e na execução das políticas públicas para as populações do campo brasileiro. O documento expressa ao mesmo tempo a complexidade ensejada pela temática e as singularidades nela envolvidas, marcadas por uma multiplicidade de sujeitos que a compõem.

Tais Referências garantem que a escola, no campo brasileiro, surgiu tardiamente e não recebeu o apoio do Estado para o seu desenvolvimento. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo no meio rural. O documento assegura que, embora o Brasil tivesse uma sociedade predominantemente agrária a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, fator que evidencia o descaso das elites dominantes com a educação pública, fruto de uma mentalidade retrógrada decorrente das relações de produção baseadas na exploração do trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle patrimonialista e clientelista do poder político e nos padrões culturais importados da metrópole colonizadora.

Ao abordar a educação rural, Marlene Ribeiro (2014, p. 325) enfatiza a escassez de estudos sobre essa modalidade de educação. Ao citar Damasceno, a autora afirma que, para entendermos os chamados “fracassos” da educação no meio rural, no Brasil, há necessidade de relacionar as políticas que foram adotadas para essa educação com a prática social mais

ampla da sociedade brasileira, mais especificamente, com as formas adotadas pelo movimento do capital no campo (RIBEIRO, 2013, p. 166). Ainda de acordo com a autora, uma pesquisa mostra que, ao longo da história, apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, em nenhuma época ela se constituiu como prioridade dos investimentos públicos, ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais.

Ribeiro (2013, p. 166) declara que, no início dos anos de 1980, Calazans, Castro e Silva (1981) publicam resultados de uma pesquisa sobre educação rural no Brasil, onde registram que somente a partir dos anos de 1930, principalmente no período do Estado Novo, o poder público começa a intervir mais efetivamente sobre a educação rural. O objetivo dessa investida foi aparelhar o estado convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no país. Alega ainda que, para os autores citados, a educação, nessa perspectiva, visava a preparar as populações rurais para se adaptarem ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assumia contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes. Nesse processo, os agentes educativos, sejam professores ou técnicos agrícolas, desempenharam um papel essencial para melhor adaptar as populações rurais ao sistema produtivo.

Para a estudiosa, a ação educativa que incide sobre as populações rurais está embasada em uma concepção evolucionista, que

considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estes estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista. Com isso, a educação desempenha o papel de levar o conhecimento científico de modo que essas populações possam estar habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola. (RIBEIRO, 2013, p. 167).

Ribeiro (2013, p. 167-168) argumenta que a introdução de empresas agropecuárias no país traz consigo a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos agrícolas. Para isso se apoiam em novos programas educacionais que ofereçam a formação necessária ao desempenho de novas funções. Ao mesmo tempo, as populações rurais devem ser “educadas” para a utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinados ao cultivo e ao manejo do solo e à criação de animais.

Ribeiro (2013) explica que dentre os programas, projetos e ações educativas dirigidas às populações rurais, Calazans, Castro e Silva (1981) se referem, mais detidamente, à

Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e subordinada ao Departamento Nacional do Ministério da Educação (MEC). A campanha tinha como focos a educação fundamental para recuperar o homem rural e reformas da estrutura agrária. A ação da CNER objetivava substituir uma cultura por outra, através da educação de base, que servia de instrumento de aculturação.

É perceptível a caracterização depreciativa do homem do campo como justificativa para a implantação de programas de educação. Conforme a autora:

O diagnóstico que justificava os programas para a educação rural apontava para questões próprias de uma produção de subsistência, portanto, considerada atrasada, predominando o econômico sobre o social e o cultural, na análise. Porém, as receitas para suprir as carências reservavam à educação uma missão redentora, um remédio para reabilitar o corpo social enfermo, conferindo-lhe um papel determinante na transformação social do meio rural. Essa caracterização abstrata da realidade do camponês, ou melhor, definida a partir de interesses externos que antecipam os resultados esperados da educação rural que se irá oferecer, tem produzido tantos malefícios às populações rurais quanto o imobilismo do Estado com referência à oferta de políticas sociais em resposta às demandas dos agricultores. (RIBEIRO, 2013, p. 169).

Apoiada em Alves (2008), Ribeiro (2013) declara que a educação rural, através da escola formal regulamentada pelo Estado, teve início um pouco antes de proclamada a República, no final do Segundo Império, porém foi disseminada com as características já criticadas, na primeira metade do século XX. Segundo Ribeiro (2013, p. 170-171), as iniciativas de educação rural sob formas diversas como centros de formação, treinamentos, cursos, semanas, etc., até os anos de 1970, foram desenvolvidas por entidades de fora do país, principalmente sob a influência estadunidense, ou por departamentos do MEC que possuíam ligações com essas entidades.

No que se refere ao contexto das populações rurais, nossos entrevistados expressaram as suas memórias sobre a relação entre os saberes escolares e a realidade dos povoados. Mariene, de 48 anos, informou não saber falar da relação entre os saberes escolares e a realidade dos povoados. Os demais entrevistados assim se pronunciaram:

É... praticamente. Não tudo, mas a maioria das coisa. No dia a dia da escola, o convivo com as pessoa que vai passano pra gente como é que é as coisa da roça e da cidade... a gente vê uma relação, né, que tem essa... a cidade com a zona rural. (GOMES, 2021, 38 anos).

Pois é, né, eu... como às vez eu ia, tinha algum momento, né, que a gente saía e ficava às vez só no fim de semana. Vinha de quinze em quinze dias. O final da colheita de café a gente vinha embora pra estudar, mais já tava

avançado o ano... já era bem mais no final do ano, né. Aí eu vou dizer que eu aprendi um pôco e eu achei que não foi o suficiente que era de aprender e também tem assim, a memória muito ruim pra aprender leitura. Minha mente não é muito boa não. Eu gostava muito de panha de café, mais depois que eu casei eu só fui uma vez e não fui mais. (MARTA, 2021, 32 anos).

Eu acho que não... uma vez teve o pessoal, tava falando sobre da importância de algumas coisa da zona rural, como foi citado assim... a palma pra quem servia, tinha gente que não sabia que servia pra aquilo tudo. Só que aí foi dito. Não sei se foi uma reunião e foi falado sobre isso... pra quem seria utilizada. (ROSE, 2021, 38 anos).

Muitas vez tinha, vez na moradia da gente tinha. Como eu falei, quando se fala da agricultura, vem a roça, né. E aí eles ensinaram muito, tipo assim, tinha a parte que era o momento de plantar, eu fiz muita horta e aí quando eles ia ensinar sobre a horta, que foi no tempo do Mais Educação, tinha as horta pra fazer e aí era aquilo que eu já sabia fazer. Isso pra mim tinha a ver, mas também tinha coisa que não tinha nada a ver. (DANDARA, 2021, 48 anos).

Tem um pouco, viu. Não muito, né. Hoje em dia a terra não dá nada, você planta, quase não dá muito. Então... catinga... você planta e às vezes não dá muito. Na escola você estuda o quê?... Geografia... sobre a caatinga... essas coisa assim, sobre mandacaru... aí a gente, as coisa que a gente estuda tem a ver com o lugar que a gente mora, né. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Sim. Eu me lembro que... assim, a gente aqui achava que aquelas... como é que fala... minhoca, né. Achava que seria ruim pro plantio, essas coisa assim. Já na aula, eu fui entender que não, que elas faz bem pra terra, pro adubo da própria terra... pelo que eu entendi. (FRANCISCA, 2021, 32 anos).

Em partes sim, mas em outras parte não. Às vezes eles buscava a realidade região... o que a gente passava, como é que era as dificuldade que a gente tinha. Olhar esse lado pra poder a gente tá estudando, né, ver a dificuldade dos pais pra poder tá mandando os filho e também ver um conhecimento voltado pra isso aí. Aí a escola não olhava muito isso, né, você tinha que tá na escola de qualquer jeito e era daquele jeito. (MANOEL, 2021, 36 anos).

Gomes, ao afirmar que há uma relação entre os saberes escolares e a realidade dos povoados, não deixa claro como isso ocorre. Chama a atenção o fato de o trabalhador afirmar que as pessoas que vão passando mostram como são as coisas na zona rural e na cidade, numa espécie de comparação. Os argumentos de Marta ainda deixam subentendido que ela toma para si a responsabilidade por não conseguir estabelecer relações entre os saberes escolares e a realidade dos povoados, atribuindo essa impossibilidade ao fato de ter que sair para trabalhar fora e por isso ficar afastada da escola. Ela atribui a dificuldade de aprendizagem a si mesma, sem conexões com a realidade material.

Das demais trabalhadoras, duas afirmaram que existe pouca relação entre os saberes escolares e a realidade dos povoados e uma afirmou, categoricamente, a existência de tal

relação. Entretanto, há um ponto em comum nas narrativas das três, todas citam exemplos de momentos compartimentados e uma até especificou esse tempo: o de um trabalho realizado para a disciplina de Geografia. A afirmação de Manoel de que em partes os saberes escolares tinham relação com a realidade dos povoados, soa mais como um apelo para que a escola considere a realidade material na qual os educandos estão inseridos, um apelo para que a escola os compreenda não apenas como alunos em sua imediatividade, mas como pessoas em sua totalidade, limitadas por suas particularidades históricas que dificultam o seu acesso à escola. Dentre todos os participantes, apenas uma trabalhadora afirmou claramente a inexistência de relação entre os saberes escolares e a realidade dos povoados, entretanto todas as alegações demonstram a fragilidade da relação existente entre os saberes escolares e tal realidade.

Pelas declarações das pessoas entrevistadas, pode-se afirmar que as populações desses povoados são consideradas, pela escola, de forma totalmente fora de seus contextos. Nesse sentido, existe um distanciamento do ensino rural em relação à realidade do trabalho, da vida e da cultura dos alunos. Vemos que as memórias dos participantes da pesquisa são produtos de um processo de educação que inferioriza os povos do campo.

De acordo com Maria Julieta Calazans (1993, p. 17):

As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo colônia, império, república. As origens filiam-se por sua vez, às ideias da educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores, como nos indica Lourenço Filho.

Ribeiro (2013) acrescenta ainda a esses elementos a predominância da produção agropecuária, ou de matérias-primas como determinação da divisão internacional do trabalho para o Brasil.

Marlene Ribeiro (2013) declara que uma abordagem histórica da educação rural permite captar o movimento contraditório que corresponde aos anos de 1930 e 1940 (que diz respeito ao momento do ruralismo pedagógico), quando há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, coincidindo com a crise econômica do período entre guerras e com a Segunda Guerra mundial (que diz respeito ao nacional desenvolvimentismo). Nesses períodos, os agricultores são estimulados a buscarem direitos sociais e empregos nas cidades, são momentos nos quais o país passa por um processo de substituição das importações associado à industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada.

Podemos constatar nesses dois momentos da história brasileira um interesse pela educação rural com a participação do Ministério da Agricultura. A indústria estadunidense de produtos agropecuários passa a se interessar pela educação rural no Brasil como estratégia de formar um mercado consumidor para seus produtos. A investida norte-americana gera dependência dos agricultores brasileiros e desvia, ou até mesmo bloqueia, o interesse de pesquisas nacionais na área. Ocasionalmente ainda o acolhimento de pesquisadores brasileiros em universidades estadunidenses.

Essa estratégia é materializada na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (Cbar), no ano de 1945, que se mantém nos anos de 1960 e 1970, principalmente após o golpe militar de 1964. O objetivo da ação residia em integrar a Amazônia aos capitais nacional e multinacional para não entregá-la à população indígena e aos posseiros e caboclos que nela habitavam. Esses povos acabaram sendo deslocados de suas áreas e usurpados de suas terras e o campo, dessa forma, ia sendo esvaziado de gente. “Mantém-se o vínculo entre educação rural e desenvolvimento, com a ressalva de que esse desenvolvimento seja definido pelo capital internacional, ocupando, o Brasil, o lugar determinado pela divisão internacional do trabalho”. (RIBEIRO, 2013, p. 175).

Esse contexto de políticas sociais destinadas às populações do campo, demonstrado por Ribeiro, permeia as argumentações dos trabalhadores e das trabalhadoras acerca dos diferentes trabalhos desenvolvidos por eles, seja na terra/roça, seja fora da terra/roça ou ainda conciliando os dois trabalhos. No momento da identificação do trabalho dos participantes da pesquisa, quase todos disseram que complementam a renda de alguma forma, uma vez que é muito difícil contar apenas com os dividendos do trabalho na terra/roça para sobreviver, afirmações que aparecem mais expressivamente na ocasião em que falam do sustento da família, como já explicitado anteriormente.

Dessa forma, acerca do trabalho por eles desenvolvido, Mariene afirmou que conjuga o trabalho assalariado com o trabalho na roça, pois para ela não é possível sobreviver apenas com o trabalho no campo. Rose informou que trabalha na roça e cuida da casa, mas que o marido trabalha fora para inteirar a renda. Marta cultiva e cria galinhas para o sustento da família, mas o esposo também trabalha fora sempre que surge alguma oportunidade. Francisca também informou que trabalha na terra/roça, mas seu esposo sempre sai para trabalhar fora. Vejamos as declarações dos demais:

Não, trabalho não. É só na roça mesmo. Já trabalhei, mas, de 2016 pra cá, eu trabalho só realmente é aqui na minha terra. Eu prefiro trabalhar aqui toda vida. A melhor coisa é eu ser meu patrão, é bom demais... eu marco o meu horário de trabalhar, né. (GOMES, 2021, 38 anos).

Trabalho só aqui. Mas pretendo trabalhar fora, porque na roça é mais pro consumo e é bem pôco, né. Aí fora a gente ganha um pôquinho mais pra suprir outras necessidade. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Na terra e fora da terra. Foi uma oportunidade, né. Que na época mesmo eu tinha vontade de seguir carreira de professor, na educação, só que a oportunidade que eu tive foi essa. E aí eu tive essa oportunidade... acabei não ligando pela outra que eu tinha vontade. (MANOEL, 2021, 36 anos).

No momento só na roça. Mas, quando trabalho fora, sempre trabalho na roça também. Procuo trabalhar fora porque só o da roça não dá. Na terra tem ano que a gente planta e dá... outro não dá. A roça é muito pouco pra gente sobreviver. (DANDARA, 2021, 48 anos).

Os povoados são secos, acidentados e é perceptível a escassez de serviços públicos nos locais para facilitar a vida da população. A situação dos trabalhadores é fruto de uma condição histórica de expropriação da terra, que tem início desde o período da colonização do país e avança com o latifúndio. Aos pequenos proprietários, são relegadas pequenas e precárias faixas de terra onde a sobrevivência é sofrível. Além disso, o processo de educação formal dos entrevistados não contribuiu para o desenvolvimento da compreensão de tal realidade e, assim, as trabalhadoras e os trabalhadores atribuem as dificuldades enfrentadas apenas à ausência de chuvas e à infertilidade da terra, fator que se evidencia quando afirmam que plantam, mas quase não colhem.

Do mesmo modo, outro fator que chama a atenção é a satisfação de Gomes no que tange ao controle do seu tempo. Entretanto, ele não consegue perceber que, envolto em relações sociais de produção capitalistas, a autonomia do tempo do trabalhador é uma autonomia aparente, o que já ocorria, em alguma medida, nas sociedades pré-industrializadas citadas por Enguita (1989), nas quais o trabalhador já não possuía domínio total sobre os processos de trabalho e que acaba sendo acentuado no capitalismo vigente. O trabalhador apenas não percebe que está submetido a determinações do capital, que ditam em que condições o trabalhador do campo pode produzir.

Os povoados pesquisados são marcados pela insuficiência de condições de vida; por estradas em péssimas condições; possuem apenas um posto médico para atender a toda a população da região e que não funciona todos os dias e como já dito anteriormente, os povoados também são marcados pela insuficiência de distribuição de água para toda a população.

Nesse sentido, ao citar Griti (2003), Ribeiro (2013) frisa que a escola pública rural foi um instrumento potente para a expansão do capitalismo no campo brasileiro, trazendo como

consequência a desestruturação do modo de vida dos trabalhadores rurais, substancialmente no que se refere a seu trabalho, seus saberes e sua cultura. A esse respeito, a autora afiança que

contraditoriamente, a educação rural objetivava ensinar o agricultor a trabalhar com a terra, como se ele não soubesse fazê-lo; precisava aprender o manejo das técnicas, instrumentos e insumos agrícolas, além de relacionar-se com o mercado onde venderia sua produção para adquirir os ‘novos’ produtos destinados a dinamizá-la. Mostra a autora que esse foi um caminho para, aos poucos, retirar a *autonomia* do agricultor familiar, que antes buscava no mercado apenas a complementação de produtos necessários à sua reprodução e subsistência. (RIBEIRO, 2013, p. 176-177, *grifo no original*).

Ressalta ainda que o distanciamento do ensino rural em relação à realidade do trabalho, da vida e da cultura dos alunos das escolas rurais, mesmo daquelas que passaram a oferecer as oito séries do ensino fundamental, não mudou. Em seguida, reflete sobre a criação de instituições de assistência técnica e extensão rural que datam dos anos 1950 sob a influência e o financiamento de agências estadunidenses, como a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar), criada 1956. Saliencia também que, além dos cursos de Agronomia, principalmente os cursos técnicos de nível médio formavam os profissionais responsáveis por desenvolver a assistência técnica e também por estender o conhecimento técnico-agrícola aos agricultores familiares.

O técnico agrícola, assim, fazia a mediação entre as necessidades do capital, principalmente as de divulgar seus produtos e criar a dependência em relação ao consumo, e as necessidades dos agricultores convencidos de que deveriam aplicar inovações à sua produção, adaptando-a à apregoada modernização da agricultura. (RIBEIRO, 2013, p. 171-172).

De acordo com a autora (RIBEIRO, 2013), as mudanças ocorridas no padrão de acumulação do taylorismo-fordismo para o toyotismo e o avanço do capitalismo no campo brasileiro descartam a necessidade dos técnicos agrícolas e assim são desmontados os serviços públicos de assistência técnica e extensão rural que, contraditoriamente em algumas regiões, haviam se voltado, em alguma medida, para os interesses dos agricultores. Ribeiro cita diversos autores para demonstrar que mudanças incidiram sobre os cursos de formação de técnicos de nível médio, que mantinham currículos em que o conhecimento científico não considerava e até mesmo anulava os saberes das práticas sociais dos agricultores e que projetam um novo perfil de aluno.

Esse novo perfil do aluno é o do ‘empreendedor’, do indivíduo que precisa vencer sozinho porque já não existem empregos na assistência técnica e extensão rural e, além do mais, aprender a responsabilizar-se por seu

fracasso caso não disponha nem de terras, nem de capital para realizar um 'empreendimento'. (RIBEIRO, 2013, p. 179-180).

Ainda em consonância com a autora, as políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho, ou o desinteresse do Estado no tocante ao analfabetismo no Brasil, uma vez que, até o ano de 1991, o número de analfabetos continuava a ser mais elevado na área rural do que na urbana.

Destacamos que, conforme Ribeiro (2014, p. 328-343), em áreas rurais, ao ingressar na escola, as crianças já estão se exercitando no trabalho e na escola com responsabilidades de adultos. Elas não estão vivendo a infância e a juventude para tornarem-se adultos no futuro. As atividades das crianças que vivem no meio rural e frequentam uma escola multisseriada são determinadas pelas condições de classe que as colocam em uma posição de inferioridade em comparação aos alunos que vivem nas sedes dos municípios e a escola não considera essa realidade. As escolas rurais adotam conteúdos, concepções e métodos idênticos aos das escolas urbanas, pressupondo que as cidades signifiquem o progresso e a civilização.

Mas sua eficácia em impor a disciplina do trabalho e da subordinação não se efetua por meio de concepções e discursos, mas, principalmente, através do mercado onde o agricultor precisa levar seus produtos para que os mesmos sejam comercializados, quase sempre com preços que não cobrem as suas necessidades de subsistência. (RIBEIRO, 2014, p. 333).

No que diz respeito a simultaneidade de ingresso na escola e exercício no trabalho, ao tratar das memórias sobre trabalho-educação, Mariene, de 48 anos, informou ter começado a trabalhar na roça por volta dos dezesseis ou dezessete anos de idade e que o que mais interferiu nos seus estudos foi a ausência, na época, do Ensino Fundamental II no povoado onde reside, uma vez que o pai dela não permitiu a continuidade dos estudos na sede do município. Conforme a trabalhadora, na ocasião era comum os pais relutarem para que as meninas não saíssem do campo para estudar na zona urbana. Segue a exposição dos demais entrevistados sobre a interferência causada pelo trabalho em seus estudos:

Nasci aqui e trabaiei na terra sempre, mais trabaiaí fora eu trabaiei um tempo e voltei pá trabaiaí aqui de novo. Creio que não, não atrapaiô não. Quando eu trabaiaiva de manhã, é porque no caso eu estudava à tarde e trabaiaiva de manhã e quando eu estudava de manhã, trabaiaiva à tarde. Atrapaiava não. (GOMES, 2021, 38 anos).

Na terra desde muito cedo, sempre ajudei meus pais desde os doze anos de idade. Doze anos, já trabalhava na terra. Eu acho que não atrapalhou não, né, a gente trabalhava até umas dez, onze horas e aí ia pra escola, não interferiu não. Porque também não era aquele trabalho forçado, tinha aquelas horas. (MANOEL, 2021, 36 anos).

Na roça eu comecei moça já. Quando num sabia capinar, eu ajudava plantá e aí já foi grande já. Na época que a gente estudava, de manhã até dez hora por aí a gente fazia alguma coisa na roça e de meio dia pra tarde, ia pra escola. (ROSE, 2021, 38 anos).

