

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

A ESCOLA RURAL E A QUESTÃO DO SABER:
DO SABER UNIVERSAL AO SABER CONSTRUÍDO
PELO HOMEM DO CAMPO

Zuleide Fernandes de Queiroz

Dissertação apresentada para
obtenção de Grau de Mestre em
Educação pelo Curso de Mestrado
em Educação da Faculdade de
Educação da UFC.

Fortaleza - 1992

UFC - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Biblioteca Liréda Facó

Esta Dissertação foi submetida à Coordenação de Pós-Graduação e aprovada por todos os membros da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Educação, concedido pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta Dissertação é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Zuleide Fernandes de Queiroz

Zuleide Fernandes de Queiroz

Dissertação Aprovada em 14 de janeiro de 1992

Maria Noire Damasceno

Maria Noire Damasceno
Orientadora

Maria de Lourdes Peixoto Brandão

Maria de Lourdes Peixoto Brandão
Co-orientadora

Jacques Therrien

Jacques Therrien
Co-orientador

UFC - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Biblioteca Liréda Facó

"Na terra que te darei
não mantendas analfabeto
o teu irmão para que
corte o teu algodão,
e colha o teu café"

(Yavé)

S U M Á R I O

AGRADECIMENTOS

LISTA DE QUADROS

RESUMO

1	<u>INTRODUÇÃO</u>	11
1.1	Apresentando o Tema.....	11
1.2	O Problema.....	12
1.3	Procedimentos Teórico-Methodológicos.....	19
2	<u>ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO</u>	31
2.1	Histórico da Desapropriação.....	31
2.2	Imóvel: Assentamento Alvaçã-Goiabeiras.....	33
2.3	Dados Físicos, Geográficos e Econômicos.....	35
2.4	Organização Sócio-Econômica e Política do Assentamento.....	40
3	<u>A ESCOLA RURAL E A QUESTÃO DO SABER: O SABER UNIVERSAL</u>	56
3.1	Educação Escolar no Meio rural - Um Breve Histórico.....	56
3.2	A Escola Rural: O Caso da Escola Rural de Alvaçã-Goiabeiras.	65
3.3	O Cotidiano das Escolas - Avanços e Recuos.....	79
3.3.1	Conteúdos Escolares - O Que Representam?.....	102
3.4	A Professora Rural de Alvaçã-Goiabeiras - História de Vida e de Trabalho.....	109
3.4.1	A Práxis da Professora e a Construção do Saber Social.....	124
4	<u>A ESCOLA RURAL E A QUESTÃO DO SABER: O SABER CONSTRUÍDO PELO HOMEM DO CAMPO</u>	129
4.1	A Produção do Conhecimento Social.....	129
4.2	A Prática Social e a Elaboração do Saber.....	137
4.3	Como se dá a Sistematização do Saber Social.....	139
5	<u>A ESCOLA POSSÍVEL - REFLEXÕES DOS ASSENTADOS</u>	147
5.1	Buscando Entender o Universo Escolar Pesquisado.....	156
5.2	A Escola é um Projeto de Classe.....	159
	ANEXOS.....	163
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186

AGRADECIMENTOS

A minha família,

"Quando Deus criou os irmãos, criou um ser que fosse companheiro para proteger e amar durante toda a vida."

Aos meus amigos, companheiros de luta

"...um amigo para dizer o que viu de bonito ou triste durante o dia, dos anseios e das realizações, dos sonhos e da realidade."

LISTA DE QUADROS

1	População Cadastrada	33
2	Área Utilizada no Imóvel	36
3	Área Plantada	37
4	Indicações Agroeconômicas para o Uso das Terras	37
5	Dados das Escolas de 1º Grau - Urbana e Rural	60
6	Causas da Não-Frequência das Crianças na Escola	62
7	Escolas do Assentamento - 1990	66
8	Grau de Instrução das Professoras	111
9	Demonstrativo das Receitas Arrecadadas e Despesas Realizadas	155

R E S U M O

A presente pesquisa intenta proceder a uma análise das relações dialéticas das práticas de educação, que têm lugar na escola rural, considerando o que revelam seus pressupostos e finalidades, buscando verificar em que medida estão contribuindo para desvendar as relações sociais de produção do camponês e buscando elementos para repensar formas alternativas de educação para o meio rural, a partir do saber gerado pela "resistência, velada" da classe camponesa.

Para proceder tal estudo, fez-se necessário mergulhar no cotidiano da escola rural, verificar que saber está sendo trabalhado nas práticas pedagógicas realizadas na escola rural, analisar a práxis e o papel da professora rural, responsável pela transmissão do saber domesticador ou alternativo em elaboração e detectar como se constrói o saber alternativo, fruto da resistência do camponês e sua articulação com o saber escolar.

Estudamos as escolas rurais do assentamento Alvaã-Goiabeiras, situado no município de Santana do Acaraú - Ceará. Conhecendo a sua história, a vida da comunidade escolar, a história de vida e de trabalho das professoras, o cotidiano, as dificuldades enfrentadas, os avanços com vistas a construção do projeto de escola para as crianças do imóvel.

Na reflexão realizada sobre a educação escolar no meio rural, a escola tem um papel fundamental, na luta dos assentados. Ela é responsável pela sistematização e difusão do saber.

A B S T R A C T

The present research aims to carry out an analysis of the dialectic relationships in the education practice which takes place in the rural schools, considering what their presuppositions and purposes reveal, trying to verify to what extent they are contributing to unveil the social relationships of the peasant's production. It also seeks elements to rethink alternative forms of education in the rural area with the wisdom generated by the "veiled resistance" of the peasantry.

In order to carry out such a study it is necessary to dive into the day-to-day life of a rural school in search of verifying what knowledge is being used in the pedagogical practices of the rural schools. It is also necessary to analyze the praxis and the role of the rural teachers who are responsible for the transmission of the domesticated or alternative knowledge in progress and to detect how to build an alternative knowledge, which originates from the peasant's resistance, and its articulation with the school knowledge.

Studying the rural school of the Alvaça-Goiabeira community, located in the municipality of Santana do Acaraú, Ceará; the history, the life of the community, the teachers' life and work stories, the difficulties faced, the advances, the construction of a school project for the local children were revealed.

On a reflection based on the school education in the rural environment it can be said that the school plays a fundamental role in the struggle of the community. It is responsible for the systematization and diffusion of the knowledge.

R E S U M E

Cette recherche a pour but d'analyser les différentes pratiques pédagogiques appliquées dans les écoles rurales. L'étude prend en considération leurs présuppositions et leurs finalités et cherche à vérifier dans quelle mesure ces pratiques pédagogiques dévoilent les relations sociales de production des paysans. Elle vise également une réflexion sur des pédagogies nouvelles dans le milieu rural à partir du savoir géré par une résistance inconsciente des paysans.

Pour procéder à une telle étude, il a fallu s'infiltrer dans le quotidien des écoles pour connaître les savoirs enseignés à travers les pratiques pédagogiques, pour analyser la pratique et le rôle de l'institutrice qui est la responsable de la transmission des connaissances superficielles et des nouvelles connaissances qui sont en train d'être élaborées; et détecter comment on produit ces nouvelles connaissances, conséquence des connaissances scientifiques que les paysans acquièrent à l'école et leurs connaissances pratiques.

Nous avons visité les écoles de la communauté Alvaça-Goiabeiras située à Santana do Acaraú - Ceará. Nous avons étudié son histoire, la vie de la communauté scolaire y compris les institutrices? le quotidien, les difficultés, ainsi que les progrès de l'élaboration du projet d'une école pour les enfants de cette communauté.

A partir de cette réflexion, nous pouvons conclure que l'école a un rôle fondamental dans la lutte des paysans. Elle est responsable de la systématisation et de la diffusion du savoir.

Z U S A M M E N F A S S U N G

Die vorliegende Untersuchung will zu einer Analyse der dialektischen Beziehungen erziehungswissenschaftlicher Praktiken gelangen, welche in Schulen auf dem Lande angewendet werden. Dabei muß auf deren Voraussetzungen und Zielrichtungen eingegangen werden, um klarstellen zu können, in welchem Ausmaß sie dazu beitragen, soziale Verhältnisse im Produktionsbereich der Landbevölkerung offenzulegen, und um Mittel zu finden, auf deren Grundlage alternative Erziehungsformen für den ländlichen Sektor neu überdacht werden können. Ausgangspunkt hierbei ist das durch den verdeckten Widerstand der Landbevölkerung entwickelte Wissen.

Um zu einer solchen Studie zu gelangen, ist es notwendig, in den Alltagsbereich der ländlichen Schulen einzudringen. Es muß geklärt werden, welches Wissen in den in diesen Schulen angewandten pädagogischen Praktiken verarbeitet wird. Außerdem muß die Praxis und die Rolle der Lehrerin auf dem Land analysiert werden, die für die Übermittlung des vor Ort bestehenden oder in Ausarbeitung befindlichen alternativen Wissens verantwortlich ist. Schließlich muß klargestellt werden, wie man alternatives Wissen aufbaut, das als Ergebnis der Verbindung ländlichen Widerstands und seiner Artikulation mit schulischem Wissen verstanden werden muß.

Wir untersuchen die ländlichen Schulen in der Gemeinde Alvaça-Goiabeiras im Bezirk Santana do Acaraú-Ceará. Bekannt sind deren Geschichte, das Leben der Schulgemeinde, Lebens und Arbeitshintergrund der Lehrerinnen, der Alltag, vorhandene Schwierigkeiten sowie die Fortschritte bei der Ausarbeitung eines Schulprojekts für die Kinder der Gemeinde.

Aus den erarbeiteten Überlegungen über schulische Ausbildung in ländlichen Gegenden geht hervor, daß die Schule eine grundlegende Rolle im Kampf der Gemeinde spielt. Sie ist für die Systematisierung und Verbreitung von Wissen verantwortlich.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentando o Tema

" Estamos entre aqueles que acreditam que a educação escolar para o povo é possível e necessária."

(Arroyo, 1987) (2)

É acreditando nesta afirmação que tivemos a pretensão de abordar a questão da escola rural.

Parte integrante da Pesquisa Educação e Hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo - UFC, o estudo ora apresentado, sob o título "A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo", tem pois como temática central, o saber escolar.

Não sendo pensada separadamente, a temática é estudada e colocada dentro da realidade do camponês assentado, em área de Reforma Agrária e busca conhecer e refletir, sobre a escola rural.

No nosso estudo, buscamos, primeiramente, introduzir o tema, levantando o problema a ser investigado, no caso o fenômeno escolar, seguido dos procedimentos teóricos - metodológicos utilizados na pesquisa e a área investigada.

Tomamos como caso a escola rural do Assentamento Alvaça-Goiabeiras situado no Município de Santana do Acaraú no Estado do Ceará.

No segundo momento, abordamos a organização sócio-econômica e política do assentamento, onde fazemos um breve histórico da história da fazenda, sua organização e a caracterização da área.

No terceiro instante, introduzimos o eixo do estudo "A escola rural e a questão do saber: o saber universal", refletindo inicialmente sobre a educação rural do campesinato, a escola rural de Alvaça-Goiabeiras, o cotidiano, seus avanços e recuos, a professora

do assentamento e as reflexões dos assentados sobre a escola real e possível.

No quarto momento, acreditando na escola possível para o trabalhador e o seu projeto de escola, buscamos compreender como se dá a construção desse projeto a partir da realidade vivida, levando em conta o saber social construído a partir da vida e da luta desses sujeitos.

A escola rural e a questão do saber: o saber construído pelo homem do campo, tem a pretensão de afirmar que a escola é difusora e sistematizadora do saber, seja ele científico ou social.

Parte de um projeto maior, esta reflexão é o resultado de valiosas discussões mantidas na sala de pesquisa, nos corredores da Faculdade, na sala de estudo, na cantina, nos nossos encontros informais, pelo grupo de pesquisa.

Nesse trabalho estão contidas afirmações e questionamentos de muitos que acreditam no projeto de sociedade onde o trabalhador tenha garantidos seus direitos e participe ativamente da sua construção.

Entre eles destacamos: Verônica, Nohemy, Teresinha, Maria, Ilzeni, Silene, Neuma, Mariana, Genylúcia, Silvana, Eugênia, Sílvia, Jacques, Emmanoel, João Cleudo, Casemiro, William.

Espero contribuir para a discussão do papel da escola, no cotidiano de vida e trabalho dos camponeses assentados de Alvaça-Goiabeiras.

1.2 O Problema

Compreendendo a educação como um fenômeno social-histórico, na medida em que encontra-se intimamente ligada com a produção, a reprodução e a transformação social - fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade (DAMASCENO, 1990)⁽¹⁶⁾. Buscaremos estudar o fenômeno educacional, tendo como pano-de-fundo a educação no meio rural brasileiro, nordestino, especificamente o meio rural cearense, tendo em alto relevo a escola rural.

A preocupação com a educação no meio rural se levanta, a partir da compreensão de que o camponês inserido no contexto social e econômico de uma sociedade classista, onde o capitalismo se expande e se afirma, é violentamente antagonizado pelo capital, expropriado da terra, expropriado do trabalho e do seu saber. Como isso acontece?

No que concerne a expansão capitalista no campo, a tendência geral consiste na expropriação, por parte do camponês, da terra, da sua produção, chegando até ao nível da expropriação do saber social, gestado no cotidiano do trabalho, da vida, da luta, da organização, da resistência do camponês à situação de opressão em que vive.

Para o crescimento do capitalismo, a lei básica é a expansão dirigida para a expropriação e controle de todos os ramos e setores da produção por uma minoria acumuladora de riquezas.

"O Processo de Expropriação se encontra no cerne da lógica expansionista do capital." (MARX, 1975) (49)

Com a expansão do capitalismo no campo, a questão da propriedade da terra e a situação de vida e de trabalho do camponês é cada vez mais gritante, devido à redução do número de estabelecimentos em terras arrendadas e à substituição da lavoura pela pecuária.

Esta situação tem provocado a expulsão de grande número de trabalhadores do campo, que se dirigem para as cidades, à procura de emprego. Também, a situação está levando à transformação dos pequenos proprietários e posseiros em assalariados.

A cada dia, em conseqüência da expulsão do homem do campo, cresce o número de conflitos no meio rural, tendo como fator principal a posse da terra. Como diz Sobrinho (1983) (75), estes conflitos são marcadas

dos pela "intensa concentração fundiária registrada nos últimos anos nas mãos dos grandes proprietários ou de empresas agrícolas."

Esse quadro mostra com clareza a real situação da vida do homem rural brasileiro.

Frente a esta realidade, a postura do campesinato não tem sido de passividade, ao contrário, várias formas de resistência e de luta vêm sendo postas em prática.

Assim, conforme salienta Damasceno (1989)⁽¹⁸⁾, no meio rural brasileiro, ações de resistência acontecem tendo como base três questões fundamentais:

- Luta contra a expropriação da produção camponesa, cujas reivindicações passam por uma política agrícola que garanta preço justo ao produto do seu trabalho e que garanta a não sujeição do camponês, causado pelo seu estado de endividamento permanente.

- Luta contra a expropriação da terra, constituída como a mais importante frente do movimento social no campo brasileiro hoje. Aparecendo como a maior dificuldade que assola o campesinato nordestino.

- Luta contra a expropriação do trabalho, tratando-se aqui, do caso dos assalariados, do campo que revelam a fase da questão agrária fruto da expansão industrial no campo.

No caso dos assalariados do campo, as lutas têm como móvel as contradições embutidas na exploração do seu trabalho. Nesse sentido, não tem sido diretamente contra a expropriação e a exclusão que lutam os assalariados, mas contra as formas e o caráter de sua integração na estrutura e no processo de produção capitalista.

São estes, pois, os caminhos que a classe trabalhadora enfrenta na perspectiva de reverter a situação de opressão, de submissão e de expropriação hoje imperante no campo.

Reconhece-se assim, um movimento social em marcha, gestan

do uma pedagogia, um saber social fruto da prática político-organi-
zativa do campesinato.

Chamamos de saber social, o saber forjado no cotidiano de
luta do trabalhador, nas suas relações de produção, na sua resis-
tência "velada" à permanência na terra e na sua luta pela não su-
jeição às péssimas condições de trabalho, seja ele assalariado, me-
eiro, parceiros, etc.

"Um saber social não é gestado no vazio,
dá-se nas relações concretas de traba-
lho assalariado, onde a privação e as
injustiças constituem a experiência pe-
dagógica mais forte da vida cotidiana,
determinada que é fundamental pelas re-
lações do trabalho." (NORONHA, 1986)⁽⁵⁵⁾

Um saber social entendido por GRZIBOWSKI (1987)⁽³⁴⁾ como
um conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e virtudes que
são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de
relações, para dar conta de seus interesses.

Um saber que servirá como instrumento de luta do camponês
a não exploração, não expropriação.

Este saber, construído na luta, assemelha-se ao projeto
pedagógico marxista, quando utilizado como instrumento, fruto da
resistência do camponês - pedagogia da resistência, onde, conforme
diz Marx (1975)⁽⁴⁹⁾, a relação do trabalho produtivo e educação
constitui o germe da verdadeira educação que visa contribuir para
a superação dialética da divisão social do trabalho.

A educação gestada neste cotidiano de resistência, enten-
dido como processo determinado de aprendizado passa a ser a respon-
sável pela gestação e apropriação de um saber construído na luta
da classe camponesa.

É através dela que, contraditoriamente, os movimentos so-
ciais no campo criam corpo. Surge um saber crítico, nascido do bom
senso, sistematizado ou não pela escola, até então a serviço da
classe dominante.

Entendendo-se aqui, que a educação se dá tanto na escola
- educação formal - como no cotidiano de vida, trabalho e luta do
campesinato.

Compreendendo a educação formal articulada à educação do trabalho, da luta e da vida, inserida na produção social das diferentes classes e às suas organizações e ações coletivas, encontramos a escola rural.

Uma escola, reflexo da educação negada à classe trabalhadora, é a serviço da classe dominante. Uma escola negada a grande maioria da população do meio rural.

Em conseqüência, o saber histórico, gestado através da atividade político-organizativa e o saber científico são negados ao camponês. Como?

É negado através da realidade a qual se encontra hoje a escola rural no Brasil, no Nordeste, com extrema precariedade de funcionamento, inserida nos princípios da escola pública, unitária - escola universal -, sua explicação, deve refletir a dinâmica das relações históricas do Estado e da Sociedade, dissociada da realidade do homem rural, das suas condições de vida e de trabalho, com um saber próprio-universal, onde as relações de saber escondem por trás, relações de poder que geram dependência, desligada da prática produtiva, não trabalhando as relações de produção existentes no meio rural, professores expropriados do saber social e científico, como também de condições dignas de trabalho e salário.

Porém, mesmo diante desse quadro, a atitude do camponês não tem sido de passividade, de aceitação de propostas pedagógicas impostas pelo Estado.

Para o camponês, a escola é também uma das suas principais bandeiras de luta.

Uma bandeira que acredita que o saber escolar é um direito de todo cidadão. Uma bandeira, para garantir a escola para os

seus filhos, uma escola onde eles aprendam a "ser sabidos", uma escola que seja do trabalhador, que fale do trabalhador, da vida, da ciência e da luta.*

Uma escola que não a de hoje, destituída de tudo. Uma escola destituída da ideologia anterior, mas provida de conteúdos científicos e de experiência de vida, conforme afirma Frigotto (1988)⁽²⁸⁾:

"Que a prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa, não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo essas relações sociais, relações de classes... essa mediação é contraditória.

A contradição consiste no fato de que não é a natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então de natureza capitalista esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora.

Por isso, a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado - saber que é poder - historicamente sistematizado e acumulado."
(FRIGOTTO, 1988)⁽²⁸⁾

Uma escola que articule o saber social e o saber científico, trazendo consigo o resultado de luta e da pressão das classes populares, pela participação dos direitos, dos benefícios socialmente produzidos e assegurados a todo cidadão.

É, então, aqui que este projeto de pesquisa cria corpo. Será pois, na perspectiva de detectar de que forma o projeto de escola-bandeira de luta do camponês, poderá se concretizar, é que faremos uma viagem pela realidade da escola no meio rural cearense, intentando perceber as relações de poder existentes no cotidiano do camponês, nas suas relações de produção e suas articulações com a escola rural; perceber que saber está sendo trabalhado nas práticas pedagógicas realizadas na escola rural; analisar a práxis social e o papel da professora rural como intelectual orgânico, responsável pela transmissão do saber domesticador e/ou alternativo em elaboração; detectar de que forma se estrutura este saber alternativo, fruto da resistência e o papel da escola e da professora nesse processo e, analisar os conteúdos transmitidos na escola rural - saber universal - e a sua relação com o cotidiano do camponês, buscando perceber de que forma, este, contribui para desvelar as relações de poder e de dominação existentes nas relações sociais de produção no campo.

Consideraremos como "objetivos centrais" desse estudo, a partir do Projeto de Pesquisa * o qual este está inserido:

- proceder uma análise das relações dialéticas nas práticas de educação que têm lugar no meio rural, considerando o que revelam seus pressupostos e finalidades, buscando verificar em que medida estão contribuindo para desvendar as relações sociais de produção do camponês;

- perceber como se dá a expropriação do saber e a elaboração do outro saber (contra-saber) na práxis do trabalho, da organização política e educativa;

* Projeto de Educação e Hegemonia: O Trabalho e as Práticas Sócio-Educativas no Campo - Depto de Estudos Especializados, FACED, UFC

- estudar a influência das visões de mundo dos grupos dominantes sobre as práticas educativas que se realizam nas escolas, buscando elementos para repensar formas alternativas de educação para o meio rural, a partir do saber gerado pela resistência "velada" da classe camponesa; e

- apreender qual o significado da escola para as populações rurais.

Esta tentativa de pesquisa e de estudo se fez possível porque acreditamos, como Arroyo (1987)⁽²⁾, que também poderá se gestar uma escola e uma pedagogia a partir da resistência do homem rural às condições de exploração e que a escola é, antes de tudo uma construção social que acumula uma história institucional e uma história social, permitindo assim que o camponês, sujeito desse processo, passe da condição de receptor para a de produtor de conhecimento.

1.3 Procedimentos Teórico-Metodológicos

"A presente pesquisa tem como ponto de partida o entendimento da educação como uma prática histórica e social, onde a educação se liga diretamente às condições de existência, à produção material e às concepções de mundo do grupo social onde a mesma se realiza."*

Tendo como eixo teórico a concepção dialética da história, que trata das interrelações entre as instâncias infra e supra estrutural de uma determinada sociedade, elegemos como categorias macro, para nortear a nossa pesquisa, as categorias, relações sociais, de produção, hegemonia e educação.

Entendendo as relações sociais de produção numa determinada sociedade como algo dinâmico, onde o capital e a força de trabalho se definem na própria relação dialética, pois o crescimento de

* O referencial teórico-metodológico apresentado aqui é parte do referencial da Pesquisa "Educação e Hegemonia" onde este estudo está inserido.

cada um desses pólos está na estrita dependência do outro, onde a acumulação capitalista se dá em decorrência da extração da mais valia gerada pelo trabalhador que se reproduz na medida em que se submete ao capital.

A análise marxista demarca com clareza que nas relações sociais de trabalho e de produção os grupos humanos não produzem apenas a vida material. Neste processo, gestam ao mesmo tempo formas próprias para pensar sua realidade, que se vincula às suas condições objetivas. Tal reconhecimento, realça a dialeticidade entre a vida material e a consciência social.

Marx (1975)⁽⁴⁹⁾, revela que a estrutura de qualquer sociedade está constituída por dois níveis ou instâncias que se articulam entre si, a infra-estrutura e a superestrutura. Sendo a primeira, a combinação das forças produtivas e das relações de produção e a segunda consta em duas instâncias fundamentais: o jurídico-político e o ideológico.

É importante salientar que estes dois planos não são estanques, ou seja, eles interagem dialeticamente. Gramsci (1988)⁽³²⁾, quando aborda esta questão, salienta os vínculos orgânicos entre a infra-estrutura e a superestrutura da sociedade.

A articulação entre a infra-estrutura e superestrutura, numa determinada formação social e num dado momento histórico social, forma um bloco histórico, o qual é composto pelo conjunto dessas instâncias naquilo que elas têm, se mostrado, como um conjunto complexo, contraditório e discordante, e que se reflete no conjunto das relações sociais.

Em nível de superestrutura, discutindo a questão do Estado, Gramsci (1987)⁽³¹⁾, repensa as concepções monolíticas desse Estado, mostrando que a direção política e cultural numa sociedade marcadamente contraditória, não é exercida de forma total e absoluta pela classe que detém os meios de produção, uma vez que cotidianamente existe uma luta da classe trabalhadora, no plano reivindicatório, e principalmente na busca pela hegemonia.

A hegemonia aqui entendida é a busca da direção política e cultural da sociedade concreta. É aqui, então, que o autor acrescenta do estudo sobre a questão do estado, apresentando sua concepção ampliada de estado, entendendo este como, um conjunto complexo que reúne sociedade civil e sociedade política. Assim, o Estado se apresenta:

"Estado é a sociedade civil mais a sociedade política, ou seja, hegemonia encorajada de coerção."
(Gramsci, 1988)⁽³²⁾

Compreendendo como sociedade civil o "conjunto de organismos ditos privados e correspondente à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre a sociedade" e constitui a base do conteúdo ético da sociedade política, sendo responsável pela direção moral e intelectual do sistema social. Aqui, a hegemonia se dá e é mantida, por instituições que a compõem e que procuram conscientizá-la, através do consenso alicerçado, na ideologia do grupo dirigente. Entendendo também que existe uma resistência, por parte da classe trabalhadora, na medida em que esta possui, concepções de mundo, embora fragmentada.

A sociedade política é formada, sobretudo, pelo Estado, ao qual compete as funções de coerção e manutenção da ordem social, acrescidas do domínio jurídico, tendo funções organizativas e coercitivas.

Compreendendo esta visão de Estado, entende-se que, no caso concreto da sociedade brasileira, este, por não ser monolítico, mas representante de interesses diferenciados que se enfrentam, favorece a acumulação do capital, ao mesmo tempo que assume, também, o papel de legitimadores, frente às classes "menos favorecidas". Através de suas políticas de acumulação, defende as demandas sócio-econômicas e políticas das classes dominantes e utilizando

políticas de legitimação, defende algumas demandas das classes dominadas através de programas de cunho social." (CHALOULT - 1983)(14)

Dentro dessa compreensão de Estado, especificamente o Estado Brasileiro, é que se procura entender as relações entre o estado e a educação efetivamente concretizada no meio rural nordestino, tendo-se clareza de que nesta região a exclusão do camponês da escola básica é uma dimensão da problemática mais ampla que reside na negação da escola para a classe trabalhadora e, mais ainda, na própria negação do trabalhador enquanto produtor do conhecimento social.

A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO TRABALHADOR

Um dos pressupostos que norteiam o estudo das relações entre trabalho e educação, consiste em reconhecer que a educação, em seu sentido amplo, compõe, com outras práticas sociais, um campo dinâmico - a sociedade civil. Dessa maneira, é impossível negar que a educação seja somente um instrumento a serviço da classe dominante, pois assim estaríamos negando a dialeticidade dessas relações.

Nossa análise salienta o caráter contraditório e dialético da sociedade e da educação, procurando explicitar a contribuição das práticas pedagógicas realizadas com a participação da classe trabalhadora.

Enfatizamos aqui a dimensão pedagógica dos movimentos sociais existentes no meio rural brasileiro, movimentos cujas diversidades são caracterizadas pelas contradições existentes entre o capital e trabalho, o modo de viver e a forma de enfrentá-lo.

Dentre esses movimentos salientamos a luta contra a apropriação da produção camponesa, cujas reivindicações passam por uma política agrícola que garanta um preço justo ao produto do seu tra

balho e que garanta a não sujeição do camponês, devido ao seu estado de endividamento permanente, luta contra a expropriação da terra, constituída como a mais importante fonte do movimento social no campo brasileiro, uma vez que a falta da terra é apontada pelos camponeses como sendo a maior dificuldade que assola o campesinato nordestino.

"A força e o sentido político deste movimento reside em desnudar a estrutura agrária anacrônica e injusta ainda vigente; contrapondo a legitimidade, posse da ocupação à legalidade da estrutura da terra." (Martins - 1986)

Outra frente de luta é contra a exploração do trabalho. Tratando-se aqui dos trabalhadores assalariados do campo que revelam uma nova face da questão agrária brasileira. Desde os anos 70, os assalariados no campo, a seu modo, estão contribuindo para sacudir o mundo do trabalho no Brasil, tanto as relações como as negociações existentes.

GRZYBOWSKI (1987)⁽³⁴⁾ acrescenta que não é contra a expropriação e a exclusão que lutam os assalariados, mas contra as formas e o caráter de sua integração na estrutura e processo de produção capitalista.

Reconhece-se aqui que a todo momento a classe trabalhadora rural vem construindo um projeto político pedagógico, calçado na sua prática produtiva e política.

Este projeto pedagógico, que parte do entendimento de que o saber social gerado nas relações de produção é fonte primeira, adquire consistência e força na medida em que une trabalho produtivo e ensino intelectual, conhecido historicamente como teoria.

No pensamento marxista o princípio pedagógico básico entre ensino e trabalho produtivo é:

"a união do trabalho produtivo, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico que elevará acima das classes superiores em média." (Marx,1975)⁽⁴⁹⁾

A concepção materialista da história nega que o conhecimento seja primeiramente um produto do espírito, posto conceber o problema de uma outra forma, ou seja, o processo de produção material.

A partir desse pressuposto, entende-se que a educação é uma prática social intimamente vinculada ao processo histórico da atividade social e produtiva dos homens. Assim, a educação deve estar ligada à transformação das reais condições de vida que constitui o fundamento primeiro da formação da consciência.

Os limites e possibilidades da educação transformadora são claramente postos pelo marxismo que a situa no cerne da contradição básica da sociedade capitalista. Marx afirma:

"por um lado, exige-se uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente e por outro lado, exige-se um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por estas razões devemos partir das condições existentes." (Marx,1975)⁽⁴⁹⁾

Pensando assim, a educação deve exercer um papel predominante na criação de uma nova cultura, deve ser pensada "em estado de revolução", "redefinida em função de uma nova finalidade que já não é a seleção, a adaptação e a subjetividade dos cidadãos para

ocuparem lugares fixos e funcionais na estrutura hierarquizada da produção e da sociedade, mas a criação de sujeitos capazes de pensar, fazer e criar com autonomia, indivíduos, comunidade, grupos sociais, povos capazes de maximizar a utilização dos seus potenciais..., de auto-governar-se". Uma educação, cuja pedagogia seja fundada no saber fruto da prática política dos movimentos sociais e intimamente articulado com a prática pedagógica realizada pela escola.

Então pergunta-se: que escola é esta que tem como fonte o trabalho como princípio educativo?

O estudo do tema "A Escola Rural e a Questão do Saber" é uma tentativa de melhor compreender o fenômeno escolar no interior da vida do homem do campo e do saber gerado nas relações sociais de produção camponesa no Nordeste como alicerce às práticas educativas dos movimentos sociais no campo e da escola rural.

Entendemos a escola como responsável pela sistematização e difusão do saber, seja ele o saber metódico (acadêmico), seja o saber alternativo, gestado no cotidiano e na prática político produtiva do camponês.

O acesso do saber historicamente construído e sistematizado, para os cidadãos trabalhadores do campo e suas famílias, somente irá se tornar real na medida em que essas populações assumirem a construção social da escola que o Estado sempre lhes tem negado.

Não somente o homem do campo tem sido privado de condições escolares mínimas (prédios, mobílias, material didático e mestres capacitados), como muitas vezes a qualidade secundária do ensino dispensada nas escolas rurais, torna a escola inútil e sem significado quando se constitui num espaço de aprendizagem a submissão através do formalismo e do ritualismo das práticas pedagógicas nelas desenvolvidas. Sendo assim a escola rural servirá para perpetuar e reproduzir o controle social e a postura de depen

dência das classes trabalhadoras do campo, cuja visão de mundo e consciência fragmentada vem dificultando o processo de emancipação do cidadão em igualdade de direitos.

As condições de trabalho e de vida do homem do campo e particularmente, as condições de acesso à terra e aos meios de produção, bem como, aos bens sociais e educacionais, denunciam a omissão do Estado que atende aos interesses das classes dominantes, restando ao trabalhador rural a busca de sua emancipação.

É neste contexto que se situa a construção social da escola no meio rural, entendida antes de mais nada na sua dimensão histórica e como "locus" de aprendizagem sistemática ao pensar crítico da realidade nas suas relações com a totalidade social.

Entendendo ainda, a educação como um ato político, a prática da educação se dá ou a favor da classe trabalhadora ou a favor da classe burguesa. Ela não tem condições de compreender os interesses das duas classes ao mesmo tempo, uma vez que estas são classes distintas, com interesses inconciliáveis.

O interesse da classe dominante em manter o controle sobre a educação, dá-se principalmente no sentido de que esta possa determinar o conteúdo transmitido à classe trabalhadora, impondo assim, a sua concepção de mundo, fazendo com que esta se torne parceira na sustentação da ordem burguesa.

O interesse da classe trabalhadora dá-se no sentido de que, pela educação, sejam fornecidos elementos de modo que esta possa compreender, interpretar e criticar a realidade concreta e a partir de uma reflexão crítica sobre seu próprio existir, possa numa prática revolucionária ajudar a construir uma sociedade de homens iguais.

Nesse sentido, encontramos na escola rural uma "escola como locus de mediação ao saber de disciplinamento versus saber de resistência" (Therrien, 1991)⁽⁷⁷⁾.

1.3.1 Metodologia Utilizada

Definido o problema da pesquisa e a indicação teórica, buscou-se uma abordagem metodológica que levasse em conta a estrutura e o movimento da realidade investigada. Optou-se por uma metodologia crítica dialética, posto que nesta, o método adquire importância quando integra o conjunto das relações que processam a sistematização do conhecimento científico, atribuindo assim, para a interação entre o empírico e a teorização acerca dos fatos investigados.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa buscam captar e interpretar as inter-relações, existentes entre a vida material, a prática produtiva no campo e a organização e prática política do campesinato, na perspectiva de desvelar os mecanismos de expropriação do seu saber e identificar, ao mesmo tempo, os processos educativos gerados naquelas práticas que permitem a (re)elaboração de um novo saber: um saber que fruto de uma práxis social, busque a transformação da sociedade.

Além da pesquisa bibliográfica que compõe o nosso estudo, na medida em que, ao interpretarmos o cotidiano do camponês, temos como pano-de-fundo as idéias de estudiosos sobre o tema em questão, tentamos, através da pesquisa de campo, estudar o dia-a-dia dos assentados, da dinâmica das escolas existentes, das professoras e de seus alunos.

A cada ida ao Imóvel Alvaçã -Goiabeiras realizamos:

- acompanhamento do trabalho dos assentados, na agricultura, na pecuária, nas reuniões da associação, nos eventos religiosos e recreativos;

- acompanhamento do dia-a-dia da professora, como dona de casa, na agricultura, na sala de aula, nas reuniões da associação e eventos religiosos e recreativos;

- o dia-a-dia dos alunos, em casa, na escola, na agricultura.

Tomando como eixo central da pesquisa a categoria saber escolar e saber social, trabalhamos com instrumentos como: entrevista com os pais de alunos, com alunos, lideranças da comunidade e com técnicos e representantes de instituições que realizaram ou realizam trabalhos de extensão como EMATERCE, OME, INCRA, SEDUC, Prefeitura, Igreja e Sindicatos.

Nesses encontros levantamos questões como:

1. Compreensão da escola na fala do camponês (aluno, professor, trabalhador);
2. Percepção da escola que têm e a escola que querem;
3. A serventia da escola que existe na localidade;
 - para quem fica - contribuição do conhecimento transmitido por essa escola;
 - para quem sai da comunidade - essa escola dá alguma preparação?
4. Valorização atribuída pelo camponês à escola (diferentes expectativas do trabalhador em relação à escola);
5. Percepção de escolas diferentes para classes sociais diferentes (uma escola para o patrão e outra para o trabalhador);
6. Contribuição da escola na formação de um conhecimento crítico da realidade ou sócio-política do campesinato:
 - ajuda a entender a relação patrão-empregado;
 - ajuda a entender a questão da terra;
 - ajuda a entender a questão do voto;
 - ajuda a entender as relações sociais de produção e trabalho;
 - ajuda a entender a prática produtiva e política no assentamento;
 - ajuda a assimilar as técnicas alternativas;
 - ajuda a construir o saber próprio, fruto do trabalho e das relações deste com a sociedade.
7. Participação dos trabalhadores na construção social da escola:
 - participam de reuniões;
 - participam da escolha do que se ensina na escola;
 - participam da seleção dos professores;
 - participam nas decisões tomadas na escola;
 - contribuem com o seu cotidiano para a aprendizagem dos alunos;
 - contribuição dos alunos.
8. Relação trabalho x escola:
 - a escola atende a realidade concreta e objetiva do trabalhador/

aluno (conteúdos, calendário escolar, horários); - compreensão da professora a respeito da estrutura da sociedade; modo de vida e de produção do campesinato e sua relação com a educação.

9. Papel do professor x escola:

- como chegou a ser professor da localidade (tipo de formação, processo de seleções, indicação, ...); - origem social; - compreensão da necessidade de a escola estar vinculada aos movimentos sociais; - tipos de participação nos movimentos sociais da localidade; - vinculação com o movimento de luta pela terra; - participação no processo de organização dos professores; - utilização dos materiais didáticos (reprodução ou recriação, reinterpretação), não tendo materiais, como o professor trabalha em sala de aula; - relacionamento com os alunos/pais na escola e fora dela.

ROTEIROS - Instrumental Utilizado:

. No roteiro de entrevista levantamos questões como *:

1º momento: antes da desapropriação:

- famílias que moram na área; - como se dava a exploração da terra; - processo de produção; - como era o pagamento da venda.

2º momento: durante a luta pela conquista da terra:

- o que ocasionou a luta; - quem se envolveu na luta; - que ajudas receberam; - quais os acontecimentos mais importantes da luta; - como se dava a exploração da terra; - como era a organização dos trabalhadores na luta; - o papel da escola e das professoras.

3º momento: da desapropriação:

- número de famílias assentadas e existentes na área; - organização dos trabalhadores para exploração da terra; - existência de conflitos internos; - como aconteceu a organização dos trabalhadores; - a escola e as professoras - sua atuação.

. Roteiro de história de vida:

- história da escolarização no contexto da comunidade (estudo, trabalho, participação comunitária, etc.); - história da

* Os roteiros podem ser encontrados na íntegra no item "Anexos"

prática educativa (profissional) nos primórdios (ensino, trabalho, formação), participação comunitária, etc); - história do cotidiano (representação atual, análise da própria experiência, atividades atuais).

. Roteiro de entrevista com pais de alunos:

- dados sobre a composição familiar; - dados sobre a vida e trabalho cotidiano familiar, de trabalho: produção, comercialização; - participação social e política (festas religiosas, sindicatos, etc.); - percepção sobre: - política partidária; - noções de direitos; - visão da escola do filho atual e a escola que gostariam de ter.

. Roteiro de Entrevista com alunos:

- dados sobre a vida e trabalho (número de integrantes na família, atividades produtivas desenvolvidas dentro de casa e fora); - dados sobre a vida e a escola:
.. onde estuda, série, professora;
.. conteúdos que são transmitidos em sala de aula;
.. atividades desenvolvidas;
.. relação com a professora;
.. o material didático utilizado;
.. a visão: da escola, da professora, do trabalho (doméstico e/ou na roça).

2 ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO

2.1 Histórico da Desapropriação

A Fazenda da Família Frota.

Em 1895, o Sr. Manoel Frota de Maria através de termo de Doação-Legado da Santa concedeu as terras à Paróquia de Santana do Acaraú.

Na área, rendeiros, então presentes, tinham domínio exclusivo da exploração da terra, da pecuária, ficando os trabalhadores a criarem animais de pequeno porte (caprinos, suínos e aves) para sua subsistência e plantarem em pequena escala.

A partir de 1970, rendeiros e o pároco passaram a exigir o pagamento de **renda, aos trabalhadores, na proporção de 3:1*** para as diversas culturas. Pagando também, renda ainda mais injusta sobre a colheita da castanha que era de meia, em favor do pároco.

O poder era então, centralizado nas mãos do pároco e sublocadores, ocasionando uma concentração de terra nas mãos de uma minoria e formando um forte esquema de sujeição aos trabalhadores da área, expressas nas formas de: falta de terra para plantar, proibições de construções e benfeitorias e a colheita das castanhas.

Diante dessa situação, os camponeses que moravam nas localidades de Floresta, Córrego das Almas e Águas Belas, três das nove localidades que compõem o assentamento, começaram a questionar

*3:1 - Conhecido como "terço", esta expressão significa que a cada 3 quadros plantados, um fica para o camponês trabalhador e dois ficam para o dono da terra..

o pagamento da renda da terra, devido o imóvel não ter proprietário direto e principalmente por eles terem direito às terras que nasceram, cresceram e hoje plantam, colhem e criam animais para se reproduzir.

Começaram, então, a se reunir e discutir esses problemas e resolveram não mais pagar a renda.

Foi no período de 1983 a 1985 que, os trabalhadores do assentamento começaram fazer movimentos de pressão junto a Paróquia e a Prefeitura de Santana do Acaraú, culminando com a elaboração de um abaixo-assinado para o INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, requerendo a desapropriação do imóvel.

Para a realização desses movimentos os trabalhadores receberam o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santana do Acaraú - STR, do MEB - Movimento de Educação de Base e da DIACONIA - entidade mantida pela Igreja Protestante Internacional e que tem um escritório na cidade de Santana.

Em 1986, o MIRAD - Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (antigo INCRA), desapropriou o Imóvel imitando a posse da terra em 1987.

O Imóvel então denominado Alvaçã-Goiabeiras/Oriente, foi objeto de desapropriação por interesse social através de decreto desapropriatório nº 93.795, publicado no D.O.U. de 12.12.86, tendo o MIRAD imitado na posse do mesmo em 26.02.87, conforme transcrição nº 1255 do Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Santana do Acaraú.

Em 1987 foi instituído o Plano de Ação Imediata - PAI - em Alvaçã-Goiabeiras.

O Plano de Ação Imediata foi respaldado no 1º Plano Nacional de Reforma Agrária - 1º PNRA e Plano Regional de Reforma Agrária para o Estado do Ceará - PRRA e teve como objetivo contribuir

para o melhoramento do nível de vida dos trabalhadores do Imóvel Alvaçã-Goiabeiras, através do apoio à organização destes, em associações e a prestação de assistência técnica, creditícia, saúde e educação.

O Plano de Ação Imediata tinha como objetivos mais específicos: - organizar o assentamento das famílias; - remanejar famílias excedentes para novas áreas desapropriadas pelo MIRAD; - implantar infra-estrutura; - elaborar projeto definitivo de assentamento e definir período de emancipação do projeto.

2.2 O Imóvel Alvaçã-Goiabeiras

Com uma extensão de 2.128,2 ha o imóvel Alvaçã-Goiabeiras teve o cadastramento de 114 famílias, com uma população de 648 pessoas (conforme quadro 1).

QUADRO 1: POPULAÇÃO CADASTRADA

FAIXA ETARIA	POPULAÇÃO CADASTRADA		
	TOTAL	MASC.	FEM.
0 - 6	148	68	80
6 - 14	154	79	75
15 - 17	38	17	21
18 - 21	58	32	26
22 - 30	79	43	36
31 - 40	60	30	30
41 - 50	59	22	37
51 - 60	33	16	17
+ 60	19	11	08
TOTAL	648	318	330

(PAI - NOV/88)

Porém em estudos feitos pelo MIRAD, o tamanho da área era desapropriado para o número de famílias cadastradas. A área só tem capacidade para 61 famílias, ficando portanto 53 (46,5%) das famílias impossibilitadas de permanecerem na área.

Este então, passa a ser o primeiro problema para a viabilização do projeto de assentamento. Pensou-se na seleção, cujos critérios seriam estabelecidos a partir de determinação legal, sendo a sua aplicação regulamentada por instruções específicas do MIRAD.

Porém, a grande dificuldade residiu no fato das famílias excedentes não aceitarem a sua saída da terra onde sempre viveram, trabalharam e onde mantêm relações de parentesco, amizade, etc. Some-se a isso, o fato de novas famílias estarem se constituindo a partir de casamentos, havendo construção de novas casas no imóvel. Além do que o plano não ter conseguido atingir um dos seus objetivos qual seja desapropriar outras terras vizinhas e assentar as famílias excedentes.

Outra grande questão adveio de o "legado da Santa" se constituir à época da desapropriação em diversas unidades produtoras independentes, cada qual com uma administração própria, formadas por onze rendeiros que pagavam o foro à Igreja.

A Igreja como proprietária legal do imóvel, não tinha o controle do processo produtivo no seu conjunto, permitindo assim, que os rendeiros determinassem, cada qual a seu modo, as relações de produção com seus moradores, as quais geralmente se constituíam, em parcerias. O pagamento da renda à Igreja atribuía-lhe a figura do patrão. Esta situação trouxe graves implicações ao processo de assentamento dos trabalhadores do imóvel, já que, diferente dos outros, onde se tinha um único proprietário-administrador da unidade produtora desapropriada, em Alvaçã - Goiabeiras o que existia eram diferentes unidades produtoras com muitos patrões.

Na verdade os rendeiros tinham o domínio real da área, a propriedade de maior parte dos investimentos produtivos, o controle do processo de abastecimento e de comercialização da produção.

Com a desapropriação, as chamadas benfeitorias feitas pelos rendeiros não foram indenizadas, o que acarretou um estado de tensão entre rendeiros e os demais trabalhadores pela posse da produção de castanha de caju e pelo controle das áreas transformadas, a partir da desapropriação em "áreas comunitárias."

Observou-se que as avaliações das benfeitorias só foram feitas após a desapropriação, a qual deveria ter sido feita na fase de vistoria do imóvel.

A não viabilização do projeto de assentamento também passa pela questão das famílias cadastradas, onde encontramos trabalhadores, vaqueiros e subrendeiros, o que causou grandes divergências tanto na proposta de trabalho apresentada pelo Plano, como na convivência do dia-a-dia do assentamento.

Isto porque as propostas de trabalho e de luta apresentadas pelos trabalhadores e os projetos apresentados pelas instituições, projetos a serem desenvolvidos de forma comunitária, não são consenso no grupo de moradores que estão divididos entre propostas de trabalho coletivo, misto e individual.

2.3 Dados Físicos, Geográficos e Econômicos

O imóvel Alvaçã-Goiabeiras está localizado no Estado do Ceará, na microrregião baixo e médio Acaraú, numa distância de 500m da sede.

Dentro dos 2,128,2 ha encontramos as localidades de Alvaçã, Oriente, Goiabeiras, Córrego das Almas, Dois Irmãos, Barroso, São Luiz, Águas Belas e Floresta.

Estudo realizado por técnicos do INCRA, EMATERCE e CEPA, quando do período da desapropriação do imóvel, pode-se encontrar nos seus aspectos físicos e geográficos:

O solo de uso potencial, as terras agricultáveis, representam 59,8% da área; para a pecuária extensiva 25,7% e reflorestamento 13,1% podendo também ser encontrado solos da propriedade com problemas de drenagem e topografia.

Fazendo o levantamento do uso da terra, o grupo de técnicos encontrou o assentamento utilizando o seu potencial na plantação de culturas como: bananeira, cajueiro, milho, feijão e mandioca, sendo que grande parte da área não era explorada, conforme quadros 02 e 03.

LEVANTAMENTO DO USO DAS TERRAS

SITUAÇÃO DO ASSENTAMENTO

QUADRO 2 - ÁREA UTILIZADA NO IMÓVEL

1. Bananeira	200 pés produção
	96 F/P - 2 ha
2. Cajueiro do administrador	15 ha produção
em produção	600 Kg/ha
Cajueiro dos moradores	314 ha de área
	plantada
3. Milho.....	500 Kg/ha prod.
4. Feijão	300 Kg/ha prod.
5. Mandioca	7.000 Kg/ha prod.

DADOS DO INCRA/1988

QUADRO 3 - ÁREA PLANTADA

. Área Plantada	331 ha
. Área Inaproveitável	90 ha
. Área Reserva	175 ha
. Área aproveitável e não explorada	1.159,3984 ha

Observa-se no quadro 03 que a maior parte do imóvel encontra-se em boas condições de plantio e de aproveitamento. Nesse sentido, o MIRAD e a EMATERCE em seu "Relatório Técnico de Avaliação do Potencial da Área Alvaçan-Goiabeiras", apresenta as seguintes sugestões para o uso da terra:

QUADRO 04 - INDICAÇÕES AGROECONÔMICAS PARA USO DAS TERRAS*

PROPRIEDADE: ALVAÇÃ-GOIABEIRAS

CLASSE DE CAPACIDADE	INDICAÇÕES	ÁREA	PERCENTUAL
I vd +	Incrementar plantios de cajueiros e mandioca e estudar possibilidades de agricultura irrigada nas proximidades dos açudes.	73,3	3,4
IVf	Cajueiros, mandioca, pastagens	1.204,2	56,6
Vf+	Pastagens	547,7	25,7
VII +	Reserva Florestal	278,0	13,1
Açude		25,0	1,2
	T O T A L	2.128,3	100,0

* Levantamento retirado do "Relatório Técnico de Avaliação do Potencial da Área Alvaçan-Goiabeiras", elaborado por técnicos do MIRAD e EMATERCE, 1988

No que diz respeito a sua topografia, predomina na propriedade o relevo tipo plano a suave ondulado, existindo alguns morros, situados nas terras a oeste.

A sua vegetação natural é a caatinga hiperxerófila já modificada pelos agricultores com a plantação de mandioca, milho, feijão e cajueiro.

Os dados hidrográficos apresentam um açude com capacidade de 350.000 m³ de água, outros dois menores e três barragens de pequenos tamanhos.

Observou-se que apesar dos dados demonstrados nos estudos realizados, as condições de vida dos camponeses assentados do imóvel Alvaçã - Goiabeiras é de extrema pobreza.

Suas condições de vida são aquelas caracterizadas pela extrema pobreza e miséria, o que comprova que ocorre a sujeição da produção camponesa do capital mediante a renda da terra, formulação teórica baseada na análise marxista da renda fundiária em que "mesmo nacionalizando a terra através dos processos de Reforma Agrária, não elimina este tributo pago por toda a sociedade ao capital, que na sua expansão domina todas as áreas da produção e das relações econômicas da sociedade se apropriando da mais-valia produzida pelo conjunto de trabalhadores na totalidade do processo de produção." (Relatório da pesquisa elaborada por técnicos do MIRAD e EMATERCE-Jan/91)

Nas visitas realizadas pelo grupo de Pesquisa tivemos oportunidade de, no que diz respeito a infra-estrutura existente, encontrar a seguinte situação:

- Habitação:

As casas são, na sua maioria, de taipa, cobertas de telhas, com piso de barro batido e desprovidas de qualquer instalação sanitária.

- Saúde

O que existe na área é extremamente precário, contando com algumas farmácias comunitárias na casa dos assentados responsáveis pela distribuição. Para atendimento médico e previdenciário os assentados se deslocam para Santanado Acaraú e/ou para a Santa Casa de Sobral, em casos de internamento, atendimentos ambulatoriais, exames laboratoriais, radiológicos, cirúrgicos entre outros.

- Educação:

O assentamento dispõe de 06 (seis) escolas, funcionando 04 (quatro) na casa da professora e 01 no Centro Comunitário, funcionando em 02 turnos, localizada em Floresta, ficando as outras escolas nas localidades de Alvaçã (02); Águas Belas (01); Córrego das Almas (01) e uma creche da LBA que funciona na casa da professora em Águas Belas.

Vale ressaltar que, em pesquisa realizada na área, 27,6% da população entrevistada era analfabeta, 30% assinam o nome e 10,9% sabem ler e escrever, 27,91% em 1º grau incompleto, 2,66% da população tem 1º e 2º graus completos." *

As escolas existentes nas localidades, o grau de funcionamento é o 1º grau menor, alfabetização e 4ª série, tendo os alunos que querem dar continuidade aos seus estudos a deslocarem-se para a sede. Destacamos que os professores residem no assentamento.

- Construções realizadas ao período do Assentamento:

Bodega comunitária (Alvaçan); mini-indústria de raspa de mandioca (Águas Belas); casa da Farinha (Floresta); Armazém (Alvaçã); mini-posto agrícola (Alvaçan).

Estas construções fizeram parte do levantamento realizado pelos técnicos, a partir do contato com os camponeses, no ano de 1987, quando a equipe foi constituída com a finalidade de desenvo

* Dados levantados em 1988 por técnicos do MIRAD e EMATERCE (citado anteriormente).

ver as ações do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, dentro do imóvel, com o apoio de outros Programas Governamentais como: PAPP, PMA, EMBRATER, etc .

Além desses projetos o grupo priorizou, ainda, as seguintes ações:

- cercar o perímetro (20 km); - retirar o gado de outras fazendas que pastavam dentro do imóvel; - recuperar duas barragens de terra arrombada; - agilizar o crédito de alimentação como forma de remunerar a mão-de-obra, nos trabalhos a serem desenvolvidos na área; - liberar o crédito fomento; - preparar a área comunitária, para o plantio de 200 ha de mandioca, milho e feijão; - roçar aproximadamente 250 ha de cajueiros e proceder controle fitossanitário; - construir um posto de saúde; - construir e recuperar as estradas internas (10 km); - construir dois bueiros; - construir duas barragens de pedra e cal; - construir, ampliar e equipar três casas de farinha; - irrigar aproximadamente 40 ha, usando tecnologia alternativa; - constituir um conselho de representantes das várias comunidades, um conselheiro para cada cinco famílias, responsável pela co-gestão do imóvel; - montagem da mini-indústria para processamento do caju com o financiamento do FADA; e - confecção de chapéus com utilização dos recursos da EMBRATER.

Para concretização de todas essas ações, o Plano de Ação Imediata - PAI, elaborado em novembro de 1988 previa um total de recursos na ordem de 98.502 OTN (CZ\$) para o Projeto Alvaçã-Goiabeirás.

Porém, na realidade, em virtude de algumas interferências políticas e institucionais, a equipe técnica que iria viabilizar o Projeto, sofreu uma certa desarticulação, ficando impossibilitada de acompanhar as atividades, no sentido de agilizá-las e torná-las mais integradas e mais organizadas.

2.4. Organização Sócio-Econômica e Política do Assentamento

Durante todo o nosso estudo, a medida que nos relacionávamos cada vez mais com os camponeses das áreas estudadas pela pes

quisa * , percebíamos-nos que a práxis produtiva (processo de produção e de organização da produção), a práxis política e práxis educativa estão intrinsecamente relacionadas. Isto é, as relações de produção existentes no imóvel Alvaçã-Goiabeiras são resultados, reflexo da práxis política - relação de poder - e a prática educativa resultado da práxis social.

Fazendo uma retrospectiva histórica da produção antes da desapropriação, encontramos um quadro de: - altas taxas de arrendamento cobrado pelos rendeiros, 3:1; - baixa capacidade de uso do solo, por falta de assistência técnica; - privatização da terra; - terra arrendada constituindo 11 (onze) propriedades particulares; - alta exploração na circulação de mercadorias, onde o comprador sempre comprava pela metade do preço do mercado.

Com a desapropriação e a entrada das instituições com projetos para assentamento dos camponeses dentro do PRNA, surge a proposta do trabalho coletivo.

Até então, os camponeses que moravam na área trabalhavam em regime que eles chamavam de mutirão, um ajudava o outro na broca, na farinhada, no caju, conforme é frisado no depoimento:

" - E normalmente a de você a da tua casa, é coletiva, ou...

- Antigamente, nós começamos, aí fazia ali no papai, todo mundo. Aí todo mundo vinha no dia da minha farinhada, eu ia pra dos outros, e era aquela ... ninguém pagava ninguém. Aí começou descontrolando, descontrolando, aí eu fui e disse:

Bom, se for pra trabalhar pros outros e

* Pesquisa: Educação e Hegemonia: O Trabalho e as Práticas Sócio-Educativas no Campo - UFC. 1988.

no dia da minha farinhada ninguém vem me ajudar, também eu não vou não. Agora ainda tem um grupinho da floresta que ainda trabalha assim." (Camponesa Assentada).

Muitos camponeses, ao se indagar sobre o trabalho coletivo, sobre a primeira experiência, foi falado que a Diaconia* foi quem primeiro incrementou a experiência de comunitário na área, com projetos de cabras leiteiras, roçado comunitário de amendoim, curso de corte e costura, farmácia comunitária.

Só que, no período em que os trabalhadores do assentamento ameaçaram a se envolver e a lutar pela posse da terra, o técnico dessa instituição se retraiu com os projetos, alegando que a mesma não podia se envolver com questões políticas.

Após a posse da terra os assentados, para terem acesso aos projetos criam as Associações.

Por que "Associações"? Quando da organização dos assentados, encontravam-se no imóvel dois grupos distintos:

O primeiro grupo, criou a sua entidade sob o nome de Associação Comunitária de Alvaçã - Goiabeiras, fundada logo após as posses da terra, congregava as pessoas que trabalhavam como parceiros dos rendeiros. Este grupo procura desenvolver dentro do assentamento uma proposta de organização do processo de produção, de abastecimento dos gêneros essenciais e de comercialização dos produtos da área de forma coletiva. Em apoio a esta idéia, o grupo contou com várias instituições públicas ou entidades eclesiais que prestavam serviço na obra como MEB, MIRAD, DIACONIA, EMATERCE, CEPAC, FUNSESCE, Secretaria de Educação do Estado, Prefeitura de Santana (gestão atual, etc).

* A Diaconia é uma instituição instalada na sede do município e mantida com recursos oriundos de instituições estrangeiras que apoiam ações de cooperação para o terceiro mundo.

O que se observou no entanto, é que a proposta do coletivo, entendido pela grande maioria do grupo de camponeses assentados, não passou da administração dos projetos oriundos das instituições.

O que se percebe, na fala desses trabalhadores, é que este coletivo foi estruturado e trazido pelo grupo de técnicos que trabalhavam na área.

Para que este coletivo funcionasse, a Associação Comunitária criou diversas comissões onde destacamos: comissão do gado, do roçado, da casa de farinha, dos chapéus, da farmácia, da bodega comunitária, etc.

Só que o trabalho dessas comissões era o de administrar os bens recebidos pelos projetos, sem discutir que caminhos tomariam a partir do projeto implantado.

Quando conversamos com um trabalhador sobre as atividades da comissão da casa de farinha ele contentou-se em falar:

"Tem comissão de três homens comigo, e três mulheres. Essa comissão que faz parte comigo trabalha até... se tiver trabalho grosseiro aqui eu chamo eles para trabalhar comigo, se for pouco eu faço só, é parede de um tanque, é de um piso se estiver quebrado, agora se for um trabalho maior eu chamo eles dois; e a comissão da parte das mulheres só trabalha dia de sábado. Na reunião eu falei que entregava a casa de farinha limpa até sábado, de sábado em diante a casa de farinha tava limpa; segunda eu entreguei a casa de farinha limpa e entregava sábado até entregar a casa de farinha limpa, aí sexta-feira em diante a minha comissão vem dá uma limpeza, lava os tanques, deixa toda limpinha." (Camponês Assentado).

Retomando o assunto da criação das associações, falaremos

sobre a segunda associação criada dentro do assentamento sob o nome: Associação dos Pequenos Produtores de Alvaçã -Goiabeiras. Sendo constituída pelos rendeiros, sub-rendeiros, antigos vaqueiros ou administradores dos bens dos rendeiros que moravam fora da área e trabalhadores que mesmo sendo assentados, ainda trabalham para os anteriores, na condição de diaristas.

Este grupo, decidiu criar sua própria associação com o objetivo de detectar projetos de incentivos para as "suas terras" individuais. Mantém sua luta pela manutenção da propriedade das terras, excluindo-se de qualquer proposta de coletivo que venha a tirar de seus domínios as benfeitorias realizadas por estes, quando das terras nas mãos da igreja.

Durante toda a história do assentamento, estes dois grupos, por terem objetivos diferentes e por conviverem na mesma área, já tiveram enfrentamentos de toda ordem. Como por exemplo, quando da construção do grupo escolar que não chegou a ser edificado, em virtude da questão sobre a localização do mesmo, a comunidade recebeu recursos da Secretaria de Educação do Estado para sua construção. Em assembléia geral da Associação Comunitária decidiram que a escola iria ser construída na localidade de Águas Belas. Com a chegada dos recursos, via Prefeitura de Santana, o material comprado estava sendo transportado por ordem da Prefeitura para as terras onde se localizava o grupo dos individuais.

Vendo toda a situação, os moradores impediram a construção do grupo, não permitindo a passagem do material. Estes organizaram emboscadas nas estradas de acesso e reunidos, pais, crianças e professoras proibiram que a escola fosse construída em local não combinado pelo grupo.

Outro exemplo foi a questão do cercamento do perímetro do imóvel que hoje ainda causa sérios problemas a este. Outras dificuldades poderíamos ainda ressaltar, mas falaremos a medida que formos discutindo outras questões.

Neste período de divergências de ações, alguns trabalhadores começaram a questionar todo esse processo. Começaram a perceber que o individual, proposto pela Associação dos Pequenos Produtores, só iria acentuar as diferenças sociais existentes no assentamento; os que tinham terras plantadas teriam condições de crescer mais ainda, e os que trabalhavam como diaristas nunca teriam chance de brocar seu próprio roçado e cuidar dele diariamente, e que por outro lado, a proposta do coletivo expressada no discurso dos dirigentes da Associação Comunitária, na prática não funcionava, na medida que os trabalhos das comissões a cada dia vinham se esvaziando.