Pra te dizer a verdade, desde mais nova mesmo. Assim... base de uns onze anos... doze anos, a gente já ajudava, né, nossos pais na roça. Não assim, o dia todo, mas assim... pela manhã, que a gente estudava durante a tarde. Aí pela manhã, até umas onze hora a gente ajudava nossos pais. Graças a Deus, nunca faltei por causa de trabalho não. Que sempre, gente já tinha aqueles horário tudo certinho, por exemplo, a gente ia pela manhã, dava uma ajudinha pra eles na roça, mas onze hora a gente já tava em casa se arrumando pra estudar à tarde. Naquela época não prejudicou em nada. (FRANCISCA, 2021, 32 anos).

Acho que foi com dezessete ano. Fui pra São Paulo, bem nova, fui pra São Paulo com quatorze. Dezessete ano já trabalhava. Mas, aqui mermo, derde criança, de adolescente a gente já ajudava os pais da gente na roça, né. A roça a gente ajudava sempre. Acabou interferindo sim, né, que a escola naquela época era tão ruim, era longe, não tinha perto... não era igual hoje que temos o carro. Acho que interferiu um pouco sim. Ficou complicado porque ia pra roça, a tarde ia pra escola, nera, aí de repente a gente ia pra escola não era que nem hoje, né. O estudo era bem... era bem menos, parece. Mas eu aprendi ler e escrever derde nova também. Interferiu nessa parte de série também, que eu fiquei bem atrasada. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Deixa eu ver aqui... na base duns quinze anos mais ou menos. Eu já era... mais de grande assim porque de menor não pode ficar ni... em fazenda, assim, né. Eu acho que foi nessa base. Eu estudava, né... eu num sei nem com que idade eu entrei na escola, eu já tava bem... mais veinha mais um pôco. Aí quando era no tempo do café, né, quando era nessa data a gente saía. Eu acho que atrapalhou, né... quando chegava que era de ir fazê as prova só, aí eu ficava até sem querer ir, às vez um tempo eu fazia... mais ficava té avexada de ficá fazeno só. Aí eu acho que me atrapalhô, aprendi um pôco, mais num foi muito. Pôca coisa também, assinar meu nome e lê um pôquim, mais muito... como a letra, assim, é muito feia. Aí pêro meno aprendi assiná meu nome. É por isso que eu falo com as menina pá caprichá que o estudo hoje em dia é tudo, né. Elas têm muita oportunidade e eu num tive essa oportunidade que que elas tá teno agora. (MARTA, 2021, 32 anos).

Ô minha fia... eu comecei trabalhar desde os doze ano, né... naquele tempo o meu pai era muito pobre, muito humilde... e aí a casa cheia de filho... muito filho e aí levava todo mundo, né. Foi tanto que a gente nem pôde estudar muito, a gente não aprendeu o que deveria por conta da pobreza que era e a gente já trabalhou. Desde doze ano a gente já trabalhava, né. A gente ganhava a metade do que o adulto ganhava, mas desde os doze ano que eu trabalho. Então minha fia... era aqueles estudo meia boca. Meu pai botava a gente pra estudar, aí quando a gente estudava dois dia na semana, ele já tirava a gente pro trabai, não tinha jeito. Não tinha condições da gente estudar, a gente ficava assim, como se tivesse na escola... mas tava e não tava, né. A gente tava matriculado, mas a presença não tava na escola, era bem complicado. (DANDARA, 2021, 48 anos).

Como visto, de acordo com as respostas dos oito trabalhadores e trabalhadoras entrevistados, a idade de início do trabalho na terra/roça varia dos onze aos dezessete anos, ainda que alguns não tenham especificado a idade com que começaram a trabalhar, asseguraram que ingressaram na lida da roça muito cedo. Três deles afirmaram que o trabalho na roça não atrapalhou seus estudos. Uma informou apenas a idade que começou a trabalhar, mas não disse se o trabalho prejudicou seus estudos. Outra ressaltou a problemática de ter que sair da região para estudar na zona urbana e, por fim, três trabalhadoras foram enfáticas ao declararem que o trabalho atrapalhou os estudos, confirmando as observações de Ribeiro de que as condições de classe colocam os alunos do campo em posição de inferioridade em relação aos alunos das sedes dos municípios.

A declaração de Mariene sobre a ausência do Ensino Fundamental II na região chama a atenção já que isso ocorre ainda hoje na região e talvez com mais intensidade em decorrência da nucleação e do fechamento de escolas no campo levando, inclusive, ao desenraizamento de crianças e adolescentes. A escola que atende a população dos povoados, por exemplo, conforme informações de alguns entrevistados, foi ampliada para receber crianças de outras escolas que foram fechadas na região. O Ensino Médio na escola ocorre através do EMITec, que é o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, que consiste em uma aula online distribuída para centenas de cidades no Estado. Os alunos contam com a presença de um tutor na sala de aula para realizar a intermediação entre o aluno e o professor da disciplina que está sendo ministrada no momento, caso os educandos tenham dúvidas sobre o conteúdo.

Também é notória a percepção deturpada que os entrevistados têm do ato de estudar. De acordo com as informações fornecidas por eles, estudar resume-se a frequentar a escola. Eles não cogitam a possibilidade de disporem de um tempo em casa para revisarem conteúdos, ou para leituras diversas. Tal situação configura-se também como um demarcador da condição de classe, visto que, além de trabalhar e estudar e de receberem uma educação escolar desprovida de relações com o trabalho desenvolvido no campo, eles ainda não dispõem de tempo para desenvolverem-se intelectual e espiritualmente e, devido a um processo educacional que naturaliza as relações sociais, não compreendem a situação na qual estão imersos como fruto de um processo histórico.

Ao falar sobre os trabalhos desenvolvidos no campo, Ribeiro (2014, p. 323-346) argumenta que uma extensa e rica literatura sobre trabalho-educação afirma a formação humana alicerçada nas diversas modalidades de trabalho, porém se subentende que o destaque dado pelas obras está no trabalho industrial, efetivado no mundo urbano, tomado como

desenvolvido, civilizado. Da mesma forma, o conceito de educação parece estar associado, pelo senso comum, aos processos de escolarização. A autora assegura que não são formuladas questões sobre as diferentes expressões do trabalho no mundo rural, sobre suas práticas, seus saberes, suas culturas e os conhecimentos aí produzidos.

Para Ribeiro (2014), o conceito de trabalho usado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) não considera as características sociais, econômicas e culturais da agricultura familiar (considerada por ela como camponesa) no processo de formação de um agricultor. Formação que acontece e se consolida desde a infância, não podendo se resumir a uma escolha feita após os 16 anos de idade. A todo o momento, Ribeiro (2014) declara que a educação rural pretende desenraizar os povos do campo e, nesse sentido, a autora assegura que “sem a convivência que une família, em que esta discute o trabalho ocorrido em cada dia e sobre ele formula compreensões, não existe a agricultura familiar, ou camponesa, e não se garante a sucessão dos pais na propriedade.” (RIBEIRO, 2014, p. 327). A ausência dessa convivência faria desaparecer um enorme legado de culturas, saberes e tecnologias construídas ao longo de séculos. Assim, Ribeiro garante que a educação rural consegue desenraizar o agricultor com uma escola que está comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista. O efeito da educação rural “é a desestruturação dos modos de vida e de trabalho das populações rurais, abrindo caminho para a expropriação da terra e apropriação do produto do trabalho dos agricultores familiares e/ou assalariados”. (RIBEIRO, 2014, p. 334).

Com relação à essa discussão, nas declarações das pessoas entrevistadas, ao falarem sobre a idade dos filhos que trabalham e estudam, fica evidente que existe certa resistência em admitir que as crianças trabalham. Todos os que têm filhos menores de idade e dependentes afirmaram que as crianças não trabalham, mas, contraditoriamente, também declararam que as crianças os acompanham na lida para já ir aprendendo alguma coisa. Vejamos as argumentações das trabalhadoras e dos trabalhadores:

Ainda não, só vai bagunçar na roça. Ela vai, me acompanha. Ela fica por lá, já vai aprendendo alguma coisa. (GOMES, 2021, 38 anos).

É... no momento elas num inda trabalha porque, assim, no tempo da plantação gente põe pá plantá, né, porque como a mais velha já conhece o plantá mais os caroço do mantimento que a gente vai plantá, ai já ajuda. Mais inda num tá muito na idade de tá sempre ali ajudano. Mais na prantação já ajuda. Gente vai ensinano de pequeno pá quando tiver já grande, já crescer sabeno alguma coisa. (MARTA, 2021, 32 anos).

Ele num trabalha porque ele só tem nove ano. Assim... serviço assim de roça ele não trabalha ainda não. Mas ele estuda, ele num quer estudar não, mais

eu tô fazeno de tudo pra vê se estuda, que tem pessoas que arruma um serviço bom devido o estudo, tem pessoas que vive sofreno aí trabalhano em roça porque num teve estudo suficiente pra arrumá um serviço bom. (ROSE, 2021, 38 anos).

Ó... meus filho, é... hoje, num... uma é dona de casa e outro trabalha. Só que nenhum eu tive condições de fazer faculdade não. Uma concluiu o Ensino Médio e meu filho home nem o Ensino Médio concluiu e entrou pra trabalhar. E os dois já são casado, têm a sua família e mora na sua casa, adulto já. (MARIENE, 2021, 48 anos).

Só estudam. Trabalham, assim, na roça, assim só pra ajudar, né. No período vago da escola, mas pra fora não. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Sempre que a gente vai pro trabalho, a gente leva ele, mas por enquanto ele ainda não exerce nada porque a idade não permite, é muito novo ainda, mas ele já participa já. (MANOEL, 2021, 36 anos).

Eu não deixo trabalhar muito não, às vezes uma coisinha, o maior me ajuda, mas eu não gosto muito não pra ver se não interfere. Eu fico preocupada dele... de interferir nas aula dele, aí é difícil eu deixar. Ele me ajuda bastante, assim, dentro de casa, às veze eu tô ocupada, ele dá uma olhadinha no mais pequeno. (FRANCISCA, 2021, 32 anos).

O meu filho mais velho já é casado. Trabalha e estuda, tá sempre fazeno os curso, tá sempre lutano e, minha filha, graças a Deus ela estudou e se tornou uma professora... hoje tá parada por falta de oportunidade também, mas graças a Deus que hoje já se tornou uma professora. E o mais novo, né, tá estudandano, por enquanto não trabalha ainda não, ele ajuda o pai na feira carregano passageiro. (DANDARA, 2021, 48 anos).

De todos os entrevistados, Mariene informou que os filhos são maiores e casados e queixou-se de não ter tido condições de ajudar os filhos a ingressarem no ensino superior. Rose declarou que o filho não trabalha, que ela faz o possível para incentivá-lo a estudar e Francisca disse que o filho ajuda mais em casa. Os demais trabalhadores e trabalhadoras indicaram que as crianças não trabalham, mas que já vão para a roça para aprender, ou para ajudar o pai. Alguns disseram que as crianças já participam das atividades da família e ajudam plantando no período do plantio.

Apesar de terem destacado que as crianças não trabalham por serem ainda muito novas e para não atrapalhar os estudos, as declarações dos entrevistados deixam claro que, desde tenra idade, as crianças já são de alguma forma iniciadas na lida na terra/roça. De tais argumentos depreendemos que essas pessoas consideram o trabalho desenvolvido por elas como pouco qualificado. Aparentemente, o que elas mais desejam é que seus filhos tenham um trabalho fora da lida na terra/roça, o que demonstra o quanto o processo de educação

escolar a que foram submetidas esteve apartado de seus trabalhos e vidas no campo e o quanto serviu para inferiorizá-las e desenraizá-las.

Vale ressaltar que a educação escolar é fundamental para a compreensão do curso histórico da humanidade e para a desnaturalização das relações sociais e de produção que ocorrem na sociedade capitalista. Por isso, a discussão realizada neste capítulo nos ajuda a relacionar a formação das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo com a memória, evidenciando que seus percursos escolares, que tiveram como base a educação rural, apontam para uma formação de caráter ilusório. Baseamos essa afirmação no entendimento de que a memória é forjada na materialidade humana.

Pelos dados que levantamos fica perceptível o fato de que os programas e os projetos que chegaram às áreas rurais, entre eles os que os sujeitos entrevistados tiveram acesso, visavam a anular a autonomia dos camponeses, a preparar seus filhos para se tornarem assalariados e a criar as condições para a perda da terra, ou seja, visavam à subordinação dos camponeses ao modo de produção capitalista. A visão dos planejadores desses programas e projetos quanto às necessidades educacionais da população não considerava a diversidade das formas de trabalho nem as relações sociais que as atravessavam. Os programas e os projetos eram orientados de acordo com valores, culturas e necessidades de uma realidade externa àquela onde estavam sendo aplicados.

Compreendemos que a escola rural está situada em um quadro econômico, social e político de um dado momento, de forma que ela não se encontra desvinculada das condições histórico-sociais nas quais realiza suas práticas. Sob esse aspecto é nítido que a orientação pedagógica da escola rural é demarcada por certo universalismo, não considerando as diferentes particularidades dos povos do campo. Também se caracteriza pela oferta de conhecimentos mínimos e pela ocultação das contradições.

Consideramos que esse quadro – econômico, social e político – tem sua expressão na histórica questão agrária, que nasce no processo de extinção da escravidão negra no século XIX (MARTINS, 1997, p. 48-54). De acordo com Martins (1997), até as vésperas da Independência, o regime de propriedade era o da livre ocupação das terras devolutas, seguido ou precedido do seu reconhecimento formal através do título de sesmaria. “Era, além do mais, um regime em que o soberano e, portanto, o Estado, mantinha o domínio, a propriedade eminente da terra, cedendo apenas o seu uso”.

Ainda em consonância com o autor, o direito de propriedade recaía apenas sobre as benfeitorias e a livre ocupação da terra. Porém a posse da terra estava fortemente circunscrita e os títulos de propriedade só podiam ser obtidos por pessoas brancas e livres, chamadas, até o

século XVII, de “homens bons”, que se resumiam àqueles que tinham direitos políticos e podiam fazer parte das câmaras municipais. Quem não estivesse nessa condição, mesmo que não fosse escravo, não tinha alternativa senão a de trabalhar para os que tinham legalmente acesso aos direitos sobre a terra. Nessas circunstâncias, não só os escravos libertos, mas também os mestiços e os índios estavam sujeitos a viver como agregados dos grandes proprietários. Martins (1997) garante que a escravidão funcionava como uma muralha que impedia o acesso dos pobres às terras devolutas, livres e disponíveis para ocupação.

Para Martins (1997, p. 49), à medida que, durante o século XIX, foi ficando claro que o regime de escravidão estava em crise e que se aproximava de sua extinção, pouco depois da Independência, o parlamento brasileiro passou a agir no sentido de produzir uma legislação que assegurasse aos latifundiários a mão de obra que lhes faltaria com o fim do regime servil. O estudioso afirma que, em 1850, duas leis, quase simultâneas, trataram do assunto: a que promoveu o fim do tráfico negreiro para o Brasil e a Lei de Terras, que gerou um direito novo de propriedade em substituição ao regime sesmarial.

Com a aprovação das referidas leis, consideramos que já são perceptíveis as mudanças que ocorrem nas relações de trabalho no campo, mudanças que tiveram desdobramentos em toda a estrutura social brasileira e que serão ratificadas pela educação rural. Conforme o autor:

Pela nova Lei de Terras, base do nosso atual direito de propriedade, as terras devolutas não poderiam ser ocupadas por outro meio que não fosse o da compra. Ao mesmo tempo, o Estado abria mão de seus direitos como proprietário eminente das terras de particulares, isto é, do domínio, em favor do particular, juntando num único direito de propriedade a posse e o domínio. Desse modo, os escravos que fossem libertados da escravidão e os imigrantes que fossem trazidos para o país para substituí-los teriam de trabalhar, ao menos durante algum tempo, antes que conseguissem juntar dinheiro, nas terras dos grandes proprietários, ao invés de tentarem estabelecer-se por conta própria em terras disponíveis para a livre ocupação. (MARTINS, 1997, p. 49).

O autor afiança que essa restrição do direito de propriedade criava uma superpopulação relativa artificial, ou uma postíça mão de obra “sobrante”, que não teria outro meio de sobrevivência que não fosse o de oferecer-se como mão de obra ao grande proprietário. De modo geral, nas diferentes regiões econômicas, o trabalhador agrícola combinou a produção direta de seus meios de vida, de seu sustento com o trabalho na grande lavoura do fazendeiro, tudo no interior da mesma fazenda. Em conformidade com o estudioso, na segunda metade dos anos cinquenta do século XX, esse quadro é significativamente alterado pela modernização da agricultura e pela transformação de áreas agrícolas em áreas de pastagem, ou de produção de alimentos.

Conforme Martins (1997, p. 50), a modernização tecnológica limitou a demanda de mão de obra a apenas momentos específicos do processo de trabalho agrícola, como a colheita de café e o corte da cana. As pastagens, mesmo não modernizadas, reduziram drasticamente a necessidade de trabalhadores exigindo somente um pequeno número de empregados. Essa mão de obra excedente foi absorvida, nas cidades, durante algum tempo por setores necessitados de mão de obra não qualificada, setores de baixa densidade tecnológica e de uso extensivo da força de trabalho, que ao irem se transformando, se modernizando, ou desaparecendo não realocavam mais essa mão de obra expulsa do campo.

O autor garante que a ocupação dessa mão de obra já apresentava dificuldades desde os anos cinquenta, gerando, no campo e na cidade, miséria através da proliferação de uma massa de trabalhadores sazonais e transumantes e de uma massa de desempregados ou subempregados respectivamente. Garante ainda que a resistência dos trabalhadores rurais à expropriação que os priva das condições de uma vida digna é notória desde as famosas lutas das Ligas Camponesas, no nordeste do Brasil, passando pelas revoltas de Goiás e do Sudoeste do Paraná, ainda nos anos cinquenta.

Às tensões no campo, agregou-se a ampla frente de luta pioneira amazônica, a partir dos anos sessenta, apoiada no deslocamento de populações indígenas, na invasão de seus territórios, com consequências claramente genocidas e também a invasão de terras ocupadas por posseiros, muitas vezes há várias gerações. Martins (1997, p. 51) assegura que “o processo foi o inverso do ocorrido na vigência do regime sesmarial da Colônia: o título de propriedade tem prevalecido sobre os direitos de ocupação efetiva”.

A questão agrária brasileira se constituiu neste processo: continuam operando os mecanismos de interdição do acesso à terra por parte das populações pobres, que dependem de recursos financeiros elevados para obtê-la, recursos que não têm; e, ao mesmo tempo, a grande propriedade já não precisa, senão muito limitadamente, dessa mão-de-obra. Agravado o fato pelo envolvimento das populações indígenas nesse processo de exclusão e marginalização. Ao mesmo tempo, a propriedade da terra perdeu sua função principal de meio de produção para se transformar em meio de especulação. (MARTINS, 1997, p. 51, grifos no original).

De acordo com o autor, o caráter especulativo que assumiu a propriedade fundiária em nosso país foi alimentado pela política de subsídios e incentivos fiscais, na qual o título de propriedade é documento suficiente para assegurar crédito gratuito ou barato e até mesmo para incentivo de doações financeiras, como ocorre em áreas de reflorestamento na Amazônia. Conforme Martins, o Estado foi profundamente envolvido como gestor dessa política de redistribuição de recursos públicos para o setor privado, de recursos sociais para os

setores ricos e poderosos da população e as características assumidas pelo direito de propriedade no Brasil, sobretudo durante o regime militar, revitalizaram as grandes políticas latifundistas e as recolocaram no centro dos mecanismos de poder do país. É o que dá ao Estado brasileiro, segundo o autor, um caráter tão profundamente oligárquico, clientelista e antimoderno.

O estudioso evidencia que, desse modo, a grave questão social brasileira, constituída por esses milhões de brasileiros desenraizados e marginalizados, não se resolve sem que um governo modernizador resolva uma questão política, qual seja, a de responsabilizar os grandes proprietários de terra e, com eles, os setores atrasados da elite política do país pelas consequências sociais de um dos seus privilégios mais sólidos, condição de sua sobrevivência, que é o latifúndio, cobrando-lhes o tributo que devem pagar pelos privilégios que têm. Para isso, é necessário regulamentar severamente as grandes propriedades ou reduzi-las drasticamente. Martins (1997) afirma que os proprietários têm parcela ponderável do poder e tiveram aumentada a sua representação política e fortalecido o seu mandato com as eleições desde o fim da ditadura. Ao longo da história contemporânea do Brasil, tem sido impossível governar sem eles e, sobretudo, governar contra eles. Esse é o impasse (MARTINS, 1997).

Ainda em conformidade com Martins, o Brasil é o único entre os grandes países de tradição agrária no mundo que não fez uma substancial reforma agrária ao longo de sua história. Isso pode ser explicado, em parte, porque em nosso país não existe um conflito de interesses econômicos e políticos entre os grandes proprietários de terra e os empresários de outros setores de um lado, nem entre os grandes proprietários de terra e a maioria da população, de outro. Resta apenas o conflito entre os interesses nacionais, incluindo o de fortalecimento da democracia incipiente, e os interesses dessa minoria que não tem porque abrir mão voluntariamente de seus privilégios de classe. O estudioso expõe que:

Fernando Henrique Cardoso, um conhecedor e estudioso do problema, disse mais de uma vez, antes de se tornar candidato à presidência, que os próprios grupos interessados na reforma não conseguiram pôr a questão agrária na agenda política do Estado brasileiro. Nesse sentido, ela *ainda não é uma questão*. Nessa perspectiva, é apenas uma pendência. Essa interpretação sugere que não haverá reforma sem uma negociação política. É a pressão dos movimentos sociais, além da negociação dos partidos políticos por eles sensibilizados, que põe uma questão na agenda política do Estado. (MARTINS, 1997, p. 54, *grifo no original*).

Alega ainda que, para Fernando Henrique Cardoso, obviamente, se os grandes proprietários não forem convencidos pelas elites a abrirem mão de seus privilégios em favor dos interesses do país, as vítimas desse regime iníquo de propriedade também não serão

convencidas a aceitar como fato natural a miséria e a exclusão. Os graves problemas sociais do país demonstram isso todos os dias. E eles, aparentemente, já estão fora de controle.

Martins deixa clara a tese de que a questão agrária precisa ser incluída na agenda do Estado para que se resolva e acredita que as vítimas, determinados setores da sociedade e os partidos políticos que com elas se identificam é que têm a responsabilidade de incluir o tema na agenda do Estado. Isso quer dizer que ela só será apreciada se for agendada em termos de uma negociação prévia e não em termos de um enfrentamento. O que quer dizer também que, em relação a esse e a outros assuntos, o presidente se coloca como magistrado e não como ativista e que, aparentemente, é desse modo que ele entende assegurar a governamentalidade⁴ do país.

Somado a todos esses fatores, a população do campo ainda enfrenta a política de fechamento e nucleação de escolas, que desloca crianças e adolescentes de suas raízes para serem educados em outro contexto. A esse respeito Roseli Caldart (2009, p. 48) argumenta que

a lógica de expansão do capitalismo no campo, ou a lógica de pensar o campo como lugar de negócios, não inclui, não precisa das ‘escolas do campo’, mas parece já estar exigindo que a questão da educação, e particularmente da educação escolar dos trabalhadores do campo, entre na (ou volte à) agenda política do país [...].

De acordo com a autora, na prática, os governos têm combinado políticas focais de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas, ou a retomada de programas “alienígenas” como o “Escola Ativa”. Portanto, salientamos que tal fato serve para fortalecer ainda mais a ênfase no paradigma urbano, secundarizando o campo em sua cultura, em seus processos de produção da terra e de produção como seres humanos.

Essa já explicitada ênfase no paradigma urbano e a secundarização do campo estão ligadas ao processo de nucleação e fechamento de escolas que, por sua vez, estão conectados à inserção do agronegócio na educação pública. A disputa de setores ligados ao agronegócio pela educação rural pode ser compreendida ao considerarmos que a educação gera transformação nas ideias e na prática social e que, dessa forma, pode ser manipulada por grupos dominantes para a consolidação de um saber tendente aos interesses desses próprios grupos, que, por vezes em convênios com o Estado, tornam as suas vontades/necessidades em políticas públicas.

⁴ Termo utilizado por José de Souza Martins (1997).

Sônia Mendonça (2010, p. 13-20), ao fazer um balanço historiográfico da educação rural no Brasil, assegura que desde 1910 o Ministério da Agricultura já contemplava uma política destinada ao chamado ensino elementar rural, tendo implantado uma rede de instituições a ele destinadas que incluía Patronatos e Aprendizados Agrícolas. A autora faz a ressalva de que a correlação de forças que presidiu as iniciativas públicas voltadas ao ensino agrícola nem sempre derivou da pressão direta de segmentos dominantes rurais, vinculando-se muitas vezes a projetos de “profilaxia” social formulados por grupos urbano-industriais calcados no ideário republicano desde inícios do século XX.

A autora também assegura que a história do ensino agrícola/rural no Brasil da primeira metade do século XX transcende reducionismos consagrados pela literatura especializada, a começar pela “naturalização” da noção de “educação rural”, que sofreu sucessivas redefinições no decorrer do processo histórico no período de 1930-1960, passando de uma dimensão estritamente escolar, como ocorria entre as décadas de 1910 e 1940, para uma outra “em que é ressignificada pelos agentes e agências estatais enquanto ‘assistência técnico-financeira’ – o extensionismo rural – ou mesmo ‘assistência social’ – incluindo, assim, tanto a educação basicamente de adultos, quanto a educação não escolar” (MENDONÇA, 2010, p. 21).

Como já afirmado, a educação rural encontrava-se sob a gerência do Ministério da Agricultura desde de 1910. Entretanto, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde e então passa a ocorrer uma disputa pela educação rural entre ambas as instituições. Mendonça (2010, p. 23-25) destaca que o Ministério da Agricultura surge da disputa movida por segmentos da classe dominante agrária menos dinâmicos, contrários à hegemonia exercida pela burguesia cafeeira paulista e organizados, junto à sociedade civil, a partir da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA).

Assegura ainda que os segmentos agrários regionais que estavam em luta tinham como principais componentes a Sociedade Paulista de Agricultura, que representava o núcleo mais dinâmico da cafeicultura do país e era hegemônica junto ao Estado e a Sociedade Nacional de Agricultura, que consistia numa agremiação organizativa de múltiplos setores agrários, sobretudo aqueles do eixo Nordeste/Sudeste/Sul, que desde fins do século XX encontravam obstáculos concretos no mercado internacional para a colocação de seus produtos. Para Mendonça, por certo aí se incluíam os grandes proprietários não diretamente ligados à produção/exportação do café. Nesse embate, o Ministério da Agricultura pouco cuidaria das demandas da burguesia paulista, viabilizando políticas favoráveis aos grupos organizados pela

Sociedade Nacional de Agricultura, configurando a existência de um eixo alternativo de poder na Primeira República.

Neste mesmo sentido deve ser explicada, por exemplo, a política de arregimentação de mão de obra praticada pela agência, mediante estratégias as mais diversas atendendo aos segmentos agremiados pela Sociedade Nacional de Agricultura. Enquanto os cafeicultores de São Paulo aferravam-se a seu projeto imigrantista, a SNA postularia uma solução menos dispendiosa para o problema da mão de obra no campo: a utilização do assim chamado ‘trabalhador nacional’, a ser construído a partir da intervenção estatal, via educação. (MENDONÇA, 2010, p. 26).

Para a autora, no que tange à formação do mercado de trabalho no país, autoritarismo e controle social resumiam o escopo do ministério, inaugurando práticas que, além de perpetuarem-se no tempo, em muito contribuíram para o fortalecimento político das frações agrárias regionais nele representadas.

E na medida em que a Abolição propiciaria o esboço de um mercado de trabalho no país, produzindo homens juridicamente livres e teoricamente dotados de mobilidade, o fundamento das tradicionais representações acerca do atraso da agricultura brasileira deslocou-se da Natureza para o Homem, isto é, para o tipo de trabalhador egresso da escravidão. Por meio dessa leitura da realidade preservava-se a estrutura fundiária do país, sem ameaças ao ritmo da produção mercantil, ao mesmo tempo que legitimavam-se inúmeras modalidades de intervir ‘pedagogicamente’ junto ao ‘atrasado’ homem do campo.

Com isso, definiam-se os parâmetros que subordinariam a arregimentação de trabalhadores rurais, mediante a incorporação de todos os elementos tidos como ‘marginais à Nação’, identificados a caboclos, mulatos e negros, recém-egressos da escravidão. (MENDONÇA, 2010, p. 26).

Mendonça prossegue afirmando que são esses os atores sociais conotados pela noção de “trabalhador nacional” e, nessas circunstâncias, as práticas educacionais oficiais, tidas como fundamentalmente “qualificadoras” de mão de obra, revelariam seu autoritarismo e poder de repressão, baseando-se em iniciativas imobilizadoras do homem do campo, impedindo o êxodo rural e satisfazendo aos interesses dos grupos agrários ligados à Sociedade Nacional de Agricultura. O referido ministério, no sentido de construir, redistribuir e fixar o “trabalhador nacional”, teria como expressões institucionais os Aprendizados e Patronatos Agrícolas responsáveis, conforme a autora, pela construção do “espaço nacional” enquanto representação simbólica do mercado de trabalho e pela elaboração de uma dada “ética do trabalho” destinada à agricultura, sob a tutela do Estado.

Em seguida, Mendonça (2010, p. 27) trata do campo educacional na Primeira República, quando assegura que, além da contraposição ensino profissionalizante *versus*

ensino regular, havia outra preocupação apontada na documentação produzida entre 1891 e 1930. Tratava-se do analfabetismo da população rural brasileira, tema aguçado após o fim da Primeira Guerra Mundial, quando certos grupos de interesses urbanos e rurais passaram a imputar a responsabilidade pelos problemas nacionais à precária difusão do ensino no país. Para a estudiosa, esses problemas nacionais poderiam ser lidos como referentes à crise da agroexportação cafeeira. Houve uma campanha desanalfabetizadora que geraria divergências e que redundaria no desvio da atuação estatal do enfrentamento do real problema atravessado pelo país, que seria as contradições inerentes ao padrão de acumulação então vigente, materializadas na autofagia do “modelo agrário-exportador” que, ao consumir seus ganhos no pagamento dos custos da intermediação comercial e financeira a ele inerentes, gerava não apenas o aprofundamento da dívida externa nacional, como profunda inflação no país.

Talvez por isso, a despeito da efervescência em torno da campanha, poucos recursos tenham sido a ela dedicados, fazendo com que um dos princípios mais caros republicanos, o do direito universal à educação, fosse questionado (MENDONÇA, 2010). Dentre os embates ocorridos na educação nesse período, a estudiosa declara que as poucas iniciativas destinadas à educação rural na Primeira República se deram sob a chancela do Ministério da Agricultura.

Nesse sentido, afiança que os Aprendizados e Patronatos Agrícolas voltados para a formação de trabalhadores agrícolas aptos aos serviços agropecuários se encarregavam de ministrar um curso único e regular, com duração de dois anos, cujo objetivo era fornecer “a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas” (MENDONÇA, 2010, p. 33). A estudiosa assegura ainda que, paralelamente a tais noções e imaginando substituir a escola primária regular, a política proposta manteria um curso de primeiras letras, cujos rendimentos pudessem contribuir para aprimorar a “qualificação técnica” de seu público-alvo, que eram os jovens entre 14 e 18 anos de idade, comprovadamente filhos de pequenos agricultores. Os Aprendizados Agrícolas possuíam função de ensino eminentemente prática e em razão disso eram obrigados a contar com uma organização similar à de uma propriedade agrícola, dotada de todo tipo de instalações necessárias a seus fins, incluindo cachoeiras, silos, pomares e até máquinas para o beneficiamento da produção.

Nesse contexto, ao satisfazer os interesses da Sociedade Nacional de Agricultura, o Ministério da Agricultura eleva, à condição de “política nacional”, interesses estritamente regionais. Conforme a autora, dotados pela reforma ministerial de 1910 da faculdade de estabelecer seus próprios regulamentos, os Aprendizados Agrícolas diferenciaram-se entre si. Alguns permaneceram voltados à formação dos chamados operários agrícolas e outros

“passaram a formar ‘trabalhadores aptos aos serviços da pequena propriedade rural, principalmente no que se refere à fruticultura, à horticultura e às indústrias delas derivadas” (MENDONÇA, 2010, p. 33).

Em seguida, a autora declara que o ensino agrícola praticado pelo Ministério da Agricultura, no período que corresponde à primeira metade do século XX, mais especificamente entre a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, apontava sempre numa direção “civilizatória” e em seu nome preservavam-se imóveis os que eram seu alvo de ação, garantindo a imobilidade dos trabalhadores e a existência de “viveiros de mão de obra”. De acordo com a estudiosa:

A imagem idealizada de um produtor rural moderno serviria de base para a negação da própria realidade rural, neutralizando qualquer possibilidade de contestação da estrutura fundiária vigente, mediante a construção de uma espécie de ‘nata’ de futuros cultivadores esclarecidos. Estes, perpassados pelos princípios da racionalidade econômica, poderiam transformar-se em guardiões dessa nova ética do trabalho destinada a precipitar o produtor rural, para e pelo consumo, no jogo da economia de mercado. A educação rural constituía-se em princípio de ordenação social do campo, dando suporte ao mito da ‘democracia rural’, ao ensinar a crença de que o pequeno e ‘semiletrado’ produtor teria em comum, com o grande proprietário e os professores, a possibilidade do acesso à terra e, sobretudo, à instrução. (MENDONÇA, 2010, p. 34).

Em meio à disputa pela educação entre os dois ministérios supracitados, de acordo com Mendonça (2010, p. 65), malgrado as arestas políticas entre ambos, percebemos um ponto comum entre seus projetos. Para ambos, a erradicação do analfabetismo e a expansão do ensino profissional visavam à qualificação dos trabalhadores manuais necessários à economia do país.

Vale ressaltar que, dentro dos limites de uma dissertação, não nos aprofundaremos nas disputas e nos projetos referentes à educação rural no período tratado pela autora, mas exporemos um panorama das propostas no intuito de demonstrar que a disputa do agronegócio pela educação rural não é recente e, assim, contribuir para desconstruir uma visão naturalizada da educação rural no país. Desse modo, conforme Mendonça (2010, p. 127-132), havia uma correlação de forças vigente nos Estados Unidos na década de 1950 que gerou consequência para o Brasil e o mundo. Em função dessa correlação de forças, a visão sobre as atividades até então definidas como de Ensino Agrícola priorizaria não mais uma perspectiva escolar, mas outra eminentemente assistencial e de cunho produtivista, não apenas

voltada à “qualificação de mão de obra”, mas à sua organização em “comunidades rurais” aptas a consumirem tecnologia norte-americana.

Para a autora, a partir de inícios dos anos 1950, a atuação do Ministério da Agricultura seria marcada pelo crescimento vertiginoso de novos métodos e instrumentos de difusão de conhecimentos sobre práticas de cultivo, distribuição de sementes, entre outras coisas, agora pautada por seu caráter de assistência técnica e crescente veiculação por instituições não escolares. Dentre esses novos métodos e instrumentos de difusão de conhecimentos, destacaram-se as Semanas Ruralistas, os Clubes Agrícolas, as Missões Rurais e os Cursos Avulsos, dentre outros, todos apoiados pelo Ministério da Agricultura, conjuntamente com agências norte-americanas (MENDONÇA, 2010).

A estudiosa afirma ainda que um sintoma das alterações impressas às políticas educacionais do Ministério da Agricultura foi a adoção do planejamento de médio prazo, justificado pelo cumprimento da Resolução XXI tirada na Terceira Conferência Interamericana de Agricultura, reunida em Caracas em 1945. De acordo com a autora, a resolução recomendava “às nações americanas que elaborem seus Planos Agrários, a serem postos em prática num tempo convenientemente determinado e com inversões preestabelecidas” (MENDONÇA, 2010, p. 130). A consolidação definitiva desse conjunto de “novas práticas educacionais” se daria com a fundação, no Rio de Janeiro, em 1953, do Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), destinado a centralizar e a coordenar todas as intervenções públicas voltadas à agricultura em geral e à educação rural, em particular. O ETA origina-se de novo acordo firmado no mesmo ano com o governo dos Estados Unidos (Acordo de Cooperação Técnica para a Agricultura e Recursos Naturais), objetivando “desenvolver” a agricultura e os recursos naturais do país com recursos do Programa Ponto IV (MENDONÇA, 2010).

O Acordo de Cooperação para a Agricultura, de 1953, teria vigência prevista para 1960 e a partir dele se ampliaria consideravelmente a presença norte-americana na educação rural brasileira. Mendonça (2010, p. 131) afirma que os quadros do ETA definiam como objetivo principal “contribuir para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos”, mediante a execução de projetos específicos na área da extensão e do crédito rural subsidiado. Ao mesmo tempo sua atuação não mais se faria a partir de “pacotes” de medidas previamente determinadas, mas sim mediante convênios específicos, firmados em regime de “fluxo contínuo”, com os mais diferentes tipos de parceiros. O ETA desenvolveria inúmeros projetos contratados tanto por entidades públicas, quanto privadas, os quais funcionavam mediante seu assessoramento e financiamento.

Conforme a autora, em 1955, o Escritório assinaria 58 convênios com 80 entidades, dentre elas, 11 departamentos do Ministério da Agricultura, metade das Secretarias de Agricultura Estaduais, além de 12 Associações de Crédito e Assistência Rural. No campo da educação propriamente dita, a prioridade recairia no fornecimento de bolsas de estudo nos Estados Unidos, destinadas a qualificar os quadros da pasta. Segundo o Diretor do Serviço de Informação Agrícola, “o cerne dos trabalhos do ETA é a Extensão Rural. É prestado decisivo apoio a todas as Associações de Crédito e Assistência Rural que atualmente atendem a perto de 100 mil famílias em doze estados da Federação” (MENDONÇA, 2010, p.132).

Para Mendonça, o ETA não deve ser encarado como uma inovação em si mesmo, consistindo muito mais no ápice da afirmação de uma dada modalidade de intervenção norte-americana junto às questões-chave latino-americanas e brasileiras, sobretudo àquelas atinentes à pobreza e a sua superação, por meio de ações tidas como “educativas” e “pedagógicas”. Todas essas alterações incidiram tanto na multiplicação dos tipos de agências e iniciativas conjuntas brasileiro-americanas, quanto na vitória da vertente do “Ensino Agrícola” calcado nas práticas, infinitamente menos dispendiosas, do extensionismo rural.

Entre 1957 e 1958, o Ministério da Agricultura participa da implantação do Sistema ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural) encarregado de fornecer Crédito Agrícola Supervisionado (CAS) a pequenos produtores, através da mediação de seus técnicos, em parceria com o ETA.

Semelhante inovação, segundo a fala oficial, distinguia-se do crédito bancário comercial por ‘sua extrema preocupação com a integração dos agricultores a economia moderna’, donde seu *status* de ‘nova modalidade de ação educativa’. O crédito agrícola convencional, ao contrário, não conseguira dotar seus usuários, além dos recursos financeiros, das novas técnicas de plantio, nem tampouco do acesso a novas tecnologias, mantendo-os atrelados a uma agricultura permanentemente atrasada e a um padrão de vida arcaico. (MENDONÇA, 2010, p. 134).

Em conformidade com a estudiosa, com vistas a legitimar a redefinição que se operava no próprio conceito de “educação rural”, a correlação de forças no poder canalizou esforços para preservar a subalternidade do trabalhador rural, defendendo uma política “educativa” destinada à qualificação da mão de obra adulta, definitivamente desvinculada da instituição escolar. Para a autora, é impossível não relacionar tais ações ao contexto específico vivido no campo nessa época, marcado pela germinação de inúmeros movimentos sociais rurais organizados. Com esse pano de fundo, a extensão rural se destinaria ao disciplinamento coletivo, sob a égide dos códigos e visões de mundo transmitidas pelos técnicos e por

agências norte-americanas destinadas, dentre outros aspectos, a minimizarem conflitos sociais.

Ao tratar das origens do Extensionismo Rural, Mendonça assegura que, no decorrer dos anos 1950, o “ensino” agrícola seria, pouco a pouco, ressignificado conotando não mais práticas escolares e sim aquelas calcadas na assistência técnica a trabalhadores rurais adultos, derivadas da influência do epicentro do capitalismo mundial e presididas por uma nova categoria, a de “comunidades” a serem organizadas pelo movimento associativista. Afirma ainda que:

Desde suas origens, Crédito Rural Supervisionado e extensionismo tornar-se-iam duas faces da mesma moeda, a moeda da ‘ajuda às famílias rurais para aplicar a ciência em sua rotina diária de cultivar, serviços domésticos e outros aspectos da vida rural’, sendo a extensão desde sempre definida ‘como ‘uma modalidade de educação totalmente distante da educação em sala de aula’. (MENDONÇA, 2010, p. 135).

Em conformidade com Mendonça (2010, p. 137), foi sob o signo de uma concepção puritana de “filantropia” que o extensionismo rural se desenvolveu, adotando como princípio-chave a máxima segundo a qual “o ponto importante, em matéria de caridade, é ajudar os que querem ajudar-se”, o que significava apoiar comunidades somente onde fosse possível obter “resultados mais vantajosos”. Foi sob tais balizas que a extensão rural se implantou no Brasil, partindo de uma iniciativa pioneira implementada, não por coincidência, por Nelson Rockefeller (agroempresário) e sua Associação Americana Internacional (AIA), o que significa afirmar que foi uma agência privada norte-americana quem lançou os fundamentos de uma dada modalidade de intervenção junto ao trabalhador do campo no Brasil que se transformou em política pública, por meio da ação do Ministério da Agricultura. (MENDONÇA, 2010, p. 136).

A estudiosa garante que o extensionismo nada mais é do que “correia de transmissão” entre o grande capital agroindustrial e produtores rurais de portes diversos e que, em nome de uma obra social supostamente benemerente e voltada aos desassistidos, conta com um tentáculo junto ao pequeno produtor e outro junto aos grandes proprietários, estes sim capazes de consumir regularmente os sempre renovados frutos da pesquisa agrícola de ponta. Mendonça também trata de algumas peculiaridades da Extensão Rural e do Crédito Rural Supervisionado (CRS) e assegura que o poder simbólico derivado de programas e práticas definidos como “novas modalidades educativas” é imensurável e que na medida em que a educação rural, em qualquer de suas modalidades, coloca formalmente “o” saber agrícola à porta do agricultor, a oposição entre agricultura tradicional/rotineira e agricultura inovadora

ratifica a oposição existente entre um produtor “atrasado” e outro “esclarecido”, implicando em redefinições e transformações na própria agricultura e no próprio “ofício” de trabalhador rural.