Estes camponeses reuniram-se, e compuseram o que chamam hoje de Grupo dos Independentes, constituído de 08 (oito) famílias, desenvolvem um trabalho coletivo que consiste na criação de caprinos, roçado e agricultura.

Quando conversamos com estas famílias sobre o trabalho que vinham desenvolvendo na área e sobre o entendimento deles a respeito do significado do mesmo na sua vida, eles disseram:

"- O Messias me fez uma pergunta assim no dia que a gente saiu de uma reunião.... Rapaz vocês querem trabalhar junto e o que é esse coletivo de vocês, que eu não vejo vocês fazer nada?' De certo que a gente pode até não está fazendo nada; mas eu acho que solução de quem não pode pagar trabalhador é trabalhar junto porque vamos supor: a gente broca um roçado junto a gente planta junto, aí lá na frente quando a gente for fazer uma roça e aí a produção fica dentro de nossas posses e se nós tem brocar um roçado só... Eu que tenho uma família pequena, quando eu tenho que fazer uma farinha eu tenho que

vender todinha pra pagar os trabalhador e aí com que eu vou ficar? Aí é o caso da gente trabalhar junto, atrás de melhora de vida da gente, porque ficar individual não tem condições. Aí a gente vem tentando fazer esse trabalho junto. Nós tamo pensando de fazer o trabalho junto e ir anotando a diária do companheiro por exemplo: Se eu tiver cinco diárias e o companheiro tiver dez, eu ganho cinco e ele ganha os dez dele. Porque a gente não pode trabalhar pros outros porque nós já tamo ruim...

Nós tivemos no meio deles aí em Águas Belas, e o que a gente acha foi é que tinha pessoas que nem apareciam e no fim ganhavam mais do que os que trabalhavam."

(Grupo Independente).

A experiência relatada mostra que sem a solução do problema da indenização dos reдеiros, até hoje não resolvida, não podemos pensar o assentamento Alvaçã-Goiabeiras como uma unidade produtiva articulada, que venha a ter, no futuro, um plano de desenvolvimento com unidade de produção e serviços na perspectiva de lucro e auto-gestão.

Esta avaliação foi feita por efeito, pelas instituições presentes na área quando de entrevistas realizadas por nós, pesquisadores.

Em relatórios apresentados pelos técnicos, percebemos que as dificuldades que os camponeses do imóvel Alvaçã-Goiabeiras en

frentaram hoje para entender e praticar a proposta do coletivo estão ligadas às questões que vão além do processo produtivo, são questões de ordem política e educativa.

Senão vejamos:

- existe uma ilusão quando se fala do coletivo e do individual, pois na realidade a raiz do problema está na maneira como foi apresentado o processo de organização da produção de forma coletiva. Sem alternativa, misto ou individual e na estrutura de poder dominante na região que aguça as divergências políticas partidárias e tentam capitalizar os resultados do trabalho;

- existiram muitas falhas na conclusão do trabalho pelos técnicos, que ao apoiarem o grupo que desenvolvia experiências coletivas na produção, segundo orientação metodológica da política de assentamento não foram suficientemente capacitados para encaminhar este processo com base nos aspectos associativos, administrativos e produtivos, dando ênfase apenas ao primeiro e descuidando-se, tanto dos mecanismos de gerenciamento (prestação de contas, contabilidade divisão de lucros), como das formas de organização da produção.

Muitas críticas, por parte dos trabalhadores, foram feitas aos técnicos incluindo acusações que chegaram a afastar técnicos dos seus locais de trabalho.

Sobre a história da compra do gado, um trabalhador assim relatou:

"Eles compraram o gado e só quem participou parece que três pessoas e os técnicos. Compraram esse gado foram buscar e a comunidade não sabia que eles iam comprar gado, mas não sabia qual era o preço do gado e foram dá o preço do gado depois de muito tempo. Os recibo vinha até em papel de embrulho, carteira de cigar

ro o recibo vinha, e quando o gado chegou davam o leite aquelas pessoas que não eram do lado deles ele pegavam e diziam: 'Oh, num vai receber leite não!' Nós saímos logo, e cortaram. Eu foi um que cortaram o leite da minha garotinha aí, que só tinha ela e tava com dois anos. Eu se quis foi arranjar leite em Santana num Associação que eu era associado lá, que eu recebi o leite pra minha filha. E outros muitos aqui, aqui que aconteceu!" (Camponês Assentado).

- desestruturação do conselho de Representantes, composto de 01 (um) membro para cada 05 (cinco) famílias, que devido a centralização do poder de decisão nas mãos de poucos, deixaram insatisfeitos vários representantes, que se retiraram do comitê.

- grande demora no encaminhamento do problema dos camponeses assentados (114 famílias, mas a terra só poderia suportar a permanência de 61), como também a indenização dos rendeiros, que a cada dia agrava a situação de conflito na área; e

- falta de um acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido no imóvel, por parte dos técnicos que poderiam dar ênfase a informações, explicações e discussões sobre:

- . política de assentamento,
- . alternativas de organização da produção e uso do terra: coletivo, familiar e misto,
- . alternativas de solução do problema dos excedentes,
- . trabalho comunitário,

O que se constata hoje, na realidade, é que alguns trabalhadores diante da situação em que se encontra o assentamento de não existência de projetos alternativos, e de total falta

de apoio por parte do Estado, começam a pensar formas de sobrevivência através do desenvolvimento de ações coletivas.

Quando perguntamos sobre os técnicos das instituições e os projetos que eram desenvolvidos no assentamento um trabalhador explicou:

"É porque, primeiro, é que eles soltou estes projetos mas nunca eles soltam na época que eles diz, quando vem é fora do tempo, já passou, já tem passado. Então a inflação - é subindo... todo tempo já não dá pra fazer, nem a metade daquilo que foi feito pra aquele dinheiro. Então lá hoje, era um pomar pra ser muito rico, não tem nada lá, tem um pé de coqueiro e uma goiabeirazinha, e só somente. E uma lavourazinha. E que tem lá 80 pé de bananeiras, 120 pé de coqueiro, mas tem uns morrendo, talvez tenha 100 vivos hoje, e uns pé de goiabeira, somente. Por isso que digo não tá em andamento. Ainda mais, aguardo a manual." (Camponês assentado)

O que na verdade os projetos significaram para os camponeses era a existência do que chamamos "mala preta", onde existem informações que estes nunca teriam acesso. Então o que fazer?

As mulheres apresentaram uma solução. A partir da proposta de projetos, participaram de cursos sobre horta comunitária, apreenderam o conhecimento e hoje tentam retirar dele alguns produtos.

Perguntamos para elas como estava o trabalho agora e elas responderam:

"Agora até bom, nós plantava beterraba , cenoura, cuento, agora a beterraba e a cenoura nós não planta mais porque não nasce porque a semente que a irmã nos deu já faz muito tempo e agora não nasce mais. Agora é só a cebola, cuento, tomate, alface e couve." (Camponesa Assentada)

Estes produtos poderão servir para a subsistência do grupo e/ou já pensam em guardar para novas plantações coletivas:

"- Bem, aí nós fizemos aquele roçadinho, fizemos ainda bem um tambor de feijão esse mesmo nós dividimos por diária, uns ganhou mais, outros ganhou menos, mais ficou todo mundo satisfeito.

E os mi, nós repartimos ao mei, o que um ganhou o outro ganhou, agora o que nós guardemo foi uma lata de mi e outra de feijão pra plantar." (Camponesa Assentada)

O que encontramos realmente hoje no cotidiano de trabalho de grande parte dos camponeses de Alvaçã-Goiabeiras é a produção mista.

Entendendo por "atividades mistas" o fato do assentamento desenvolver atividades de produção e serviços de forma individual e coletiva, sem uma articulação das partes com o todo.

O que percebemos é que, ao lado da situação sócio-econômica encontramos a política.

Salientamos anteriormente que a práxis produtiva está intrinsecamente ligada à práxis política, visto que a luta, a violência de uns sobre os outros, está ligada às relações de poder. E assim, a saída percebida é o embate político com o desejo de transformação das condições objetivas de vida.

Observa-se que na área muitas instituições têm trabalhos

e influências decisivas na organização dos grupos de trabalhadores.

Em Alvaçã-Goiabeiras entidades como o MEB, CEB's, DIACONIA, PJMP (Pastoral da Juventude no Meio Popular), Sindicato, Partidos Políticos, Governo Federal, do Estado e do Município estão presentes.

A exemplo disso, destacamos: - grupo de jovens que recebem orientação PJMP; - grupo da Pastoral da Criança, ligada a Igreja; - grupo dos Agentes de Saúde, ligado ao Estado; - grupo das professoras - mantidas pela Prefeitura, entre outros.

A experiência tem demonstrado que estas instituições têm influências significativas na tomada de consciência desses camponeses, quando da condução do seu processo de organização política e produtiva.

Construindo com uma das professoras a sua história de vida, em um momento, ela relatou que no início não entendia muita coisa de política:

"...nós não sabia nem o que era trabalho político. Só votava e pronto." (Professora).

Esta não consciência levou por muito tempo o grupo da área, a não perceber a sua situação de exploração do trabalho.

O que queremos salientar aqui é que na formação da consciência do camponês da sua condição de dominado, estas instituições contribuíram de forma positiva e as vezes negativa neste processo, e que mais importante ainda a situação de exploração vivida foi um fator determinante na luta pela mudança - luta pela desapropriação.

Concretamente assistimos a esta afirmação no depoimento de uma das professoras que participaram ativamente na luta:

"O João Alves aí proibiu o compadre Zeca, proibiu o Pedro Caboco, proibiu o Seu Ve

nâncio, foi umas 4 pessoas de brocar. Aí eles tinham que trabalhar 3 anos sem dá terra pra eles plantar. Aí foi daí que começou, quando o pessoal passaram a se organizar... foi a primeira coisa foi essa aí. Depois, foi que a gente foi pro Sindicato, aí depois foi fundada a delegacia sindical, aí foi que começamos mesmo a luta. Aí foi a primeira questão a gente entrou com advogado que era o Vasconcelos." (Professora).

A importância do Sindicato hoje na vida desses trabalhadores é extremamente significativa. O Sindicato dos Trabalhadores Ruais de Santana do Acaraú. Teve uma participação constante na luta pela desapropriação.

Além do Sindicato, o MEB e a própria Igreja, através das CEB's.

Quando conversamos com os homens e as mulheres sobre a importância do Sindicato na vida deles, estes responderam:

Sobre os serviços que ele presta:

"Mesmo assim se a pessoa tiver um trabalho pra fazer e pedir uma ajuda ao Sindicato. Eu tenho um irmão que é associado do Sindicato, ele disse que não deixa o Sindicato, que só quando morrer,..."

(Camponesa Assentada)

Sobre a associação das mulheres:

"Bom é por causa que a gente... Assim por acaso se a gente tá dentro do Sindicato aí querem aumentar a mensalidade, a gen

te pode falar tem voz em qualquer situa_ção a gente pode falar o que precisa mais, e ir na comunidade organizar as mu_lheres, é bom n_óis mulheres se organizar mais, entrar no sindicato pra dar mais força, porque o sindicato com 4 pessoas não vai ter força pra nada né?

E o Sindicato somos n_óis, eu mesma nem sou sindicalizada mas eu realmente conheço que o Sindicato somos n_óis né?

N_óis sendo associados, n_óis servia, n_óis vê uma coisa errada n_óis fala né? E num sendo sindicalizado n_óis fala também que n_óis é trabalhadora, mas num tem voz assim pra falar mesmo firme pra decidir alguma coisa. Eu vou me associar se Deus quiser essa semana. Pois é falei desse negócio eu vou pras novenas que tá tendo é um mês. Eu disse: - Comadre Filó não vá pensando que eu saio de nada não que eu não saio, eu fico aqui até o fim. No nosso trabalho de cajuína hove uma confusão, porque se reúne eu e as mulher vamo vender também." (Professora).

Quando começamos a aprofundar melhor a questão política, tivemos oportunidade de vivenciar fatos novos, como a eleição para governador do Estado, para deputado estadual e federal.

Neste período entrevistamos muitos camponeses, técnicos sobre a questão política partidária, encontramos algumas respostas aos nossos questionamentos sobre relações de poder existentes dentro do assentamento.

A primeira delas foi a participação e identificação dos camponeses com os que fazem a política local.

O grupo de trabalhadores que compõem a Associação dos Comunitários e o Grupo dos Independentes, identificam-se com a proposta política do Prefeito de Santana do Acaraú, membro do PSB. Ressalta-se aqui que a grande maioria desses trabalhadores votaram no candidato da Frente Progressista para governador e para deputado federal e estadual para os partidos que se identificam enquanto trabalhador, no caso o PT (Partido dos Trabalhadores).

Quando indagamos junto a alguns trabalhadores sobre o entendimento deles, acerca dos grupos políticos existentes no Município de Santana do Acaraú, obtivemos a seguinte resposta:

"O que a gente conhecer aqui assim mesmo fora os Deputados, porque deputados tem muito... É o Ciro Ferreira Gomes com a cambada dele, e o Chagas Vasconcelos que é do lado do Paulo Lustosa com a cambada dele e o Joãozinho que apóia o PT que é do outro partido dos Trabalhadores. Mas eu acho que se o partido elegeisse o partido do PT, aí eu acho que a gente ia sair pra solução ainda, porque os outros que tão aí nenhum faz nada pelo trabalhador." (Camponês Assentado)

O Grupo que compõe a Associação dos Pequenos Produtores, pelo seu projeto, político dentro do assentamento recebe, desde muito tempo, o apoio do antigo político da região o Sr. Chagas Vasconcelos. Este durante grande período foi preferido de Santana, bem como sua filha. E o presidente da Associação foi, quando da eleição para vereador, candidato pelo partido do referido político - PMDB.

Construindo um novo caminho:

Tentando apreender o processo de como se dá esta construção do coletivo e da consciência dos trabalhadores de Alvaçã--Goiabeiras, entendemos que esta compreensão se passa, sem sombra de dúvidas, sobre a compreensão da questão política.

Quando perguntamos ao trabalhador sobre o voto, sobre a participação deste no processo, ele salientou:

"Ora seria muito melhor. Porque hoje no Município de Santana, nós trabalhador fosse tudo eleito, elege-se um candidato e fosse tudo associado ao Sindicato, o prefeito era mandado por nós, mas a gente ver hoje pouca gente sócio do Sindicato. E quando se ajunta um bocado de vêzes o sujeito ainda defende a classe rica, né? Porque hoje na Câmara, a gente vê muito trabalhador lá na hora da briga defendendo a classe rica, esse pessoal que gosta de babar os ricos e aí a gente vê as coisas difícil por esse lado aí...mas a gente ainda muita gente pune pelo patrão, que briga pelos patrões. E aí fica difícil pros outros. E aí entonse quando essa classe tiver dominando o rojão é esse. Se os trabalhador fosse vindo, o prefeito da cidade hoje era mandado pelo povo. Não o pessoal mandado por uma pessoa só."

(Camponês Assentado).

É importante também não deixar de frisar aqui que esta consciência é algo em construção e que a fala aqui retratada não representa a maioria dos camponeses, mas uma parte que participou ativamente da luta pela desapropriação.

3 A ESCOLA RURAL E A QUESTÃO DO SABER: O SABER UNIVERSAL

3.1 Educação Escolar no Meio Rural - Um Breve Histórico

Fonte (1982)⁽²⁵⁾, em seus estudos sobre a valorização da "Escola" (salientou que a preocupação do governo com a educação no meio rural só se deu no início do século devido ao crescimento do êxodo rural que começou a constituir uma ameaça para os centros urbanos e também ameaça a estabilidade da organização econômica e social tradicional.

A partir dessa situação, propostas de educação para o meio rural que viessem a assegurar a fixação do homem na terra começaram a se esboçar. Neste período se destaca Alberto Torres e Silvio Romero liderando um movimento denominado "ruralismo pedagógico" que tinha como principal objetivo a "ruralização do ensino primário, transformando-o, por meio de modernização econômica e social, no instrumento de fixação do homem do campo e de redução do êxodo para a cidade". (Fonte 1982)⁽²⁵⁾

Werebe (1968)⁽⁸¹⁾ esclarece que este movimento ao refletir sobre o real papel da escola no meio rural, até então, era de "estar contribuindo para o desajustamento do homem rural, despertando nele a ambição de buscar a cidade, arrancando-o de seu habitat. Na realidade, pretendiam tentar resolver um problema social dos mais complexos, com a ruralização do ensino, com a valorização do estilo de vida rural, instituindo um tipo diferente de escola, ajustado a comunidade rural apoiada nos padrões culturais do campo."

Este movimento teve como produto da sua proposta, um manual elaborado para as professoras primárias, onde traçaram como objetivos para a escola rural:

* Eliane Maria Monteiro da Fonte apresentou Tese de Mestrado, em 1980, na UF de Pernambuco sob o título: Valorização da Escola, Aspirações e Expectativas Educacionais e Ocupacionais no Meio Rural.

"- manter no educando o amor à terra e às atividades ten dentes a produzir, demonstrando a eficiência do trabalho agropecuá rio realizado em bases científicas (...)." ;

"--dar iniciação agrícola atendendo às peculiaridades regio nais (...)" ; e

"- transformar o ambiente em que atua, sem urbanizá-lo, ten do em vista o elevamento do seu nível de vida." (Silva apud/Queda e Szmracsányi (1976) (63) .

Porém o que se percebeu, foi que este movimento ficou somen teno nível das idéias, como diz Queda e Szmracsányi : (1976) (63), no "plano ideológico". Porque da história da educação no meio rural, o que se destacou foi sempre a diferença do nível da escola rural, em relação a urbana, no que diz respeito à insuficiência qualitativa e quantita tiva da segunda em relação a primeira onde, a cada ano, o aumento do êxodo rural se tornava mais ameaçador.

Na década de 50, com a industrialização se consolidando no Brasil, a questão do êxodo rural se concretiza efetivamente e a inge nuidade de pensar que a escola era a responsável pelo êxodo rural busca ser dismistificada.

Maillo (1964) (45) diz:

" debido a la transformación económica y demográfica producida por la civilización industrial, que aumenta las exigências de mano de obra, así como el salá rio de obre ros, y empleados, además de rodear la vi da urbana de atractivos y comodidades que constituyem outros tantos motivos de suc ción de las poblaciones campesinas."

Fonte acrescenta a esta razão um outra de cunho estrutu ral; a autora diz:

"Além da atração exercida pelas cidades existe a expulsão do homem do campo por razões estruturais, tais como, instabili

dade nas relações de trabalho, dificulda
de de emprego ou acesso à terra, processos
de pecuarização extensiva e outros." (FON
TE, 1982)⁽²⁵⁾

Assim, a idéia de que a escola pudesse resolver o problema do êxodo rural, passa a ser secundária.

Então, a idéia do ensino específico para o meio rural passa a ser substituída pela proposição de um ensino que viesse a prepa
rar também, as crianças para o mundo urbano, partindo-se do pressupos
to de que, muitas dessas crianças sairão quando jovens e adultos da zona rural para os centros urbanos.

Griffiths (1974)⁽³³⁾ esclarece este pensamento ao afirmar que:

"Quaisquer que possam ser os fins ofi
ciais da educação e as esperanças dos edu
cadores, a realidade é que a maioria dos pais encara as escolas, como um meio para seus filhos escaparem as dificuldades e privações da vida rural. Para os pais, criar escolas especiais para as crianças rurais, onde o currículo deliberadamente tenta mantê-las presas à terra, é frustrar -lhes as esperanças e ambições relativas a seus filhos e a sua própria velhice."

Esta afirmação nos leva a fazer reflexões profundas e tentar traçar o destino da escola no meio rural. É importante le
varmos em conta o momento histórico vivido, as condições materiais, os condicionamentos ideológicos e as reais necessidades daqueles que fazem a escola no meio rural - a comunidade escolar: pais, alunos e professores.

Fazendo um vôo sobre a situação do sistema escolar brasi
leiro e tentando conhecer melhor especificamente as propostas para a educação no meio rural, perceberemos que a diferença observada é que, para a zona rural, a educação é deficiente não apenas quantitativa, mas também, qualitativamente, conforme já falamos anteriormente.

Ao constatarmos que no Brasil a educação escolar é desigual, para ricos e pobres, para a cidade e o campo, e lembrando dessas diferenças, imaginamos como "está sendo" o ensino na zona rural.

Schultz e Chesterfield(1978)⁽⁷⁰⁾ traçam o quadro caótico da educação rural no Brasil:

"Se caracteriza por uma predominância de escola unidocentes, onde um único professor é responsável por classes multisseriadas em uma sala mal equipada. Geralmente os professores são provenientes de centros urbanos próximos e sem nenhuma ligação permanente com a comunidade. A frequência fica muito reduzida durante as épocas de colheita e outras tarefas coletivas da lavoura. Muitos professores não possuem titulação para lecionar. O currículo reflete a cultura urbana. Na maioria das vezes os horários dessas escolas não consideram as reais necessidades das características de vida do meio rural. Como resultado de tais condições a função da escola nem sempre tem sido compreendida pela clientela rural, e por isso a consideram como algo imposto e útil somente para aqueles interessados em deixar o campo."

Traçando, ainda, o quadro da realidade do ensino no meio rural, agora com dados coletados no censo Escolar de 1984, Moreira (1965)⁽⁵²⁾ acrescenta:

"1) a escolarização nas áreas rurais do país é muito menos intensa, que nas áreas urbanas;

2) nas regiões pobres e atrasadas em escolarização, a frequência escolar das populações urbanas, de 7 a 14 anos de idade,

é quase a mesma, percentualmente que nas regiões mais ricas e desenvolvidas*;

3) aquelas regiões pobres, apesar de as áreas rurais terem população mais adensadas e concentradas, são as que apresentam maior deficiência de escolarização rural;

4) tudo se passa como se, no Brasil, a escolaridade fosse um privilégio das áreas urbanas, e como se todos os esforços fossem preferentemente feitos em benefício de tais áreas."

Sobre o item quatro podemos observar o seguinte quadro:

QUADRO 5; DADOS DAS ESCOLAS DE 1º GRAU - URBANA E RURAL

TOTAL DE CRIANÇAS COM IDADE DE 7 A 11 ANOS	9.419.198
TOTAL DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAVA A ESCOLA	6.230.128
PERCENTAGEM	66%
ÍNDICE NAS ÁREAS URBANAS	81%
ÍNDICE NAS ÁREAS RURAIS	51%

FONTE: Censo Escolar de 1964

Os dados apresentados no Censo Demográfico do Brasil de 1970, mostram:

* Esta observação é significativa porque de acordo com a avaliação que o MEC realizou no período de 80-89 sobre a "Educação no Brasil na Década de 80" constatou-se que: "nos países atrasados social e culturalmente, a educação pré-escolar, o ensino superior e o ensino regular de 2º grau tem uma participação muito pequena no Sistema Educacional. Nestes países, a participação relativa do ensino regular de 1º grau se aproxima de 100%.

"No Brasil, em princípios de 1970, a proporção de alfabetizados entre pessoas de 14 anos e mais alcançava 41,9% nas zonas urbanas. A taxa de escolarização da população de 7 a 10 anos era de 82,7% na zona urbana, enquanto na zona rural, era de apenas 48,5% e onde apenas 10 estados e territórios apresentavam superior a 50%. Este problema é ainda mais acentuado no meio rural das regiões Norte e Nordeste, chegando a ser deplorável a situação em algumas unidades da Federação, como por exemplo, o Acre, com taxa de escolarização de 21,3%, o Ceará com 23,6%, o Piauí com 26,6% e Alagoas com 26,7%."

Se percebemos este quadro assustador no que diz respeito a referência "quantidade", imaginemos então, este quadro se tomarmos como referência a "qualidade" dessas escolas e desse sistema educacional.

Quando ressaltamos como ponto de análise a questão da qualidade, tomamos como causa "má qualidade", conforme diz Fonte (1982)⁽²⁵⁾:

- escolas unidocentes, com apenas uma sala de aula o professor atende alunos, muitas vezes da alfabetização à 4ª série, no mesmo horário. Sendo necessário, que estes professores tenham grande preparo, de modo a lidar com conteúdos diversos e alunos de diferentes idades;

- baixa rentabilidade do sistema escola devido a distorção série/idade, onde o ingresso tardio, reprovações e abandono da escola para trabalhar, são situações que estão sempre presentes no cotidiano dessas escolas;

- precariedade da rede física. As escolas funcionam na sua maioria na casa das professoras;

- quadro de professores com pouca formação;

- inexistência de material didático.

Assim se compararmos este dado com relação a zona urbana lá encontramos: professores com formação, material didático com maior disposição, maior infra-estrutura física, maior número de escolas.

Fukui (1975)⁽²⁹⁾ apresenta seus estudos ao tentar explicar o caso das deficiências educacionais no meio rural, a partir de análises realizadas, considera que as explicações podem ser vistas sob dois "focos de análise".

Primeiro foco, tomamos como base a falta de condições de funcionamento: - materiais, recursos humanos, organização da escola; acredita-se que resolvidos esses problemas - pedagógicos e institucionais - as escolas não terão mais problemas.

Segundo foco, se refere a demanda, "sujeitos da escola". A análise aqui, ao questionar sobre as aspirações das pessoas sobre a escola, revela um baixo nível de aspirações das populações rurais em relação à educação. Considerando que a indiferença dos pais é um dos obstáculos para o funcionamento da escola.

Quando procuramos pensar junto com o outro lado, ou seja, conhecer a opinião da comunidade escolar sobre as causas da não frequência de seus filhos na escola, Quirino (1970)⁽⁶⁶⁾ expõe alguns dados a partir da pesquisa realizada.

QUADRO 6: - CAUSAS DA NÃO FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

TOTAL DE FAMÍLIAS ENTREVISTADAS	2.359
RAZÕES PARA NÃO FREQUÊNCIA:	
- inexistência, distância ou deficiência da escola	45,5%
- falta de recursos	29,5%
- necessidade dos meninos trabalharem	7,5%

FONTE: Quirino (1970)

Ficamos surpresos com o dado pequeno sobre a questão do trabalho e a escola.

Sobre esta questão Caldeira (1960) ⁽⁸⁾ acrescenta que a interferência do trabalho agrícola na escolarização da criança, sempre preocupou os estudiosos e autoridades educacionais.

Porque no seu pensamento o "trabalho e escola" apresentam-se como elementos inconciliáveis, pela impossibilidade prática de discriminar o ano letivo do agrícola.

Razões outras interferem também no aprendizado escolar, condições materiais da família, as dificuldades de acesso a escola. Tudo isto, interfere na compreensão dos pais em mandarem seus filhos para a escola.

Moreira (1965) ⁽⁵²⁾ levanta uma outra questão ao dizer:

"A explicação do fenômeno parece estar em que as populações rurais não podem ver na escola primária um meio de ascensão, já que, depois dela, não há outros estudos possíveis. Para o trabalho semi-primitivo do campo, essa escola nada representa, nem tampouco para o estado de subdesenvolvimento cultural em que se encontram as diversas massas rurais da população brasileira. Mal remuneradas porque exercem atividades parcamente produtivas, em vista da escassez de meios tecnológicos, de cuja existência nem mesmo tem conhecimento, aspiram o êxodo para as cidades como único meio de melhorarem suas condições materiais."

Caldeira (1960) ⁽⁸⁾ analisa toda essa situação e reflete que a questão da melhoria do ensino no campo só se dará a partir de uma reforma básica da vida rural, ou seja, mudanças reais "no conjunto de relações econômicas e sociais dominantes na agricultura."

Percebemos aqui no caminho que acabamos de fazer que muitas opiniões existem a respeito do ensino no meio rural. e compreendemos que muito falta ainda a percorrer.

Porém, conforme diz Fonte (1982) ⁽²⁵⁾: "todas as razões apresentadas para as deficiências de escolarização decorrem basicamente de

uma só: pauperismo das populações rurais.

Se compreendermos a escola inserida numa sociedade de classe, no caso brasileiro, onde o desenvolvimento industrial é o motor de todas as relações, não se pode pensar a instituição escolar isoladamente, como a redentora do homem e da sua vida.

Porém, apesar de todo esse quadro caótico onde encontramos historicamente o ensino no Brasil, especificamente no meio rural e, acreditando, a partir das reflexões que fizemos sobre a prática - resultado da pesquisa de campo, tentamos encontrar e/ou resgatar o pensamento e as representações dos assentados sobre o papel real e possível da escola no imóvel Alvaçã-Goiabeiras.

Essa tentativa se deu porque, a partir da escola defendida por Gramsci (1988)⁽³²⁾ "uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa"; inserida na vida do homem, analisando, sistematizando e difundindo as suas preocupações e idéias, esta escola poderá efetivamente contribuir para a transformação da sua realidade com vista à superação da sua condição de subordinação e fortalecimento de sua resistência a estas condições.

Resistência e construção, então, de uma escola onde se garanta: primeiro, as "noções de direitos e deveres", que constituam a cidadania, que permitam os indivíduos das classes subalternas situarem-se "na sociedade positiva da escola" (MOCHCOVITCH, 1988)⁽⁵¹⁾, ou seja uma escola que garanta a formação da cidadania; segundo, uma escola que respeite a especificidade da criança no meio rural, os seus horários, as suas atividades como criança trabalhadora.

Uma escola, que conforme diz Martins (1981)⁽⁴⁷⁾, que o "exercite como adulto", ao contrário do que ocorre na cidade, onde a escola prepara para o futuro de adultos.

Em suma uma escola que possa ser caminho ou síntese da vida de trabalho.

"A concomitância entre escolarização e trabalho assume, por outro lado, um caráter geral na experiência de vida dos que tiveram acesso a escola, independentemen

te de distinções fundamentais como o que se poderia fazer entre proprietários e não-proprietários, arrendatários e assalariados ou semi-assalariados."

(Martins - 1981)⁽⁴⁷⁾

3.2 A Escola Rural: O Caso da Escola Rural de Alvaçã - Goiabeiras

Conheçamos um pouco a vida das escolas no Imóvel Alvaçã - Goiabeiras.

Situado no Município de Santana do Acaraú, as suas escolas, conseqüentemente, estão ligadas a Prefeitura do Município. Assim, encontramos no assentamento as "escolinhas rurais", ou seja, as escolas funcionando, na sua maioria na "casa da professora".

De acordo com dados fornecidos pelo órgão Municipal de Educação de Santana do Acaraú, a Prefeitura possui, dados de 1990*, em torno de 145 escolas.

É importante salientar aqui que chamamos de escolas, as casas de professoras, os grupos escolares e as turmas que funcionam nos salões comunitários, casas de farinha, etc.

No caso das escolas de Alvaçã - Goiabeiras encontraremos o retrato da escola rural contada e falada nos versos e livros que se preocupam sobre o assunto.