É dessa forma que a autora declara que é na concretização dessa possibilidade que consiste a tarefa do extensionista, persuadindo o pequeno proprietário/produtor de que não é mais possível viver como no passado, fazendo nascer novos valores, novas exigências morais e novas necessidades a serem por ele satisfeitas em nome do seu próprio interesse de converter-se num “agricultor moderno”.

Enfim, Mendonça (2010, p. 168) garante que o mais importante desdobramento desses convênios, para além de seu caráter obviamente preparatório e justificador da penetração dos grandes capitais estadunidenses no país, foi a inflexão da própria noção de “educação rural”, que perderia sua dimensão escolar e destinada à infância e à juventude, para encarnar práticas extraescolares, qualificadora do trabalhador rural adulto e analfabeto. Nesse sentido, as próprias políticas perpetradas pelo Ministério da Educação acabariam convergindo com as da pasta da Agricultura, especialmente nos anos 1950.

Tendo em vista todo esse contexto histórico da educação rural, nasce a educação do campo como uma proposta de superação da educação rural. Caldart, em texto organizado por ela e outros autores, define a educação do campo como uma prática social que não se compreende apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais. Conforme a autora:

No plano da práxis pedagógica, a educação do campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART *et al*, 2012, p. 262-263).

Caldart (2009, p. 35-63) também declara que o desenvolvimento da educação do campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, exacerbando a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses. Afirma que, no caso brasileiro, podemos observar como essa lógica se realiza através de diferentes e combinados movimentos, apenas aparentemente contraditórios entre si, porque integram uma mesma lógica: a expulsão de trabalhadores do

campo e, ao mesmo tempo, a promessa de incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio. Essa lógica subordina a todos de alguma forma ao modelo tecnológico que, conforme a autora, vem sendo chamado de “agricultura industrial” e que mantém seus territórios de trabalho escravo. De acordo com Caldart (2009, p. 39),

a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, principalmente à situação do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. [...] Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo.

A autora reafirma a importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento produzido na luta de classes. A educação do campo faz uma crítica à racionalidade burguesa insensata e exige um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. Afirma ainda que a democratização exigida não é somente de acesso, mas também de produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento, própria da modernidade capitalista. É dessa maneira que Caldart declara que na educação do campo

o ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 36).

Nesse sentido, como bem demonstrou Sônia Mendonça, as investidas do agronegócio no campo por meio da educação rural não são recentes. Atualmente temos visto cada vez mais intensa a disputa entre a educação rural e a educação do campo, visto que a primeira almeja implantar o seu modelo de sociedade baseado na concepção de campo como um espaço produtor de mercadorias para atender às demandas do capitalismo, que pretende integrar os trabalhadores do campo ao modo de produção capitalista, conseqüentemente, ao aparato ideológico desse modo de produção, enquanto que a segunda, a educação do campo, tem um

vínculo de origem com a tradição de uma educação construída desde os interesses sociais do polo do trabalho e busca a superação das relações sociais capitalistas.

Dessa forma, ao tratar da questão agrária, Vitor H. Junqueira e Maria C. dos Santos Bezerra (2013) asseguram que é um problema estrutural do desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo no campo e está diretamente relacionado à propriedade da terra, aos processos de expropriação, resistência e recriação dos camponeses, às políticas públicas para o campo, aos modelos de desenvolvimento agropecuário vinculados aos fatores tecnológicos, ambientais, de mercado e às relações campo-cidade. Garantem que ao longo da história esses problemas podem assumir diferentes facetas e interpretações, mas suas superações não podem ser realizadas nos limites do capitalismo. Na atualidade, a questão agrária brasileira “adquire novos contornos políticos e ideológicos, resultado das transformações no âmbito da (re)produção ampliada do capital e da conjunção de ciência, técnica e informação nos processos produtivos agroindustriais que aumentaram a capacidade de produção da agricultura”. (SANTOS, 2008; ELIAS, 2003 *apud* JUNQUEIRA; BEZERRA, 2013, p. 02).

Os autores garantem ainda que esse novo momento da agricultura capitalista encontra-se em sua etapa mais desenvolvida e perversa e que para transparecer uma nova imagem de agricultura com fins a conquista de mercados e acesso a políticas públicas de financiamento e infraestrutura, o agronegócio assume um caráter ideológico que procura mascarar os processos nefastos de territorialização do capital no campo brasileiro, utilizando-se de diferentes aparelhos ideológicos, dentre eles a educação.

Nesse sentido, os autores prosseguem afirmando que os programas educacionais do agronegócio têm invadido a educação pública nos últimos anos. Entretanto, vale lembrarmos a sinalização de Mendonça (2010) de que essa invasão não é tão recente e acontece com o consentimento do Estado. O que vemos é um processo contínuo, no qual os programas do agronegócio na educação ganham uma nova configuração e vêm se intensificando ao longo do tempo. Retomando Junqueira e Bezerra (2013), os autores afiançam que uma pesquisa nos sites das principais empresas e associações que representam o setor do agronegócio revela a existência de inúmeros projetos educativos em andamento nas escolas públicas rurais e urbanas do Brasil, seja sob a concepção e o controle dessas entidades, ou em parcerias com Organizações não-governamentais (ONGs) e institutos educacionais privados.

Os autores asseguram ainda que a ocupação do espaço escolar por entidades e empresas do agronegócio se realiza sob a conveniência do Estado neoliberal, que, ao privatizar e mercantilizar a educação, permite não apenas que empresas e fundações privadas

acessem recursos públicos e ofereçam serviços educacionais, mas também a privatização do currículo e das práticas escolares das escolas públicas. Assim, essas instituições vão se tornando locais privilegiados para a conformação das posições de classe, para o adestramento para o trabalho e para a universalização dos interesses de classes da classe dominante.

Nesse mesmo sentido, Mônica C. Molina (2015, p. 392), ao citar Lamosa, afirma que entre os diversos fatores extremamente preocupantes dessa invasão ideológica do agronegócio nas escolas no campo está o fato de ela ser operacionalizada pelos próprios docentes das escolas, que passam por processos de “formação” em empresas ligadas ao agronegócio para divulgar os benefícios dessa lógica de organizar a agricultura. Esse processo de formação inclui diferentes estratégias como a participação de palestras com grandes empresários do setor nos territórios onde estão as escolas do campo, o desenvolvimento, nas escolas, de projetos do agronegócio, visitas in loco a empresas desse segmento, o recebimento de cartilhas e vídeos a serem trabalhados com os estudantes, ou ainda premiação para os docentes que conseguem envolver maior número de alunos em concursos de redação e trabalhos promovidos pelo agronegócio.

De acordo com Molina:

Não se está aqui falando do envolvimento ou participação de um ou outro docente em escolas isoladas, com alguns poucos estudantes envolvidos nestas ações a favor do agronegócio, realizadas por estes professores que passam por estas ‘formações’, mas, de acordo com os dados das maiores empresas do setor que executam projetos nas escolas do campo, como por exemplo, a seção da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto - AABAG-RP ou da União da Indústria de Cana de Açúcar – ÚNICA, de números impressionantes, já na ordem de três dígitos. (MOLINA, 2015, p. 392).

A autora fala sobre a magnitude dos números alcançados por projetos do agronegócio nas escolas do campo. O Projeto Ágora é um exemplo utilizado pela autora, que trabalha diferentes dimensões do agronegócio nas escolas do campo. O projeto é desenvolvido pela União da Indústria de Cana de Açúcar (ÚNICA) e envolveu cerca de quarenta mil profissionais de educação e novecentos mil alunos de escolas da rede pública de ensino de dez estados brasileiros (MOLINA, 2015). Molina assegura também que, na mesma linha de mascarar as contradições dessa lógica agrícola hegemônica e na perspectiva de disputar todos os níveis de formação,

a Associação Nacional de Defesa Vegetal - ANDEF - leia-se companhias produtoras de veneno, que reúne 14 empresas, entre elas algumas das maiores do mundo, como por exemplo, Syngenta, Bayer, Basf, Dupont, Monsanto – vem desenvolvendo um destes perniciosos projetos, em escala macro, que atinge todos os níveis de escolarização, disputando não só

imaginário dos estudantes da escola básica, mas chegando até a pós-graduação. (MOLINA, 2015, p. 393-394).

Conforme Molina, no GT de Educação do Campo, do Congresso Nacional de Residência Agrária, discutiu-se intensamente o avanço do agronegócio nas escolas do campo. A questão esteve presente em vários artigos apresentados nesse grupo. Segundo a autora, nos trabalhos, constatava-se que, a partir de diferentes estratégias de envolvimento do poder público municipal, de membros da comunidade, de lideranças e de agentes da escola, as empresas do agronegócio têm conseguido se inserir nas escolas do campo disseminando e promovendo contra valores entre docentes, discentes e comunidade, enaltecendo os “benefícios” do agronegócio para o território e dificultando a compreensão das imensas contradições que esse modelo agrícola esconde. A autora declara que:

Uma das mais perversas tem sido o convencimento da juventude das áreas de Reforma Agrária da região, de abrir mão da maior vitória alcançada com a luta pela terra, que significa o domínio deste meio de produção, convencendo esta juventude a vender sua força de trabalho a estas empresas monocultoras, conseguindo inclusive, que muitas famílias acabem arrendando seus lotes para estas mesmas empresas. (MOLINA *et al.*, 2015 *apud* MOLINA, 2015, p. 394).

Em meio a esse contexto de avanço do agronegócio nas escolas do campo, o enfrentamento pela manutenção das políticas públicas conquistadas pela luta dos trabalhadores é um importante desafio a ser assumido pelos militantes da Educação do Campo, de forma a não permitir retrocessos. A autora destaca que essas políticas necessitam ações que possam aprimorar suas estratégias, bem como de recursos dezenas de vezes superior ao que a correlação de forças tem permitido conquistar até o momento. Nesse ponto reside uma das principais contradições enfrentadas pela classe trabalhadora, que é exatamente a disputa, por dentro do próprio Estado, pela apropriação dos fundos públicos para a execução dessas políticas. Molina assegura que essa disputa é cada vez mais intensa no contexto de crise estrutural do capital, na qual os grandes conglomerados empresariais internacionais, tanto agrícolas, quanto educacionais, voltam suas estratégias com extrema voracidade para a apropriação privada dos fundos públicos em busca da manutenção de suas taxas de lucro.

Ao falar sobre a Educação do Campo e o confronto entre agronegócio e agricultura camponesa, Caldart (2015) declara que a Educação do Campo nasceu/segue vinculada às contradições do processo de desenvolvimento do campo em uma formação econômico-social dominada pelo modo de produção capitalista hegemônico em todas as atividades humanas, das econômicas às culturais e políticas. Assegura ainda que a Educação do Campo é fruto, de

um lado, dos efeitos sociais do avanço do modelo capitalista de agricultura e da hegemonia ideológica do agronegócio na sociedade brasileira e de outro, da existência contraditória de outra lógica, de outro modelo, identificado hoje como “agricultura camponesa”, que já foi visto como “residual”, mas que, cada vez mais, é analisado como uma alternativa a ser desenvolvida para o futuro da agricultura, em uma nova forma dominante de relações sociais de produção.

Conforme a autora, tal análise tem a ver com o desenvolvimento prático do modelo da agricultura empresarial-capitalista e seus efeitos estruturais sobre o trabalho humano, sobre a vida humana e a natureza. Trata-se de um modelo cuja construção coloca necessidades educativas qualitativamente diferentes daquelas do projeto do capital para a agricultura. Em outras palavras, se o modelo do agronegócio fosse o único na realidade e não só no discurso ideológico, não haveria Educação do Campo. Mas ela existe e é fruto do confronto de modelos, de projetos de campo.

A autora declara que a Educação do Campo precisa trabalhar para que mais gente entenda como funcionam e como se confrontam esses dois modelos de campo, essas duas lógicas de agricultura e, principalmente, para esclarecer as contradições que envolvem essa disputa. Outra frente de ação é ajudar a formar os trabalhadores camponeses para que potencializem ou desenvolvam ao máximo a lógica de agricultura e o modo de vida de que são historicamente sujeitos, resistindo à expropriação de que são vítimas. Para a autora, o cenário de domínio pleno, o domínio econômico, político e ideológico do agronegócio tira o sentido da existência da Educação do Campo.

Conforme Caldart (2015), o enfrentamento ao agronegócio que a Educação do Campo pode ajudar a fazer inclui dois esforços articulados, mas específicos. Um deles é o de contribuir para aprofundar e socializar mais amplamente uma análise crítica sobre o avanço do capitalismo no campo e seu modo de produzir agricultura, explicitando suas contradições fundamentais, a situação em cada região específica, as implicações sociais e humanas, incluindo as questões de saúde e ambiente. Assegura ainda que é preciso entender a economia política do confronto.

Para a autora, o outro esforço é o de participar, desde a educação, da construção já em curso desse novo paradigma de produção agrícola. Para Caldart (2015) essa construção inclui lutas contra amarras neoliberais e mercantilizantes que prendem os esforços de pesquisa, de extensão, de educação profissional, de assistência técnica a uma lógica exclusiva de aperfeiçoamento da agricultura capitalista, dificultando ao máximo o acesso a recursos públicos que possam apoiar a construção de alternativas.

Diante do exposto, é visível que nesse confronto entre educação rural e educação do campo, esta objetiva constituir-se como uma ofensiva à lógica do agronegócio, lógica que, por sua vez, defende ideologicamente que não há alternativas para além da sua própria maneira de produzir, que sem a agricultura capitalista haverá mais fome e mais desemprego. Nesse sentido, a educação do campo visa a contribuir com a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras para a compreensão de que o avanço do agronegócio reduz as possibilidades de superação das desigualdades entre campo e cidade. Nessa perspectiva, passamos então às discussões históricas sobre trabalho, com o objetivo de compreender como o ser humano forma a sua consciência e se constitui humano através do trabalho. Também refletiremos sobre como se dá a relação entre trabalho e educação, contribuindo para o entendimento das memórias dos entrevistados acerca da relação trabalho-educação e saberes escolares.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO

O presente capítulo intenciona demonstrar a relação entre trabalho e educação ao longo da história e como os saberes escolares e os não escolares, imbricados nessa relação, também se modificaram. Tratar da relação entre trabalho e educação é ter em mente que estamos tratando de elementos indissociáveis e inerentes à existência histórica humana, à existência do ser humano enquanto ser social. Portanto, é na produção da sua existência, é na vida real que as pessoas constroem suas ideias, suas consciências, uma vez que a consciência não é separada da história.

Com fins didáticos, em primeiro lugar, apresentaremos discussões históricas acerca do trabalho para, em seguida, adentrarmos na discussão que diz respeito à relação entre trabalho e educação.

Karl Marx e Friedrich Engels (1998, p. 21-23) consideram três pressupostos que compõem a existência humana. O primeiro diz respeito a toda existência humana e, portanto, a toda história. Segundo esse pressuposto, as pessoas devem estar em condições de viver para “fazer história” e para isso precisam, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. Para os autores, o primeiro ato histórico foi a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, para a produção da própria vida material. Para Marx e Engels, essa é uma condição fundamental de toda a história, que, há milênios, precisa ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os seres humanos vivos.

O segundo pressuposto é o da reprodução da materialidade. Uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades. O terceiro pressuposto, que intervém no desenvolvimento histórico, é o de que as pessoas passam a criar outros seres humanos, passam a se reproduzir, a estabelecer uma relação entre homens e mulheres, entre pais e filhos, uma relação da família.

Dessa forma, Marx e Engels (1998) asseguram que a produção da vida – tanto a vida do ser humano pelo trabalho, quanto a de outras pessoas pela procriação – faz parte de uma dupla relação que, por um lado aparece como natural e, por outro como social, no sentido em que compreende a ação conjugada de vários indivíduos, nas mais diversas condições, formas e com os mais variados objetivos. Para os autores, disso decorre que um determinado modo de produção, assim como um determinado grau de industrialização sempre estão ligados a uma

determinada maneira de colaborar e a um determinado grau de socialização, sendo esse próprio modo de colaboração uma “força produtiva”.

O processo histórico de desenvolvimento da existência humana ocorre por meio do trabalho, que medeia a relação entre os seres humanos e a natureza. Esse processo nos convida a pensar a configuração de trabalho em Marx. Para o autor:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [*tierartig*] do trabalho. (MARX, 2017, p. 326-327).

O trabalho é uma forma que diz respeito unicamente aos seres humanos. Marx explica que uma aranha executa ações semelhantes às do tecelão e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação feita pelo trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

O trabalho é então entendido em seus elementos simples e abstratos, como uma atividade orientada à produção de valores de uso e pela qual o ser humano se apropria do natural para satisfazer às suas necessidades. Como condição básica e fundamental de toda a vida humana, o trabalho não se reduz à atividade de produção material para responder exclusivamente às necessidades, mas envolve dimensões como a social, a cultural e o lazer. Ao trabalhar, o ser humano faz história, produz objetos, produz conhecimento e se relaciona com os demais, ou seja, constitui-se como ser humano na realidade concreta.

Entretanto, em se tratando do trabalho no modo de produção capitalista, ele serve mais à desumanização da pessoa. Entendemos que as ideias humanas, as concepções de mundo, no contexto desse modo de produção se encontram em relação de estranhamento com o mundo material que o ser humano busca remodelar.

Marx e Engels demonstram como as ideias guardam relação com a sociedade na qual elas são construídas. Elas não são produzidas segundo bases arbitrárias, dogmáticas, mas sim sob bases reais que só podem ser abstraídas na imaginação. Para os autores, “são os

indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são verificáveis por via puramente empírica.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10). É dessa forma que esse capítulo também nos ajuda a compreender a memória, como uma relação social vinculada à realidade concreta.

Conforme os autores, são as pessoas que produzem suas representações, suas ideias etc., mas as pessoas reais, atuantes, tais como são condicionadas por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das relações a que estão submetidas nas suas mais diversas formas. Afirmam ainda que a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente e o ser das pessoas é o seu processo de vida real.

Marx e Engels indicam que não é a consciência que determina a vida, mas que é a vida que determina a consciência e que essa forma de considerar as coisas não é isenta de pressupostos, mas parte de premissas reais e não as abandona nem por um instante. As premissas consideram as pessoas reais, envolvidas em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições. Trata-se de um desenvolvimento empiricamente constatável e que, ao ser representado, faz com que a história deixe de ser uma coleção de fatos sem vida. É aí que cessam as especulações e as frases ocas sobre a consciência, para que um saber real as substitua.

A discussão apresentada por Marx e Engels nos mostra uma vinculação dos seres humanos entre si, condicionada por necessidades e modos de produção e que a consciência (que inicialmente era gregária) é um produto social e assim permanece enquanto existirem pessoas. Mostra-nos também que a consciência se desenvolve através da evolução da produtividade, pelo aumento das necessidades e pelo incremento populacional. É nesse processo que se desenvolve a divisão do trabalho que, primitivamente, consistiu no ato sexual e, em seguida, em uma divisão baseada nas disposições naturais.

Entretanto, o processo de divisão do trabalho só se efetivou quando os trabalhos material e intelectual foram separados. Segundo os autores, com a divisão do trabalho fica estabelecido o fato de que atividades intelectual e material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo passam a corresponder a indivíduos distintos. Além disso, a possibilidade desses elementos não entrarem em contradição repousa, exclusivamente, na eventualidade de uma suspensão da divisão do trabalho.

A divisão do trabalho implica também a contradição entre o indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si; e, ainda mais, esse interesse comunitário não existe somente, digamos, na representação, como ‘universal’, mas

primeiramente na realidade concreta, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido. [...] É justamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que leva o interesse coletivo a tomar, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo as vezes de comunidade ilusória, mas sempre tendo por base concreta os laços existentes em cada agrupamento familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses encontramos particularmente, como traremos mais adiante, os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em todo o agrupamento desse gênero e no qual uma domina todas as outras. (MARX; ENGELS, 1998, p. 28-29).

Os autores abordam o desenvolvimento social da humanidade por meio da investigação do desenvolvimento histórico das forças de produção. Para eles, o que as pessoas são coincide com a sua produção, tanto com o que produzem, quanto com a maneira como produzem. Asseguram ainda que tanto as relações entre as nações, quanto as relações internas de cada nação dependem do nível de desenvolvimento de sua produção e de seus intercâmbios internos e externos. Para eles, o grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas de uma nação é reconhecido, de forma mais patente, pelo nível da divisão do trabalho que ela possui. Essa divisão, no interior de uma nação, gera a separação entre trabalho industrial e comercial de um lado e trabalho agrícola, de outro. Gera também a separação entre a cidade e o campo e a oposição de seus interesses. O desenvolvimento dessa divisão do trabalho leva ainda à separação dos trabalhos comercial e industrial. Ao mesmo tempo, pela divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos, constata-se o desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que realizam trabalhos determinados (MARX; ENGELS, 1998, p. 11-12).

De acordo com Marx e Engels (1998), cada novo estágio da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho.

Indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade. (MARX; ENGELS, 1998, p. 18-19).

Dessa forma, Marx e Engels demonstram que todas as lutas no âmbito do Estado são formas ilusórias sob as quais são travadas as lutas efetivas entre as diferentes classes. Demonstram ainda que toda classe que aspira à dominação deve, em um primeiro momento, conquistar o poder político para apresentar seu interesse próprio como sendo o interesse geral. Segundo os autores, a divisão do trabalho nos fornece um primeiro exemplo de que, enquanto na sociedade existir a cisão entre o interesse particular e o comum e, por isso mesmo, a divisão do trabalho não for voluntária, mas natural, a própria ação do homem torna-se estrangeira, opondo-se a ele, dominando-o em lugar de ser dominada.