Encontramos, conforme o quadro abaixo, em Alvaçã - Goiabeiras, seis escolas. Nestas escolas funcionam: duas creches com crianças, cuja faixa de idade varia de 2 a 6 anos, uma alfabetização e 3 classes multisseriadas, com alunos da alfabetização à quarta série e com faixa de idade variando entre 7 a 15 anos.

* Estes dados foram coletados pela equipe do OME através de visitas às localidades e o cadastramento das professoras na Prefeitura.

QUADRO 7 - ESCOLAS DO ASSENTAMENTO - 1990

LOCALIDADE	TIPO DE ESCOLA	PROFESSORA	Nº DE ALUNOS	SÉRIES	TURNOS
Aguas Belas	Casa da Professora	M ^a Suzete Lira	24	Alfabetização à 1 ^a	Manhã
	Casa da Professora	Rita Rocha	30	Creche *	Manhã
Floresta	Armazém Comunitário	Luzia Marques	31	Creche	Manhã
		Filomena M ^a dos Santos	18	Alfabetização à 2 ^a	Tarde
Córrego das Almas	Casa da Professora	Maria de Fátima Alves	16	Alfabetização	Tarde
Alvaçã	Casa da Professora	M ^a Rita dos Santos da Silva	31	Alfabetização à 4 ^a	Tarde
	Casa da Professora	Maria do Socorro de Vasconcelos	25	Alfabetização à 4 ^a	Tarde

Fazendo uma viagem pelo passado buscando resgatar um pouco da história das escolas do assentamento Alvaçã- Goiabeiras, nos remeteremos na década de 40 - 50, antes mesmo da desapropriação da fazenda.

Para conhecermos a vida da escola do assentamento falaremos da primeira escola da localidade. A escola fundada pelo Prof. Lourenço Lira, antigo morador e rendeiro da localidade. Um de seus alunos relembra a sua história e da sua escola:

"- Lourenço José de Lira Feitosa, ele era natural de Iamum, ele vivia lá com a família e naqueles tempos existia muitas pistolagens, cangaceiros, ele refugiou-se lá e veio prá cá, chegou aqui em XVI, ele era um professor muito afamado naquela região e aqui continuou na Quitosa, na Serra da Meruóca, aí em todos os anos ele começava as escolas terminava em janeiro,

* Esta escola é mantida pela LBA - Legião Brasileira de Assistência

porque tinha as plantações e principalmente aqui em Águas Belas chegou o tempo de le ensinar 102 alunos, eu alcancei esse tempo que os bancos era de carnaúba, só tinha duas mesas, os alunos escreviam em cima de cadeira, nas coxas, mas o que ele ensinou aqui já tem até advogado, padre, bacharel, promotor por aí por fora, e os que ficaram por aqui continuam na precária, não souberam aproveitar, mais que ele sempre exigia que fizessem o possível; ele era rígido, na escola dele não existia bagunça, não apeiava era bom, era no argumento, dia de quarta-feira e de sábado. Quando ele fazia um argumento era roda... saia perguntando assim...

Aquele que acertasse ia dando bolos, a Suzete foi uma que ele deu uns bolinhos na matemática, na Filomena, Pedro Celestino, Jesuíno, vários outros..."

(Camponês assentado)

A história da primeira escola do assentamento, surge com uma escola na casa do professor que morava na fazenda.

Contam os alunos que a aula era particular e que o professor não tinha muita exigência; o que ele pedia eram os cadernos.

A escola do Professor Lourenço Lira funcionava com a precariedade, típica da realidade da época, conforme narrou um de seus alunos:

"- A escola era aula particular e ele não tinha muita exigência, o que ele pedia era o caderno. nesse tempo os cadernos era de papel de embrulho custurado pra formar os cadernos. E as cartas que ele usava

para tirar a lição era no papel al
mácio. O livro se chamava Tio Enúlio, de
pois passou para o Nordeste, aí quem ter
minava o terceiro ano Nordeste, aí passa
va para o livro de rabiscar, manuscrito de
vários escritores brasileiros e quem lia
aquele livro sem embaraço pronto já esta
va passado.

Depois passava para os testes, era através
de argumentos e depois passava pra pessoa
escrever. Nos sábados era só uma revisão
do que tinha lido durante a semana."

(Professora).

O Professor Lourenço Lira deixou suas atividades docentes
na década de 70, impossibilitado de trabalhar como docente, falecen
do em 15 de janeiro de 1981.

Seus ex-alunos relembram com muita firmeza todos os seus
ensinamentos e a contribuição que o Professor Lourenço deu aos fi
lhos da localidade.

Continuando a história da educação escolar na localidade,
ainda antes da desapropriação, as novas escolas surgi
das, apareciam com uma situação diferente.

As escolas da fazenda passam a ser adquiridas através do
pedido feito pela família das professoras aos políticos da localida
de, vereador, prefeito, deputados.

Assim as professoras são moças ou rapazes que conhecem, as
vezes, um pouco as letras, dominam as operações fundamentais em ma
temática, adição, subtração e superficialmente a multiplicação e di
visão.

Conversando com as professoras sobre a história da sua
escola elas relataram:

"- O trabalho da professora começou as
sim, aqui só tinha uma escola, meus pró

prios meninos estudavam lá nessa escola, que era lá adiante naquela casa de farinha que vocês foram lá, todos os meninos por aqui estudavam lá. Aí nós conversamos chegou o tempo da política, aí nós já tinha, eu já tinha ensinado aqui uma creche 35 crianças, foi antes da luta. Isso veio do tempo da farmácia, nós dizia assim - '- tanta criança nós podia fazer uma, creche'. Aí nós tivemos a idéia. Aí elas disseram: '- Fátima porque tu não procura uma creche pra essas crianças?'. Aí eu disse assim - 'Eu procurando vocês me ajuda? Pois vamos sentar e conversar.' Aí nós conversemos como não era, como era, passei mais de ano. Depois eu disse assim, negra da seis sabe que essa escola que era da Francilene é pouca, aqui tem muita criança e as crianças era mais desse meu redor aqui, é pouca as aulas aqui, eu acho que vou adquirir uma aula aqui. Foi no tempo das políticas né, vieram bater prometeram eu disse 'aqui no nosso lugar tá precisando de escola porque só temo uma e é pouca', ele disse - 'tá certo se eu ganhar eu dô a escola'. Eu disse - 'olha eu vou ficar em cima de você, quando você ganhar eu vou lá'. Quando eu cheguei lá ele me deu a escola. Aí deu a escola né, quando eu tava com um ano já que tinha começado, aí fui lá conversei foi por isso que ele me deu, né. Nós conversemos né, que as crianças andava distância de meia légua nós debatemos quais uma hora."

(Professora)

Uma outra professora, quando indagamos sobre como ela conseguiu seu contrato, ela assim falou:

"- Eu quando comecei a ensinar, aqui não tinha escola de jeito nenhum, aí eu imaginava mesmo meus irmãos dentro de casa, eu digo: 'Ora esses meninos vão sentir a mesma dificuldade que eu senti. Será que eu não consigo uma escolinha aqui?'. Aí quando chega o ano político, apareceu um vereador, aí eu pego assistino o vereador, aí andava lá por casa, num sei o que, aí pedindo ajuda, pedindo voto, aí eu peguei e disse: 'Eu só voto se você dá uma escola pra cá. Você dá?'. Ele disse: 'Dou. Sabe ler mesmo?'. Eu digo: 'Não, não sei muito lê não, mas pelo meno pra disarnar'. Ele disse: 'É fazer o nome. Não, eu dou sua escola', não sei o que. Aí pronto. Aí eu fiz umas fichas, num pedaço de papel, pegava o nome, o nome do pai. Ficou todo satisfeito. Eu peguei e fiz as matrículas, aí comecei a ensinar."

(Professora)

No relato das professoras, todas, sempre falaram que a "existência da sua escola estava sempre ligada a manutenção do político no poder, bem como, o seu voto e da sua família, ou seja, a "confiança" que estes políticos depositavam naquela família.

Quer dizer, a escola existia enquanto servia de curral eleitoral. E a família da professora deveria o resto da sua vida aquele "favor" ao "amigo" que tinha dado a escola para a comunidade.

Quando este voto de confiança acabava, ou era cortado por alguma intriga ou traição, aqui entendida como o voto dado a outro candidato que não "deu" a escola, ou o seu indicado; a escola era imediatamente desfeita.

alguma intriga ou traição, aqui entendido pelo voto em outro que não "deu" a escola ou o seu indicado; a escola era imediatamente desfeita.

Uma das professoras relata que no início da luta pela conquista da terra, o prefeito de Santana do Acaraú *, ao saber do movimento imediatamente tomou a seguinte decisão:

"- Tava bom dele cortar a escola, que ninguém queria mais ele, aquela conversa. Aí ele (prefeito) '- É mesmo eles estão falando mal de mim, eu dei uma escola'. Aí começou aquela confusão toda por causa disso. E nós começamo a descobrir os erros todo que tinha né. Aí nós butemo pra frente e ele quis rasgar o nosso papel o meu, o da Suzete, o da Filó por causa dessa luta nossa. Aí nós esquentemos mesmo com a luta, e eles esquentaram com nós, aí ele começou a levantando coisas daqui pra lá, por fim de conta eles rasgaram nossos papel, disse que nós não ia mais ensinar que ele não dava mais escola, e que escola de 50 cruzados não bota ninguém pra frente."

(Professora)

Porém diante daquela situação, os moradores da fazenda bem como as professoras envolvidas no movimento de luta pelas terras de Alvaçã-Goiabeiras não aceitaram a situação. Já reunidos, o grupo de moradores resolveu assegurar o funcionamento das escolas:

* Na época o Prefeito de Santana do Acaraú era o Senhor Chagas Vasconcelos do PMDB.

"- Na escola eu fico ensinando, eu não saio da escola', eu disse. Aí eu falei com os pais, eles disse - 'Eu ensino de graça, pronto eu ensino de graça', passei 6 (seis) meses ensinando de graça, mas ensinei, não saí da sala de aula, também 50 cruzados não botava a gente nem pra frente, nem pra trás. Então eu vou logo num tava, né, eu disse: 'Não, eu tenho mais trabalho, Deus é que tem a gente e a gente vai lutando por outro canto, eu ensino, eu passava a tarde todinha ensinando as crianças sem ganhar nenhum tostão; tanto eu como a Suzete e a Filó, aí nós tamo hoje e num fizemo ele pagar nós, nós deixemo pra lá. Já agora eu continuo a minha escola, agora quando fizer o grupo eu não sei como é que vai ficar, porque eles querem que vá tudinho pro grupo, né, as aulas. Esse ano vai sair o grupo né, se Deus quiser.

(Professora)

Esta situação se manteve durante todo o período de conquista da terra.

É importante aqui entendermos que a luta por educação, no caso, a luta por escola na realidade aqui retratada é um ato político.

Percebe-se a todo momento, que saber é poder. E este saber é dado a medida que interessa a classe que domina.

Compreendemos a relação Educação-Trabalho, como princípio educativo onde estão inseridas as relações sociais de produção, relações entre classes antagônicas, e por conseguinte, relações de dominação, onde dialeticamente estas classes se relacionam e desse relacionamento surge a resistência da classe dominada. Resistência

à sua situação, resistência que se concretiza na elaboração de um saber, compreendido aqui como saber social* que emerge das relações históricas, de trabalho e das lutas e organização por melhores condições de vida, de trabalho.

No caso por nós estudado, tomando como base a escola e sua relação com a vida do camponês percebe-se claramente que ela é parte integrante de um projeto político que não está vinculado com o projeto político dos que conduzem o município.

Esta reflexão se concretiza quando, após a posse da terra, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará** encaminha, através da prefeitura, recursos para a construção do grupo escolar.

Neste período, a prefeitura de Santana estava nas mãos ainda da Família Vasconcelos, através da sua filha, e a construção do grupo foi também encaminhada tomando como base a questão política interna do município.

Senão vejamos, quando a informação sobre os recursos para a construção do Grupo Escolar, foi dada aos assentados, logo estes reuniram-se para discutir a construção.

Para esta reunião, todos os moradores do assentamento foram convidados. É importante lembrar que já na época existiam as duas Associações. Nesta reunião o grupo tentou definir o local para a construção. Em Assembléia o grupo decidiu construir o Grupo Escolar em localidade de Águas Belas, porque era o local mais central, possuía uma grande área e dava acesso a todas as localidades do assentamento.

Durante a reunião surgiu uma outra proposta, no caso, dos moradores que compunham a associação dos Pequenos Produtores, e que queria a construção na localidade do Córrego.

É importante frisar este fato, porque ele traz em seu interior toda uma questão política de apadrinhamento.

* Tomamos aqui o conceito de saber social elaborado pelo Prof. Cândido Grzybowski citado anteriormente.

** Neste período o Governador do Estado era o Senhor Tasso Jereissati e o Secretário de Educação o Prof. Paulo Elpídio.

O presidente da mesma Associação é morador da localidade de Córrego das Almas e além disso, é cabo eleitoral da Família Vasconcelos, no período assumindo a Prefeitura do Município.

Sobre a definição da construção do grupo escolar uma das professoras relatou:

"- Nós fizemos uma reunião no Córrego. Foi todo mundo, pra saber se o pessoal queria no Córrego ou aqui, aí nós ganhamos com 40,60 votos. O local ia ser aqui mesmo. Era pra ser aqui e pronto. O dito Messias foi pra reunião. Todo mundo do Córrego já sabia que ia haver eleição e o grupo ia ser escolhido pela comunidade local. Cê sabe que o Córrego é longe, e quanto mais no caso da Fátima. O grupo ia ficar pra cima da casa da Fátima ainda. Tinha nem condição quem mora aqui ir pra lá. Aí ficou nesta situação. No Córrego ninguém aceita. Quando menos se espera, passando, passando caminhão com cal, com terra, material passando aí, quando nós vimos aquele carro passando pro Córrego e foi quando veio a notícia: Não, não vamos deixar construir grupo. Não vamos deixar não. Que negócio é esse?' Aí eu disse: 'Zé, o que é que nós vamos fazer?', aí contei a história. 'Aí não!...Deus me defenda...'

Neste dia tinha uma reunião com o pessoal da FUNSECE. Toquei o telefone pra Secretaria, aí quem atendeu foi a Silvia: 'Aí vocês vão procurar uma maneira aí, se vocês não vão querer o grupo pode ser. O Grupo é de vocês'. E as verbas já tinham ido. As verbas já tinha chegado.

Quando a gente se reuniu e depois da reunião quando veio a primeira caçambada, nós passamos a estrada, enchemos de madeira . Uma 8 pessoas. Aí não deixamo passar não. Aí a polícia veio. Nós voltamos. Aí depois foi o tempo da campanha política.

Tu lembra ... Veio dois carros aí voltaram, foi chamar a polícia, aí veio todo armado e nós no meio da estrada, sentado. A polícia chegou com quatro pedras na mão...'

(Professora)

No relato da professora observa-se que a Prefeitura "decidiu" o local da construção do grupo escolar e autorizou a construção sem nenhum contato ou discussão com os assentados.

"- É isso aí, se Deus quiser, é ter fé. O grupo era através da Secretaria de Educação e a verba veio pra prefeitura, e a Prefeitura pegou e embolsou e aí a gente soube que a verba tinha vindo, aí depois o prefeito veio, o marido da prefeita fazer uma reunião com a gente dizendo que ia construir um grupo aqui, que queria o apoio dos pais pra enviar material e a gente disse: 'tudo bem, vocês marcam a reunião'. Quem convocou foi ele. Aí arranjaram a planta. Um dia eu fui lá e perguntei: 'Edinho, eu queria saber que vocês disseram que ia fazer o grupo lá e não apareceram mais'. Aí ele disse: 'Não, o grupo não vai ser feito lá não, vai ser no Córrego'. Eu disse: 'No Córrego? Por que no Córrego?'. 'É que agora é com o Dr. e o Messias veio falar com o Dr. e o

grupo agora ia ser no Córrego'. Aí eu disse: 'Não senhor, ninguém aceita não.' Aí veio um técnico da Secretaria olhar o terreno, aí ele disse, olhou o terreno, num local melhor que desse acesso melhor. É o engenheiro e uma pessoa da prefeitura. Aí a gente ficou morta de alegre, todo satisfeito com esse grupo. Menina ... eu ficava assim... 'Ave Maria, é muito bom.' Aí passa, quando foi este dia aí eu fui pra Santana. Um funcionário disse: 'Vamo lá no Córrego olhar o local do grupo do Córrego? Quando ele volta, nós fomo falar.'
(Professora)

Diante da situação os assentados, ligados à Associação Comunitária, reuniram a comunidade escolar: pais, crianças, professoras e impediram a passagem do material para a construção da escola.

Depois de muita luta, os assentados, já sem saberem que caminhos seguir para definir a situação, encaminharam uma correspondência ao MIRAD, à Secretaria de Agricultura do Estado e à Secretaria de Educação, solicitando providência frente à situação. Colocamos aqui, na íntegra, referida carta:

"Alvaçã-Goiabeiras
10 de fevereiro de 1988
Exmo. Srs.
Delegado Regional do MIRAD
Dr. Edson Teófilo
Secretário da Agricultura
Eudoro Santana
Secretário da Educação
Paulo Elpídio

A finalidade desta é somente para comunicar-lhes alguns fatos ocorridos recentemente no dia 9.2.88 no Projeto Alvaçã-Goiabeiras o qual nos pertence. Quando tentamos reagir mansamente com a Sra. Prefeita de Santana do Acaraú, a qual desrespeitando

a decisão tomada pelos agricultores em assembléia geral, tentou mudar o local da construção de um grupo escolar escolhido para a comunidade de Águas Belas, para a comunidade de Córrego das Almas por decisão de apenas um assentado.

Tudo ocorreu por motivo da construção de um grupo escolar que foi despachado para a área do projeto através da Secretaria de Educação via Prefeitura Municipal, a qual autoritariamente decidiu construir em uma área que não beneficia a grande maioria das famílias. Quando QUARENTA FAMÍLIAS decidiram em assembléia que seria construído em local de maior acesso de crianças. as ao passar as primeiras carradas de material, mobilizamos a comunidade em um número de mais de SESSENTA PESSOAS e barramos a passagem de mais duas carradas de material.

Com esta manifestação a Prefeitura através de ofício, enviou o policiamento ao local a fim de nos pressionar a continuar com o material.

Com a organização dos trabalhadores presentes, entre homens, mulheres e crianças mostrando a realidade foi possível chegar a um entendimento do Sr. Delegado. Até o momento continuamos esperando nova tentativa da Prefeitura, sabendo nós que foi absurdo a decisão tomada pela mesma.

Por esse motivo, pedimos aos órgãos de maior competência que tomem providências da melhor maneira possível, a fim de nos tranquilizar, e que a obra (construção do grupo) seja construída no local escolhido pelos trabalhadores e não pela decisão tomada arbitrariamente pela Prefeitura.

Agradece,

a Comunidade Alvaçã-Goiabeiras."

Os assentados aguardaram então, um pronunciamento desses órgãos sobre a situação e tiveram o silêncio como resposta.

Frente a esta situação ainda hoje o assentamento Alvaçã-Goiabeiras luta pela construção do seu sonhado Grupo Escolar.

Na fala de muitos trabalhadores quando abordamos a questão do grupo escolar, estes disseram:

"- Eu acho que deveria ter em primeiro lugar um grupo, porque um grupo ajuda muito dentro de uma salinha dessa, devia ter tudo mais tranquilo tudo é melhor, nosso sonho aqui é um grupo, porque aí facilita para a professora e pro estudante."

"- Eu pelejei muito, andei desde o outro prefeito em me interessei pra fazer o grupo aí nós brigamos com a polícia, brigamos como Chagas Vasconcelos e o grupo não saiu ainda."

(Camponês Assentado)

Ainda sobre a história da construção do Grupo, quando tivemos oportunidade de conversar com um dos diretores da Associação dos Pequenos Produtores, ele assim relatou:

"- Agora aquele recurso foi o seguinte, alguém tentou nos enganar porque não foi feito com a decisão da maioria, por isso é que houve problema e não foi construído. Quer dizer naquele tempo o regime aqui dessa área era o conselho, o conselho de poucas pessoas, vinte e quatro pessoas da área toda. Cada setor existia um ou dois conselhos que era pra resolver os problemas da área toda. Quando tinha necessidade de reunir em assembléia geral, aí seria convocado por esses conselhos, mas acontece é que nós fomos convidados pra uma reunião de Conselho dessas vinte e quatro pessoas, essa reunião foi no Córrego. Então só foi três pessoas e as pessoas e o dono da casa. Então foi os três Conselhos que existia no Córrego, um deles era eu. Então eles vieram de lá com uma Assembléia aí então foi decidido aí eu fa

lei assim. A maioria não está aqui. Não, mas a maioria é dos presentes (eles responderam)? eu disse: mas nós não fomos convidados para reunião de Assembléia, fomos convocados para reunião de Conselho ; (eles disseram): não mas é dos presentes. Foi aprovado na reunião de trinta e seis a um, o meu voto. Aonde nessa área tem uma faixa de quase oitocentas pessoas entre pais de família, mãe de família e jovens. Foi devido por trinta e seis, eu acho um absurdo isso. Aí então a gente denunciou o erro, então depois faz uma reunião com a maioria aí só que a gente convocou e os outros não foram, por que que já tinha decidido a parte dos outros. E quando foi feito o contato com Fred com a maioria alguém interrompeu a estrada botando madeira, pedra.

(Camponês Assentado).

Este assentado, conforme dito anteriormente, não aceitou o resultado da assembléia e contatou com a Prefeita que definiu um novo local.

Por fim, em virtude desta situação, o recurso ainda para a construção do Grupo Escolar foi todo gasto com compra de material e o imóvel até hoje luta pela construção do seu Grupo Escolar.

3.3 O Cotidiano das Escolas - Avanços e Recuos

Em Alvaçã - Goiabeiras encontramos as escolas:

- Escola Dom Expedito, creche que funciona no armazém comunitário da localidade de Floresta, sob a orientação da Professora Luzia;

- Escola Dom Expedito Lopes, também funcionando no armazém comunitário - Floresta, sob a orientação da Professora Filomena.
- Escola Nossa Senhora de Fátima, funcionando na casa da Fátima - Professora na localidade de Córrego das Almas;
- Escola São José, funcionando na casa da professora Suzete, na localidade de Águas Belas;
- Escola São Gerardo, funcionando na casa da professora Socorro, na localidade de Alvaçã;
- Escola São Raimundo, funcionando na casa da professora Rita dos Santos, na localidade de Alvaçã;
- Creche da LBA, funcionando na Casa da Professora Rita, na localidade de Águas Belas.

Nas visitas às localidades e, nas conversas com as professoras tivemos oportunidade de perceber a importância que estas dão a sua "pequena escola".

Esta importância se dá, desde a escolha do nome para a escola, conforme observado os nomes são de Santos que as mesmas acreditam ou de nomes de familiares, até a estrutura e funcionamento das mesmas.

Nas observações que tivemos oportunidade de fazer, percebemos que grande parte da comunidade escolar atribui à escola um papel importante a ser desempenhado na vida dos assentados e de seus filhos.

Quando entrevistamos os pais das crianças sobre a escola e o que esta representa para as suas vidas, eles responderam:

"- A minha escola só foi trabalhar. Eu não tive oportunidade de estudar, porque meus pais eram pobres. Na minha infância os professores eram bem difíceis, quem estudava era os filhos dos patrões, que tinham condições de botar professor dentro de casa para ensinar particular e eu nem tinha condições de pagar para estudar e nem tam

Dêm botar um professor dentro de casa.

Não estudei, e o que eu vejo, aqui em Quixeramobim tem uma escola chamada Escola Agrícola, e me parece que é uma formação que não é ensinar aquelas crianças, aqueles adultos, a só estudar como ensinar a trabalhar, ensinar a plantar, a tratar, a colher, a preparar a terra, então eu acho que isso é uma coisa importante, porque aquela pessoa quando sair dali, ele está preparado para trabalhar no campo, no campo ele pega qualquer lugar e se achar de plantar para ele enfrenta, está aqui. Uma coisa é que também tem muita gente aqui em Quixeramobim, e eu acho que em todas as cidades, gente despreparada até para trabalhar em banco, estudou, formou-se e vive desempregado, não sabe trabalhar, está desempregado, não tem emprego."

(Camponês/Diretor do Sindicato de Quixeramobim)

Sobre a escola - expectativas. Muitas respostas foram dadas. A escola serve:

- para ser mais educado, para saber um pouco...

"- É chegam, contam tudo. Eu acho que seja uma vantagem pra gente, botar umas crianças dessas pra estudar, pro modo ser mais educado, saber um pouco. Porque o pai deles diz assim: eu quero que meus filhos estudem, não quero que seja como eu. Que meu pai me botou na escola, só que não me interessava até que ele não sabe mesmo de

nada. As vezes digo assim: Raimundo pelos anos que tu teve na escola se eu tivesse eu sabia. Mas ele só sabe mesmo assinar o nome." (Camponês Assentado)

- para conseguir emprego.

"- Há muita coisa. Assim um estudo bem forte que arrumasse um emprego pra ajudar os pais. Você pensa eu não queria que eles aprendessem pra ficar aqui, aprendesse pra ir arranjar um emprego bom..."

(Pais de alunos)

- para sair da localidade.

"- Não, saber ler, escrever o nome. Ele disse que quer aprender para ir embora, guiar carro é o sonho dele. Porque o pai dele é motorista sabe e quer ensinar o menino. Mas eu disse que só mando quando ele souber uma coisinha."

(Camponês Assentado)

- para ajudar na luta da comunidade.

"- Eu acho que o assunto que ela deva conversar comeles pra mode ficar na comunidade é que eles estudem e fiquem trabalhando dentro, com todos na comunidade, que não tenha o destino assim de sair logo tão cedo, ficar trabalhando na comunidade estudando, pelejando, que seja assim."

(Mãe de aluno)

- para ajudar a arrumar um trabalho.

"- Por causa disso ele já tem perdido muito emprego, por causa disso, viu, falta de estudo. E hoje ele diz: eu quero que meus filhos estudem e trabalhe. O mais velho vai para escola e quando chegar vai pro

roçado. Quer dizer nunca é como ele por que hoje a pessoa só assume um emprego se tiver estudo. Se não tiver, né..."

(Mãe de aluno)

No cotidiano das escolas de Alvaçã-Goiabeiras encontramos também muitos determinantes que fazem o dia-a-dia da escola e que, possibilitam ou não, o desempenhar de um papel atuante na vida, no trabalho e na luta dos assentados.

Mas, estes desafios também, em muito serviram de sinalizações para que o grupo se organizasse e discutisse com bom senso os caminhos da sua escola.

A realidade que encontramos, quando da nossa presença em sala de aula, das nossas conversas com as professoras, com os pais e com os alunos, foi de grande precariedade nas condições de funcionamento das mesmas.

As dificuldades encontradas a cada momento se fazem re-presentar:

- Quando conversamos com as professoras sobre o calendário escolar, elas refletiram:

"- Foi por causa disso aí, o problema; eles falaram 'lá tudo isso, porque que todos queriam o normal ou queria do jeito que tava porque o problema maior, era como a gente já tinha colocado, que no inverno os maiorzinhos vão trabalhar né, essa invernosa, o pai tira."

(Professora)

É importante informar aqui que a atual Secretaria da OME* após uma pesquisa e reunião com os representantes das escolas, elaboraram um novo calendário escolar para as escolas da zona rural onde no período de inverno a escola interromperia suas atividades

* Atribui-se estas mudanças a gestão da nova Prefeitura que está ligada ao PSB e que obteve o apoio de quase todas as localidades, inclusive grande maioria dos assentados de Alvaçã-Goiabeiras votaram no atual Prefeito.

para que as crianças pudessem trabalhar com sua família no roçado.

Contudo, entrando no espaço da sala de aula, encontramos um quadro, caótico quando pensamos no que deve ser um ambiente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo a permitir que, os alunos obtenham um nível de aprendizagem que lhes possibilite decodificar os códigos existentes na sociedade a qual estão inseridos e que a partir daí, possam agir ativamente nesta mesma sociedade de forma criativa e dinâmica.

Os recuos aparecem no momento do processo ensino-aprendizagem, quando:

- as condições materiais inexistem;

- as crianças não têm jogos para brincar, os livros não chegam até a escola, a merenda passa a ser a mola mestra para manter os alunos frequentando a escola, o material didático para escrita é insuficiente, as condições das casas das professoras são mínimas, as escolas funcionam na sala da casa, os métodos de ensinar estão ultrapassados, as professoras se recentem de treinamento e capacitação, os salários das professoras são irrisórios e não representam nada em relação ao trabalho realizado pelas mesmas, o ambiente familiar de estudos extra sala-de-aula é insignificante, o tempo das crianças para as atividades da escola é pequeno, uma vez que as mesmas são crianças trabalhadoras.

Poderíamos, ainda, listar muitos outros obstáculos que a comunidade escolar enfrenta para assegurar o ensino fundamental para o seu filho.

Percebemos que, anteriormente a tudo isto, inexistente uma política de Educação Escolar por parte dos órgãos competentes, e que na fala dos assentados se traduzem em: "não sei com quem vou falar na Secretaria", "não sei quando vou receber este mês", "vamos ao OME apanhar a merenda e os livros".

Sobre esta questão trataremos mais detalhadamente no momento posterior.

Nas entrevistas realizadas, quando indagamos das dificuldades enfrentadas, as mesmas foram assim traduzidas:

- Quando falamos sobre a merenda escolar:

"- Eu encontrei muita dificuldade, porque as vezes eu dou umas três viagens pra ir buscar a merenda e num tem, e eu não posso sair de casa. Com umas três viagens é que sai a merenda. Quando é pra receber o meu dinheiro é cinco viagens, a gente morrendo de precisão de dinheiro!"

(Professora)

A merenda escolar tem que ser apanhada pela própria professora e muitas vezes é insuficiente.

A professoras falaram que poupam, "fazem uma sopa fina", para dar para mais dias.

Outro dado importante de ressaltar é que as professoras são também as merendeiras. Em nenhuma escola existe a pessoa da merendeira.

Assim, no caso da creche, da Professora Luzia, as mães fizeram um calendário onde todo dia um grupo cuida de fazer a merenda, distribui e limpa o material e a sala de aula. Nos outros casos a professora ou a sua mãe faz a merenda.

Uma professora falou:

"- Eu tô ensinando, tô fazendo a merenda e tô cuidando dos meninos".

No aspecto do processo ensino-aprendizagem a situação passa a ser alarmante.

Quando investigamos sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula e o material utilizado, as professoras denunciaram:

"- Eu ensino quase sem livro, porque os de 1º ano eles não têm livros. Eu tenho que arrumar seja lá que leitura for pra eles, porque não tem livro, eu não posso comprar pra dá, os pais não podem comprar, a Secretaria não tem. Ainda antes de ontem eu fui lá atrás e não tem".

(Professora)

"vão sem livros, sem nada, porque eu mesma distribuo os livros velhos que eu tenho pras crianças porque os meninos ficam impertinentes por livro, impertinentes, eles não querem ficar sentados sem livro nem nada, aí como eu tenho uns livros velhos aí eu distribuo. "Pois vamos, vamos ler, vamos olhar", entreter os meninos, eles tem que ter o livro na mão, brigam modo de olhar o livro velho: "pois meu filho, pois ta aqui", aí eu entrego os livros, "bora vem ensinar leitura, Tia Fátima." Vou ensinar, vou ensinar frases. Aí eles ficam tentando, não sei se é porque os meus mais pequenos ficam perturbando, ver os livros. É, de criança é assim mesmo. Um dia um veio dizer pra mim assim: "Tia Fátima, eu não estou gostando muito da escola sem livro, o que é que a gente vem ver sem ler, o que nós quer aprender é a ler, sem livro nós não tamo lendo. A gente fica só conversando, nós já sabe o que é a vida, nós já sabe o que é a terra"; aí eu vou converso com eles, converso, converso, aí eles dizem: "ah! Isso aí nós já sabe", aí eu vou contar a situação. Ai eu digo: "vocês sabem de tudo que nós sabe", eles: "é"; aí começa "pois vambora pro livro", aí eu vou mostro nas figuras; aí eles ficam mais, mas eu tenho que dar os livros velhos a eles. Tem que dar ou dá ou eles ficam em casa. A merenda eles já dizem assim: "Ah bom, Tia Fátima, você só conversando com a gente, a gente conversa, con

versa, aí cadê a merenda? Nem livro, nem merenda, nem nada", meu filho isso vai tu do pra nós.

(Professora)

O material didático também é um problema sério:

"- Recebo o Dr. José Arcanjo me deu uns brinquedinhos pras crianças, ganhei papel, folhinha de papel pras crianças escrever, eles ficaram muito satisfeito, ganhei lá pis de cor, ganhei outro lápis, lápis de escrever mesmo eu num ganhei não, ganhei umas cartilhazinhas, as crianças ficaram muito satisfeitas né, eles não estuda né, porque eles são pequenos, mas eles vem acompanhado né, pintando né, e ficou me lhor do ano passado pra cá."

(Professora)

A dificuldade vai desde a obtenção do material até o transporte para o mesmo chegar na escola:

"- Tem papel almoço, de pauta...

Olhe, passei, encambitei, a semana todinha atrás de um carro para ir buscar este material e não encontrei... aí amanhã vamo tentar de novo..."

(Professora)

Outra dificuldade enfrentada pelas professoras é a integração conteúdo-método.

Sem os conteúdos fundamentais para trabalhar e sem uma capacitação permanente as mesmas se sentem esvaziadas quanto aos métodos de ensino.

Assim um dos métodos para aprender é o castigo. O castigo passa a ser um método eficaz para a aprendizagem.

Quando falamos sobre este assunto muitos pais e professores atribuíram ao castigo a eficiência do método e a autoridade do professor.

"- Justamente, se não o mestre, chamava o professor de mestre e quando estudava com ele a gente chegava e tinha medo dele, qualquer coisa incorreta entrava na palma tória meia dúzia de 'bolo'."

Hoje, porém este método já não pode ser trabalhado com tanta rigidez pois eles dizem que o tempo não permite mais que o professor faça isto e que as escolas são mais livres.

Uma mãe falou:

"- Olhe você sabe assim um pouco de diferença que eu encontro hoje, é tudo livre as crianças tão livre na escola, diz o que quer, faz o que quer, é livre.

De primeiro não era assim. Aí hoje, a gente tá achando que tem mais facilidade de ensinar, e na mesma hora tem isso dessas crianças tudo livre, ninguém poder dar mais castigar, ninguém dá mais castigo a criança, não de jeito nenhum. De primeiro havia muito isso, as crianças atendiam mais o professor. Hoje as crianças não querem aprender tá assim uma coisa tudo livre né.

Hoje tá mais fácil a gente vai aqui, vai escola arranja os caderno, um lápis, o próprio pais estão se preocupando com o material para a criança, de primeiro não tinha isso, hoje a gente tá achando mais fácil. Eu mesmo tô achando mais fácil os meus próprios meninos que estão estudando num colégio eu não paguei nada até hoje, tudo hoje tá mais fácil."

(Mãe)

Outra dificuldade encontrada do dia-a-dia da sala de aula diz respeito às séries que são trabalhadas num mesmo espaço escolar.

A questão da multisseriação é pois um outro dado significativo e que até hoje é objeto de muitas discussões, pois, se de um lado permite que numa determinada localidade as crianças possam ter garantidas as séries fundamentais, de um outro, estudos apontam que esta situação dificulta profundamente o aprendizado do aluno.

No caso das escolas rurais do assentamento Alvaçã- Goiabeiras a situação é muito delicada porque passa, inclusive, pela formação do professor que, também é fruto desse mesmo processo e que, não conseguiu obter um grau que lhe permitisse transmitir os conhecimentos básicos para instrumentalizar os alunos.

Quando conversamos com as professoras sobre a questão da multisseriação elas avaliaram:

"... com todas as crianças, qual era a escola assim ideal pra você? É a minha escola, tô na mente mesmo pra poder vê se ativo melhor os meninos, porque essa escola multisseriada eles pouco aprende, mas tô achando já difícil, mas de todo se o grupo for levantado eu vou ensinar lá, lá eu tenho só a classe do 4º ano, ou mesmo só o do 3º, aí já tem de 1 às 4 h ou de 1 às 5 h mesmo, aquelas 4 horas só praquela série, num é aqui num toca meia hora pra cada."

(Professora)

"De duas salas, o que a gente também viu já que o problema é da classe multisseriada, não tem condições da gente ensinar de tudo e alfabetizar. Um aluno que estuda do 1º ano ao 3º, quando chega no 4º ano é totalmente analfabeto. A gente

tem que ver que se tem que se separar logo as classes, mas por enquanto não tem condições por falta desse grupo (...)"

No dia-a-dia da sala de aula a corrida é grande:

"- Enquanto eu tou ensinando os de alfabetização, os de 1º ano, se eu não inventar uma coisa pra eles ficarem fazendo, um desenho pra eles ficar pintando, que eu sempre costume fazer isso pra eles não ficar de folga, fica brincando. Quando eu tô ensinando os de 1º ano, aí eu divido no quadro, passo dever pros de 1º ano, aí ficam copiando; aí vou passo pro 2º, né. Aí, os de alfabetização tem que ficar brincando mesmo, né, que eu num vou botar um dever... Eles terminam de fazer o dever bem ligeiro: aí vão brincar acabou-se. Aí quando eu termino de fazer o dever do 2º, e do 1º, aí já vou ensinar a lição dos da Alfabetização tudinho. Depois volto, vou ensinar dos 1º ano. Depois volto vou ensinar dos 2º."

(Professora)

Quando indagamos sobre como os professores tentavam resolver estas dificuldades contando com a ajuda da comunidade escolar, no caso dos pais dos alunos, as professoras disseram que não é hábito fazer reunião com os pais.

As mesmas falaram que já fizeram muitas tentativas, porém o horário de trabalho, o horário da escola e a própria consciência dos pais acerca da necessidade de se reunir são grandes obstáculos.

Elas relataram:

"... é difícil, aí eu acho que, os pais daqui a gente se comunica mesmo por exem

plo, no açude, uma caminhada junto, a gente conversa assim."

(Professora)

O que se percebe é que esta falta de encontro gera um problema maior, que é o acompanhamento por parte dos pais do que acontece na escola.

Um dado importante, que deve ser considerado, porque é um dos elementos propulsores desta situação, é a questão da formação dos pais.

Quando indagamos sobre as atividades que seus filhos fazem na escola, sobre o acompanhamento deles junto a vida escolar de seus filhos, eles dizem:

"- Só faço mesmo olhar as tarefas e os livros porque não sei lê."

(Mãe)

"- Ave Maria, na hora que chega, pode ser até o maior de Santana na hora que chega eu passo pra vê. Eu não sei não, mas eu sei distrinchar coisinha, né e aquele pouquinho que eu vou 'distrinchando' vai botando na cabeça e diz: aí é assim, mas na hora que ele chega. E tudim. E briga muito assim, pra quando eles pegar o papel saber, zelar, não rasgar, não escrever nada, ser tudo limpin, mas menino tu sabe como é que é. Tem um sentado escrevendo por aculá, mas eu brigo muito com ele. Tanto o da rua quanto o daqui."

(Mãe)

Sobre a formação escolar dos pais dos alunos o resultado é o reflexo da realidade da educação no Brasil.

Ao falarmos este assunto com um assentado ele fez a seguinte análise:

"- Que a vida aqui é difícil tanto em ter mo de saúde como educação, eu já disse que pode percorrer dentro da área todinha, e principalmente quase o município de Santana todinho, se não dá 90% de gente que não tem educação em termo de estudo. 10%, aqui mesmo dentro dessa área aqui só tem um menino que tem a 5ª série. O resto tu do assina o nome, fez um estudozinho de qualquer coisa."

(Camponês Assentado)

Este dado se concretiza quando, conversando com alguns pais de alunos sobre se eles haviam ou não tido oportunidade de ter acesso a escola, eles falaram:

"- Eu bem pouquinho, só aprendi mesmo o nome e ele também foi numa escola aqui mesmo da Prefeitura. Eu achava que era bom quando faltava luz, pro mode da gente não poder estudar... Aí não aprendi nada. Mas sei bem fazer nomezinho, só nome fácil."

(Pais de aluno)

"- Eu estudei pouco também, estudei muito tempo, mas estudei pouco, em escola estive, quinze dias em Santana, estive uns dias numa escola pr'aculá e tive um mês na D. Simão foi pouco também, e aliás as minhas escolas foi só essa mesmo, foi coisa pouca, não saí nem do primeiro ano nunca, porque quando eu ia pra uma ia só mesmo o primeiro ano e quando ia pra outra eu ia mesmo porque eu não tinha aprendido nada. Agora eu aprendo, eu sei escrever, eu escrevo o meu nome e leio alguma besteira, agora hoje mesmo eu não leio nada

divido a minha vista, quando eu olho pra uma letra, a outra eu já não leio mais e de noite principalmente, a minha escola foi pouco eu mesmo não queria ir."

(Pai)

Alguns pais tiveram oportunidade de estudar com o surgimento da escola do Mobral.

"- Eu estudava no Mobral, aí estudei 6 meses. Agora o Raimundo eu acho que estudou muito. Eu acho que estudou até o 1º ano ou até o 2º. Foi por aí. Ele estudou muito. Mas, eu não, eu tenho vontade ainda, se existisse escola eu ainda me atrevia entrar, eu tinha é vontade de aprender. Eu tenho vontade, assim de aprender não muito, só que saiba ler uma carta e escrever outra, né?"

(Mãe)

O que se percebeu, no entanto, é que o estudo obtido no Mobral tinha um objetivo específico, ensinar os adultos a assinarem o nome para votar.

O objetivo, então, não foi o de ensinar os adultos para melhor instrumentalizá-los para o trabalho e nem muito menos para os pais repassarem este saber para seus filhos.

O Mobral então apoiou:

"- Eles mesmos que me ensinaram, eu tinha muita vontade, a coisa que eu tinha mais vontade no mundo era de votar - quando chegava o dia das eleição que só era os carros passando aqui pra buscar o povo só faltava chorar de vontade de estudar, aí eles até que me ensinaram aprendi a assinar meu nome, graças a Deus que aprendi a votar." (Mãe)

Diretamente ligada ao professor, porque está intimamente ligada a sua prática docente, é a sua formação e a sua capacitação permanente.

Nesta questão as dificuldades são gritantes.

Do quadro de professores existentes no assentamento a grande maioria não chegou a concluir nem a 8ª série*.

Este quadro reflete imediatamente a necessidade de capacitação e desses docentes.

Percebemos nas entrevistas que as professoras estão muito abertas a capacitação e até lembram dos treinamentos que participaram, positivamente:

"- Por causa da mudança que tem aqueles treinamentos que a gente vai, vai professora do município, fica pegando, dando idéia, pergunta o que a gente tá fazendo, aí pergunto o que é isto, porque faz aqui, aí a gente vai conversa com elas, o que é, aí a gente fica passando pra uma e pra outra. Porque nós sempre tentamos juntar pra nós fazer reunião com elas, mas nós não juntamos depois que nós chegamos, mas a gente não conversou sobre isso, mas a gente tem, nós termos, mas as outras do município, ficou tudo sem nada. Pra nós é uma maravilha porque as vêz a gente tá sozinha pensando o trabalho que nós faz, aí a gente passa pras crianças na escola..."

Mesmo assim para tentarem concluir seus estudos, estas professoras enfrentam problemas de todas as ordens, que vão desde a dificuldade de acompanhamento até as condições mínimas de deslocamento para o local do curso.

* Esta questão trabalharemos com propriedade no item 3.4.1

"- Aí quando é agora o Prefeito dá, toda semana ele dá, um dia pra gente ir. Agora se a gente quiser aproveitar mais vai, passa o dia lá, vem no outro dia, aproveita bem. Mas só é uma passagem por semana. Se a gente for duas vezes por semana, aí fica uma semana atrasada, se a gente não quiser pagar do bolso, que a gente num quer, tá só lá na porta dele, né, pedindo passagem. Eu tou com esperança de aprender muito mais, né, nesse Logos. Como de fatos eu já aprendi muita coisa, muita coisa que eu não sabia, no Logos."

(professora)

Diante de todas estas dificuldades apresentadas, permanecer em sala de aula, caso dos alunos, mandar seus filhos para a sala de aula, pais dos alunos, e motivar a participação do aluno nas atividades escolares, caso do professor, há caminhos a serem percorridos.

A freqüência dos alunos nas salas de aula é um deles. Quando abordamos este assunto os professores disseram:

"- A minha eu matriculei com 31, aí saía 01, aí entrou mais, aí eu tenho 32, mas é de 20 faltante, e os que não vem e os que num tão vindo agora mesmo são uns rapazes assim maiorzinho, tão trabaiando em farinhada. Agora a mãe deles falou que eles num tava vindo porque tava ocupado, trabaiando na farinhada. E os que num tão vindo é gripe também, uns pequenininhos, que moram... doente, hoje tinha... hoje mermo, que todo dia eu faço a chamada, hoje mermo perguntei o Adair, ele num sabe dizer, mas sempre é de 20 pra diante, já foi lá na casa deles, mas não adianta. Devia ser 32, e nunca invadir 20 pra baixo não. E

porque é muito menino, é muito mermo."

(Professora)

"- Pois é, a minha escola tá um pouco as sim, mas tá despreocupado porque a minha matrícula foi feita no começo do ano com 24 alunos, deste 24 estão frequentando mesmo 16, mas a freqüência é doze, dez, tem dia que tem catorze, ~~e~~ ~~hoje~~ foram três que chegaram oito horas, que fique até, num dia que num vem eu fico com a minha cabeça, eu fico toda encabulada mesmo. Num sei nem como é que fico, porque eu faço de tu do para num sair de casa, pra num ir pro outro lado, porque se eu faltar um dia, che gar: 'não a professora num tá', já bateu aquele negócio todo, Não tem nenhuma pro fessora, aí cai de pau tudo em cima da professora; 'meu filho foi, num teve aula, aí voltou, porque tanto em casa, porque num manda, eu tava em casa, é?' Eu fico até perguntando, preocupando, será que num gosta de mim, será que num sei ensiná?"

(Professora)

Em alguns turnos este problema da freqüência está sendo sanado com conversas permanentes com os pais.

"- A minha escola tá continuando bem, né? Os meninos tão indo todo dia, é muito di fícil faltar criança. Tá continuando bem, logo que comecei a escola, me reuni com os pais, as mães, que a maior parte é as mães, que vem pras reuniões, conversei com elas né? Falei porque me reuni com as mães primeiro pra começar minha escola, que a minha escola tava só na parte da me renda, mas pra começar a escola eu me reu

ni com as mães, conversei com elas, aí eu conversei com elas, falei o problema que viesse mandasse seus filhos pra escola, aí eu conversei com elas um pouco sobre trbalho, como que a gente fazia na escola, pra elas compreender, vou continuando bem na parte das crianças pra vim na escola num tá faltando não. É muito difícil faltar criança, só quando tá doente."

Além da falta nas aulas, acontecerem por motivo de trabalho, quando os meninos tem que ajudar seus pais no roçado, outro fator tem agravado em muito este problema. É o caso da doença nas crianças. O que se percebeu, nas nossas visitas à área, foi o número de doenças presentes na vida daquelas famílias.

Doenças como gripe, febre (coqueluche), catapora, sarampo, verminose, doenças na pele, ferimentos e outros.

As professoras e as mães se queixaram desse problema:

"... uma doença tão grande nas crianças, que passa de semana as crianças sem pisar na aula, eu fui saber nas casas dos pais, um é doente dos olhos, outros é de dor de barriga, outro é de gripe, olha mas atacou, assim doença nas crianças apareceu assim tudo isso aí ficou aquela turma de criança bem miudinha, né... eu acho que aconteceu mesmo isso, é como ainda tá acontecendo né, eu também num, e sei, num sei e sei, eu digo que também num sei mas sabendo de tudo o porque... o por quê é falta de condição dos pais num ter a alimentação suficiente para as crianças, é isso aí também..."

"- Não, a Francisca que gosta de estudar, que eu nunca vi estudar porque eu já tenho dito a ela, que ela se chama Francis

ca mas aqui em casa nós chama ela de 'Nenê', eu digo a ela: 'Nenê eu tenho vontade que tu saia da escola porque tu é muito franzininha demais e vai todo dia pra essa banda, todo santo dia se acorda aqui cinco horas da manhã e vai-se embora, às vezes ela sai daqui eu não tenho nem o que mandar pra ela, vai sem nada mesmo. Você crê que ela vai de jejum, natural, tem dia que não tem merenda, que não é todo dia que tem, do jeitinho que ela sai, chega aqui, aí como é que ela pode conseguir estudar assim, não pode. Porque quem estuda tem que ter um repouso e chega aqui em casa não tem repouso."

Na realidade o que se percebe, quando se busca fazer uma reflexão ou uma avaliação, mesmo superficial, no momento das conversas com os assentados sobre sua realidade e a situação da escola é uma descrença do papel da escola.

Diante das dificuldades enfrentadas, muitos assentados ainda viam que com toda a luta, seus filhos não conseguiam um bom emprego".

O que se percebe, na realidade é que, nas suas visões, a escola é vista como instrumento para ascensão social, muitos diziam: "sair do roçado", "ir embora desse lugar".

Porém, ao perceberem que esta mudança não acontece, surge a desilusão. Tal desilusão com a escola é fruto de toda uma situação social que o homem trabalhador, seja ele no campo ou na cidade enfrenta. Porque este modelo de escola que está aí, não responde às suas reais necessidades.

Durante as entrevistas percebeu-se claramente esta desilusão. Desilusão porque a escola não ajudou para arranjar um emprego:

"- A causa maior é a que diz isso: 'santo de caso não obra milagre', é isso. Outra causa também é a falsa ideologia que tem desde de antigamente desse povo mais ve

lho? ora quê que adianta por exemplo, se vem uma pessoa que tem no mínimo a 8ª série, tá desempregado, eles diz: 'pra que serve o estudo, fulano estudou, estudou...'; eu vejo muitos pais de famílias se espelhar nos outros, mas num se espelha no que é bom, se tem 50 pessoas empregado, tudo bem, mas se tem uma desempregado, ele pode estudar o tanto que for, ele vai se espelhar naquilo...

O que estudou, sofreu foi com distância, no sei o que, acha que a pessoa não conseguiu nada pensa que o estudo é só dinheiro; é estudar pra ganhar dinheiro, tem tanta coisa que estudo vale, mas ele se espelha nesta causa, aí por causa deles, estes querem que os filhos sejam o mesmo; por que dificilmente a pessoa, um morador de campo, com certas idades, querer que o filho vá estudar, diz que nunca foi a escola, ...

(Professora)

Desilusão por parte dos pais, por não acreditarem que as professoras locais poderão dar para seus filhos uma boa formação, conforme reclama uma professora:

"- Se Deus permitir, nós queremos mostrar resultados no final do ano.

- Primeiro também é que a gente aqui que eu sinto aqui com a gente é que a maior parte, num tô dizendo mais nem os pais, é que não acreditam que a professora tenha bastante primário, que as professora num sei o que, que a professora lava roupa, pergunta muito se a professora é formada, é ativa, aparência social, eu num sei, se é porque tem muitas qualidades de pais

que vem da escola de lá, aí num querem fi
car sem assunto, aí a gente fala bota nis
so também...)

(Professora)

Desilusão e desestímulo por parte de alguns professores que não acreditam que a situação pode mudar, dizem que desde que se entendem como professora a situação faz é piorar.

"- Eu venho mais ou menos... desde a nos
sa briga com o Chagas, né, que aí foi fra
cassando... Num tá com dois anos. Verdade
que os meninos já vinham pouco. né. O des
gosto com os meninos tá com uns três
anos. Essa geração de agora, mesmo os
pais acha que nos grupos, as coisas é
mais bonito, os menino vão fardado, apren
de mais, as professoras são ricas, né. Aí,
eles não acreditam na escola nossa, né. Do
outro lado, eles pegam os meninos e man
dam pro grupo lá na cidade, né. Os meni
nos da Floresta tão lá na cidade. É tanto
que eu já disse olhe, quando perguntarem
assim, precisa de escola na Floresta? Eu
digo assim: não, senhora, os meninos de
lá vão estudar na cidade."

(Professora)

Durante os encontros que tivemos com as professoras, outras sinalizações sobre a questão dessa descrença da educação escolar pôde ser avaliada de forma mais totalizante. A professora refletiu:

"... muitas vezes tem culpa, por todos os
lados tem culpa; uma é dos filhos num que
rer, outra é dos pais não se responsabili
zarem, e outra é da professora ou dos pro
fessor, sei lá, num explicar, num dizer
como é que é; porque por exemplo, pra tudo
tem, tem essas ocasiões quando se vai ca
sar num tem reunião 3 dias, 4 num quantos

assim eu ouvi falar, pra batizar num tem 03 aulas, por quê que pra antes de matricular num tem as aulas também, pros pais, junto com pais uma reunião, né,...tem muita escola...

(Professora)

O "fracasso" da escola, quando avaliado e discutido tomando como base somente a situação particular e não vendo, este fracasso ligado às relações sociais que se dão no seio da nossa sociedade de classe, vira senso comum.

Na medida em que aprofundávamos esta questão com as professoras, e com os pais dos alunos, algumas posições caminhavam para a trilha do que podemos chamar de bom senso.

Esta reflexão se deu na medida em que a professora avalia o que pode estar levando ao desinteresse dos pais pela escola.

"- O desinteresse deles é a falsa ideologia que tem desde antes, é uma falsa ideologia, que eles acha que o estudo não vale nada, eles são acostumados a sofrer que nem bode em cima de serrote, na chuva, mais porque bode tem medo de chuva né, tão acostumado a sofrer naquilo, e acham que de, sei lá, eu acho que seja isso se espelhar nos piores, num imaginar, só imaginar mesmo aquilo, aquele dia, num imaginar no futuro, que dificilmente o agricultor é um cara trabalhador, lutador mas só morre na miséria. é por causa disso num tem preparação com nada, porque pra você ter uma idéia, um roçado, se você num basear, como fazer um roçado, você se corta todinho, se ele tivesse um estudozinho, eu tinha certeza que ele sabia fazer um trabalho melhor, do que analfabeto, porque por exemplo, sabe como vai ser a safra melhor num é nem pelas normas, acha que o jeito

é aquele, e é aquele mesmo, aí pronto ...
 você tira pelos regimes políticos, é a
 pessoa vê a crise em cima dele, não sabe
 soltar e deixar a crise sair de lado, vo
 cê tira por essas políticas que já tem
 passado aí pelo Brasil, no mundo, em todo
 canto... o cara porque deu um quilo de
 açúcar. acha que aquilo ali vai ser a vi
 da toda, durar a vida toda aquilo vai vi
 gorar do mesmo jeito, eles pensa, o cara
 vcai, nunca que precisa de um estudo aí
 num se responsabiliza pelos outros..."

(Professora)

3.3.1 Conteúdos Escolares - O Que Representam?

Durante todo este tempo, uma das grandes problemáticas apre
sentadas, ao se discutir o papel e a função da escola, passa pela
 definição dos conteúdos escolares.

O que isto significa?

Por muito tempo atribuía-se à escola a função de trans
 missão do saber historicamente acumulado, cientificamente organiza
 dos, que levasse em consideração os aspectos psicológicos e lógicos,
 cujo pressuposto era que uma formação teórica sólida garantiria uma
 prática consequente.

Na história, uma outra percepção sobre o papel da escola co
meçou a se formar, acrescentando uma outra função à escola. A
 ela não compete apenas difundir conhecimentos, mas a partir do seu
 engajamento e sua relação com a vida do homem, esta escola passa
 a ter também função de sistematizar os conhecimentos construídos,
 fruto da relação do homem com a natureza, com o mundo e com os ou
tros homens.

Sobre o papel da escola, Grzybowski coloca
 que, quando se olha diretamente para o cotidiano da escola o que se
 percebe é que a sua prática tem sido sempre a de difundir conheci
mento.

O autor diz claramente que a escola não é uma instituição para produzir conhecimentos novos, mas para difundir o já existente e sistematizá-lo somente quando confronta o conhecimento com a realidade dos seus alunos.

Pensando pois, a escola como sistematizadora e difusora de conhecimentos, passaremos para uma segunda questão.

Que conhecimentos são difundidos e sistematizados?

Compreendendo a escola, inserida no contexto social, e que neste contexto as relações sociais são relações de dominação, a escola brasileira, a escola rural e especificamente as escolas de Alvaça - Goiabeiras refletem esta realidade.

É daqui que abordaremos, a partir das nossas observações, reuniões, participação em encontros de professores e das entrevistas, a questão dos conteúdos escolares transmitidos, seja através do livro didático, seja através da fala e da prática das professoras.

A experiência nos mostra que os conteúdos escolares, os livros didáticos, a avaliação, a estrutura e funcionamento da escola são definidos pelas políticas educacionais.

No caso das escolas do município de Santana do Acaraú, a prática do Órgão Municipal de Educação era o de passar para os professores o material que chegava para a escola: merenda, livro, caderno, lápis, etc. Ou seja, o órgão assumiu a função de repassador, de material e recebedor no final do ano, das notas dos alunos, cadastrador de escolas e professores.

Quando perguntávamos aos professores sobre a forma de transmitir os conteúdos e sobre que conteúdos eles transmitiam, eles responderam:

"- Eu alfabetizava só mesmo ensinando o a, e, i, o, u, num tinha outras atividades de desenho. Só ensinar a ler e a escrever e acabou-se. Tinha um livro. Era a carta do ABC. Tinha que ler tudinho. Eu lia alto e os meninos repetiam, saía ensinando de um por um. Era só alfabetização, que eu tinha condição de pegar outra tur

ma."

(Professora)

"- Os maiorzinhos querem ler né, porque é pedido dos pais, e eu o que eles me pedem muitos tem vontade de aprender a ler, a escrever e a contar, aí então eu ensino a ler, contar como eu aprendi. Agora já os mais pequenos é aquelas cartilhas, é aquela graça pra eles lápis de cor e eles vão é pintar, brincar, brincam, de roda, dançam.

(Professora)

Como ensinar a ler, a escrever, a contar, a perceber o mundo, a compreendê-lo e transformá-lo, com todas as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula?

A professora nos relata a verdadeira ginástica feita por ela para dar conta de repassar os conteúdos à todas as suas séries da sua escola:

"- Não, num vou dizer que falo né, agora a minha preocupação é neles mesmo porque eles chegam, por exemplo, segunda-feira, começa com o 4º, as outras séries tá parado, terça-feira aí pra eles num ficarem com raiva, eu já começo com a terceira série, quarta-feira com a 2ª série e quinta com a 1ª série e assim por diante; minha preocupação é essa porque a escola já termina mais de 4 horas e eu num tenho hora certa pra terminar, na hora que dá; as três matérias, Português, Matemática, Estudo Sociais ou Ciências, na hora que eu dé as três matérias tá terminado. Minha preocupação é esta. Eles aprender a ler e a escrever."

(Professora)

Durante o período em que estivemos pesquisando na área, 89-91, o único livro didático que as professoras haviam recebido foi a cartilha para as turmas de Alfabetização, a CARTILHA DO REINO DA ALEGRIA *

Todas as outras séries trabalhavam, sem livros ou com livros antigos que as professoras tinham e algumas cartilhas da "Ana e do Zé" **

No ano de 1991, as professoras receberam do OME apenas lápis, borracha, caderno e alguns cadernos de exercícios da Cartilha da "Ana e do Zé".

Como fazer uma escola, como transmitir conhecimento?

A resposta que as professoras nos deram foi que as suas escolas funcionam com um quadro "velho", bancos e mesa da casa, folhas de papel, lápis borracha dividida para dois alunos, giz, um "pano" para limpar a lousa e muita voz.

Voz para fazer a chamada. para ditar o dever, para falar o ditado, para acalmar as crianças e para contar as histórias.

Sobre as "histórias" contadas, as crianças e as professoras relatam que a escola também tem seus momentos de lazer.

Eles falaram da aula de Grêmio, que acontece sempre uma vez por mês e é um momento onde as crianças ensaiam peças, cantam músicas, declamam poesias, fazem oração e dançam.

A professora explica:

"- Aula de Grêmio, por exemplo com 30 alunos, o número um vai dizer um verso, aí vai lá e diz o verso, aí todos batem palma, ele vai lá baixa a cabeça, aí olha pros colegas e diz o verso dele, outro pode ir lá dizer uma canção, uma poesia, adivinhação, cantar uma cançãozinha mesmo né é assim." (Professora)

* Esta cartilha foi elaborada por Doracy de Paula Faleiros de Almeida, publicada pelo IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas e distribuída pelo MEC.

** Esta cartilha foi elaborada pela equipe da Secretaria de Educação do Ceará na Gestão do Governador Gonzaga Mota.

Falando um pouco sobre os conteúdos transmitidos na escola e o importante papel assumido pela professora no momento da difusão desse conteúdo, tivemos oportunidade de fazer algumas constatações.

Primeiro, o livro utilizado em sala de aula em todas as escolas eram os mesmos. Logo, os conteúdos trabalhados pelas professoras, tomando como referência os livros didáticos, se repetem.

Percebemos que no momento da transmissão desse conhecimento a postura assumida pelo professor refletia: a sua postura, a sua contradição frente a sua realidade.

Algumas professoras, falo aqui das que participam de toda a luta do assentamento, na sua prática de sala de aula, não conseguem concretizar as suas posições assumidas no ambiente da sala de aula.