Os atos de compra e venda da força de trabalho como mercadoria representam dois fenômenos que levam à alienação do trabalhador em relação ao seu potencial criativo, uma vez que a pessoa labora sob o controle do capitalista a quem pertence o seu trabalho. Da mesma forma, o produto do trabalho é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. “A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, pertence ao capitalista.” (MARX, 2017, p. 337). Nessas condições, o trabalhador nada mais é do que uma mercadoria. Do ponto de vista do capitalista

o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação em sua adega. (MARX, 2017, p. 337).

Como o capitalista visa ao lucro, o autor afirma que ele primeiramente quer produzir um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Ele quer produzir uma mercadoria, cujo valor seja maior do que a soma dos valores das mercadorias requeridas para sua produção, dos meios de produção e da força de trabalho, elementos pelos quais ele adiantou seu dinheiro no mercado. “Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor.” (MARX, 2017, p. 337-338).

Isso significa dizer que tudo o que é produzido para a troca tem valor e esse valor é determinado pelo tempo de trabalho necessário para produzir o bem que, por sua vez, é produzido pela força de trabalho. Nessa relação de compra e venda de mercadorias, o valor que o capitalista paga pela força de trabalho é menor do que o valor que ela custa, propiciando que o valor investido inicialmente pelo capitalista apareça acrescido no final do processo. Marx garante que esse é o resultado específico que o capitalista espera receber, ao agir de acordo com as leis de troca de mercadorias.

Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um sem abrir mão do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor quanto o valor de uso do óleo pertence ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força de trabalho; e a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada. A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário — tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor. (MARX, 2017, p. 347-348).

No final das contas, o trabalhador reproduziu a sua própria força de trabalho e produziu mais valor, que se origina a partir da diferença entre o que o trabalhador recebe por sua força de trabalho na condição de mercadoria e o que ele produz no processo de trabalho. Dessa forma, o trabalho importa em sua medida temporal. Com isso, Marx demonstra que, na sociedade capitalista, a circulação causa a aparência de igualdade entre as pessoas, entretanto existe um trabalho não pago e, portanto, existe exploração.

4.1 Relação trabalho e educação

Em face do exposto, percebemos que para Marx o trabalho é a categoria fundante do ser social e impõe aos seres humanos novas necessidades. Nesse sentido, é possível afirmar que a educação nasce de exigências postas pelo próprio trabalho. Ela é uma dimensão da realidade social que tem sua raiz no trabalho. Nas palavras de Ciavatta (2019, p. 15), “[...] Marx não tratou a educação sistematicamente como seus temas básicos relativos ao sistema capitalista. Mas quando o tratou, dá indicações claras sobre a relação entre trabalho e educação”. A autora expõe o pensamento de Marx e afirma que da fábrica moderna brotou o germe da educação do futuro, unindo ensino e produção material.

Como exemplos das indicações da relação entre trabalho e educação fornecidas por Marx temos orientações práticas formuladas para o trabalho infante-juvenil não explorado, como as Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório, da Associação Internacional dos Trabalhadores, escritas em 1866. No documento, Marx recomenda o trabalho juvenil somente quando combinado à educação. E por educação ele entende: primeiro, Educação

Mental; segundo, Educação Física, tal como era dada nas escolas de ginástica e praticada pelo exército militar; terceiro, Instrução Tecnológica, para transmitir os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, iniciar a criança e o jovem no uso prático e no manejo de instrumentos elementares a todos os ofícios.

O autor ressalta que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (MARX, 2020a, p. 361-364). Podemos perceber que o processo de autoprodução do ser social é tomado como um processo integral e que o autor deixa claro que a relação entre trabalho e educação aponta para a formação omnilateral e para o conhecimento sobre todo o processo de produção.

Vemos que o sentido da educação, tal qual formulado por Marx, é o da formação integral do ser humano. É sob essa perspectiva, a partir da categoria trabalho, que buscamos a origem, a natureza e a função da educação na reprodução do ser social. Dessa forma, Saviani (2008, p. 11-22) assegura que dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

Para Saviani (2007, p. 152-165), os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação residem no fato de se referirem a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Isso define tais fundamentos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo é o próprio ser dos humanos.

De acordo com o autor, a origem da educação corresponde à origem do homem, uma vez que o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelas pessoas, inclusive elas próprias. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, um processo educativo. A origem da educação coincide com a origem do homem mesmo.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Situada a origem da educação, avançamos em direção à sua natureza, que, ainda em consonância com Saviani, pertence ao âmbito do trabalho não-material e está relacionada a ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Tais elementos, entretanto,

não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Para o autor, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. Nesse sentido, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, não se tratando de qualquer tipo de saber.

Saviani (2008, p. 15) declara que a opinião, o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola e, do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. Vale ressaltar que não se trata da valorização de uma educação livresca apartada da realidade do trabalho, das transformações sociais e do desenvolvimento tecnológico, mas da apropriação, por parte da classe trabalhadora, do saber sistematizado, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.

Ainda no que diz respeito à relação entre trabalho e educação, é possível notar que os pensamentos de Marx e de Saviani comungam. Contudo vale destacar que, ao longo do tempo, em um processo histórico, as formas de organização do trabalho e a educação adquiriram uma nova configuração no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo. No que diz respeito ao trabalho, Enguita (1989, p. 3-31) trata das mudanças radicais ocorridas na função e nas características do trabalho e do seu lugar na vida das pessoas desde a produção para a subsistência, até o trabalho assalariado na sociedade industrial.

Conforme demonstra Enguita (1989, p. 07), na economia de subsistência, o tempo e o ritmo do trabalho raramente são sacrificados para a satisfação de necessidades não elementares, seja porque essas necessidades não existem, ou porque se renunciou a satisfazê-las a esse preço. Nessas economias, não existe uma compartimentação entre o trabalho e o não-trabalho e o processo de trabalho é controlado pelo trabalhador.

Os trabalhadores pré-industriais controlavam seu processo de trabalho. Em uma economia primitiva, os meios de produção são rudimentares e sua elaboração está ao alcance de qualquer um. É o homem que põe os meios a seu serviço, e não o contrário. As técnicas são simples e podem ser dominadas por todos. Isto coloca o trabalhador numa posição de controle absoluto de seu processo. Mesmo na produção agrícola para o mercado ou na produção artesanal, embora o trabalhador tenha perdido já, parcialmente, o controle sobre seu produto, continua sendo dono e senhor do processo. As técnicas e instrumentos do camponês continuam sendo simples e – exceto a terra – de fácil acesso. As técnicas e instrumentos do artesão são mais complexos, mas o que escapa a seu controle individual pode ser submetido ao controle coletivo através da organização gremial. Nos dois casos,

decidindo livremente o que produzir ou não, o trabalhador pré-industrial conserva a capacidade total ou quase total de decidir como produzi-lo. (ENGUIA, 1989, p. 08).

Da mesma forma, aqueles que trabalham por conta própria possuem essa capacidade apenas de forma limitada, pois estão sujeitos às restrições do mercado ou de monopólios de compra de seus produtos. Nesse sentido Marx aponta que:

o trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que ele não é [trabalho] seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence a si próprio, mas a um outro. Assim como na religião a autoatividade da fantasia humana, do cérebro humano e do coração humano opera independentemente do indivíduo, isto é, como uma atividade alienada, divina ou demoníaca, também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a um outro, ela é a perda dele próprio. Chega-se assim ao resultado de que o homem (o trabalhador) já só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adorno etc. –, e já só como animal nas suas funções humanas. O animal torna-se o humano e o humano, o animal. (MARX, 2020b, p. 323).

Enguita (1989) segue afirmando que, nas sociedades industrializadas, ocorre a dissociação entre o elemento consciente e o elemento puramente físico do trabalho, fator considerado decisivo pelo autor para a transição do trabalho livre ao trabalho alienado. Nessas sociedades, o trabalhador já não possui mais a própria força de trabalho, que agora é controlada pelo comprador, pelo capitalista. Da mesma maneira, o produto do trabalho coletivo é separado do trabalhador, que já não se reconhece no que ele produziu e nem nas relações entre pessoas. O trabalhador, então, não mais se percebe no produto de seu trabalho. O resultado do trabalho se enfrenta com o seu produtor como um objeto alheio e, como produtor, o trabalhador não se sente sujeito, mas objeto do seu objeto.

O processo de trabalho, que antes era completamente dominado pelo trabalhador, sob as relações sociais determinadas pelo capitalismo se encontra dividido entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, encontra-se automatizado, fragmentado e, portanto, retira do trabalhador o domínio sobre o trabalho total. Vale enfatizar que tais mudanças no processo de trabalho não ocorreram de forma pacífica, mas por meio de longa cadeia de conflitos globais.

Ainda em conformidade com Enguita (1989), a longa marcha do capitalismo segue, então, em direção à conformação da classe trabalhadora. Para tanto foi preciso assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse se inserir nas novas relações de produção de forma não conflitiva. Para executar o trabalho sob as relações sociais capitalistas, o trabalhador precisou ser educado de forma específica e essa educação passou a

ocorrer tanto no processo produtivo, quanto nas relações sociais mais amplas. A vida, individual e coletiva, passou a ser monitorada pelo capital de forma que o trabalhador não desperdiçasse energias e produzisse cada vez mais. Assim, o autor afirma que para tanto:

[...] inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho. [...] Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm que ser educados. Em qualquer dos casos, o objetivo é o mesmo: submeter seus impulsos naturais, ou o que deles ficara de pé nas velhas formas de trabalho, e romper suas tradições até levá-los a aceitar as novas relações sociais de produção. (ENGUIITA, 1989, p. 30-31).

Assim como o trabalho, a educação também tomou uma nova configuração sob as relações sociais capitalistas. De acordo com Saviani (2007, p. 154), “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”. Além disso, os elementos, cuja eficácia a experiência corrobora, necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. Ou seja, a educação se identificava com o próprio processo de trabalho, identificava-se com a vida. Nas palavras do autor, nas comunidades primitivas:

os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de ‘comunismo primitivo’. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Entretanto esse contexto de unidade vigente nas comunidades primitivas é rompido com o desenvolvimento da produção que conduziu à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra – até então o principal meio de produção existente – levando à divisão dos homens em classes. Saviani (2007, p. 155) declara que nesse processo se configuraram duas classes sociais fundamentais, a classe dos proprietários e a dos não-proprietários dos meios de produção e que esse acontecimento teve claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem, uma vez que a essência humana é definida pelo trabalho, o que significa dizer que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Porém o controle privado da terra onde os

homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio, do trabalho dos não-proprietários.

A divisão das pessoas em classes provoca também uma divisão na educação. Conforme Saviani (2007, p. 155),

a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola, que era o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. A partir daí se desenvolveu uma forma específica de educação, incompatível com aquela inerente ao processo produtivo. A nova forma de educação, por sua especificidade, passou a ser identificada com a educação propriamente dita, efetivando-se, assim, a separação entre trabalho e educação. “Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Conforme o autor, a educação das classes que dispõem do ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar de forma sistematizada, em uma instituição que recebeu o nome de escola. Ela se contrapõe à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. Para ele, desde a Antiguidade a escola foi se complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

Ele evidencia ainda que a relação trabalho-educação sofrerá uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista, forma social em que é a troca que determina o consumo, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal. Nessa forma social, “o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material.” (SAVIANI, 2007, p. 158). Nesse momento, a estrutura da sociedade passa a se pautar por laços sociais, trata-se da sociedade contratual, que exige o domínio de uma cultura intelectual letrada que se impõe como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. A escola é o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura se consolidando, então, como a forma principal, dominante e generalizada de educação.

Essa educação, sob a forma da escola dual, uma para a classe dos proprietários e outra para os não-proprietários, com o advento da indústria moderna, converte o saber de potência intelectual em potência material através da maquinaria. Assim, conforme Saviani (2007), o advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais, acarretando os fenômenos da objetivação e da simplificação do trabalho. Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Assim, para o autor, a Revolução Industrial forçou a escola a se ligar de alguma forma ao mundo da produção, entretanto a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão das pessoas em dois grandes campos: o das profissões manuais que requeriam uma formação prática e limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos e o campo das profissões intelectuais, para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e os representantes da classe dirigente para atuarem nos diferentes setores da sociedade. Assevera que essa separação se manifestou na escola dualista, que tinha uma proposta de escolas profissionais para os trabalhadores e de uma escola propedêutica para os futuros dirigentes, que, por sua vez, contava com conteúdos mais rebuscados. Havia ainda a proposta da escola única diferenciada, que internamente distribuía os educandos segundo as funções sociais para as quais eles se destinavam, consoantes com as características que geralmente decorriam de sua origem social. Nesse sentido, Ciavatta (2019, p. 27) afirma que as condições históricas de exploração e alienação do trabalho educam no sentido oposto aos interesses da classe trabalhadora, para a realização dos interesses de classe do proprietário dos meios de produção.

Vemos que tanto a concepção ontológica de trabalho, quanto a de educação em Marx contrapõem-se à configuração assumida por ambos sob as relações de produção capitalistas, visto que sob tais relações, o trabalho serve à exploração, à desumanização do trabalhador, é fragmentado, exterior ao trabalhador, desqualifica-o e empobrece-o, enfim, o trabalho produz privação para o trabalhador. Da mesma forma, sob a cisão entre dois tipos de ensino, um para

a classe proprietária e outro para a classe não-proprietária, a educação se encontra a serviço da expropriação do conhecimento do trabalhador, de forma que eles não dominem todo o saber sobre o trabalho, mas apenas o conhecimento relativo à uma tarefa parcial e vazia de significado, esvaziamento que é provocado pela simplificação do processo produtivo.

Entretanto Ciavatta (2019, p. 28-29) afirma que, se a realidade da escola a serviço do sistema capitalista cultiva o trabalho na sua negatividade, ela também oferece aos jovens a oportunidade de acesso a conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos e histórico-sociais presentes no exercício teórico-prático da educação profissional e que a totalidade social dos processos educativos não se esgota na alienação prevista pelo sistema, ela gera também a resistência que pode conduzir à sua superação.

4.2 Relação entre saberes escolares e saberes do trabalho

As pessoas entrevistadas nesta pesquisa, ao se pronunciarem sobre a existência de relação entre os saberes escolares e os saberes vivenciados no trabalho, trouxeram à tona as seguintes memórias:

Nem tudo, mas a maioria sim. É... em relação ao meio rural e a escola era parecido, mas os professores muitos não conhecia, mas a gente levava pra eles o que a gente vivia na roça, porque muitos professores não era daqui, vinha de fora pra dar aula e não tinha noção de como a gente vivia aqui na roça, né. Então... era uma novidade pra eles o que era comum pra gente aqui na roça. As professora que era daqui mermo, era do infantil. (GOMES, 2021, 38 anos).

Algumas coisas sim. Né? Pelo fato de... de tá junto ali com os professores. Né? Aí alguma coisa já era o que eu vivenciava ali, veno os professores falano das matérias, então já era o que eu vivenciava mesmo. Na escola também tinha aquele Programa Despertar. Né? Que sempre tava ali mostrano alguma coisa, alguma forma de você trabalhar na, na roça, aqui na região do semiárido. Né? Deu pra aproveitar. (MARIENE, 2021, 48 anos).

Eu acho que tinha, né... porque a gente estuda, aprende muitas coisa, né... porque gente estuda, aprende muitas coisa, né, assim... do haver do trabalho, né. Eu acho que tinha a ver sim. Assim... que às vez quando tem alguma coisa ali, como eles tá expriçano alguma coisa ali, pode ser de alguma prantação, alguma coisa assim que a gente tá fazeno ali na escola... já teve a ver, né. Alguma coisa que tá na escola tem no trabalho, né. (MARTA, 2021, 32 anos).

Acho que sim, né. Porque a gente estuda Geografia e tem umas coisa que já vem de... você já sabe... do plantio na roça. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Tinha sim. Eu lembro que teve uma época que nós fez um trabalho falano sobre isso, então tinha. Né? Eu lembro, assim, que as vez tinha coisa que eu já... porque assim... como a gente num... num... lá eles falava de uma forma diferente do que a gente fazia aqui. Mas lá eles já informava o jeito melhor pá plantar, que eu me lembro que eles falava de adubar a terra... essas coisa assim. Aí eu falei com a professora: é professora, mas lá num tem como a gente adubar a terra não, o adubo lá mermo é a enxada e a chuva quando cai. (FRANCISCA, 2021, 32 anos).

Em partes tinha. Agora, assim, eu vejo a escola muito fora do contexto, assim... algumas parte, né. Que tem aquelas localidade que já tem aquele conhecimento local, né. E tem hora, tem hora que passa muitas coisa que o pessoal daquela localidade não tem interesse, né, mas tinha que dar porque era o que tava na escola, no currículo lá, então você tinha que participar. Aqui na escola mesmo a gente encontra muitos professor que vem de fora, da zona urbana mesmo. Já tem aquele conhecimento, então é muito difícil eles ensinar, aí tenta buscar um pouco de conhecimento da área, da região, mas não é a mesma coisa da pessoa que já tem aquele conhecimento. (MANOEL, 2021, 36 anos).

É... às veze tinha algumas pergunta, assim, né, que tinha a ver com o trabalho, né. Mas não tinha muito a ver com o serviço de roça não. Eu acho que não. Tinha umas coisa ali que falava de agricultura, mas... (DANDARA, 2021, 48 anos).

Não. Tinha não. Porque o serviço em casa de família acho que num... tem muito a ver, assim, cum estudo não. E o que eu arrumei foi aqui na zona rural mesmo. (ROSE, 2021, 38 anos).

O Programa Despertar, citado por Mariene, é um programa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-BA), implantado no município para contemplar a população do campo. Vale salientar que ele possui uma metodologia que incentiva a concorrência entre os educandos. Apesar de apenas duas participantes terem sustentado não haver qualquer relação entre trabalho e educação e a maioria deles ter afiançado a existência de tal relação, as argumentações demonstram, no que diz respeito à relação entre trabalho e educação, que as memórias são de fatos fragmentados, esporádicos e reduzem-se a exemplos de conteúdos tratados em uma disciplina específica. Dessa forma, não encontramos evidências de que haja uma relação entre os saberes escolares e os saberes vivenciados no trabalho. Além disso, é notório que os saberes escolares ficam apartados do trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa.

4.3 Formas de sobrevivência dos trabalhadores e das trabalhadoras

No que diz respeito ao provimento das necessidades básicas dos trabalhadores e das trabalhadoras, quando questionados sobre as finalidades de seus plantios e suas criações de animais, salta aos olhos as afirmações dos participantes da pesquisa que destacam a impossibilidade da maioria deles viver, exclusivamente, do trabalho na terra/roça. Ainda que atribuam, em alguma medida, essa impossibilidade às precárias condições a que estão submetidos, as entrevistas apontam que eles não têm total clareza acerca dessa situação.

Dos oito entrevistados, somente um sobrevive, exclusivamente, do trabalho na terra/roça e apenas dois deles afirmaram que o plantio ou a criação de animais são para tanto o sustento da família, como para a comercialização. Um desses entrevistados foi Gomes, que produz leite, palma, milho e feijão e o outro foi Manoel, que cultiva para a o sustento da família e cria galinhas, porcos e ovelhas para comercializar. Mariene declarou que cultiva feijão, andu, milho e cria galinha para o consumo próprio. Francisca também informou que o plantio de feijão, milho, andu, melancia e abóbora são apenas para o consumo da família, mas ambas não detalharam os motivos pelos quais não vendem os produtos. As demais trabalhadoras se posicionaram da seguinte forma:

É só pra nois mermo por que de uns tempo pra cá num dá quase nada. O que dá mesmo é só pro consumo, né, num dá pra vendê. É... é pôca coisa que tá vino da roça agora, né... só pro consumo de casa mermo, né. (MARTA, 2021, 32 anos).

Num dá pra vender não porque é pôco e tem ano que num dá nada. A gente planta mas num dá nada, num tem como vender. As galinha é só pra gente. Como... não sei se você sabe... o milho do preço que tá, né. Aí tem que sê só pra gente, bem pôca mesmo. (ROSE, 2021, 38 anos).

É só pra consumo, né. Porque pra vender não dá, porque geralmente não dá nada e quando dá, é pouco, né. Só dá pro consumo mesmo. As galinha é só pro consumo. A gente vende os ovos, né. Quando põe bastante ovos, a gente vende. Às veze a gente vende na feira, às veze o povo pede por aqui mesmo. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Então, minha fia. Às veze quando é alface, né, cebolinha, couve... aí, esses aí a gente vende, né. Nem direto, só quando dá pra sobrar a gente vende na feira, o meu esposo leva e vende lá, mas sempre é mais pro consumo mesmo. (DANDARA, 2021, 48 anos).

É visível que as condições materiais de existência determinam as condições de produção desses trabalhadores e dessas trabalhadoras, que contam meramente com a própria força de trabalho, com pequenos lotes de terra precarizados e com as intempéries climáticas. Em tais circunstâncias, veem-se incapacitados de deliberar sobre a colheita e,

consequentemente, sobre a reprodução da própria vida, fator que nos remete às afirmações de Enguita (1989), no momento em que declara que nas sociedades industrializadas, a maioria das pessoas, incluindo as assalariadas, não conta com a capacidade de decidir sobre qual será o produto do seu trabalho.