Das observações realizadas a postura de algumas dessas professoras era de total autoritarismo, utilizando até de antigos métodos de castigo, postura de reprodução dos conteúdos didáticos sem conseguir fazer nenhuma reflexão, ensinando apenas a ler, escrever e contar. Tal postura está bem presente na prática das professoras que não participam dos movimentos existentes no assentamento.

Para essas professoras o fundamental é ensinar a ler, escrever e contar, e quando indagávamos se, na sua escola, se conversava sobre a história do assentamento, elas respondiam que não, pois elas não conheciam direito, não haviam participado.

As quatro professoras que têm posição sempre de luta e de reivindicação de melhorias para o assentamento, quando fizemos a pergunta anterior, elas falaram que agora reúnem os pais e as crianças para falar das lutas e das reuniões que elas participam.

Apenas duas delas, nas observações que tivemos oportunidade de fazer, tentam trabalhar a história de vida, de luta dos assentados, dos trabalhadores rurais, dentro da sua sala de aula. Esta relação, as mesmas tentam fazer, fora do texto didático.

Utilizando a cartilha elas refletem o tema estudado confrontando com a realidade dos alunos.

Outra forma também é no momento de contar as histórias, de cantar uma música, de fazer uma conversa para introduzir o tema.

Quando perguntamos a uma professora como ela trabalhava a palavra vida que está contida na Cartilha da "Ana e do Zé", ela respondeu:

"- Por exemplo, a palavra vida, a gente escreve a palavra vida no quadro aí apresenta pra eles tudim, falo sobre a palavra vida com aqueles mais pequenininhos, os maiorzinhos já se impacientam um pouco, a gente escreve a palavra vida, apresenta pra eles, a gente, leva eles ao quadro para escrever a palavra vida, até aprender, aí eles passam pra o caderno, aí a gente passa mais de um dia só na apresentação da palavra. Aí depois de apresentação da palavra é a família silábica, aí a partir da família silábica eles passam a formar a palavra. Dá a leitura, a gente lê com eles, escreve no quadro, escrevem no caderno, faz ditado, depois daquilo é separação da sílaba das palavras tudim da leitura, aí depois eu já passo pra formar frase; com aquelas palavras, aí a gente já leva quase umas duas semanas."

(Professora)

Esta mesma palavra foi trabalhada de forma diferente por uma outra professora:

"- A palavra vida nós escolhemos em uma reunião, combinamos tudim as professoras pra poder usar a palavra vida.

- A vida é a vida da gente, dos animais, das árvores.

+ Nós escolheu assim como seja uma coisa que esteja na nossa presença, na nossa luta, no nosso dia a dia, no que a gente está lutando, aquelas palavras que encaixa mais dentro da nossa realidade.

- Porque no treinamento, no treinamento que a gente estava, a gente trabalhou com a palavra bola, dado, aí nós se reunimos e vimos que no lugar da palavra dado, bola, trabalhava com a palavra vida.

(Professora)

O que levou estas professoras a abordarem um mesmo tema de forma diferente? Acreditamos que a postura do professor.

Entendendo que o educador não é neutro, que a escola não é neutra, que eles estão ligados a um sistema escolar que por sua vez faz parte de uma estrutura formal de poder - o Estado. Estado entendido aqui no sentido institucional, sociedade política. Entendendo o Estado no seu sentido amplo como bem define Gramsci: Estado em sentido amplo é igual a "sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção" (COUTINHO, 1985)⁽¹⁵⁾, tem-se possibilidade de pensar que a postura assumida pela segunda professora, reflete a contradição do sistema que lhe impõe conteúdos e fórmulas.

É assim que percebemos nas nossas investigações os primeiros sinais de que esta escola, mesmo que precariamente, elabora tentativas de sistematizar o saber social produzido na vida de luta e de trabalho dos camponeses assentados.

Esta relação pode se dar na medida em que pensamos na escola como uma instituição dinâmica e que como diz Grzybowski (s/d)⁽³⁵⁾ |:

"A escola é uma instituição muito sensível às mudanças de relações de força, à disputa de poder político, de hegemonia, imediatamente repercute na disputa de saber."*

* O autor abordou estas questões no momento em que realizou consultoria ao Grupo de Pesquisa Educação e Hegemonia: o Trabalho e as Práticas Sócio-Educativas no Campo da FACED-UFC no qual este projeto está inserido.

3.4 A Professora Rural de Alvaçã - Goiabeiras - História de Vida e de Trabalho

"- Porque nós de primeiro, nós dizia as sim: se não tivesse a terra nós vamos, nós temos a terra, nós temo terra na mão pra trabalhar... Terra, água chegou muito é... Temo coragem também, que nós temo coragem num... às vezes diz assim, agora às vezes temo preguiça, não nós num temo preguiça, a nossa preguiça é que nós procura a si tuação de nós viver, de nós trabalhar e nós não encontra... é, a cegueira da pre guiça é essa, porque nós procura, quem tem a mente procura, cata, mexe, vira e não encontra, aí coloca a preguiça em cima, mas num é preguiçoso... ele num tem a con dição de sobrevivência dele, dele se mani festar naquela terra da maneira que é pra ser... eu, às vezes, num coloco preguiça não."

(Professora)

Iniciamos nosso estudo sobre as professoras rurais de Alvaçã - Goiabeiras a partir dessa indagação feita por uma delas, porque acreditamos que transmitir um conhecimento, permitir que as crian ças do assentamento tenham acesso a escola, são as suas principais bandeiras de luta.

Tal afirmação não acontece por acaso, ela se dá no momento em que tivemos oportunidade de conviver com estas professoras, mes mo que consideremos o período curto, para observar a sua luta, o seu esforço em manter em funcionamento as suas escolas.

Em Gramsci (1987)⁽³¹⁾, entendemos que a tarefa do educador comprometido com as classes trabalhadoras se concretiza, na medida em que este colabora para que seu educando elabore a sua concepção de mundo e de sociedade.

Em Gramsci (1987)⁽³¹⁾, entendemos que a tarefa do educador comprometido com as classes trabalhadoras se concretiza, na medida em que este colabora para que seu educando elabore a sua concepção de mundo e de sociedade.

"O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é um "conhecer-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido." (GRAMSCI, 1987)⁽³¹⁾

Percebe-se, através da leitura de Gramsci que educar é um ato político e que o educador na sua prática cotidiana de sala de aula toma partido.

Mesmo que não percebeba o seu discurso, sua ação educativa, o conteúdo que trabalha, os métodos que aplica em sala de aula, a avaliação que aplica, como também sua prática fora do ambiente escolar não é neutra. Ela mantém a situação vigente ou ela propõe transformações na vida de seus educandos e da sociedade.

E os educadores de Alvaçã-Goiabeiras? Qual tem sido a sua história de vida e de trabalho?

Começemos pela sua história de vida: as Ritas, a Suzete, a Socorro, a Fátima são filhas da localidade. Nascidas e criadas na região, participam, passiva ou ativamente, de toda a história do hoje assentamento Alvaçã-Goiabeiras.*

Filhas de Agricultores, as professoras tiveram sempre como atividade cuidar da casa, ir para a escola e ajudar a família na roça.

Quando buscamos conversar com as professoras sobre a vida escolar, a sua formação, a professora Suzete lembrou do primeiro verso que aprendeu na escola do Prof. Lourenço Lira:

* A professora Luzia veio morar na localidade quando casou com um dos moradores da área.

"- Quando a gente terminava de escrever letra grande aí ele passava letra pequena pra gente escrever; o primeiro verso que ele passou pra mim escrever foi: "ai quem me dera eu ter um cavalinho de vento pra levar minhas lições até o meu pensamento."

As professoras conheceram as primeiras letras nas escolas da localidade e, somente algumas tiveram oportunidade de estudar na sede do município.

O quadro abaixo nos mostra a precariedade da formação acadêmica de algumas das professoras do assentamento.

QUADRO 8: GRAU DE INSTRUÇÃO DAS PROFESSORAS

PROFESSORA	INSTRUÇÃO	SÉRIES QUE LECIONAM
Maria Suzete Lira	6ª série do 1º grau	Alfabet. à 1ª
Rita Rocha	3ª série do 1º grau	Creche
Filomena Maria dos Santos*	4ª série do 1º grau	Alfabet., 1ª e 2ª
Luzia Marques	4ª série do 1º grau	Creche
Maria de Fátima Alves	3ª série do 1º grau	Alfabetização
Maria Rita dos Santos da Silva	2º grau (Curso Normal)	Alfabet. à 4ª
Maria do Socorro Vasconcelos	7ª série do 1º grau	Alfabet. à 4ª

* atualmente a Profa. Filomena está cursando o Logos II na cidade de Sobral.

Falamos assim, porque sabemos o que significa cursar as séries fundamentais numa escola pública da zona rural.

Estudos realizados sobre estes assuntos e abordados por nós anteriormente tratam muito bem desta questão.

Sabemos, também, do esforço que estas professoras empreendem para conseguir alcançar graus superiores e conseguir uma qualificação para que sua sala de aula, não seja esvaziada de conteúdos e de significado.

As condições praticamente inexistem e quando aparecem algumas propostas de capacitação a vida, o trabalho impõem obstáculos, que requerem um esforço sobrehumano para se manter na estrada.

"- E esse curso que você está fazendo, é o Logos, não é? É, 1º e 2º graus tudo envolvido num só. Eu tiro um pedacinho da noite pra estudar. As vezes num dá tempo aqui, eu vou e estudo lá, porque lá é mais sossegado pra mim, né. Estudo em Sobral mesmo. Estudo lá mais ou menos uma hora, né, tem uma sala de estudo tem um professor que dá explicação. Aí, tudo bem, mas se eu num estudar lá quando eu vou fazer a prova, aí não passo. Tem acontecido várias vezes. Se eu puxar bem muito, eu termino com 3 anos. Tem muito módulo ainda, que é 204. Eu parece que agora é que vou fazer 40 e pouco."

(Professora)

Continuando as suas histórias de vida, conversamos sobre as suas vidas de professoras. Este tema nos deu a resposta da questão que refletimos no início.

O que leva uma professora rural a manter-se como professora?

Algumas das respostas são: "O gosto pela profissão", "adesão de crianças eu sonhava ser professora".

Perguntamos: Quando vocês começaram a ensinar? Um^as respostas:

"- Antes de ser professora eu tinha. Eu estudava em Santana, nessa época no Mobral. tinha uma professora minha que ela se chamava Paz Facundo, ela era assim fininha como eu, só que ela era alvinha e ela usava um anel aqui, neste dedo, olha que quando ela começava a escrever no quadro... eu ficava assim... olha eu achava tão bonito... quando ela pegava no giz pra escrever na lousa, ela pegava escrevendo assim... Oh! Mulher!... Eu ficava doida. Meu Deus do Céu... eu achava bonito, ela pegava no giz e escrevia aquela letra dela e eu achava lindo. Eu pensava comigo: 'Eu adorava esse anel no dedo. E ainda não pude comprar esse anel."

Umás começaram a ensinar ainda quando estudavam e isto prejudicou o andamento do seu curso:

"- Era bem o 4º. quando eu ia fazer o 4º ano eu já ensinava. Já ensinava, eu comecei a ensinar. Faz 14 anos que eu ensino... eu comecei a ensinar... Talvez se eu não tivesse começado a ensinar, antes de estudar, talvez eu tivesse até terminado, porque aí a luta é menor, talvez eu nem tivesse arranjado persoal pra ensinar, é talvez tivesse até terminado."

A experiência de grande parte das professoras sempre se deu no ensino para crianças. Porém, as professoras Suzete e Luzia, tiveram uma experiência muito rica no período das escolas do MEB* .

* MEB - Movimento de Educação de Base, coordenado pela Igreja Católica tendo como objetivo alfabetizar jovens e adultos.

Esta experiência é relatada pela professora Suzete:

"- Não quem ensinou o MEB aqui foi só eu a Comadre Luzia, eu ensinei uma etapa e no outro ano a Comadre Luzia ensinou, e ela não quis mais, e eu continuei ensinando, mas antes disso 'd'eu' ensinar no MEB foi até sorte pra mim, porque eu ensinei no MEB dois anos lá no morro quando eu ensinei aqui aí começou a ter muita escola. Aí apareceu a irmã Sebastiana, nessa época.

Suzete, vai ensinar numa escola lá no morro, aí e tal, aí falou, aí eu fiquei dois anos e tanto lá. Eu ensinei o MEB. Tinha aqueles programas da rádio, eu achava bom. Aí eu fiquei dois anos. Neste dois anos que eu ensinei no MEB, eu aprendi muita experiência, porque tinha encontros, avaliações, havia livros, material bom. Eu ensinei dois anos lá e bom dois anos também aqui."

É importante frisar aqui o que significou a escola do MEB na vida dessas duas professoras, e da professora Fátima que foi aluna nessas turmas.

A escola do MEB teve uma influência muito forte na formação da consciência dessas professoras sobre a realidade, a sua situação de exploração, porque como elas relatam, esta escola permitia que a partir dos temas geradores (26) contidos nas cartilhas, para que alunos e professores refletissem sobre a sua condição de vida e de trabalho.

* Estes temas estão contidos na cartilha elaborada pela equipe do MEB de Sobral.

"- Eu acho que ajudou a entender, nada me lhor do que conversar, que 'entendê' do assunto, a gente começou a 'participá' do encontro do MEB: '- É companheiro, ali é isso mesmo'. Aí chamava pra uma reunião, do mesmo jeito: 'Aí tem que ser assim mesmo'. Aí foi se adquirindo experiência. Acho que se a gente ficasse parado aqui, sem sair pra canto nenhum, acho que o negócio não tinha ainda andado. Quando começou a participar de encontro na Meruoca - Coreau, o pessoal chamava, a gente ia. Aí foi despertando. E quando a gente chegava colocava para os companheiros. Aí ficavam duvidando: 'Mas é assim mesmo?' Aí aumentava a fé."

O que se discutia em sala de aula:

"- Era muito bom, discutir reforma agrária, a situação, saía carestia, nessa situação todinha. A gente conversava, a gente ainda nem tinha experiência nesta coisa, mas aí ia vendo e sabendo que é mesmo."

Demos ênfase a esta parte da experiência das professoras por que ela concretamente contribuiu para que as mesmas posteriormente levassem a frente as bandeiras de luta dos camponeses, até chegarem hoje a condição de assentados.

A capacitação dessas professoras, conforme as entrevistas, sempre aconteceu descontinuadamente. O que existia, sempre, eram treinamentos oferecidos pelo Estado, pela prefeitura que em alguns momentos tentou reunir seus quadros, porém sem muito compromisso em promover um programa de capacitação permanente.

Esta situação não se constitui um esquecimento, ou falta de condições da prefeitura de capacitar seu pessoal. O que acontecia era intencional. Não interessava a prefeitura professores capacitados, o que interessava era saber quantas salas de aulas tinham cadastradas e quantos "nomes" de crianças haviam na lista de chama

ia. Isto é o que justificava o seu programa de Governo e a garantia de recursos para o órgão.

Os treinamentos aconteciam em pouco espaço de tempo e sem continuidade. Observemos a conversa que a equipe de pesquisa teve com uma professora:

"- Porque nós fizemos uma semana de treinamento em novembro, todos os professores do município.

Foi pra gente planejar, recebemos o calendário e também o Método Paulo Freire, de alfabetização, pra ensinar sem precisar de livro, formar palavras. foi uma semana de treinamento que nós tivemos.

Eu achei bom, só que parou e pronto.

Ficaram de dar outro treinamento no próximo mês e pronto.

A contribuição deste treinamento deveria ter sido dado em outras reuniões."

Em contato com o Órgão Municipal de Educação tivemos oportunidade de conversar sobre o assunto e na oportunidade o Secretário falou que ao assumir a prefeitura, a primeira coisa que o prefeito quis fazer em nível de educação, foi realizar um concurso para as professoras.

Esta informação dentro do assentamento deixou muitas perguntas na cabeça das professoras que se sentiram ameaçadas em perder seus cargos por se sentirem incapazes de responder a uma prova de concurso.

No início tivemos muita dificuldade de entender porque muitas professoras não tinham feito, e continuavam ensinando e outras começaram a ensinar depois do concurso sem ter passado por ele.

A secretaria então explicou que o concurso tinha a intenção primeira de diagnosticar a situação das professoras que estavam lotadas nos quadros da prefeitura e que, ao assumirem a mesma, não tinham dados para localizar as escolas da região.

A partir desse concurso, a prefeitura pode elaborar o cadastro de seus quadros e a criar novas turmas nas localidades mais necessitadas.

Do assentamento, apenas a professora Rita dos Santos se submeteu ao concurso. E no período ela ficou muito apreensiva conforme conta:

"- Não a minha mesma ficou parada, eu só fui continuar depois do concurso porque eu passei. Eu fui me escrever, depois eu pensei, sabe que num vou fazer esse concurso não, eu num passo mesmo, vai passar só as cheirosas dele lá, eu num ia fazer não, sabe, aí quando foi no dia do concurso que ia ser às 8:00 horas, a mãe mandou que eu fosse mais o papai e o Francisco, aí nós se arrumemo aqui bem ligeiro, quando nós chegemo lá em cima da hora, aí fiz o concurso."

(Professora)

Ficando na lista dos classificáveis a professora Rita foi logo chamada a assumir a sua antiga escola, uma vez que as professoras classificadas ficaram na sede do município.

Passado o concurso, a prefeitura começou a cadastrar as escolas isoladas e no caso de Alvaçã foram cadastradas as turmas das professoras Suzete, Fátima e Luzia, e criada, na época, a turma da Profa. Socorro.

A Professora Rita Rocha não foi citada porque conforme esclarecemos anteriormente a sua escola funciona independentemente das demais por ser mantida pela LBA. E também porque a mesma, não tem bom relacionamento com as outras professoras, o que inviabiliza sua participação no planejamento das ações das escolas da área.

Quando conversamos sobre sua vida de professora pedimos que falassem um pouco das suas dificuldades.

Assim elas relataram logo a dificuldade das escolas funcionarem nas suas casas, falaram que o espaço é pequeno, não tem onde as crianças sentarem direito, as condições materiais eram mínimas, as crianças sentam no chão, na mesa da casa, o material era pouco e os livros não apareciam.

As professoras tinham que ser criativas, sem nunca terem sequer escutado esta palavra em sua vida escolar.

Além de toda falta de condições de trabalho, ainda acumulam funções, por exemplo, a de merendeira.

"- Durante a aula, cuido das crianças e fico fazendo a merenda. A Gisaura tá estudando, mas a Gisaura já sabe mais do que eu. Então eu boto a Gisaura pra ensinar e eu faço a merenda, mais a professora, é eu eu que sou responsável por tudo. Mas a criançada não entende e cai em mim, que se davam muito mal com a Gisaura, num gostam da Gisaura, porque ela é menina ainda né, ela é uma moçona daquela mas ela tem 12 anos e aí com isso eles são tudo menino e num respeitam né. Mas olhe se eles gostas sem era outra coisa."

(Professora)

umas ainda podem contar com a colaboração de pessoas da família ou dos pais. Outras tem que, antes da aula, preparar a merenda e durante a aula esquentar para os alunos comerem no intervalo.

Após a merenda as crianças mesmo lavam suas vasilhas. Todo este tempo é tirado do horário de aula.

Outro obstáculo enfrentado pelas professoras é a questão da remuneração. Em 1990 o salário pago pela prefeitura às professoras era insignificante. Elas disseram:

"- CR\$ 420,00 e a que ganha mais CR\$ 1.200,00, é a que tem 2º Grau e mais anos de trabalho."

O salário mais alto no período era o da professora Rita dos Santos porque a mesma tem o 2º Grau completo:

"- Eu tô ganhando mil e cinquenta com o abono do menino, só de um, porque o outro num tem o registro ainda, num é registrado ainda, num é registrado, o abono eu

acho que é cinquenta e seis, fica mil e cinquenta e seis e cinquenta centavos."

(Professora)

Outras dificuldades foram apontadas como, sser a diretora da escola, isto é, fazer o trabalho de administração: pegar a merenda na prefeitura, pegar material, isto sem contar o número de viagens necessárias para recebê-los.

Atualmente, as professoras acreditam que, agora com a figura do professor coordenador suas dificuldades diminuem, porque o professor coordenador terá contato mais direto com a Secretaria e poderá levar suas reivindicações.

Sobre o professor coordenador, a professora Suzete define seu papel:

"- É do só do assentamento... o prefeito resolveu fazer este trabalho pra ver se melhora a educação. O prefeito pensou em fazer este trabalho e criar o professor coordenador, porque a Secretaria não pode tá de mês em mês, de quinze em quinze dia em cada escola, então fica um professor coordenador pra olhar as escolas, ver como tá o ensino, o que tá faltando, aí fica mais perto da secretaria trazer, 'tá faltando isso', 'tô precisando disso', aí criaram o professor coordenador em cada região do município.

(Professora)

Estes professores participaram de um treinamento onde puderam discutir a educação no município e planejar as suas ações:

"- É a gente teve uma reunião de dois dias e foi explicando (...) as dificuldades, os problemas da educação no município, falta de grupo escolar, os professores nunca participam, só os problemas tudinho de problemas, colocou, aí depois de colocado os problemas a gente viu o que

fazer pra melhorar (...) nossa educação, quem poderia participar, o Sindicato, a Igreja, uma palestra sobre educação popular. Ducinéia, essa Ducinéia veio ajudar. Depois o apoio quem poderia apoiar (...) O apoio da prefeitura, que é dar dinheiro pra funcionar. Aí a gente viu o trabalho do professor coordenador que é verificar a escola, saber o que está faltando, saber como o professor tá dando aula, como tá as carteiras, algum banco, fazer reunião com os pais (...) com a comunidade, como também nas reuniões (...) tem professor por aí, que este ano ainda não deram aula ou não dão aula diariamente, em vista ganhar pouco (...) e quem paga são as crianças (...)"

(Professora)

Todas estas dificuldades levaram muitas professoras, em alguns momentos, a fecharem suas escolas e a pensarem em desistir.

Um antigo professor da área relata sua experiência e explica porque desistiu:

"- Eu ensinei não foi nem dois anos, porque nesse tempo eu era solteiro e não consegui uma casa, e os alunos só eram 22 alunos, era moça, rapaz e menino aprenderam a tirar o nome, tirar umas continhas, e agradecem muito. Seu Aprígio ali um tempo exigiu que eu fosse ensinar na casa dele, mas eu deixei essa profissão de professor, é uma profissão que eu acho que não deixa muito resultado, deixa muita amizade, deixa futuro para os outros, mas para quem ensina..."

Mas eu ensino as pessoas querendo eu ensinar, eu gosto de ensinar a quem aprende e

conversar com quem entende. O que eu ti nha vontade de ensinar aqui era o MOBRAL, assim mesmo foi extinto e eu vi gente aqui ensinando o MOBRAL, sem ser do jeito que era pra ser, gente que nunca fez uma letra, só mesmo pra tirar o diploma sem saber... Agora, se eu pegasse uma escola que fosse do Estado, eu ia ensinar igual a (...), mas pela prefeitura ou particu^{lar} eu não vou ganhar mincharia, quebrar cabeça, perder meu sono à noite, perder minha vista, não dá. Se eu pegasse uma es^{cola} ou pela LBA, ou Secretaria de Educa^{ção}, eu ia ensinar adulto ou criança, se bem que hoje a Secretaria de Educação não admite que criança estude à noite."

(Professor)

As professoras que não pensaram em desistir frente a estas dificuldades, resistiram porque tinham em mente que a escola, para as crianças no assentamento, de boa qualidade era possível, e leva ram a sua escola como bandeira de luta para a luta maior que é a de permanecer na sua terra.

As professoras sabem das dificuldades existentes e das que estão ainda por aparecer.

Falamos sobre a organização das professoras, sobre o que elas pensam a respeito, se elas conhecem o trabalho da APROMICE - Associação dos Professores dos Municípios do Ceará e se elas pensavam ou se percebiam a necessidade dessa organização, para levarem a frente as suas reivindicações.

Elas responderam que em Santana do Acaraú não existe a APROMICE e que só alguma vez haviam escutado falar. Porém, já tinham pensado na organização e que as dificuldades de caminhar eram mui tas:

"- Eu num sei, o que nós tava pensando de falar com o Fred, pra escrever, por falar nisso, nós tamo pensando em ter uma asso

ciação de professores aqui, vamo ter reu
 nião mais de 5 mil pessoas; como o Fred
 colocou; o Cambeba dirige o material, di
 rige um bucado de coisa, maior dificulda
 de de vir pra cá, e se existisse uma asso
 ciação organizada, né, é mais fácil conse
 guir alguma coisa né, como diz bem da edu
 cação, né!... Eu fiquei assim preocupada,
 porque quando a gente vai colocar a pro
 posta, como já tinha falado tudo, várias
 vezes, já tinha tentado falar isso, aí o
 pessoal ficava tudo calado, mais de 5 mil
 pessoa, falaro só seis, fiquei assim, co
 mo é que pode..."

Além da organização, as professoras e os pais das crianças
 conseguem encontrar outras saídas para as dificuldades enfrentadas.
 E aqui a participação dos pais é importantíssima.

A luta pela garantia de funcionamento da escola é uma luta
 da comunidade escolar como um todo.

O relato do seu Odilon é muito rico porque ele remete a
 consciência da necessidade da escola para os seus filhos, quando
 ele solicita uma escola para a sua localidade, junto ao prefeito.

"- Quando foi tal dia eu fui mais nela.
 Quando cheguei lá, pra falar com ele na
 prefeitura, não houve meio, povo muito, é
 gente, os porteiros não deixava, porque
 aqui chega um 'caboquinho' como eu eles
 querem, eu não sei por que, num porque não
 e nós tem é pouca sorte caboco aqui tem é
 pouca sorte. Aí até que eu pude colocar a
 cabeça assim na brecha, e ele me enxergou,
 assim de lá. 'É você Odilon', Eu digo: Eu
 mesmo, ele: 'entre'. Aí não teve mais por
 teiro, entrei. E ela ficou acanhadinha,
 coitadinha (...) olhe que já tinha ido vá

rias vezes e não tinha arrumado nada, aí quando eu entro mais ela, sentou-se assim ele botou uma cadeira pra eu sentar, ele disse: Fred o Odilon quer uma palavra aqui, é com ele aqui, ajeite aí, você ajeita aí, faço (também não conversa nem com ela? É com ele. Pronto, na hora que saímos de lá, trouxe até a merenda pra ela logo. Então, aqui a merenda? Leva logo? Ora, já estava no ponto, nos leva é agora. Vai ser muito longe; não tem nada não, eu levo na bicicleta tanto que até eu ajeitei ela. Quando foi no pagamento da "pobre véia" cadê? Eu digo tenha calma, que você recebe, falei com o Joãozinho de novo (...). Não recebeu ainda, é uma grande professora (...), ele já veio aí já conversou com ela. Então eu fiquei foi satisfeito. E ela é uma professora mas mesmo." (Pai de aluno)

Salientando aqui a participação dos pais na história das escolas de Alvaçã-Goiabeiras, registramos a escolha feita pelos pais dos alunos da creche quando do início da turma.

As famílias interessadas se reuniram e votaram na professora que queriam para seus filhos.

Os pais fizeram a escolha da professora a partir de um perfil traçado onde diziam "que professora queremos para nossos filhos".

"- ... nós fizemos até um eleição, uma reunião, aí pra fazer uma eleição, porque tem gente que podia querer na frente da Luzia, e nós não queria, porque nós queria era a Luzia, porque na Floresta pra mim, quem tem capacidade de trabalhar com criança mesmo é a Luzia. Porque ela tem muita paciência, e eu não vejo as outras ter paciência pra trabalhar.

(Mãe)

3.4.1 A Práxis da Professora e a Construção do Saber Social

Em BOTOMORE (1988)⁽⁴⁾ o conceito de Marx sobre práxis, onde este a conceitua como sendo a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui, a atividade livre, universal, criativa, e auto-criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo, buscamos entender como se dava, a partir da práxis produtiva, política e educativa das professoras do assentamento, a construção do saber social, e se este, de alguma forma, se concretizava nas ações da escola.

Therrien explicita em seu trabalho que a práxis dessas professoras se dá nestas dimensões de diversas formas:

- primeiro a práxis produtiva é diretamente encontrada no momento em que a professora é trabalhadora rural, quando ela participa do cotidiano de trabalho: na sua casa, na horta, no roçado, na confecção de chapéus, ou na feitura da cajuína.

- segundo, a práxis política se traduz no momento em que estas professoras assumem a luta pela terra e se propoem para "re-sistir" e "produzir", através da prática do trabalho coletivo, No caso concreto a suas experiências com as equipes de trabalho confeccionando chapéus, fazendo cajuína, cuidando da horta comunitária das mulheres, do roçado comunitário da sua participação na associação e no sindicato dos trabalhadores rurais.

- terceiro, a práxis educativa que se dá nos movimentos sociais, no seu engajamento no movimento e mais especificamente na escola.

Percebemos a práxis nessa dimensão e estudando a história de vida e de trabalho das professoras de Alvaça-Goiabeiras, tem-se bem claro que apenas algumas delas conseguem trabalhar no seu dia-a-dia o saber social produzido no cotidiano de luta e de trabalho dos camponeses.

Essa compreensão se dá porque na prática, no cotidiano de vida e de luta dessas professoras foi se construindo este saber. Ele não se deu no nível de compreensão, do pensado, o saber se construiu na sua práxis política, produtiva e educativa em processo. Este saber social se construiu no momento da caminhada, em que essas professoras iam entendendo a luta e tendo que definir

que caminhos escolher. **N**o momento da sua tomada de consciência de si e do mundo, e da sua situação de opressão:

"- A gente que trabalha no campo a gente vê, que tem que lutar pela libertação, pelo trabalho justo, uma educação ampla que sirva todo mundo, pela reforma agrária para encher a panela do pobre de feijão, pra ter farinha com feijão. Porque se não concorda e diz: 'porque eu não sou homem, não tenho nada a ver com terra, nada a ver com roçado isso é do marido, é do fulano'. Não tem que ser do marido e da mulher. Eu acho que muita gente se lembra que na campanha da fraternidade do ano passado o tema MULHER E HOMEM, IMAGEM DE DEUS, você né, que na nossa sociedade o próprio homem quer massacrar a mulher pelas idéias, pela religião, quando casa e é a alma do homem e está abaixo do homem, isso significa oprimir, conversa menino, a gente discute muito isso, que conversa é essa menino, direitos iguais, a gente vive num sistema desse, mas não quer dizer que a mulher é escrava do homem não."
(Professora)

Em um encontro de comemoração do dia Internacional da Mulher as professoras participaram do debate e tiveram oportunidade de colocar as suas impressões sobre a situação do homem no mundo e da discriminação que existe sobre a mulher.

"- ... como tem uma contiga que diz: "vai chegar um novo dia aonde o megero, o índio, o mulato e o branco vão comer no mesmo prato", e nós tamos lutando por esse dia que chegue e aqui chegar o dia em que a mulher conquistar o seu espaço, é chegar a uma saída pra comer no mesmo prato.

Eu acho que tá muito claro, eu sinto que nós somos discriminada, porque se você é pobre você é discriminada na sociedade por isso, "bom aquela bicha véia é uma abestada", porque a gente dizer por exemplo, aí quem vive da terra, a nossa forma de lutar mexeu com a cabeça de muita gente, hoje tá alegre. O sistema em que você nasceu e que se criou é aquilo né? Então é partir daí que deve procurar mudar, é a partir de hoje. É a nossa companheira, se organize em associação como sindicalizadas, eu sou sindicalizada e tem mais companheiras, nosso fazer parte lá, por quê? É um espaço, conquistar um espaço na nossa sociedade que aí estamos. Eu acho que nós estamos de parabéns e muito obrigada.

(Professora.)

A práxis política dessas professoras tem permitido que as mesmas sistematizem um saber social que em muito tem contribuído na definição dos rumos que os assentados têm que seguir para a conquista dos seus direitos.

Quando conversamos com elas sobre sua compreensão de partido, a compreensão delas passou pela proposta defendida em favor dos trabalhadores. O imediato era que caminhos os candidatos tomam no seu discurso. Então partido e a sua filosofia não é percebida no primeiro instante. Mas a sua escolha é baseada na práxis política dos seus candidatos.

Vejamos como elas expressaram:

"- Eu entendi assim só um pouquinho na mente o que você falou. Quer dizer assim: eu sou do partido do Joãozinho, mas o partido dele, que eu penso assim na minha cabeça, que eu não sei se eu entendi, é o trabalho que ele está fazendo com nós do campo. Eu sou mais do partido dele só por

causa da idéia dele, que tá cabendo quase como a nossa aqui dentro da comunidade, porque ele bota uma idéia que cabe dentro do que a gente tá querendo. Ele pode tá onde tiver, não é porque a gente tá aqui no partido não, porque nós não tem partido. Quando é na comunidade não é pra ter partido. A gente é Joãozinho por causa disso. Por causa das idéias dele. Não é por que seja A e nem B, é por causa das 'propostas' dele."

"- Eu concordo com a Fátima, porque no país que a gente vive, a gente tem que procurar é a realidade da gente, às vezes, eu até me questiono porque muitas vezes assim, porque a gente é criticado assim porque a gente é do lado do prefeito, porque é funcionária da prefeitura, mas não é não. Eu estou cansada de dizer: 'gente pelo amor de Deus', eu numa reunião falei, 'pessoal pela fé de Deus eu defendo o Joãozinho não é porque eu ganho não, porque eu ganho de graça não, agora se eu estivesse na minha casa deitada, ganhando dinheiro, era outra coisa, mas eu estou derramando o meu suor, com muita responsabilidade em cima de mim, e eu não tô nem ganhando o que é pra ganhar, eu não ganho nem a metade do que é pra ganhar, agora eu defendo ele pela proposta que ele tem, porque aonde ele tá ele fala em Reforma Agrária, em trabalhador, pode ter quem tiver ele abre a boca e diz, se ele vai pra uma reunião onde tá o juiz, tá o promotor, tá não sei o que, abre a boca e diz a mesma coisa, aonde ele estiver ele dá

o testemunho dele, da proposta que ele defende, então eu defendo o Joãozinho não é por dá coisa, não adianta dá uma rede hoje e amanhã a rede se rasga e dormir no chão. Eu defendo a proposta do político que ele orienta: 'é assim, é assim; que amanhã eu possa ter a minha rede, a minha casa, que eu tenha condições de viver sem precisar dele'. Eu me questiono e defendo a proposta dele, não é porque eu votei no partido dele, eu não votei no PT, eu voto por pessoa também, se hoje o Joãozinho mudar, na hora que ele mudar de cabeça e de proposta eu também não apóio mais ele', eu penso assim. Do mesmo jeito é nossa comunidade, acho que a gente tem que lutar é pelas coisas que tem a ver com todos, pelo interesse de todos."

Entendendo como Grzybowski(s/d)⁽³⁵⁾ o saber social como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de seus interesses, observa-se que este saber está presente, no ambiente escolar quando os professores conscientes do seu papel na sociedade, enquanto sujeito do processo, reivindica melhores condições para a sua escola:

"- A primeira reunião que foi feita, a gente exigiu da Secretaria que ele fizesse reuniões pra ela vir fazer reuniões com o pessoal que trabalha com ela porque é melhor do que a gente chegar e dizer 'vamos fazer isso', porque (...) aí ela veio fazer uma reunião falar sobre salário e se eu faltasse o trabalho a comunidade tinha de ver, cobrar de mim (...)"

Percebemos assim que, ao longo da história de vida e de trabalho das professoras do assentamento Alvaçã-Goiabeiras, o seu papel de educador se consolida a partir da definição da dimensão política e produtiva por elas assumidas na sua práxis enquanto sujeito atuante na sociedade.

4 A ESCOLA RURAL E A QUESTÃO DO SABER: O SABER CONSTRUÍDO PELO HOMEM DO CAMPO

Nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa tínhamos sempre em mente que, no cotidiano de luta dos camponeses do imóvel Alvaçã-Goiabeiras, a cada momento da sua organização e busca de melhores condições de vida na terra, um saber ia se construindo

Este saber era o resultado da resistência que se constitui historicamente, a partir das condições de vida e de trabalho, concretas, em que esses homens vinham vivendo dia-a-dia.

Therrien (1991)⁽⁷⁷⁾ afirma que, o saber é algo social e historicamente construído. Partindo dessa afirmação, é que faremos algumas observações sobre como se dá a construção desse saber social e a sua relação com a escola rural de Alvaçã-Goiabeiras.

Nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa tínhamos sempre em mente que no cotidiano de luta dos camponeses do imóvel Alvaçã-Goiabeiras a compreensão de que a cada momento da sua organização e busca de melhores condições de vida na terra, um saber ia se construindo.

Este saber era o resultado da resistência que se constitui historicamente, a partir das condições de vida e de trabalho, concretas, em que estes homens vinham vivendo dia-a-dia.

Therrien afirma que, o saber é algo social e historicamente construído. (30)

Partindo desta afirmação é que faremos algumas observações sobre como se dá a construção desse saber social e a sua relação com a escola rural de Alvaçã-Goiabeiras.

4.1 A Produção do Conhecimento Social

Quando pensamos em estudar a produção do saber social, como se dá, a sua origem e as suas representações, tomamos como ponto de partida a existência de um saber fruto da prática produtiva, política e social do camponês.

Porém, historicamente, o que se tem percebido é que este sa
ber é negado socialmente. Mesmo sabendo que é um saber fragmentado,
que surge do bom senso, é um saber que faz parte da vida dos assen
tados, no caso dos assentados de Alvaçã - Goiabeiras, e que não pode
ser negado, uma vez que ao estudarmos o cotidiano de vida e de tra
balho desses sujeitos, tal saber constantemente colocava-se em confron
to com o saber sistematizado pela escola e pelas instituições que
desenvolveram algum trabalho com eles.

Assim, no nosso estudo, tomaremos como base a definição de co
nhecimento como "prática de vida; experiência" (HOLANDA 1986)⁽³⁷⁾

Antes de fazermos um passeio, com o objetivo de conhecer, co
mo se dá no cotidiano dos assentados de Alvaçã - Goiabeiras a cons
trução do saber social, sentimos a necessidade de, para melhor defi
nir nosso próprio conceito, conhecer como alguns autores pensam a
questão do saber social.

Estudando o pensamento de Heller (1972)⁽³⁶⁾ sobre o saber coti
diano, a autora nos diz:

"Saber cotidiano é um saber prático me
diante o qual o homem interfere na vida
cotidiana, portanto ele é adequado a si
tuações particulares (...).

(...) é um saber mínimo que todo sujeito
deve interiorizar para existir e mover-se
em um dado ambiente (...). Este conheci
mento mínimo varia de acordo com a locali
dade e a época histórica, e são sempre
aprendidos nas relações sociais (trabalho,
família, religião). Tais acontecimentos
são enriquecidos com novas noções que vão
se tornando necessárias para a vida coti
diana."

Em seu livro " De Camponesa a Madame", Noronha(1986)⁽⁵⁵⁾, des
taca, a partir do estudo feito com trabalhadores da cana-de-açúcar ,
que o saber construído nas relações sociais de produção, o saber de
resistência se dá de forma:

- "- Saber - patrimônio da consciência coletiva dos trabalhadores (...);
- Saber - parâmetro para pensar as relações sociais que eles mantêm (...);
- Saber - poder usado como instrumento na luta para defender seus interesses."

Grzybowski (s/d)⁽³⁵⁾ salienta que tomando o trabalho como princípio, que concretamente permita que o homem sistematize um saber, na medida em que, na sua compreensão, a produção é uma relação do homem com a natureza, uma relação que é social ao mesmo tempo, porque é uma relação desse homem com outros homens sobre a natureza, define saber social como:

"conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de seus interesses. Trata-se do saber que, identifica e unifica uma classe social, dá-lhe elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção, para avaliar a qualidade de tais relações e, enfim, trata-se de um saber instrumento de organização e de luta."

Em todas as reflexões feitas é comum se pensar esse saber, historicamente construído, tendo como origem, a prática social, as relações sociais de produção, a prática política e a prática escolar, entendida aqui como aquela prática sistematizada, que é transmitida através do técnico que trabalha na área e/ou através da escola, que difunde o saber científico, pelos seus livros didáticos.

Então como se dá a produção do saber social pelos assentados de Alvaçan-Goiabeiras?

Após realizado estes estudos, ao tempo em que o grupo buscava participar do cotidiano dos assentados, tivemos que compreender, dentro da realidade investigada, como se dava a construção do saber social.

dentro da realidade investigada, como se dava a construção do saber social.

Buscamos então, para melhor compreender as representações, trabalhar com o conceito de saber social, como aquele que é produzido nas relações produtivas, políticas do campesinato, bem como aquele saber que é síntese do confronto com o saber científico que chega via técnico das instituições, via escola, através da professora e agentes pastorais.

Durante as entrevistas, observações, participação em reuniões, encontros, tentamos perceber as representações dos assentados de Alvaça-Goiabeiras a respeito do saber-social, tivemos oportunidade de sistematizar algumas reflexões.

Primeiramente, ao conversarmos sobre o seu cotidiano de vida e de trabalho, da sua compreensão sobre este cotidiano, bem como do seu contato com as instituições no período de luta pela desapropriação e no período posterior a desapropriação, na resistência, quando o saber técnico apareceu com mais força, devido o apoio solicitado a instituições como INCRA, Governo do Estado, etc, algumas sinalizações foram dadas.

A questão convergia sempre para a pergunta: como se deu a construção do saber? (...)

As respostas foram então dadas:

- Sobre o que mais marcou na luta?

"O que mais marcou na luta mesmo, é de nós ter conseguido alcançar o que a gente desejava, as reuniões, a desapropriação, e também os encontros, que participava, ajudava muito a gente."

(Professora)

- Qual a importância do saber científico (sobre a saúde, educação social) para a vida dos assentados?

. Sobre o folheto contendo informações a respeito de sexo:

"- ... aí tem um folhetim falando sobre sexo, aí eu peguei e aproveitei, peguei um bocado de mínimo do grupo jovem (...) por

que tem aquela doença e se precisa dizer alguma coisa pra eles, terça-feira, dei pouco mais terminou mais de meio dia. Quarta-feira reunião de jovens, e..."

- . Sobre as informações que o curso de Saúde Pública ofereceu.

A agente de saúde avaliou:

ANTES:

"... de primeiro, mas do ano passado pra cá tem sido uns anos sadios pras crianças mas de primeiro uns anos atrás era uns anos muito doentil. E o que é que tu acha? Porque foi que melhorou?"

(Agente de Saúde)

HOJE:

"- É acho que melhorou a saúde, ter aparecido essas vacinação e remédio. Eu acho que tem melhorado assim porque de primeiro, o menino aparecia corria pro posto. Passava remédio e as vezes não servia pra nada. E agora a gente já tem essa orientação da pastoral dos remédios caseiros. A gente vai e faz. Eu acho que adiantou. Eu acho até tá adiantando porque as crianças tem gozado muita saúde. Porque de primeiro era muita criança doente aqui."

Partindo da compreensão de que o saber social é hierarquizado, é aquele que é adquirido e compreendido quando é útil a luta, as indagações feitas, tendo como premissa esta reflexão tiveram as seguintes afirmações:

- O flúor é útil para a dentição das crianças.

"- Inclusive quando a gente fala, é um assunto a questão do flúor, no dia 22, reuniu o conselho de saúde e foi colocada esta questão de criança (...) do médico responsável por este flúor, que é o dentista

pago pela prefeitura, isso aí foi colocado lá, aí o Joãozinho quer que quando as condições melhorar, ele acompanhar pelo menos uma vez por mês, justamente com as professoras, as crianças e os pais para orientar, ajudar na conservação dos dentes. Aí me disse que era ótimo e que precisava, que por exemplo, eu não sabia de nada como evitar a criança, e clarear os dentes. Eu não sabia e é uma coisa que a gente sente muito (...). 'Porque tu não foi a escola hoje?' 'dor de dente'; a gente passa por criança com a boca inchada, passa três dias com o queixo inchado, a única coisa que eu sei dizer é que escove os dentes todos os dias, só sei ensinar isso, eu disse pra eles lá, eu acho que é muito importante colocar um dentista nas comunidades pra orientar (...)"

(Agente de Saúde)

Este conhecimento novo adquirido é transmitido como conhecimento para ser difundido na escola conforme fala a agente de saúde:

"... eu não sou professora mas eu também dou uma ajudinha a elas, assim quando é dia de quarta-feira tem o flúor das crianças, a gente faz o flúor, a gente explica às crianças o que é o flúor, realmente eu acho que este flúor, sei lá..., eu penso, no meu pensamento não ajuda não, agora eu tive uma ideiazinha de uma companheira que ela falou até sobre a pasta, no lugar da gente fazer a pasta a gente fazer assim, uma espécie de medicamento para lavar os dentes com pó de juá, isso aí eu vou tentar porque meu trabalho faz muito parte negócio de remédio caseiro, o trata

balho que eu estou fazendo, mas eu vou tentar ajudar, posso ajudar até as meninas também no trabalho escolar delas, posso ajudar a fazer medicamentos, ajudar as meninas a fazer este pó de juá." (Agente de Saúde)

Das entrevistas realizadas, percebemos que o conhecimento sistematizado, trazido pelos técnicos, bem como, o conhecimento transmitido a nível de escola, foi sempre apropriado na vida, na organização e na luta dos assentados.

Mesmo direta ou indiretamente este conhecimento passou a ser parte da vida desses sujeitos e que serviu para instrumentalizá-los e ajudá-los a resistir às situações.

Quando indagamos ao grupo de professoras sobre como se deu a compreensão da necessidade da instrumentalização para a luta, no sentido de compreender o significado da sua luta local e a relação dela com a sociedade, elas falaram que as "informações" dadas pelo rádio, nas reuniões, em que elas participavam, no que elas liam, nesses encontros, foram muito úteis na hora de se instrumentalizar para suas ações.

A professora reflete sobre como ela começou a entender que a Reforma Agrária era uma proposta a ser defendida pelo trabalhador.

"- Quando eu comecei, até porque a questão financeira é muito importante, quando eu comecei a ensinar, não tinha rádio, não tinha nada, a primeira coisa foi comprar um rádio. Quando eu era pequena 'papai vá comprar um rádio' ele dizia: 'Minha filha a casa tá cheia de rádio', 'pai (...)', 'Que rádio menina, aqui tá cheio de rádio ainda quer rádio'. Eu me lembro muito disso. Deixe estar, que se Deus quiser ainda vou comprar um rádio pra mim. Aí quando apareceu esta escola, eu disse a primeira coisa que eu vou comprar é um rádio. Eu comprei um rádio desse tamanho. Aí quan

co começava o programa da Diocese, aí eu procurava logo. Aí foi o tempo que eu comecei a ensinar catecismo, aí eu participava dos encontros de catequese da igreja. Aí nessa época (...) tinha a Irmã Osvalda que hoje trabalha na África, ou trabalhava, ou já trabalhou, viajou pra lá. A irmã Osvalda era muito boa, dentro da luta mesmo. De seis em seis meses convocavam, que faz parte da região de Sobral, ela, porque faz parte da pastoral da Diocese, né. Naquele encontro ela falava naqueles toque: 'Ela tá falando pra eu ouvir.' Ela falava, eu trabalho de grupo aí eu dizia, lá em casa eu assito um programa assim... assim... a palestra que ela dava coincidia: 'Sabe que é mesmo, a realidade é assim mesmo'. Aí a Irmã Osvalda saia, passava aquele encontro aí acabava. Aí eu comecei a escrever pros programa que eu achava bonito, que eu ensinava catecismo, aí eu comecei a me comunicar e aquilo ficou muita coisa. Aí é que eu tive a idéia que reforma agrária era uma coisa boa pro trabalhador. É boa, e não é melhor causa dos problemas que tem o pessoal não é comprometido. Eu tô cansada de dizer aqui: 'Negrada não maldigam não, porque pior é quem não tem a terra. Vocês vejam que eu levantei uma casa dentro do quintal do meu pai porque não achei quem me desse um, e hoje eu quisesse levantar por causa do local se levanta.

Antigamente não era assim não, de qualquer maneira já tem um canto."

(Professora)

Nas entrevistas acima citadas temos oportunidade de ilustrar a nossa compreensão de que os assentados de Alvaça - Goiabeiras se utilizaram do saber sistematizado porque era útil para sua vida.

O saber social construído no seu dia-a-dia, a partir da sua experiência de vida, e de trabalho, confrontado ao saber sistematizado, é um elemento organizador da consciência social que está se formando.

Entendido dessa forma, o saber social, é maior que o conhecimento. Este saber supera o conhecimento quando os assentados se apropriam deste para sua luta e para a transformação das suas condições de vida.

4.2 A Prática Social e a Elaboração do Saber

É muito importante que compreendamos como se dá essa elaboração do saber social.

Mao Tse Tung (1978)⁽⁴⁶⁾ afirma que a atividade produtiva, a atividade política e a atividade científica são fontes de produção do conhecimento.

Para Gramsci (1978)⁽³¹⁾ o trabalho constitui a fonte fundamental na construção, na elaboração do conhecimento. Ele afirma:

"- o trabalho é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente

Dentro desta compreensão entendemos então que, para a elaboração do saber social, fruto da resistência útil a vida do camponês, transformador da sua condição de vida, é necessário que cada indivíduo seja sujeito da sua ação, da sua práxis. Práxis que, pensada de forma a elaborar um saber e difundí-lo como instrumento de luta se denomina de Práxis Educativa.

A práxis educativa que buscamos apresentar aqui, como forma de concretamente, mostrar como os assentados "resistiram" a do

minação que historicamente lhes foi imposta, não é aquela que encontramos somente na escola, mas também é fruto da prática produtiva e política.

Damasceno (1990)⁽¹⁶⁾ afirma que a práxis educativa trabalhada na referida pesquisa, ao "nível do concreto, se dá a partir do processo de elaboração e apropriação do saber social".

Então práxis educativa e saber social não podem ser pensados separadamente, pois a construção deste saber se dá no cotidiano da práxis.

Quando perguntamos aos assentados sobre o que eles aprenderam durante a sua vida até aquele momento, eles disseram:

- Quanto a vida:

"- Aprendi mais na escola da vida, que é o movimento, a gente aprende muito mais do que na escola."

- Na luta:

"- Assim, aprender a lutar pelas coisas que é do direito da gente, não entregar os direitos da gente assim por pouca coisa, aprender a ver as coisas direito, saber conversar com as pessoas, saber receber as pessoas, saber onde tá as coisas."

- Na organização, na escola:

"- Aprendia, sim, a ler, escrever e contar, né. Eu acho que a gente foi aprendendo mais nessas coisas assim: reunião, escola do MEB... Eu só passei um ano no MEB, um ano, não, porque a escola deles é seis meses. Muita gente estudava. Muito adulto. Agora jovem foi pouco, a juventude de toda vida foi fraca pra essas coisas. Mais eram os casados. Eu sei que aí a gente continua do jeito celebrando..."

Com relação ao trabalho, indagamos a um camponês, como ele trabalhava na roça e a sua compreensão sobre este trabalho, ele respondeu:

"- Na minha inteligência ali eu vou formando idéia. Eu formo essas idéias assim às vezes eu vou fazer um trabalho eu tava pensando em fazer assim, mas aí eu chego e vejo que assim não dá certo, aí eu vou e faço doutro jeito. O camarada deve trabalhar nem só tanto com os braços. A pessoa que trabalha só com os braços morre, ele tem que trabalhar com a inteligência se ele não trabalhar com a inteligência ele vai pra canto nenhum."

(Camponês)

4.3 Como se Dá a Sistematização do Saber Social:

As entrevistas citadas nos mostraram que, os assentados, mesmo com dificuldades, percebem que na sua prática cotidiana elaboram e transmitem um saber.

Elaborado na práxis produtiva, política, educativa, este saber é ao mesmo tempo transmitido a outra geração - pois é assim que entendemos que se dá a resistência.

A indagação então que fizemos é como se dá a transmissão desse saber social.

A partir das respostas dadas, compreendeu-se que ela se dá:

- a partir da prática política do sujeito transmissor, como é o caso da prática educativa da professora:

"- Eu já com minhas crianças, são muito incentivadas com esse negócio de política, eles lá por causa que sabem, as minhas crianças já tem a política de um lado e do outro, aí se juntaram era a confusão, uns não queria que falasse no outro partido aqui dentro da sala, pode falar no que quiser porque são crianças; mas sempre os

outros dizem: 'não é pra falar aqui'; tem uns pequenininhos, mais pequenos é que brigavam mais, o negócio aqui é Veveu, eles escolhiam Veveu, João Alfredo e ... Aí eles ficavam, os outros dizia assim: 'não vamo falar dissonão porque...'. Aí ficavam os outros fazendo a política de les; fazendo, fazendo, e eu calada, não mexia não porque eles já sabia, por atenção mesmo ou se era os pais, não sei como era dizia: 'vocês não falem na classe, porque vocês sabem que a professora não gosta!'. Eu digo: 'vocês podem falar', mas eles não falavam, eles sabiam que eu não gostava, mas por mim eles podiam falar, mas eles mesmos se escusaram por causa dos outros, porque as vezes, quando eu pensava que não, quando terminava a escola, 'Até amanhã Tia Fátima', 'tchau, tchau', saía pera aí que eu vou botar vocês pra correr, porque eles não eram Véveu, nem João Alfredo eles botavam logo pra correr, porque eles eram mais poucos, o do outro lado era mais pouco do que o de cá. No outro dia eu explicava: 'olha, eu não quero confusão de política porque vão crescer, já pequenininhos desse jeito, não eu não quero.'"

(Professora)

- No trabalho no momento da compreensão das relações econômicas existentes na sociedade a qual esta inserido:

"- Eu aplico naquilo que eu achar que é mais necessário e que for bom pra mim. Bem eu tenho um pedaço de dinheiro eu pego vamos supor cinco mil cruzados hoje eu vou

aplicar numa coisa que sirva depois pra mim eu compro um prédio ou uma vaca ou eu boto um filho pra estudar, mas eu não vou é ficar com o meu dinheirinho parado, e nem vou passar bem com esse dinheiro."

(Camponês Assentado)

- Na organização, onde aquele que sabe ensina o conhecimento novo, aos que não puderem ter acesso:

"- A farmácia pagava a associação, pagava uma taxazinha (um mil reis, uma coisa assim, eu não sei) a tesouraria juntava aquele dinheiro. Quando precisava de um mel que precisava - Fátima tô precisando de um mel assim... - aí eu fazia, aí começou eu, a Luzia ea Suzete, pra não ficar o trabalho todo só em cima de uma. Aí às vezes nós conversava aí dizia assim o que nós faz, aí do dinheiro nós começemo a comprar pílula pra dor de cabeça, pra diarréia que não tinha saída ainda né, o soro caseiro, pra febre... Quando era o fim do mês eu dizia peguei tanto comprei de remédio, sobrou tanto."

(Professora)

- Necessidade do saber:

"- Eu fui Meruoca pra reunião aprender a fazer com colegas, aí eles discutiam com a gente, aí um ensinava, outro ensinava, aí a discussão era maior, aí juntava, botava tudo no papel, eles me davam o folheto com tudo escrito, aí a gente pegava aí aqui a gente saía com os colegas discutindo que tivesse uma receita trazia e fazia com a gente. Aí eu aprendi, sei fazer vários tipos de mel, a Luzia também sabe, aí era eu e a Luzia. Nosso trabalho era bas

tante, eu fazia curativo quando tinha criança assim com ferimento, eu cuidava, aprendi até a fazer metiolate caseiro. Aí tudo que inventava nós aprendia a fazer, aprendemo a fazer soro caseiro, nós também cuidava de um grupo de criança pequena, eu mesmo tomo conta de um grupinho, a Luzia de outro e a Graça de outro."

(Professora)

- Na escola, no momento em que a professora discute com a comunidade escolar as dificuldades enfrentadas.

"- Você sabe tem pais que quando a gente fala porque que ainda pra anda... Eu já tem conversado pro pais dos meus alunos às vezes eu já tenho dito com um encontro uma coisa eu vejo que nasce uma aula. Depois eu chamo os pais e conto o que foi. Eu digo tal dia não teve aula, eu digo por quê, porque tinha um encontro, o encontro era em cima disso, e era atrás de alguma coisa para sua própria criança."

(Professora)

- Dificuldades

"- Porque as vezes a gente tem uns afazer na rua atrás de material, de merenda, atrás disso tudo, e tudo em cima das crianças aí a gente vai conta, as vezes eu sento, quando da fé as crianças chegam pra escola, eu chego naquele enfado, eu digo meu filho eu hoje não tô com condições. Aí eu vou contar porque: - eu hoje cheguei em cima da hora, eu fui atrás de merenda pra vocês, tô cansada, eu sei que vocês são crianças mais vocês entendem, quando chegar em casa seis passem em assunto pro papai e pra mamãe pro mode elas

saberem o que eu andava fazendo. Quando eu encontro o pai eu vou conto, porque eu voltei as crianças foi por isso, porque eu que atrás, cheguei tarde, fui atrás do material, tudo em busca da própria criança. Aí as vezes diz assim 'é tem que ser você mesmo pra ir atrás, porque os pais não são atendido, e sendo o professor é mais... Eu tem conversado muito. Quando eu vou sair para um encontro que tem aula eu conto, eu vou pra uma reunião de professor atrás de alguma coisa para as crianças, eu combino com eles. Num é todos mas aqui acolá ou não a gente combina."

(Professora)

Buscando compreender o saber social elaborado na prática produtiva e política do camponês, compreendemos que este saber permitiu de forma concreta que os assentados de Alvaçã.- Goiabeiras resistissem a todas as dificuldades enfrentadas antes, durante e depois da desapropriação.

Este saber social que é útil e é síntese do saber fragmentado, do vivido, em confronto com o saber sistematizado, científico trazido pelas instituições presentes na área, teve como fonte primeira a ação dos seus sujeitos.

Na fala da professora temos oportunidade de sintetizar como se dá a construção e difusão do saber social. Ele se dá pela prática produtiva e política - no caso.

Ela respondeu a pergunta formulada pelo grupo de pesquisa, sobre como ela foi escolhida para representar o grupo:

"- Eu acho que eles me escolhiam porque toda vida eu assim, quando eu comecei a ver no começo eu chegava numa reunião eu ficava: 'O que é aquilo, como era', aí eu ficava olhando aquela discussão, aí na 3ª na 4ª eu ah! eu também vou ter idéia'. E

comecei descobrindo aqui tendo idéias, e comecei procurando ajudando os outros. Aí todo encontro que eu ia, eu trazia coisa, como era, como num era. Negrada nós temo que trabaiar assim desse jeito, comunida de tal tá assim, as escolas tá funcionan do assim, olhe o trabalho do mutirão tá indo pra frente assim. Vamo ver se nós também tamo. Aí a força nossa nós ajudava nós chegava juntava a comunidade e fazia aquilo. Aí o povo começa aquilo, aí pron to eu comecei a virar papagaio nas comuni dades, aonde eu ia eu num ficava calada em canto nenhum né, aí eles perguntavam: '- Fátima você o quê que você tem lá...', aí eu contava, pro que eu ia tudo quanto era reunião, pra quando eu chegasse num canto eu num saber o quê que eu ia fazer, eu gosto muito de ir, quando tem uma reu nião eu vou lá, porque é muito ruim a pes soa perguntar uma coisa a gente e nós di zer num sei. As vezes muita gente diz as sim: - Fátima mas me diz uma coisa o que é que tu ganha no caminho da Meruóca, pe rigoso naquelas coisas. Eu digo assim: - Deus vai com nós, Deus caminha junto com nós e eu ganho muita coisa, porque tô aju dando os próprios companheiros da gente, que isso aí é uma si quer pra nós. Pergun taram quanto eu ganhava em dinheiro, eu di go, o dinheiro, tá na frente pra frente nós vamo ganhar."

(Professora)

Antes de encerrarmos nossas reflexões sobre a construção do saber social pelos assentados de Alvaçã - Goiabeiras, é importante salientar que este saber está em elaboração.

No cotidiano encontramos ainda muitas dificuldades para passar, difundir este saber. Afirma uma mãe de aluno e também participante da Pastoral da Criança:

"- Eu não sei. Aqui tem uma campanha dos potes, filtro que a irmã Ana Maria fez é, aí ela pediu que eu ajeitasse os pais da Pastoral tudinho, aí eu fui falar só cinco deu de pronto, os oustro nenhum quis dar de doze. Não é um projeto, a irmã mandou fazer esses filtros mais pra vender mais barato, 200 cruzados um agora sem torneira e sem velas e aí eu falei eles e pronto. Ela me disse que eu dissesse pra eles pra comprar somente as velas. Que as torneiras ela dá, ver se dava um jeito. Mas eles não querem. Acha que é porque acham caro, outros mesmo porque não querem."

(Mãe)

Essa dificuldade permanece porque o senso comum * ainda está muito presente na compreensão dos mais velhos; quando tentam explicar os fenômenos e os acontecimentos.

Quando conversamos com alguns dos assentados sobre como eles sabiam que ia ou não ter inverno eles responderam:

"- A cada cinco dias do mês representa um mês de inverno. Aí aquele cinco dias, por exemplo hoje é o primeiro até o dia cinco do mês representa o mês de janeiro, se foi tudo limpo, janeiro num deu nada, aí passado do dia seis ao dia dez de fevereiro, aí deu mais ou menos, um dias bons e outros ruim, deu uma chuvazinha.

* Compreendemos aqui Senso Comum a partir da definição de Gramsci como sendo: "a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos diferentes meios sociais e culturais, em que se desenvolve a individualidade moral do homem médio. (1981)

Aí em março as vezes da tudo bom, as vezes num dá né, então março num vai ser muita chuva, mas também nem muito de sol, isso tudo no mês de Santa Luzia. Mas isso só não de uma experiência."