4.4 Participação da escola nas discussões dos problemas dos povoados

A afirmação de Saviani (2008), explicitada anteriormente, de que a escola se torna necessária pela exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações, remete-nos às argumentações das trabalhadoras e dos trabalhadores entrevistados sobre a participação da escola nas discussões dos problemas dos povoados. Três deles declararam não saber responder se a escola se faz presente nas discussões dos problemas dos povoados onde residem.

Francisca, de 38 anos de idade, explicou que os maiores problemas que assolam os povoados são a falta de trabalho e a falta de água, este último, dificulta a colheita e os moradores dos povoados acabam dependendo da distribuição de água feita pelo carro pipa e, por vezes, perdem a plantação. Francisca termina sua fala afirmando que não sabe responder se a escola está presente nas discussões dos problemas dos povoados e que não iria falar uma coisa sem ter certeza.

Rose, de 38 anos de idade, declarou que a questão era difícil de ser respondida. Em seguida, afirmou que não existe a presença da escola nas discussões de problemas locais. Para ela, a escola pode ajudar quando alguma criança não sabe ler direito. Diz ainda que para obter auxílio da escola, as pessoas devem se reunir e dizer o que precisam. Ela conclui suas observações afirmando que os moradores dos povoados deveriam cobrar que houvesse um segurança na escola e defende que deveria haver água encanada para todo mundo.

Já Dandara, de 48 anos de idade, por sua vez, também garantiu não saber responder à questão, mas, para ela, se há um carro na região para prestar socorro a alguém, é porque a escola ajudou muito. Entretanto, vale destacar que não existe nos povoados um transporte público que fique à disposição das pessoas, mas, sim, existem carros privados que fazem o transporte de passageiros. Os moradores precisam pagar o transporte para ter acesso à sede do município e, ainda assim, dependem da disponibilidade de dias, horários e vagas no transporte. Os demais entrevistados(as), assim se expressaram:

Acho que não... não diretamente. Não. Nem todo pessoal aluno da escola, os professores sabe do... do... tem ligação com os problema da região, da zona rural, por exemplo. Às vezes muitos não leva pra escola isso da zona rural, da região. Às vezes nem todos leva isso pra escola. (GOMES, 2021, 38 anos).

Tá, eu acho que tá sim. Porque a escola faz parte da comunidade. Né? E como os alunos todos daqui da região é da comunidade. Né? Então, sempre alguma coisa é abordada na escola. Né? Algo referente a comunidade. (MARIENE, 2021, 48 anos).

Eu acho que... que assim, quando tinha alguma coisa assim... às vez eu acho que ela tava, né. Porque como eu estudei nesse... nesse colégio aí, de primeiro era um colegin, né, que tinha aqui nas manga cá pra dento, né. O complicado aqui mermo é carro, né, de água. Que as pessoa pede pra vim, mais demora. Acho que a escola tem como ajudar porque faz parte da região e todo mundo ali pode ajudar, né, a pôr água pras pessoa aqui. (MARTA, 2021, 32 anos).

Em parte sim, mas em outras parte não. É igual as reuniões de pais, né, um negócio muito rápido e tem hora que acontece trimestral ou semestral... aí... bem pouquinho, duas hora. Nem sabe o que tem, né, na região. Às veze, algumas coisa é pelos filho, mas a comunidade não tá engajada. Aqui mesmo, eu falo porque tinha pais que nem nas reuniões ia e não tinha nada. O pessoal daqui da região mesmo, tinha esse pensamento com eles, que tinha que mandar os filhos pra escola e os professor que tinha que educar e era lá com eles. Aquela parte que é da família, eles jogava tudo pro lado da escola porque não tinha essa reunião pra ter essa parte de falar: não, você tem que participar do processo de educação dos seus filhos. (MANOEL, 2021, 36 anos).

No caso... às veze o aluno vai pra escola... tá na roça, tem uma educação na roça, vai pra escola, aprende né, aprende muito mais, eu acho assim, nessa parte. A escola é pra aprender se você se interessar... aprender bastante. Então, a relação é essa, você vai pra ter uma aprendizagem maior do que você já sabe alguma coisa. Às veze o aluno não sabe nada... tem uma educação diferente, né... chega na escola... aprende, né, diferente... de outra maneira. (GETULINA, 2021, 35 anos).

As alegações das pessoas entrevistadas demonstram que a orientação pedagógica da escola rural é demarcada pelo universalismo, tratando a particularidade dos povos do campo como se fosse universal. É demarcada pela oferta de conhecimentos mínimos e pela ocultação das contradições. Não existe qualquer vínculo entre a educação e o meio no qual os trabalhadores estão inseridos, entretanto, a maioria dos participantes não percebe que não há essa vinculação. Essa incompreensão decorre de todo um processo precário de educação, no qual os entrevistados sequer tiveram acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, acessando somente uma ínfima parcela desse conhecimento.

Os apontamentos de Getulina e Manoel chamam a atenção. A trabalhadora reconhece a escola como um lugar de ampliação do conhecimento e, ao mesmo tempo, um lugar onde o aluno que “não sabe nada” vai para aprender. É um pensamento confuso, fica clara a noção da escola como espaço de um conhecimento livresco. Já Manoel chega a tocar no ponto da ausência de relação entre a escola e a comunidade. Ele afirma que a escola se envolve “apenas com as questões dos filhos”, ou seja, das crianças matriculadas e que a comunidade não está engajada. Entretanto, o engajamento do qual ele trata se resume à participação dos pais nas reuniões escolares e no processo educativo das crianças. Dessa forma, torna-se evidente o abismo existente entre a escola e a realidade dos povoados.

5. SABERES ACUMULADOS PELA EXPERIÊNCIA DO TRABALHO

Neste capítulo trazemos uma discussão acerca da origem, da constituição do saber social, de como ele é apropriado pela classe que detém a posse dos instrumentos materiais, como ele é transformado em teoria e distribuído de forma fragmentada para a classe trabalhadora. Lançamos mão das memórias dos participantes da pesquisa sobre a valorização dos saberes da experiência pela escola. Além disso, o capítulo trata da educação rural, demonstrando o vínculo da escola com o meio urbano, perpassando as condições de vida no campo e chegando à prática social da educação do campo.

Ao iniciarmos uma discussão acerca dos saberes, explicitamos que o uso do termo no plural decorre da concordância com Damasceno (1992, p. 36-42) de que um exame mais cuidadoso da vida real dos camponeses põe em evidência que, quanto à sua origem, o saber social pode ser nucleado em torno de três blocos principais: o do saber gerado no processo de trabalho e nas relações de produção; o do saber gerado na prática política e o do saber apropriado pelos camponeses através da mediação dos agentes educativos.

Damasceno (1992, p. 36-37), ao citar Grzybowski, afirma que a categoria “saber social” é delimitada como o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em sua situação histórica, para dar conta dos seus interesses. A autora assegura ainda que, ao falar de saber social, está abordando um tema específico que tem referência no cotidiano camponês, na vida real, no trabalho, nas lutas das pessoas do campo. Isso quer dizer que o saber social é um saber gestado no cotidiano de trabalho e de luta camponesa, é a expressão concreta da consciência desse grupo social, um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelos camponeses. Ressaltamos que é essa a concepção de saber social usada nesta pesquisa.

De acordo com Damasceno (1992, p. 38-39), as práticas produtiva e política são as fontes básicas da produção do conhecimento social. Para a autora, é com base nesse saber que os camponeses têm transmitido a seus descendentes sua atividade produtiva, é por meio dele que ensinam a interpretar e a viver sua realidade e a exercerem suas capacidades criativas e organizativas. Acerca do saber social engendrado na prática produtiva do campesinato, Damasceno assegura que tal prática pressupõe a existência de uma aprendizagem envolvendo o processo de trabalho, bem como as relações sociais de produção. Ela gera um tipo de saber social, gesta um saber prático oriundo do processo de trabalho, decorrente da forma como o camponês realiza sua atividade agro-pastoril, das ferramentas que ele utiliza na sua labuta

cotidiana para produzir os alimentos, ou para construir os meios necessários que asseguram o êxito dessa atividade.

Conforme a autora, a visão do trabalho envolve um conjunto de atividades que inclui desde o trabalho agrícola propriamente dito, o cuidado inerente à criação de animais, até a lida doméstica.

Damasceno (1992, p. 41) garante que:

Convém sublinhar que ao realizar sua atividade prática, o camponês está mergulhado numa realidade mais ampla, inserido em relações sociais de produção, nas quais ele é necessariamente um ator fundamental. Tais relações envolvem não apenas as relações mais imediatas de trabalho, mas também relações mercantis mais amplas em que as relações concretas de compra e venda constituem o elo visível da estrutura econômica da sociedade da qual participa.

A autora garante ainda que enquanto a atividade concretizada no processo de trabalho gera um saber prático, a imersão nas relações da produção, à medida que vão sendo desveladas (pela prática política), vai gerando um saber social que possibilita ao camponês enfrentar questões relacionadas com o trabalho e com as relações sociais mais amplas, que passam pela questão da terra, pela obtenção de recursos para produzir e pela própria comercialização dos produtos, fruto do seu trabalho.

Damasceno (1992, p. 41-42) afirma que o saber elaborado na prática política do campesinato é essencialmente um saber que nasce da luta, envolvendo a construção de uma identidade de sujeito social, as formas de organização desenvolvidas para o enfrentamento entre as classes, bem como a superação da situação de classe social explorada econômica, política e culturalmente.

A pesquisa desenvolvida por Damasceno privilegia a dimensão pedagógica das lutas camponesas, buscando extrair seus ensinamentos. Do ponto de vista da autora, todos os movimentos sociais são importantes pela aprendizagem de classe que proporcionam, mesmo quando não alcançam as metas desejadas. Focando a mesma questão por outro ângulo, Damasceno julga não ser conveniente tentar extrair o saber gerado em cada uma das experiências de lutas dos diversos movimentos sociais isoladamente, uma vez que a vivência de luta de um segmento do campesinato num determinado contexto histórico é incorporada por outros camponeses em situações, às vezes, bem distintas daquela em que o saber social foi gestado.

No que tange à prática política e à construção da identidade de classe, bem como, à prática política e a organização do campesinato, Damasceno (1992, p.42-52) salienta a

importância singular das lutas camponesas na elaboração de um saber social que alimenta a construção da identidade social por parte do campesinato, e como o processo de ocupação da terra se constitui numa escola política.

A autora destaca a compreensão dos camponeses acerca do trabalho individual e coletivo, atentando-se para o fato de que não podemos esquecer que todo o trabalho de ideologização proveniente das classes dominantes é feito no sentido de afirmar uma concepção individualista e negar a coletivização. De acordo com a autora, a visão e a atitude de isolamento do camponês são perfeitamente compreensíveis, pois todo o suporte da atividade econômica do pequeno produtor é marcado pela individualidade. Somente quando o produto do seu trabalho, a mercadoria, atinge o mercado, é que esta se socializa.

Nesse sentido, Damasceno trata, por exemplo, do trabalho de cooperativização realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que objetiva a transformação do camponês como um trabalhador individual em um trabalhador coletivo. Tal mudança implicaria gradativamente na superação da postura marcada pelo isolamento e pelo individualismo do pequeno produtor rural, uma vez que são as condições objetivas da produção camponesa que geram sua consciência, sua concepção de mundo.

Damasceno (1992, p. 53-54) busca apreender e explicar o saber social que se forja na luta diária, resgatando-o a partir das histórias de vida, das histórias de luta dos sujeitos do campo. Por essa via, a autora demonstra que os camponeses possuem um saber próprio, síntese da aprendizagem na vida cotidiana, fruto do modo particular como organizam a produção e as relações sociais no seu trabalho concreto, fruto dos processos de criação e recriação das suas condições de existência material e social. Para a autora:

Por outro lado, embora este saber seja heterogêneo, contraditório, fragmentado, tem um caráter eminentemente vivo, dinâmico e, sobretudo, um instrumento útil mediante o qual o camponês situa-se no mundo e com ele mantém relação; constitui, portanto, uma síntese das vivências do camponês (enquanto grupo social), do modo como o mesmo expressa e representa o mundo físico e social. (DAMASCENO, 1992, p. 53).

A estudiosa afiança que toda essa reflexão põe em evidência que o modo como se produz e se organiza o saber social é singularmente significativo para o grupo social. No entanto, é preciso ter claro também os limites desse saber considerando que, particularmente, o conhecimento que é gerado no processo de trabalho é um saber prático que procura dar conta da realidade imediata, na qual o camponês está inserido. Contrapondo-se a este, há o saber tecnológico, fruto da pesquisa científica, que procura corresponder às necessidades e aos interesses definidos no conjunto da sociedade, não se referindo, portanto, a situações

sociais ou de trabalho específicas. O saber científico é engendrado num conjunto de normas e explicações mais gerais do que em práticas particulares.

Damasceno salienta que tais considerações não visam a desqualificar o saber do camponês. Essa desqualificação ocorre quando não há reconhecimento da importância do saber do trabalhador, ou quando o saber é inadequado para a produção social do grupo. Sua intenção é chamar a atenção para a necessidade de uma efetiva articulação entre o saber social e o saber científico como caminho para avançar as práticas, produtiva e política, do campesinato. Ainda de acordo com a estudiosa, certamente tal articulação só frutificará na medida em que as contribuições de ambos os saberes sejam valorizadas, ou seja, na proporção em que os agentes educativos considerem como ponto de partida o saber e os interesses dos camponeses e trabalhem no sentido de aperfeiçoar os conhecimentos e as práticas dos sujeitos da ação educativa. Isso se faz mediante o confronto entre o saber social e o científico, objetivando fortalecer a organização dos camponeses e potencializar sua participação no processo produtivo.

Em resumo, o caminho para se redimensionar a educação do trabalhador consiste em privilegiar o próprio trabalhador como entidade coletiva e sua vida real, suas lutas e o seu saber; enquanto sujeito deste processo de recriação da educação (inclusive da escola), como meio para assegurar a recriação da cultura mediante a apropriação do saber científico pela classe trabalhadora e a reelaboração deste em função dos seus interesses de classe, tendo como alicerce o seu saber social. (DAMASCENO, 1992, p.54).

É sob essa perspectiva que questionamos os trabalhadores e as trabalhadoras acerca da valorização dos saberes da experiência pela escola, momento em que obtivemos as seguintes respostas:

Não lembro dessa parte não. Eu acho que valorizava porque além dos menino ajudar os pais na roça, eles ainda ia pra escola. Eu acho que sim. (ROSE, 2021, 38 anos).

Eu acho que sim. Xô vê se tem alguma coisa que eu possa falar... eu não sei te explicá essa parte. Né? Sempre como é na zona rural. Né? Sempre como a escola é na zona rural, sempre valoriza o trabalho na zona rural. Agora mesmo tem uma roça de milho lá no fundo da escola e... eu acho que sim, eu sei explicá em detalhe de que forma que a escola... mais... essa parte eu não sei explicá. (MARIENE, 2021, 48 anos).

Eu acho que sim. Acho que valorizava, né. Porque o que passava pra gente, a gente fazia direito e trazia. Assim... quando era alguma atividade, alguma coisa assim, né, gente fazia e levava. Eu nunca fiquei sem fazer. (MARTA, 2021, 32 anos).

Valorizava... valorizava icentivano. Por exemplo, né, a gente trabalhava na roça, então, incentivava a gente a viver da roça, né. A gente morava na roça

há muitos ano, mas a gente num... morava na roça, mas tudo que precisava era na cidade. Então, era um mei da gente viver daqui, produzir aqui. (GOMES, 2021, 38 anos).

Sim. Com certeza. Além do que eu já sabia, eu aprendi muito na escola. No caso, você trabalha um pouquinho na roça e na escola você ver um pouquinho que tem a ver, assim, a experiência é isso. Então na escola você vai aprender ler e um pouquinho do que você ver na roça, por exemplo, Geografia, né, são a matéria que tem a ver um pouquinho do que você faz na roça, a experiência ali... é por aí. Acho que pra fazer o trabalho na roça não precisa saber de muita coisa não, basta a pessoa ter força de vontade, garra e saber mexer com a terra. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Sim, né. É como eu tô te falano, às vez tinha umas... eles falava umas coisa assim... era mêm... Eu achava mêm estranha, mas depois que eu perguntava e aí explicava tudo, aí é que eu ia intender que era quase a mesma coisa do que eu fazia. Então, só diferenciava o modo de falar, né, de explicar. Porque aqui, assim, quando a gente faz a roça, agente queima... agora não, que a gente não tá fazeno mais isso pra levar o desmatamento, então a gente tá utilizano mais assim, a mesma roça. Só que aí o povo tem aquele ditado, diz que a roça vai ficano fraca, vai ficano frágil... aí por isso que às vez não dá quase. Aí o que acontece, quando dá, a gente paga pra arar, mas não é sempre que a gente tem o dinheiro pra pagar pra arar, então a gente só capina mermo e no tempo da chuva a gente planta. (FRANCISCA, 2021, 32, anos).

Em partes valorizava, mas é igual eu falo, era muito fora do contexto, não valorizava muito o contexto pessoal não. Eu vejo aqui na escola, bem que tentaram fazer o contexto que os menino vive, mas era só naquelas data comemorativa... coisa, assim... não era uma coisa que era da escola mesmo, contexto escolar, do currículo escolar. (MANOEL, 2021, 36 anos).

Sim. É... que hoje eu tenho mais conhecimento, tipo assim, eu aprendi que aquilo que eu tava estudano na escola não tinha nada... não tinha enxergado o meu conhecimento. Eu acho que abriu mais a mente e eu vi que o que eu estudei lá atrás não tinha nem muito a ver com o meu estudo porque o estudo do tempo antigo era outro, né, e aí me ajudou muito. (DANDARA, 2021, 48 anos).

De acordo com as explicações dos entrevistados, a valorização, pela escola, dos saberes acumulados pela experiência de trabalho desenvolvido por eles surge de forma deturpada, surge como sinônimo de uma plantação de milho no fundo da escola, como um exemplo isolado de como evitar o desgaste do solo na transição do plantio, ou ainda como conteúdos de uma determinada disciplina. Destacamos, na narrativa de Getulina, o momento em que ela afirma que não é necessário saber de muita coisa para trabalhar com a terra/roça. Em outros termos, o entendimento da trabalhadora é o de que o exercício de funções manuais, como o cultivo da terra, dispensa uma formação intelectual. Posteriormente, ao longo desta dissertação, é possível encontrar uma discussão a partir de Saviani e o debate sobre educação e a pedagogia histórico-crítica, na qual tratamos esse ponto suscitado por Getulina.

Da mesma forma, ressaltamos também, nos argumentos de Manoel, o momento em que ele declara que a escola era muito fora do contexto e que houve uma tentativa de contextualizar os saberes escolares, mas que ela só ocorre em datas comemorativas não sendo uma constante, não fazendo parte do cotidiano escolar.

Nesse sentido, as declarações dos trabalhadores e das trabalhadoras demonstram que, praticamente, não há articulação entre os saberes escolares e os saberes da experiência. Pelo contrário, é notório o fornecimento de saberes escolares precários à esses trabalhadores e uma insatisfatória adaptação desses saberes precários aos saberes da experiência dos entrevistados.

Concordando com Damasceno, também reconhecemos que não há uma hierarquia entre o saber social e o saber científico. Para nós cada um possui a sua relevância, entretanto compreendemos também que é de fundamental importância que a classe trabalhadora se aproprie do saber sistematizado, do saber científico.

Trazemos ainda as contribuições de Acácia Kuenzer (1988, p. 15), que também comunga do pensamento de Damasceno no que diz respeito à construção do saber social. Para Kuenzer, o saber é produzido no interior das relações sociais em seu conjunto, é uma produção coletiva das pessoas em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outras pessoas e consigo mesmas. Dessa forma, o ponto de partida para a produção do conhecimento são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. O trabalho é, portanto, a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. Trata-se de um processo social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva.

O 'locus', portanto, da produção do conhecimento, é o conjunto das relações sociais; são inúmeras as formas de produção e distribuição do saber, resultantes do confronto cotidiano do homem com a natureza e com os seus pares, que lhe apresenta questões que o obrigam a desenvolver formas próprias de pensar e fazer, experimentando, discutindo, analisando, descobrindo. (KUENZER, 1988, p. 15).

Ao consideramos ser de fundamental importância a apreensão do saber sistematizado por parte da classe trabalhadora lançamos mão das argumentações da autora sobre a desigualdade do processo de distribuição do conhecimento. Segundo Kuenzer (1988, p. 16), o saber é produzido socialmente pelo conjunto dos homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência. Ele é elaborado, sistematizado privadamente.

Historicamente, a classe social que detém a posse dos instrumentos materiais também, e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em “teoria”. Assim, mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social que o utiliza a seu favor.

Conforme Kuenzer, o saber socialmente produzido, transformado em teoria, tem a escola como o lugar próprio para sua distribuição. Ao indagar que teoria é essa e para quem ela é distribuída, a estudiosa relata, apoiada nas reflexões de Snyders, que a teoria sistematizada pelos intelectuais da classe dominante tem as relações sociais como sua base de elaboração. Embora dotada de caráter de classe, ela não se constitui em pura mistificação da realidade, como também não é somente uma verdade absoluta e universal, pois expressa o ponto de vista da classe a que pertencem os intelectuais que a sistematizaram. A autora assegura ainda que, assim, permeada de verdades e mistificações, a ciência oficial é passível de utilizações contraditórias. Nesse sentido, de acordo com Kuenzer (1988, p. 16),

a classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento na sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhes permitiriam a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico.

A estudiosa trata da força do capital no processo de produção da ciência oficial contemporânea. Segundo a autora, é o capital quem determina os objetos da investigação, financia pesquisadores e instituições, forma recursos humanos de alto nível, produz a “boa ciência” e, principalmente, apropria-se privadamente dos resultados, uma vez que essa apropriação é um dos determinantes de sua reprodução ampliada, na medida em que aumenta a produtividade. Para a autora:

Este saber, portanto, não é democratizado; no interior do processo produtivo, o trabalhador recebe a ‘qualificação’ que é conveniente aos interesses do capital, não devendo receber nem a mais, nem a menos, desenvolvendo-se um processo de distribuição desigual do saber, ao qual articula-se a escola. (KUENZER, 1988, p. 17).

Entretanto, Kuenzer (1988, p. 17) segue garantindo também que é necessário não sobrevalorizar as afirmações de Snyders acerca das virtudes da “ciência oficial” atribuindo excessiva importância à escola e à difusão que ela realiza. De seu ponto de vista, a escola não é depositária do saber científico e tecnológico de ponta, dominado pelo capital. Ela, na verdade, democratiza, quando muito, alguns princípios teóricos e metodológicos que poderão, no exercício do trabalho, permitir apropriação do saber sistematizado. Por outro lado, o

próprio desenvolvimento capitalista, com suas necessidades de especialização, acaba por inviabilizar a construção da ciência oficial enquanto totalidade, à medida que força a autonomização e a fragmentação no processo de produção do conhecimento, o que faz com que a “teoria” se imobilize, descole-se do movimento do real e se sobreponha à sua dinamicidade.

De acordo com a autora, dificilmente a teoria aprendida na escola corresponde à dinamicidade das relações sociais, o que não deixa de ser um serviço ao capital, uma vez que, a produção e a apropriação privada de certos conhecimentos são fundamentais para seu movimento de acumulação. Nesse processo de distribuição desigual do saber, articulam-se empresa e escola, o que, longe de ser incompetência da escola, constitui-se na sua própria função.

Os argumentos de nossos entrevistados corroboram a dificuldade da teoria aprendida na escola corresponder à dinamicidade das relações sociais. Em diversos momentos, eles e elas deixaram clara a ausência dessa dinamicidade.

O instante em que a autora declara que a escola não é depositária do saber científico e tecnológico de ponta dominado pelo capital, remete-nos às informações concedidas pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras acerca dos conhecimentos fornecidos pela escola, quando questionados se tais conhecimentos foram suficientes para posicionarem-se na vida até a série que cursaram. A esse respeito, Mariene informou que não sabia avaliar se os conhecimentos fornecidos pela escola até a série cursada foram suficientes. Os outros entrevistados se posicionaram da seguinte forma:

Não, porque eu tinha dificuldade de aprendizagem e num perguntava cum vergonha dos coleguinha e aí nessa foi. E também tinha muita prova e trabalho em grupo e tinha aqueles que sabia mais e ajudava os que sabia menos, talvez foi por essa parte. No 1º ano eu perdi, até hoje sou ruim em matemática, pra lê eu leio muito, mas as vez eu tenho dificuldade pra entender. Talvez seja isso que a gente chegou até lá. Né? Não só eu. (ROSE, 2021, 38 anos).

Não, num aprendi o suficiente, né. Por que foi... esse terceiro ano num deu de aprender o suficiente por que como eu saía tomem, nera... aí às vez muita coisa saía da minha memória, porque era deu ter ali focada naquelas atividade, né, naquelas coisa, aí quando eu saía não teve como, né. (MARTA, 2021, 32 anos).

Não. Não foi o suficiente não. A gente vive aprendeno a cada dia, né. A cada dia que passa, a gente vai aprendeno. Igual eu fiz o superior mesmo, mas o meu foi mais teoria, a prática foi bem pouca e onde a gente aprende mais um pouco é na prática mesmo. (MANOEL, 2021, 36 anos).

Eu aprendi... mas ainda ficou muita coisa pra aprender, né. Tenho vontade de aprender mais. Mas eu aprendi um pouco, o básico. E aí mais tarde, como eu fui pro EJA, né... no EJA não tem todo o ensino completo, igual o Ensino Médio, né, o regular. Mas eu aprendi bastante, né. É bem corrido o EJA, você faz dois ano em um. (GETULINA, 2021, 35 anos).

Acho que foi o suficiente... foi. (GOMES, 2021, 38 anos).

Assim, no meu ponto de vista eu acho que não, viu. Porque tem muitas coisas, né, que você acaba perdeno, às vez algum dia você faltar na aula e apresenta algum tipo de informação que você não tava ali presente, né. Então, pra mim, eu acho que ainda falta muita coisa, mas eu aprendi bastante. Eu acabei perdeno muita coisa, em matemática mermo eu sou mêmã... devagar. Então, em Matemática eu não achei que fui muito bem, bem não. Em Matemática eu achei que eu faltei mais um pouco, não sei se foi exatamente atenção ou mesmo que sou mêmã lenta pra pegar os assunto. Em Português também... aquele negócio de prefixo, sufixo, verbo... indireto, direto. Esses verbo aí mim tirava do sério, mas eu tentava... via, revia e ia em busca. (FRANCISCA, 2021, 32 anos).

Não, não aprendi muito não. Como eu te falei, eu fui jogada assim... não tive aquele estudo fundamental... e vamo dizer assim, não tive aquele alicerce. Então, eu não culpo os professor, nem as escolas, né. Então, me jogou assim... e por conta disso eu não aprendi muito não. (DANDARA, 2021, 48 anos).

Apenas dois dos entrevistados, Gomes e Getulina, garantiram que os conhecimentos fornecidos pela escola até a série cursada foram suficientes para posicionarem-se na vida. Gomes não detalhou sua resposta e Getulina, apesar da afirmativa, muitas vezes se contradisse. Ela explicou que aprendeu “o básico”, mas que “ficou muita coisa para aprender” e que ainda foi para a EJA, modalidade que ela declara “ser bem corrida”, ou seja, aligeirada. Os demais trabalhadores e trabalhadoras consideraram não terem uma bagagem de conhecimentos suficientes, levando em conta a série por eles cursada, fator que é agravado se considerarmos que a formação desses trabalhadores ocorreu numa escola rural, marcada pela precariedade, pelo fornecimento de conhecimentos mínimos e pelas adaptações de conteúdos transpostos da zona urbana, totalmente descontextualizados.

Ao rememorarem seus processos de aprendizagens, é visível nas argumentações das trabalhadoras e dos trabalhadores que as memórias relacionadas a essa questão imputam a insuficiência de conhecimentos fornecidos pela escola aos próprios sujeitos e não às circunstâncias, nem às condições materiais nas quais estão inseridos. São memórias de subordinação e a educação à qual tiveram acesso não lhes forneceu bases para a compreensão de como a realidade se constrói. Vimos que a educação rural no país esteve a serviço da expansão do capitalismo no campo, logo as memórias forjadas nesse processo de educação

são memórias de subordinação de uma classe à outra. Dessa forma, entendemos que além de não corresponderem à dinamicidade das relações sociais, os conhecimentos fornecidos pela escola aos entrevistados, são demasiadamente insuficientes para a compreensão da realidade na qual estão imersos.

Concordamos com a exposição da precariedade da educação escolar feita por Kuenzer (1988). Da mesma forma, sabemos que a escola viabilizada pelo Estado não consiste numa prática revolucionária e sim na formação de cidadãos dóceis, já que, nesse contexto, trata-se de uma escola burguesa. Entretanto, devido a condições impostas pelas próprias relações sociais capitalistas, a escola promovida pelo Estado ainda constitui-se numa via importante de acesso, para a classe trabalhadora, ao conhecimento historicamente acumulado.

A pedagogia histórico-crítica defende a necessidade de a classe trabalhadora se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, não de um conhecimento livresco, abstrato, mas do conhecimento concreto, do conhecimento das condições objetivas de vida. Trata-se de que a classe trabalhadora não só acesse o saber historicamente acumulado, mas dele se aproprie e passe a utilizá-lo a seu favor.

Nesse sentido, fazendo a ressalva de que a teoria por si só nada transforma, é que salientamos que a pedagogia histórico-crítica contribui para a compreensão da realidade, na qual os trabalhadores e as trabalhadoras estão inseridos. Ela pode colaborar com a transformação da prática social e apontar para a mudança das relações sociais de produção, ainda que essa transformação não ocorra especificamente no âmbito da educação, mas sim no conjunto das relações sociais.

Saviani (2008, p. 78), principal autor da pedagogia histórico-crítica, argumenta que falar na socialização de um saber pressupõe um saber existente. Entretanto isso não significa que o saber existente seja estático, acabado, mas um saber suscetível de transformação. Modificá-lo depende, de alguma forma, do domínio desse saber pelos agentes sociais. Compreendemos que é por essa via que o autor defende, vigorosamente, a apropriação do saber sistematizado pela classe trabalhadora, pela via da compreensão da totalidade e para a transformação da prática social.

5.1 Educação rural e a prática social da educação do campo

Para tratar do acesso e da apropriação do conhecimento por parte dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo buscamos subsídios em Saviani, mais especificamente, no texto intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo*, no qual o autor assegura que o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica é a prática social, prática comum que é vivenciada de forma diferente pelo professor e pelos alunos, tendo o professor uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária. Já a compreensão dos alunos se manifesta na forma sincrética. Conforme Saviani (2016, p. 22-23):

Se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm ainda uma visão superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade na diversidade.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.

Nesse sentido, para Saviani, conhecer implica então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, com o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

O autor afirma ainda que esse processo é um trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido desde a mais tenra idade, direcionado sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. Saviani (2016) anuncia que as condições em que as pessoas do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio de desenvolvimento atingido pela humanidade atualmente e que esse é o contexto em que se dá a prática social global do campo. Ressalta que fala de “prática social global” por subsumir nesse conceito as práticas

econômico-produtivas, bem como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo.

Conforme o autor (2016, p. 24), o desenvolvimento da humanidade pode ser considerado “a partir da relação campo-cidade: na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade”. Afirma ainda que essa relação campo-cidade se articula diretamente com a relação indústria-agricultura e recorre à Marx para melhor explicitar a questão:

Entre os povos onde a agricultura está solidamente implantada – implantação que constitui já uma etapa importante – onde predomina esta forma de cultura, como acontece nas sociedades antigas e feudais, a própria indústria, assim como a sua organização e as formas de propriedade que lhe correspondem, tem mais ou menos o caráter de propriedade fundiária. Ou a indústria depende totalmente da agricultura, como entre os antigos romanos, ou, como na Idade Média, imita na cidade e nas suas relações a organização rural. Na Idade Média o próprio capital – na medida em que não se trata apenas de capital monetário – tem, sob a forma de aparelhagem de um ofício tradicional etc., esse caráter de propriedade fundiária. Na sociedade burguesa é o contrário. A agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e acha-se totalmente dominada pelo capital. (MARX, 1973, p. 236-237 *apud* SAVIANI, 2016, p. 25).

Para Saviani (2016, p. 25-26) esse fenômeno pode ser considerado como o processo crescente de urbanização do campo e industrialização da agricultura, que ocorre na sociedade contemporânea. É nesse contexto que a escola se constituiu na forma principal e dominante de educação. Ele garante que, desde suas origens, a escola foi posta do lado do trabalho intelectual, incumbia-lhe a função de preparar os futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra, mas também nas funções de mando, pelo domínio da arte da palavra e pelo conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Conforme o autor, isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias, até o surgimento do escriba, na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais, dentre as quais o cultivo da terra, não requeriam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava em concomitância com o exercício das funções e mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios, ou seja, o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre. “A formação dos artesãos era regida pelo princípio do ‘aprender fazendo’”. (SAVIANI, 2016, p. 25).

Saviani ressalta que, na nova condição que caracteriza a época moderna, a estrutura da sociedade deixa de ser regida por laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais e que esse processo assume contornos mais nítidos com o advento da grande indústria.

À dinâmica da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. (SAVIANI, 2016, p. 26).

Dessa forma, afiança que a partir dessas premissas históricas, resulta compreensível o vínculo da escola com a cidade, com o meio urbano e trata da queixa do abade Granereau, fundador das Escolas Famílias Agrícolas, ao constatar que os jovens tendiam a abandonar o campo transferindo-se para a cidade à medida que avançavam no processo de escolarização. O autor demonstra que, de acordo com Gramsci, a escola, por meio do que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo. Afirma que a constatação de Gramsci seguia no sentido de se posicionar na defesa da necessidade da escola para fazer recuar a ignorância e a superstição que grassava entre as pessoas do campo perpetuando sua subordinação aos latifundiários pela mediação dos intelectuais tradicionais. Entretanto teóricos da economia política burguesa defenderam sem rebuços a extinção total das escolas rurais, como os casos de Bernard Mandeville e Antônio Nunes Ribeiro Sanches.

Saviani (2016, p. 28) garante que provavelmente nenhum outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville no momento em que afirmou que, em uma nação onde não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos e que quanto mais um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês saiba das coisas de seu trabalho ou emprego, mais difícil lhe será suportar as fadigas e as penalidades de seu ofício com alegria e satisfação. Assegura também que Sanches declarava a necessidade de se fechar as escolas rurais porque a partir do momento em que os filhos dos lavradores soubessem ler e escrever não iriam querer ter o ofício de seus pais. Portanto, coincidem as posições de Mandeville e Sanches defendendo a supressão das escolas populares, considerando que para os pobres laboriosos a única instrução necessária e suficiente seria a ministrada pelos párocos nos sermões dominicais.

Conforme Saviani (2016), a subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é objetivamente uma tendência do desenvolvimento histórico, que se expressa na crescente urbanização do campo e na industrialização da agricultura.

Vemos, assim, que a consolidação da sociedade capitalista correspondeu à substituição da dominação dos proprietários de terra (senhores feudais) pela dominação dos proprietários dos meios de produção (capitalistas) ou, dizendo de outra forma, a substituição do domínio da nobreza feudal sobre os servos pelo domínio da burguesia sobre os proletários. (SAVIANI, 2016, p. 29).

Acerca desse processo, Saviani (2016, p. 30-31) declara que, como ocorre em todos os regimes sociais baseados no domínio de uma classe sobre outras, também na sociedade capitalista a burguesia enfrenta a oposição das classes não dominantes que, entretanto, se posicionam de maneiras diferentes em relação à ordem vigente. E que podemos considerar a existência de duas formas de se opor ao capitalismo, uma crítica para frente, que corresponde ao ponto de vista dos trabalhadores e uma crítica para trás, que denuncia as mazelas da ordem burguesa tendo como referência a sociedade anterior, não sendo difícil constatar que essa visão é característica da igreja, “que, não por acaso, constituiu a camada dos intelectuais orgânicos da ordem social feudal representada pelo clero”. (SAVIANI, 2016, p. 30). Conforme afirma o autor, superado o regime feudal e instaurada a ordem burguesa, o clero é absorvido na condição de intelectual tradicional. Saviani (2016) cita iniciativas voltadas para a educação lançadas com base nessa visão tanto fora do país, quanto no Brasil, para em seguida afirmar que é preciso compreender a prática social do campo nas condições específicas da sociedade brasileira. Nesse sentido, importa considerar a histórica concentração da terra no Brasil, resultando na longa procrastinação da reforma agrária.

Saviani menciona a proposta do colonizador inglês Wakefield, que criou, na Austrália e na Nova Zelândia, associações para encorajar a imigração. O colonizador idealizou um mecanismo para viabilizar o trabalho forçado nas colônias. De acordo com tal proposta, citada por Marx no último capítulo do Livro I d’O Capital:

o governo fixaria para as terras virgens um pedaço artificial, independente da lei da oferta e da procura, o imigrante teria de trabalhar longo tempo como assalariado até obter dinheiro suficiente para comprar terra e transforma-se num lavrador independente. (MARX, 1968, p. 892 *apud* SAVIANI, 2016, p. 33).

Importa salientar ainda que para Saviani:

Foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a ‘Lei de Terras’, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos. Assim, tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão de obra escrava nas lavouras de café. E foi efetivamente isso o que ocorreu e vem ocorrendo até nossos dias, não se

viabilizando a reforma agrária mesmo na forma em que se efetivou nos próprios países capitalistas. (SAVIANI, 2016, p. 33).

O autor assinala que nos países periféricos e, especificamente no Brasil, prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra, pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral, pela secundarização da produção de alimentos e reserva das melhores terras para a monocultura de exportação. Tudo isso vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros que sofreram a migração forçada, obrigados a se mudarem para as cidades ou para regiões distantes. Grande parte dos que ficam no campo se vê forçada a se adequar à produção de bens e de insumos para agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo amplo uso de agrotóxicos, que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos.

O aspecto tratado por Saviani surge nas narrativas das pessoas entrevistadas nesta pesquisa que apontam para a falta de perspectiva de vida no campo, ficando subentendido que suas capacidades produtivas não são suficientes para terem uma vida que contemple, no mínimo, suas necessidades básicas. Trata-se de um fator que contribui para a migração dos trabalhadores em busca de melhores condições de vida. Nesse sentido, quando indagados sobre o sustento da família por meio de seus trabalhos, apenas Gomes, que tem uma filha, afirmou que o trabalho na roça tem dado conta da sobrevivência da família, Mariene, mãe de dois filhos, informou que os filhos já são independentes e não vivem com ela e ainda assim, afirmou que é assalariada porque só a renda do trabalho na terra/roça não contempla as necessidades básicas e Manoel, informou que a família sobrevive do trabalho assalariado exercido por ele e também do trabalho que ele exerce na terra/roça junto com a esposa. Os demais entrevistados assim se manifestaram sobre o sustento da família através de seus trabalhos:

Vive, vive desse trabalho na roça, né... que todo mundo trabalha na roça, tem sua rocinha pra trabaiaar, né... todo ano no tempo das prantação e às vezes pranta uma coisa, uma palma... uma coisinha e vai levano, né. Meu esposo também trabaia na roça, mas quando arruma um serviço fora, ele sai... pra São Paulo mermo, né. (MARTA, 2021, 32 anos).

A gente vive mais dos dia de trabalho que ele trabalha. Sabe? E aí cum... intêro que todo mundo sabe aí... do bolsa família que muita gente tem... cum esse aí. Aí a gente vai levando a vida. Porque o que dá na roça num tem como você pegá e vendê porque tem vez que num dá nada na roça pra pudê ele trabalhar. Quando ele trabalha fora pra otras pessoa, ele trabalha na roça lá dele lá um final de semana. Ele trabalha pros ôtro na roça, de pedreiro se aparecer, de capinar na roça... essas coisa assim, aonde ele arrumá. (ROSE, 2021, 38 anos).

Olha... não. Não tem como, né. Tem época que cê planta e nem dá nada, não dá nem pra comer, né. Aí... meu marido trabaia pra fora, né. Que o meu trabai é mais dende casa e o plantio é mais pra frente, né, a gente não planta sempre. Tem a época de plantar, que é dezembro... novembro... essa época a gente planta, agora fora essa época não tem nada muito pra plantar, aí meu esposo trabalha pra fora, ele é pedreiro, mas continua trabaiano aqui também. (GETULINA, 2021, 35 anos).

É... no caso, meus filho e meu esposo. Né? Assim... na verdade sim e também do Bolsa Família, né, que já é uma ajuda pra nós. E o meu esposo, quando arruma, né... que o emprego tá bem difícil... quando arruma é um, dois, três dias... uma semana. Às vez já não arruma nem dois dias, nem três e assim nós vai levano a vida. Mais a maior parte do tempo ele trabalha aqui comigo. (FRANCISCA, 2021, 32 anos).

Então... meu esposo também trabalha na roça, nós dois juntos e a gente sobrevive do nosso trabalho sim. Ele também carrega passageiro e aí é a mesma coisa da roça, às veze tem passageiro, às veze não tem... aí um dia a gente consegue o pão, no outro já não consegue, né. E aí ele trabalha as duas coisa ao mesmo tempo. (DANDARA, 2021, 48 anos).

Como visto, apenas um trabalhador consegue manter a família com o trabalho na terra/roça, os demais são obrigados a contar com o trabalho assalariado conjugado ao trabalho na terra/roça, com o trabalho temporário em terras alheias ou na construção civil e com rendas fornecidas mediante assistência governamental. Uma das trabalhadoras afirmou que há períodos que não existe colheita, que plantam e não conseguem colher nem para se alimentarem. Vale lembrar que a região é naturalmente seca e os trabalhadores sequer dispõem de recursos hídricos, o mínimo para manterem o plantio. As circunstâncias relatadas pelos entrevistados denunciam que são vítimas do Estado, que são por ele impedidos de proverem a si mesmos, tal situação é iniciada no país com a questão agrária desde o processo de extinção da escravidão negra no século XIX, como também foi anteriormente tratado por José de Souza Martins.

Saviani (2016) assinala também que toda essa situação foi acentuada com as políticas neoliberais que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, beneficiando os sucessores das antigas oligarquias rurais, que se fortalecem politicamente formando uma grande bancada no Congresso Nacional e se impondo pela ideologia e pela força bruta, agravando os conflitos no campo. Dessa forma, explode a luta de classes no campo opondo os grandes proprietários organizados na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil de um lado e, do outro lado os trabalhadores rurais e pequenos agricultores liderados pelos movimentos sociais rurais, entre os quais se destaca o MST. É esse o quadro no qual se desenvolve a prática social dos moradores do campo.

Ao se pensar uma educação para as pessoas que habitam o campo é necessário pensar uma teoria educacional que permita a todos os trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade e não a habilidades para o trabalho agrícola, a um ensinamento prático. A tentativa não é a da destruição da cultura popular pelo saber sistematizado, mas a de um esforço para a libertação dos explorados, de modo que tenham acesso ao saber sistematizado e expressem de forma elaborada os seus interesses.

E é nesse sentido, na tentativa de apreendermos o significado da educação para os trabalhadores e trabalhadoras entrevistados, que os questionamos sobre a importância da escola para eles, momento em que expuseram que:

É importante pra melhorá a vida, porque sem estudo a gente não é nada. (ROSE, 2021, 38 anos).

A importância da escola é... por causa de emprego, gente quer conseguir um emprego melhor... sem o estudo, nunca você consegue. Eu mermo fui atrás pra estudar agora porque... conseguia às veze um concurso público e eu sempre perdia, já fiz vários e sempre perdia, aí... fui terminar os estudo pra ver se aparecia um concurso público, às veze eu conseguia passar e conseguia uma vida melhor. Né? (MARIENE, 2021, 48 anos).

Educação em primeiro lugar, né. Tem que aprender a trabalhar na roça, mas tem que aprender alguma coisa. É importante estudar. (GOMES, 2021, 38 anos).

A escola é importante, né, porque se num for a escola também, né, a pessoa num aprende as coisa. A escola é muito importante, assim, né... pá gente. Já foi pra mim, agora pá minhas filha, vai passano, né. É muito importante, que hoje o estudo é tudo. (MARTA, 2021, 32 anos).

Acho que a escola é muito importante, né. Por que é na escola que começa o estudo na nossa vida e sem o estudo, a gente não chega lá onde a gente quer chegar, né. Acho que a escola é tudo na vida da pessoa. Sem o estudo não somos nada. (GETULINA, 2021, 35 anos).

A escola é muito importante, pois, é aonde a gente vai capacitano, né, os conhecimento que a gente traz e é educado a aprender a ler, a escrever, ter aquele momento também, igual a criança... encontrar com os outro fora de casa. Então, é... a escola é muito importante nessa área, desenvolver a parte educativa. (MANOEL, 2021, 36 anos).

A escola é muito importante, por que através da escola que a gente aprende, né... que a gente tem o privilégio de viver melhor. A escola tem toda importância na nossa vida, nós sem estudo, né, se torna uma pessoa assim... bem precaro, bem necessitado. (DANDARA, 2021, 48 anos).

Eu acho muito importante... porque assim, no aprendizado, né. Tem muitas coisa que você não sabe e lá você acaba descobrindo novas mudança, novas coisa... assim, no jeito da gente fazer. É... palavras, né, que às vezes tem uns

tipos de palavras que a gente não sabia, não entendia o significado e aí tem hora que acaba descobrindo e pode lhe ajudar, né... no futuro. (FRANCISCA, 2021, 32 anos).

A partir das alegações dos trabalhadores e das trabalhadoras, compreendemos que apenas Manoel e Dandara demonstram um entendimento da escola como uma forma de contribuir com o desenvolvimento da pessoa humana, mas, ainda assim, nem mesmo eles apresentam uma compreensão da educação escolar como uma maneira de constituição de uma outra forma de organização do trabalho, bem como de uma outra forma de organização dos povoados, não compreendem a educação escolar como uma via de tecer estruturas fundadas em relações de solidariedade. Não compreendem a educação escolar como uma maneira de compor um outro tipo de sociabilidade, como um espaço de apropriação do saber sistematizado para a organização dos interesses da classe trabalhadora.

A referida constatação é ainda mais evidente nas declarações dos demais trabalhadores e trabalhadoras, que pensam a escola, a educação escolar, como via de ascensão social individualizada, a educação escolar pensada por eles corresponde aos moldes tradicionais de educação propostos pelo Estado, que preconiza a melhoria da posição social por dentro das relações de poder, sem que haja uma oposição, uma insubordinação a tais relações de poder. Eles e elas falam em melhoria de vida, em aprovação em concurso público, em aprender novas palavras que contribuirão no futuro, mas, em momento algum, surge o interesse de uma classe.

No que tange à tal aspecto, evidenciamos a nossa compreensão de que este fato decorre tanto em função do processo de individualização sofrido pelos trabalhadores e trabalhadoras ao longo dos seus processos de educação escolar, quanto em função das dificuldades econômicas enfrentadas por eles. Ressaltamos ter visto em diversos momentos as dificuldades que esses trabalhadores e essas trabalhadoras demonstram enfrentar, dificuldades que talvez pudessem ser resolvidas através de ações coletivas. Entretanto, os entrevistados não sanam tais dificuldades por falta de clareza na compreensão das condições materiais de existência nas quais estão imersos e dessa forma, não conseguem alterar a qualidade de sua prática social de forma a torna-la mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante, que atua visando à perpetuação dessa forma social.

É dessa forma que concordamos com Saviani (2016) no momento em que o autor afirma que o trabalho educativo deve contribuir para que os alunos ascendam a uma compreensão da totalidade social no final de sua formação e por isso, o professor deve ter

clareza do quadro social em que estão imersos os atores sociais do campo. Dessa maneira, Saviani assegura que:

Além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, ela se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores. (SAVIANI, 2016, p. 29).

No que tange à educação da população do campo no município de Poções, o único registro encontrado de programas ou políticas voltadas a essa população é o Programa Despertar, que, conforme já mencionado, define-se como um dos Programas de Promoção Social do Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/BA). Informações concedidas através de conversa informal por um coordenador pedagógico da secretaria municipal de educação indicam que o programa encontra-se em vigência no município desde o ano de 2008 e tem o objetivo de promover uma educação voltada para a responsabilidade social e de alavancar mudanças de valores aliadas a uma postura cidadã e socioambiental. O programa é o resultado de uma parceria entre o SENAR/BA, Sindicatos dos Produtores Rurais e prefeituras municipais.

O site do SENAR/BA informa que o programa fornece educação continuada para professores que atuam no campo. A metodologia é baseada na Pedagogia por Projeto em Educação Socioambiental, com ênfase na pesquisa e tem respaldo na Metodologia Freiriana, denominada “Aprender Fazendo”. O site também informa que o trabalho de educação contextualizado supõe um itinerário pedagógico que parte do conhecimento da realidade do estudante, problematiza-a e organiza novos saberes, os quais amparam os processos de transformação da realidade e respaldam a metodologia do SENAR/Despertar. Entretanto, como exposto anteriormente, na prática, o programa incentiva disputas entre os educandos.

Recentemente, o município aderiu ao Programa de Formação de Professores do Campo. Seu objetivo central é realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada de profissionais que atuam na educação do campo em escolas do município dos territórios de identidade, situados na área de abrangência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Porém, os efeitos do programa ainda não podem ser avaliados, devido à recente adesão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a presente pesquisa, propusemos como objetivo geral analisar memórias de mediações entre a educação escolar e os saberes da experiência relacionados à terra, à família e ao trabalho, vivenciados por trabalhadores e trabalhadoras de povoados do município de Poções (BA). Para tanto, perpassamos o estudo da memória, especificamente da memória e relações sociais e da memória e educação rural, que nos possibilitou através da teoria e dos relatos dos participantes da pesquisa compreender que as memórias dos trabalhadores e das trabalhadoras são forjadas nas relações sociais. Compreendemos da mesma forma que as memórias das pessoas pesquisadas em relação à escola são memórias ressignificadas, que denunciam a precariedade de funcionamento das escolas do campo, a dificuldade de acesso, o fornecimento de conhecimentos rudimentares, a improvisação e o descaso com que as escolas do campo sempre foram tratadas.

Do mesmo modo, ao tratarmos das considerações sobre o trabalho, bem como sobre a relação trabalho-educação, verificamos através das contradições expostas nos argumentos dos trabalhadores e das trabalhadoras a inexistência de relação entre os saberes escolares e os saberes vivenciados no trabalho pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, ao exporem suas memórias, suas argumentações demonstraram memórias de fatos fragmentados e esporádicos, que foram reduzidos à conteúdos de disciplinas específicas.

No que diz respeito à participação da escola nos problemas locais, depreendemos que a orientação pedagógica da escola rural é balizada pelo universalismo, uma vez que não considera as particularidades dos povos do campo. Depreendemos também que a escola rural oculta contradições, que não existem vínculos entre a educação e o meio no qual os trabalhadores estão inseridos e que, devido a um processo precário de educação, os participantes da pesquisa não compreendem essa desvinculação. Um dos trabalhadores participantes da pesquisa, ao falar sobre a ausência da relação entre a escola e o povoado onde reside, afirma que não há um engajamento da comunidade no cotidiano escolar, porém o engajamento do qual o trabalhador trata se resume à participação dos pais dos alunos em reuniões escolares e no acompanhamento do processo educativo das crianças, leia-se acompanhamento das atividades que a escola envia para casa.

No que tange ao trabalho desenvolvido pelos entrevistados, um dos trabalhadores relata a satisfação de trabalhar na roça devido ao controle que ele tem de seu tempo de trabalho. Entretanto, ele não percebe que essa autonomia em relação a seu tempo não é uma

autonomia efetiva, mas sim aparente, uma vez que ele se encontra envolto em relações sociais capitalistas que determinam as condições de seu trabalho. Nesse mesmo sentido, os relatos sobre o plantio e a criação de animais serem para o sustento da família e para comercialização deixam clara a impossibilidade da maioria dos trabalhadores e das trabalhadoras entrevistados sobreviverem exclusivamente do trabalho na terra/roça. Os relatos corroboram o que a teoria já afirmava, que as condições materiais às quais os trabalhadores estão submetidos determinam a sua produção, eles se veem incapacitados de deliberar sobre a reprodução da própria vida. Dos oito participantes da pesquisa, apenas um sobrevive exclusivamente do trabalho na roça.

Nos debruçamos também nos estudos acerca dos saberes acumulados pela experiência do trabalho, momento em que tratamos da valorização dos saberes da experiência por parte da escola. Por meio das memórias dos participantes da pesquisa pudemos vislumbrar que a valorização dos saberes da experiência pela escola surge como sinônimo de uma plantação de milho no fundo da escola, ou como conteúdos de uma disciplina específica, demonstrando que a escola não valoriza os saberes da experiência, não estabelecendo relação entre ambos.

Na sequência, no trato da educação rural e a prática social da educação do campo, relacionada à concentração de terras no Brasil, resultante da procrastinação da reforma agrária, os participantes da pesquisa foram indagados sobre o sustento da família por meio do trabalho deles na roça, momento em que apontam para a ausência de perspectiva de vida no campo. Apenas um trabalhador afirmou que o trabalho na roça contempla o sustento da família. Os demais trabalhadores necessitam conjugar o trabalho na roça com outras formas de trabalho, ou com rendas fornecidas pelo governo. Vale lembrar que os povoados onde vivem não dispõem de condições propícias para o plantio e nem existem investimentos governamentais para a melhoria das condições de vida da população. Esse contexto se constitui como um quadro no qual a prática social dos moradores do campo se desenvolve e é nesse sentido que se faz necessária a apropriação, por parte da classe trabalhadora, dos conhecimentos histórica e coletivamente produzidos pela humanidade, para a compreensão das contradições e a constituição de outra forma de sociabilidade. Entretanto, os participantes da pesquisa, ao falarem sobre a importância da escola e da educação escolar, deixam clara a incompreensão de uma educação no sentido anteriormente exposto. Eles parecem compreendê-la como uma via de ascensão social individualizada e não como interesse de uma classe para a sua própria organização e melhoria de vida como um coletivo.

No percurso da pesquisa, tratamos também do contexto da educação rural no Brasil. A teoria nos ajudou a compreender que o modelo de educação rural proposto pelo Estado não

tinha qualquer significado para as populações do campo, uma vez que não considerava a realidade do campo. Deprendemos dos relatos dos participantes da pesquisa, ao retomarem as suas memórias sobre a relação entre os saberes escolares e a realidade dos povoados, que a população dos povoados é tomada de forma totalmente fora de contexto pelos saberes escolares, que há um abismo entre o ensino rural e a realidade do trabalho, da vida dos educandos e que os saberes escolares fornecidos pela educação rural inferioriza a vida no campo, uma vez que põe a zona urbana como exemplo de progresso, modelo a ser seguido.

Dessa forma, no momento da identificação do trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa, se ele é exercido na terra/roça, ou se ele é conjugado com outras formas de trabalho, os participantes da pesquisa alegaram mais uma vez a impossibilidade de sobreviverem exclusivamente do trabalho na roça e atribuíram tal impossibilidade apenas às condições físicas locais e não a uma condição histórica de expropriação da terra. Como vimos que nos povoados não existem investimentos públicos para reverter esse quadro de precariedade, verificamos que em tais povoados o projeto de país se encontra alinhado ao modelo de educação rural, que inferioriza os povos do campo e que é demarcado pelas insuficiências.

Outra questão que ganha notoriedade na pesquisa diz respeito às memórias dos trabalhadores e das trabalhadoras sobre a concomitância dos estudos e trabalhos desenvolvidos por eles. Seus relatos corroboram a teoria e nos ajudam a compreender que as condições de classe colocam os alunos do campo em posição de inferioridade em relação aos alunos das sedes dos municípios. Da mesma forma, os argumentos dos participantes da pesquisa demonstram que o trabalho prejudicou seus estudos, apesar de a maioria ter afirmado o contrário, não compreendem que houve prejuízos. Para eles, o ato de estudar se resume à frequentar uma escola e não concebem que ele ultrapassa os limites da instituição escolar. Não compreendem que não dispõem de tempo e condições materiais para o seu desenvolvimento intelectual e que dessa forma as relações de inferioridade dos alunos do campo vão sendo naturalizadas ao longo tempo.

Entretanto, seguindo essa mesma direção, ao falarem sobre a concomitância dos estudos e trabalho dos filhos, a maioria dos participantes da pesquisa que possuem filhos menores de idade, informou que as crianças não trabalham, mas vão para a lida para aprender alguma coisa. Disse que as crianças não trabalham para não atrapalhar seus estudos, fator que apresenta contradições em relação às respostas fornecidas anteriormente pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras. Ao mesmo tempo, as declarações trazem à tona o fato de que a educação rural distancia as crianças do trabalho na terra/roça, das aprendizagens coletivas junto ao

grupo familiar e a comunidade local e, da mesma forma, depreendemos de tais declarações que a educação rural inferioriza o trabalho no campo e desenraiza seus povos.

Em síntese, como bem afirmam Marx e Engels (1998, p. 10), as ideias guardam relação com a sociedade na qual elas são construídas. Destacamos que as mediações estabelecidas entre a educação escolar e os saberes da experiência vivenciados por trabalhadores e trabalhadoras são mediações precárias, descontextualizadas, sem vínculos com as diversas formas de trabalho desenvolvidas no campo e sem vínculos com a realidade dos povoados, com as experiências dos trabalhadores e das trabalhadoras e que, dessa forma, a educação rural desenraiza as pessoas do campo, servindo mais ao capital do que à própria população camponesa. Ou seja, tais mediações guardam relação com uma educação burguesa, que nega o ser humano em sua historicidade.

Destacamos também que esse é o modelo de educação rural preconizado pelo Estado e nesse ínterim identificamos que as condições socioeconômicas desses trabalhadores são condições marcadas pela incapacidade de proverem o sustento de suas famílias por meio do trabalho na roça, fator que facilita os diversos tipos de migrações em busca de melhores condições de vida. Esses elementos nos ajudam a perceber que esse modelo de educação se vincula ao agronegócio para a expulsão dos povos do campo. Afirmamos também que as memórias dos trabalhadores e das trabalhadoras pesquisadas acerca da influência da escola em seu cotidiano são memórias atravessadas pelo caráter de classe, pelo sentimento de inferioridade em relação à população da sede do município; são memórias forjadas em um contexto de educação que tem a cidade, a zona urbana como modelo a ser seguido.

Vale ressaltar que tratar da especificidade de um fenômeno não significa isolá-lo ou pensá-lo em si mesmo, mas compreender as conexões que o constituem. Por isso afirmamos que ao tratarmos das mediações entre a educação escolar e os saberes da experiência relacionados à terra, à família e ao trabalho, vivenciados por trabalhadores e trabalhadoras de povoados do município de Poções (BA), tivemos a pretensão de compreender as conexões que compõem tais mediações. Afirmamos também que, ao final desse percurso, nos surgem novas questões que não tivemos condições de contemplá-las nesta pesquisa.

Nesse trajeto, ao tratarmos da educação rural e da prática social da educação do campo, lançamos mão da pedagogia histórico-crítica no intuito de demonstrar que existe outra possibilidade de educação que não seja a do fornecimento de conhecimentos rudimentares, da relativização do ensino e da ciência, mas uma educação que considere as particularidades das populações do campo sem perder de vista o conhecimento científico. No entanto, ressaltamos que a pedagogia histórico-crítica por si só não resolve o problema da classe trabalhadora nem

do campo, nem da cidade. Da mesma forma, compreendemos também que a centralidade do processo revolucionário não se encontra na escola e, dessa forma, a apreensão do conhecimento historicamente acumulado é o mínimo que a classe trabalhadora busca, quer no campo ou na cidade, uma vez que seu maior interesse reside na superação das relações de exploração. Assim sendo, no decurso da pesquisa constatamos a total ausência, entre os trabalhadores e as trabalhadoras do campo pesquisados, de uma articulação coletiva, disso decorrem as seguintes questões: onde encontra-se a base da educação escolar para a organização coletiva dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo? Como a educação poderá contribuir para viabilizar essa organização coletiva?

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços de recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Editora UNICAMP, 2011.

ARÓSTEGUI, Julio. Retos de la memoria y trabajos de la historia. **Pasado y Memoria - Revista de Historia Contemporánea**, n. 3, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios**. Coordenação: Marise N. Ramos, Telma M. Moreira, Clarice A. dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

CALAZANS, Maria J. Costa. Para compreender a escola do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, pp.15-42. 1993.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, pp.35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. 2015, *mimeo*.

ClAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

ClAVATTA, Maria. Trabalho e Educação: a história em processo. In: ClAVATTA, Maria *et al*. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DAMASCENO, Maria Nobre. **A construção do saber social pelo camponês na usa prática produtiva e política**. Sociedade Civil e Educação. Campinas: Papirus; São Paulo: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.).

ENGUITA, Mariano. O Trabalho atual como forma histórica. In: ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Tr. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social: novas perspectivas sobre o passado**. Trad. Telma Costa. Lisboa, Portugal, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de la Memoria**. Barcelona: Antropos Editorial, 2004.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. España: SigloVeintiuno, 2002.

JUNQUEIRA, V.; BEZERRA, M. **Projetos educacionais do agronegócio: campo e cidade em questão**. 2013. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepecseminarios-de-2013/. Acesso em: 15 dez 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Z. Educação e Trabalho: questões teóricas. In: KUENZER, Acacia *et al.* **Educação e Trabalho**. Salvador: Fator, 1988.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tr. Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões 1866. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R. (Orgs.). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

MARX, Karl. Trabalho alienado e propriedade privada. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R. (Orgs.). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política – Livro I: O processo de trabalho e o processo de valorização**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, Sônia Regina. **Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, M. Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, pp. 378-400, jul./dez. 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Lia M. Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural: da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, pp. 323-346, jul./dez. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Daniela; NETO, José; BEZERRA, Maria (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores; Campinas: Navegando, 2016.

APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÍTULO DA PESQUISA: *Trabalho, Educação e Saberes: Memórias de Trabalhadores e Trabalhadoras de Povoados do Município de Poções*

1. Nome
2. Idade
3. Gênero
4. Escolaridade
5. Número de filhos
6. O sr(a) trabalha com o quê?
 - 6.1. Se trabalha na terra/roça, o que o sr(a) planta na terra?
 - 6.2. O que o sr(a) produz na terra é comercializado ou produz para a subsistência?
 - 6.3. Se comercializa a terra, como acontece o processo de comercialização?
 - 6.4. Se cuida de animais, quais tipos de animais o sr(a) cria?
 - 6.5. Os animais que o sr(a) cuida são para serem comercializados ou para subsistência?
 - 6.6. Se comercializa os animais, como acontece o processo de comercialização?
7. Se o sr(a) trabalha na roça e fora da roça, responder:
 - 7.1. Qual atividade o sr(a) desenvolve, exerce fora da terra/roça? Tal atividade é desenvolvida na comunidade ou em outro lugar?
 - 7.2. O sr(a) concilia o trabalho na terra/roça com outra atividade?
 - 7.3. Quais razões levaram o sr(a) a trabalhar fora da terra/roça?
8. Se o sr(a) só trabalha fora da terra/roça, quais razões levaram o sr(a) a trabalhar fora da terra/roça?
9. O senhor (a) e a sua família sobrevivem por meio do seu trabalho?
10. Com que idade você começou a trabalhar?
11. O trabalho interferiu na frequência à escola e estudos? Como?
12. Os filhos do sr(a) estudam e trabalham ou só estudam?
13. Qual a idade dos filhos que estudam e trabalham?
14. Qual a importância da escola para o sr(a)?

15. Quais são as memórias do(a) senhor(a) em relação à escola?
16. O sr(a) acha que a escola lhe forneceu conhecimentos suficientes até à série que o sr(a) cursou?
17. Os saberes escolares tinham alguma relação com os saberes que o sr(a) vivenciou ou vivencia no seu trabalho?
18. A escola valorizou ou valoriza os saberes da experiência?
19. Existe alguma relação entre os saberes escolares e a realidade local?
20. A escola está presente nas discussões dos problemas da comunidade?