- Indagamos: "- Mas na sua experiência funciona?"

"- Funciona, outra a lua cheia de janeiro se sair encarnada é sol, se sair com uma barra é inverno, se sair com a barra grande é inverno grande, se sair com a barra pequena, pequeno inverno. Agora a lua se aparecer com dois dias lua nova limpa. No mês de março se ela sair com dias limpa num chove não, com quatro ainda mais, isso aí é certo."

(Camponês Assentado)

5 A ESCOLA POSSÍVEL - REFLEXÕES DOS ASSENTADOS

Continuando a caminhada feita pelo grupo de pesquisa inves tigando o cotidiano dos assentados de Alvaçã - Goiabeiras, procurare mos aqui, sistematizar as indagações que os moradores fizeram acerca das escolas rurais do assentamento.

Durante as entrevistas procurávamos sempre perceber qual o pen samento dos assentados sobre a escola e sua função.

No primeiro instante, fizemos uma "viagem" sobre a realidade das 6 (seis) escolas existentes no assentamento, refletindo sobre as suas dificuldades, para manter-se a cada momento, bem como, também refletindo sobre o seu dia-a-dia.

Num segundo momento, buscaremos compreender, através da fa la dos assentados, a escola que estes reivindicam para seus filhos.

Aqui compreendemos que, mesmo diante de todas as dificulda des enfrentadas, apesar do desencanto de alguns, acerca da escola existente, muitos pais consideram que a escola é uma das princi pais bandeiras de luta do trabalhador.

Porque a escola representa para eles principalmente o aces so ao mundo dos letrados, e a escola servirá para que seus filhos possam decodificar o mundo.

A medida em que perguntávamos para que serve a escola, eles respondiam:

"- O que eu espero da escola é que pro mo de saber lê numa leitura, saber "distrin char" um nome uma coisa, escrever bem es crevido. Bem apontado, apontar, tudo is so."

(Mãe)

"- Aprender a bordar, a costurar, a bater máquina isso aí, tudo ela tem que apren der na escola, não tem que aprender só es tudar não, tem que fazer outras coisas."

(Mãe)

"- Serve pra ensinar a cozinhar, a cuidar duma casa di tudo, a trabalhar na roça, fazer um projeto, aprender tudo, podia retirar o tempo de aula pra fazer tudo isso."

(Mãe)

Para a professora a escola serve para formá-lo moralmente também.

"- Eu pra mim os meus alunos era pra ser uma pessoa boa, respeitar os mais velhos, querer bem os amigos, é isso que eu faço, eu luto.

Pode ter algum que não goste de mim, mas eu dou conselhos, eu creio que seja assim que a criança seja, boa com os amigos."

As propostas apresentadas não se restringiram apenas para as escolas das crianças, os pais também refletiram sobre a possibilidade de retornar à escola para os adultos.*

"- Era importante que tivesse, porque tem muitos adultos aqui que não saber sequer fazer o nome, e eu acredito que se tivesse uma escola pra cá, eles se esforçavam, para mim, pelo menos aprender o nome porque desenvolve mais, porque no lugar de dormir cedo vinha pelo menos pra escola um pedaço."

(Professora)

A escola, na fala, desses trabalhadores não se restringe ao ato de ensinar a ler, escrever e cantar.

Ela tem o significado também de instrumentalizar o homem

* Lembramos aqui que na década de 60 e 70 existiram duas propostas de educação de adultos na localidade, a escola do Mobral, que se limitava a ensinar o nome para aumentar o número de votantes e a escola do MEB, que leva a frente uma proposta muito diferente da do Mobral, tanto no seu referencial teórico como metodológico.

para o trabalho, para a vida, para as suas relações com outros homens e com a natureza.

Quando eles falam que a escola tem que ensinar a cozinhar, cuidar do roçado, a fazer projetos, "aprender tudo", este tudo pode significar o preparar para a vida.

O homem necessita sair da escuridão. Que escuridão é esta?

É a escuridão da ignorância, não conhecer e ler o mundo, a vida, falar a mesma linguagem do homem da cidade, entender os projetos, manter contato com as instituições, para obtenção de crédito.

"- Esta escuridão é a ignorância, é a misiéria maior do mundo. Tem dois pecado mortais que eu conheço é o pecado mortal é a ignorância, a ignorância é a miséria de tudo."

(Pai de aluno)

Quando os pais de alunos colocam que a escola ensina a desenvolver a pessoa e a tirá-la da acomodação, ela passa a ter uma outra função que não é só transmitir conteúdos.

"-A escola é uma coisa muito educativa na vida da pessoa, é, porque ensina a desenvolver, o cabra não sabe ler, não sabe de nada aí por si ele já se acomoda."

(Pai de aluno).

Tirar da acomodação pode ser traduzido como a fome de tirá-lo da alienação, da ignorância, da escuridão, e da não leitura do mundo e da vida.

A reflexão sobre a escola que os assentados reivindicam para seus filhos foi bem sintetizada pelo grupo de camponeses que participaram de um Encontro promovido pela Secretaria de Educação do Estado*

* A SEDUC através do "Projeto Desenvolvimento de Ações Educativas em áreas de Reforma Agrária" "buscou" implementar uma política de educação rural voltada especificamente para áreas de reforma agrária, consubstanciada no seu Plano Setorial de Educação 87/91 e referendada nas diretrizes políticas constantes do Plano de Governo Estadual.

Nestes encontros o Grupo Coordenador do Projeto** buscou, a partir das falas dos camponeses presentes ao encontro, fazer uma caracterização da Escola existente no assentamento solicitando que traçassem o perfil da Escola que eles pensavam para o seu imóvel.

Tendo acesso ao resultado, colocamos aqui a síntese elaborada pelos representantes dos assentados de Alvaça - Goiabeiras.

IMÓVEL: ALVAÇA/GOIABEIRAS - SANTANA DO ACARAÚ - FEV/1988.

Caracterização da Escola Existente

ESCOLA QUE TEMOS:

- Com dificuldade de acesso; - o único atrativo é a merenda; a merenda é insuficiente; - o salário dos professores é baixo; - aulas em horário reduzido; - sem ambiente para ensinar;
- escola isolada; - difícil situação financeira dos pais;
- faltam equipamentos; - os professores não são escolhidos pela comunidade; - a escola não atende às necessidades do aluno;
- o professor não se relaciona com os pais; - classes multisseriadas;
- não ensina a realidade do povo; - professor desqualificado;
- não é a escola que a gente quer; - é uma escola fraca; - não tem salas suficientes; - não tem material escolar; - escola mal assistida; - faltam prédios escolares; - escola que ensina só para sair da zona rural e aumentar a população das cidades;
- não faz reunião com os pais; - não tem apoio dos pais; - os alunos e os professores são desinteressados.

Perfil da escola que o trabalhador quer

ESCOLA QUE QUEREMOS:

- Escola construída com energia elétrica; - professor com moral para os alunos; - professor apoiado pela comunidade;
- que atenda jovens e crianças; - que ensine dentro da nossa realidade; - que o ensino seja compatível com o trabalho; - que o professor seja da própria localidade, escolhido pela comunidade;
- professor capacitado; - escola que atenda os interesses da comunidade; - que tenha assistência médica; - que tenha merenda escolar; - que as classes sejam seriadas; - que o professor seja valorizado; - que os pais participem mais da escola; -

** Esta equipe era formada por técnicos do INCRA, da antiga Fundação Educar e da UFC.

que tenha um professor responsável; - que o professor tenha substituto; - que o professor tenha salário justo; - que a escola seja para todos; - que tenha material suficiente; - maior assistência dos órgãos competentes; - que a escola tenha mais salas; - que ensine tecnologia alternativa de trabalho.

É importante salientar aqui que este trabalho realizado por estas instituições, tinha como ações programadas:

- "1º - implantação de classes de Alfabetização para Adultos;
- 2º - capacitação de comissões de educação, dos professores rurais que atuam nas áreas reformadas e de técnicos e representantes de órgãos envolvidos no processo de acompanhamento do projeto a nível regional e a nível municipal."

Porém, no momento da implantação do projeto, as instituições envolvidas não conseguiram entrar em acordo sobre o papel que cada uma teria que desempenhar no momento do desenvolvimento do mesmo, tendo o projeto sido "esquecido" e a equipe ser desfeita.

Um outro momento em que o imóvel Alvaça-Goiabeiras, sintetizou e buscou encaminhar uma proposta de escola rural para o assentamento foi no momento em que uma representante das professoras participou da elaboração do "Plano de Melhoria no Ensino Municipal da Zona Rural de Santana do Acaraú.*

Neste plano o que se constatou quando da delimitação da problemática da época, que o problema central era a pouca capacitação dos professores.

Constatou-se que, essa "pouca capacitação dos professores dava-se devido:

- pouca remuneração recebida pela professora;
- os treinamentos ocorridos eram assistemáticos e fora da realidade;

* Este plano foi elaborado em junho de 1990 sob a coordenação da Secretaria de Educação do Município com a colaboração de dois consultores.

- pouca orientação pedagógica;
- infra-estrutura física deficiente;
- categoria de professores discriminada;
- supervisão deficiente;
- planejamento escolar fora da realidade do aluno;
- o compromisso político com a Educação era pouco;
- Secretaria de Educação desorganizada;
- Comunidades desorganizadas.

A consequência de tudo isto refletia na escola concretamente através:

- Dos calendários inadequados;
- classes multisseriadas;
- má remuneração dos professores;
- evasão escolar;
- falta de professores;
- currículos desligados da vida dos alunos;
- escolas descuidadas; e - "educação deficiente".

A partir desse diagnóstico, o grupo de Assessoria à Prefeitura elaborou uma proposta de trabalho a ser executada no período de 30 meses, tendo sido iniciada em junho de 1990, que tomou como prioridade a melhoria da capacitação dos professores, tendo como objetivo maior "atingir uma Educação mais eficiente no Município".

Como executar esta proposta:

"1. Organização da categoria melhorada:

- implementar o grupo de Professores-Coordenadores;
- promover reuniões para discutir os problemas da categoria e situação do ensino;
- envolver os professores nos planejamentos;
- negociar atualização de salários com a prefeitura;
- promover a organização da Associação dos Professores.

2. Secretaria de Educação Organizada:

- conhecer a real situação das escolas;
- realizar treinamentos adequados e mais frequentes;
- equipar as escolas com o material necessário;
- promover a documentação necessária;
- manter contatos mais próximos com os professores;
- visitar as escolas com mais frequência.

3. Evasão Diminuída:

- promover uma maior participação dos pais;
- eliminar, sempre que possível, as turmas multisseriadas;
- elaborar um calendário mais condizente;
- promover a adequação dos currículos com a realidade local;
- garantir a adequação do planejamento de ensino com a realidade dos alunos.

4. Comunidade com organização melhorada:

- promover uma maior integração da comunidade nas atividades escolares."

Sobre o encaminhamento das sugestões de trabalho apresentadas, pelo grupo de Assessoria à Secretaria de Educação, tivemos oportunidade de perceber, quando das nossas visitas à área, que algumas atividades já estavam sendo executadas.

No caso da escolha do professor coordenador, em Alvaçã-Goia-beiras a professora escolhida foi Suzete Lira. Tivemos oportunidade de participar de reunião na Secretaria de Educação com a professora, onde foi discutido o planejamento escolar como um todo: calendário, material, novas salas de aula.

Foi interessante participarmos dessa reunião, pois tivemos oportunidade de fazer contato com os coordenadores de outras localidades e escutar o relato deles sobre a realidade das suas escolas.

Muitas questões foram apresentadas, como falta de material, falta de lugar para funcionamento das salas, falta de professores, dificuldade de acesso das crianças à escola, Aqui discutia-se que a Prefeitura tinha que fazer algumas pontes, porque no inverno as crianças não podiam freqüentar a escola devido os açudes estarem cheios e muitas outras coisas.

O fato interessante, neste encontro, foi a participação de representantes das outras Secretarias, Agricultura, Ação Social, Saúde, que estudaram as dificuldades e as propostas e discutiam a viabilidade de execução.

Percebemos naquela ocasião, a necessidade das diversas secretarias terem um trabalho conjunto para que as metas sugeridas pelo "Plano de Melhoria", pudesse ser encaminhado.

Outra atividade que também estavam sendo executadas eram as visitas às escolas para conversas com professores, pais de alunos e as crianças, elaboração de uma nova proposta de calendário, uma vez que a proposta de pararem as aulas no período de janeiro a abril, não estava funcionando em todas as escolas e a Secretaria não estava tendo o controle de todas elas.

E por último a Prefeitura de Santana do Acaraú estava discutindo um Convênio com a Universidade Federal do Ceará na tentativa de articular um programa de capacitação permanente para os professores, bem como apoio técnico pedagógico nas outras áreas, agricultura, saúde, engenharia.

A reflexão maior que temos oportunidade de fazer a partir das conversas que tivemos com os assentados, com técnicos da Secretaria de Educação e contatos com professores de outras localidades nos leva a crer que o projeto de escola possível, desenhado pelo grupo de assentados nas reuniões citadas, começa a se viabilizar.

Tal viabilização temos clareza que se dá pela possibilidade concreta que estes camponeses hoje têm de reivindicar junto a prefeitura suas propostas, uma vez que participaram ativamente da eleição do atual prefeito de Santana do Acaraú. A participação acontece através do funcionamento do Conselho Comunitário composto por representantes de todas as localidades e a Prefeitura.

O Conselho reúne-se mensalmente quando a Prefeitura apresenta o "Quadro Demonstrativo da Receitas Arrecadadas e Despesas Realizadas" e são definidas as atividades prioritárias a serem desenvolvidas naquele mês.

Participamos da reunião do Conselho no mês de abril de 1990 e tivemos oportunidade de conhecer naquele mês o sequinte quadro:

QUADRO 9 : DEMONSTRATIVO DAS RECEITAS ARRECADADAS E DESPESAS REALIZADAS

MÊS: ABRIL DE 1990

RECEITA.....	9.241.044,01
DESPESAS	
- Gabinete do Prefeito	230.362,37
- Secretaria de Administração e Finanças	381.092,23
- Secretaria de Obras e Serviços Urbanos	3.809.970,14
- Secretaria de Agricultura e Recursos Hídricos	52.723,80
- Secretaria de Saúde	1.159.044,80
- Secretaria de Educação e Cultura	1.274.060,42
- Secretaria de Ação Social	157.591,60
- Despesas Extraorçamentárias	331.037,30
TOTAL DE DESPESAS	7.395.882,66
SALDO PARA O MÊS SEGUINTE	1.845.161,35

O que nos surpreendeu, na ocasião, foram as despesas da Secretaria de Agricultura.

Compreendendo que a área maior do município, e a maior fonte de trabalho dos habitantes do município é a agricultura, indagamos o porquê de tão poucos gastos, que significavam poucos projetos em desenvolvimento.

Em contato com a Secretaria de Agricultura a mesma nos falou que estava sendo feito um diagnóstico das prioridades e que a Secretaria iria em seguida implementar projetos de apoio ao homem do campo.

No presente momento estavam apoiando a aquisição de equipamentos básicos, enxada, foice e com semente.

Tentando voltar para a questão da Educação no Município; tivemos oportunidade de perceber, na ocasião, que vem em segundo lugar nos gastos das verbas da prefeitura.

Nas conversas com os técnicos da Secretaria, estes falaram do real apoio que a prefeitura vem dando à Educação. Porém, têm a clareza que ainda é pouco para a execução do plano de Melhoria, por

que as dificuldades são muitas para mobilização dos professores.

Para as professoras a situação também já vem mudando em nível de Secretaria, em nível de sala de aula e conseqüentemente em nível de comunidade escolar. Agora elas já encontram saídas para a crise da escola; começaram a discutir com os pais, os problemas da escola e da comunidade.

"- O que eu noto é que na minha escola, que também já melhorou, porque o ano passado, não tinha muito pai de aluno, mas este ano a gente teve bem mais, uma vez se reuni até aqui né; foi uma coisa que eu pedi, bem pessoal pelo amor de Deus, que eu num sirvo, digo, pode dizerem, eu notei que este ano tem tá bem ...tem quatro aluno que num pode nem vir ainda, eu num sei se é por causa do trabalho, se é por causa do roçado, num sei, pode contar é 23, graças a Deus, num faltei nenhum dia ainda... Agora mesmo pode fazer reunião para sair, tem de saber por quê, né, porque num falta, aí tem que ... Mas aí agora já melhorou...

(Professoras)

5.1 Buscando Entender o Universo Escolar Pesquisado

Buscamos fazer algumas reflexões e destas, acabamos ainda levantando questionamentos que, intencionalmente nos levarão a cada dia a estudar o cotidiano da escola no meio rural.

Conhecer o cotidiano das escolas do assentamento Alvaça - Goiabeiras, sua realidade, sua resistência na busca de construir, a partir das críticas, reflexões e aspirações dos camponeses; sinalizar caminhos para viabilização de uma escola possível para estes assentados foi o roteiro metodológico seguido neste estudo.

Da leitura que fizemos sobre as escolas de Alvaçã-Goiabeiras encontramos um quadro possível da realidade da educação rural brasileira.

Em Alvaçã-Goiabeiras encontramos escolas na casa da professora, professoras-merendeiras, inexistência de estrutura física para as escolas funcionarem, falta de material didático, ausência de políticas para a educação rural, falta de capacitação permanente para as professoras, livros didáticos alienantes, e, junto isso, as miseráveis condições de vida, de saúde, de moradia, a que estão submetidos estes sujeitos.

Então indagamos: qual o papel da escola na vida do homem do campo? O que ela representa? E qual o motivo da sua existência na vida do trabalhador rural?

Sabemos que o projeto de ensino formal, historicamente forjado no nosso país, é um projeto burguês, que de forma caótica se integra às necessidades do desenvolvimento do capitalismo no campo. Percebe-se a partir daqui que o saber escolar universal passa a fazer parte da vida do camponês.

Justifica-se a busca por escola, e a resistência do camponês à permanência de seus filhos na escola, porque ela possibilitará que estes aprendam a ler, escrever para assinar o nome, para escrever uma carta, para ser sabido, para resistir, etc...

Pinto (s/d)⁽⁶²⁾ coloca que todas estas aspirações do camponês, a respeito da escola, são determinadas principalmente pela subordinação do campo à cidade onde a cultura letrada domina, onde a comunicação escrita com o progresso e a modernização fazem com que o homem do campo, perceba a escola como meio para a aprendizagem da leitura a fim de poder defender-se e poder sobreviver neste meio.

"A leitura é a chave, o meio para penetrar nesse mundo, interpretá-lo, mexer nele, sem se deixar tragar por ele."

O seu papel é expresso pelo autor como sendo a contradição do projeto burguês de escola.

Na realidade, se percebe o fracasso da escola, principalmente o fracasso da escola rural. Partindo do caso estudado, as

escolas de Alvaçã - Goiabeiras são escolas consideradas fracassadas. Perguntamos, de quem é a culpa? Dos professores, do aluno, dos pais, da comunidade?

Compreendendo a história do saber escolar no nosso país, concluímos que este fracasso, como diz Arroyo(1987)⁽²⁾ está na não adaptação da escola à realidade rural, tão igual, tão incoerente e miserável, quanto a miséria a que o operariado e o homem do campo vem sendo condenado.

A realidade é histórica, e por ser histórica está em movimento e em constante mutação. É assim então, que percebemos, ao ter a visão do todo, que o projeto de escola para Alvaçã - Goiabeiras é um modelo adaptado do modelo burguês-urbano e é, principalmente resultado das políticas educacionais de um Estado omissivo e de uma sociedade dividida em classes.

Dentro dessa compreensão, entendemos que os números que nos apresentam sobre a evasão escolar são falsos. O que se percebe é que a escola rural vai até a 4ª série, na maioria dos casos, porque a questão é outra, os alunos são excluídos da escola, uma vez que o projeto de escola é um projeto de classe.

Eles são excluídos não só da escola, pois ela é apenas uma parte dessa exclusão. Eles são excluídos dos seus direitos básicos: saúde, alimentação, saneamento, habitação, organização da terra, dos bens de produção, do poder e do saber.

Ressaltando a questão do saber, objeto da nossa pesquisa, o homem do campo é excluído do saber, conhecimento universal, porque saber é poder. Arroyo (1987)⁽²⁾ salienta:

"A negação do saber interessou sempre a burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento, interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos."

Voltando a afirmação anterior, "a realidade é histórica e está em constante movimento", é que buscamos compreender o signifi

cado da existência da escola para a vida do trabalhador rural.

Compreendendo o seu papel, de difusora do saber, sistematizadora, na medida em que confronta o saber social, o saber da vida da criança com o saber científico universal, ela então reelabora o saber. Reelabora, porque o conhecimento não é estanque e o aluno não é um depósito vazio a ser preenchido, ele é sujeito histórico, ele tem a escola da vida, a escola política que são os movimentos sociais.

A escola é uma instituição sensível às mudanças de relações de forças, as disputas de poder político, de hegemonia, abre caminho para se pensar na escola projeto da classe trabalhadora. Um projeto que será entendido diferente do que lhes é imposto. Pois o saber difundido, sistematizado, pela escola deverá levar em conta o projeto de vida dos que fazem esta escola.

Os assentados de Alvaçã-Goiabeiras têm um projeto de escola que a partir das suas falas, representa o domínio de conhecimento universal, instrumento da sua luta. As professoras de Alvaçã-Goiabeiras constroem este projeto de escola, porque elas são militantes, elas foram sujeitos atuantes na história de luta pela terra do assentamento.

5.2. A Escola é um Projeto de Classe

Sendo um projeto de classe, e entendendo a escola como um espaço social que tem como função, ser espaço sócio-cultural, é que o mundo do trabalho e a cidade negam ao trabalhador é que concluímos que a escola rural do assentamento Alvaçã - Goiabeiras, gesta um projeto pedagógico, fruto da resistência á situação de opressão a que ainda estão submetidos aqueles assentados.

É assim que, percebemos que a existência da escola rural para estes assentados, só se fundamenta e tem sentido se for um projeto que responda às necessidades de suas crianças e jovens - trabalhadores, que seja instrumento da luta pela terra, de onde os trabalhadores tiram o seu sustento e de sua família. Esta escola terá então que primeiramente ser pensada a partir do conhecimento rigoroso da realidade a que está sendo projetada.

Entendendo pois, que a escola que se gesta no assentamento Alvaça - Goiabeiras é um projeto de classe, que mesmo numa realidade caótica resiste e sobrevive, e tem em sua estrutura o modelo burguês é a contradição deste modelo porque os seus sujeitos são atuantes, vivem uma realidade contraditória, pensam a sua realidade e buscam caminhos. E que, em busca de entender a escola rural estudada, tentamos, a partir das reflexões feitas por estudiosos no assunto, apresentamos aqui algumas entradas e/ou saídas com vista a construção do seu projeto de escola que poderá ser feita em conjunto com o seu tão sonhado grupo escolar.

A partir dos autores estudados, e da nossa experiência de pesquisa acreditamos que este projeto de classe não poderá prescindir:

- buscar saídas na prática cotidiana da escola;
- ser parte da luta maior, por melhores condições de vida;
- levar em conta as peculiaridades e carências da sua clientela, orientando seu projeto pedagógico a cada realidade;
- perceber o aluno como sujeito atuante do processo;
- criar condições para sua existência material;
- ser politicamente desejado;
- ter professores capacitados e conscientes de que sendo trabalhadores do ensino, fazem parte da classe trabalhadora e que poderão contribuir decisivamente para a construção desse projeto.
- ser uma escola instrumento da luta do povo;
- fazer parte de um projeto de luta por uma sociedade diferente, onde seus direitos sejam garantidos;
- dar uma sólida base de conhecimentos gerais permitindo que seus alunos percebam sua realidade próxima e a mais ampla;
- ser um projeto de classe e não de grupos sociais;
- oportunizar a vivência coletiva, participativa e organizativa dos sujeitos envolvidos (comunidade escolar e o assentamento);
- buscar criar uma consciência da realidade de classe, de sujeito, percebendo que é possível mudar as suas condições de vida atual;

- ter como tema o trabalho, entendido como princípio educativo;
- ajudar a formar o homem total, o seu caráter;
- buscar a vivência cotidiana da cidadania, que ajude a pensar a prática, a luta e a vida.

Estas sinalizações, representam para nós o entendimento de uma verdadeira escola voltada para a realidade e os interesses dos sujeitos sociais investigados.

Todos estes caminhos apresentados tomam como base o projeto de escola para o trabalhador, sistematizado por Gramsci (1988)⁽³²⁾:

"Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter (...). Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, a mover-se dentro de uma bitola (...).

Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade."

A escola possível é possível, afirma Arroyo (s/d)⁽¹⁾. A escola de Alvaçan-Goiabeiras é possível. Porém temos clareza das dificuldades e dos obstáculos existentes **e que virão**. Pois sabemos que esta escola é ainda projeto de uma pequena parte dos assentados e sabemos que não será de todos, porque o assentamento reflete as contradições das relações sociais do sistema capitalista vigente.

A escola será forte e tomará corpo a medida em que os assentados de Alvaçan-Goiabeiras criem consciência da sua situação de opressão, a que estão submetidos pelo capital e no seu cotidiano de vida e trabalho, escola e resistência participem ativamente dos movimentos sociais.

Em suma, sabemos que a qualidade da educação rural está intimamente ligada às questões que estão em torno da escola, por isto, sabemos também, que a luta é cotidiana e ainda falta muito o que fazer no interior do sistema escolar com o intuito de transformá-lo em um projeto de escola, construído pela classe que a reivindica e a faz - a classe trabalhadora.

A N E X O S

1. Roteiro para obtenção de informações (entrevistas/observações)
2. Roteiro de entrevista com moradores da área
3. Roteiro de observações em sala de aula
4. Roteiro de entrevista com pais de alunos
5. Roteiro de entrevista com alunos
6. Roteiro - história de vida

UFC - FACED - DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
 PROJETO DE PESQUISA - EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: O TRABALHO E AS PRÁTICAS SÓCIO-EDUCATIVAS NO CAMPO.
 PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES (ENTREVISTAS/OBSERVAÇÕES)

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS
I - O Trabalho do Camponês (A Prática Produtiva) (Relação com a Terra - Práxis Produtiva)	1) Situação em relação a terra (antes e depois da ocupação/assentamento) - "alugado", parceiro, posseiro, pequeno produtor - organização dos camponeses para explorar a terra (individual/coletivo) 2) Condições para produção - tipos de apoio técnico - origem destes apoios 3) Relação dos camponeses com os donos da terra - comportamentos decorrentes e resistências (submissão, dominação, resistência, etc.) 4) Tipos de cultura comumente plantadas - os tipos de terras apropriadas para cada cultura - meios utilizados para renovar a terra visando obter uma safra melhor (quando esta está cansada). - cultura do patrão x cultura do camponês - tipo de terra onde produziam para si e a reservada para o patrão. - que produtos para o seu consumo individual são adquiridos fora do assentamento 5) Pessoas da família camponesa que trabalham a terra - diferenciação das atividades por sexo, idade, etc.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS
	<p>6) A comercialização da produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - o que é vendido e o que fica para o auto-consumo - o papel do intermediário neste processo - problemas relacionados com o armazenamento da produção - como se dá a ligação do mercado local com o processo de circulação mais ampla da sociedade capitalista. <p>7) Outras atividades econômicas, culturais e religiosas</p> <ul style="list-style-type: none"> - recebem algum recurso financeiro por isso <p>8) nível de satisfação das pessoas (jovens/mulheres/jovens) na vida camponesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - o que produzem ou ganham dá para viver (como enfrentam o dia-a-dia) - a quem o agricultor atribui a responsabilidade por essa situação - clareza do camponês quanto a atração urbana x expulsão rural - o significado dessa (in)satisfação para o camponês

Obs.: Na entrevista saber a origem do entrevistado

No assentamento as terras melhores ficaram com as lideranças?

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS
II - Organização e Prática Política do Camponinato	<p>1) Reconstituição histórica das lutas vivenciadas pelos camponeses</p> <ul style="list-style-type: none"> - papel dos movimentos sociais no campo (M.S.T., STR, CERS, APRONICE, etc) na luta dos camponeses - violências ocorridas nas suas histórias de vida e influência destas nas lutas dos camponeses e na conquista da terra (ocupação) - articulação do Movimento Social na área, durante o processo de conquista da terra - resgate do processo de conquista da terra (ocupação, assentamento) - o grau e as formas de mobilização dos camponeses no MS na área durante o processo de conquista da terra e organização geral do assentamento. - a organização dos assentados em grupos e organização em Núcleo Central. <p>2) A organização produtiva e a política dos assentados (o papel do Laboratório Organizacional e da Cooperativa e Associações, etc).</p> <ul style="list-style-type: none"> - origem e organização produtiva (Laboratório/COPAMA, associações, etc) - experiência anterior semelhante ao Laboratório ou Cooperativa, Associações (antes da Cooperativa eles tinham outras formas de organização da produção e comercialização (roçados, bodegas, feiras, etc.) - participação na elaboração das propostas e treinamentos ocorridos na área - participação na organização e decisões das comissões. - avaliação de experiências nas práticas produtivas individuais e ou coletivas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS
	<p>3) O papel do movimento na Organização dos assentados (MST, STR, CEBs, CPT, APROMICE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - entendimento do que seja o STR e demais organizações - pessoas que estão mais a frente o STR e demais organizações do assentamento (lideranças) - como é feita a escolha dos dirigentes do STR (se concorda com esta maneira de escolher). - que tipo de trabalho o STR e demais tem com os agricultores (organização/orientação) - formas de resolver os problemas individual ou coletivo; as pessoas aceleram esse trabalho - grau de participação no STR (buscar as razões da participação) - participação e organização de cada um antes e depois da articulação com estas entidades - os problemas no assentamento são resolvidos por cada entidade ou são tratados pelo conjunto das entidades envolvidas na área. <p>4) Concepção e Prática Política Partidária</p> <ul style="list-style-type: none"> - visão do camponês no que se refere a política partidária; <ul style="list-style-type: none"> . obtenção de favores em benefício próprio . forma de protesto . descrença na política . ignora a política (fora do seu alcance de percepção) . conhecimento dos principais partidos

CATEGORIA TEMÁTICA	DESDOBRAMENTOS
	<p>- Política e Poder</p> <ul style="list-style-type: none"> . percepções da situação de explorado e explorador . compreensão do binômio pobreza x riqueza . contradições dessa percepção (visão crítica ou visão ingênua) . como se percebe o poder em relação a prática partidária . relação entre poder econômico e o político <p>- Política e Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> . como o camponês vincula a situação de falta de consciência partidária com o processo educativo . compreensão do processo educativo durante o período eleitoral . percepção e identificação da política como um todo ou se é percebido de forma esfacelada . como poderia se dar o processo de informação e politização . quais os instrumentos de informação no processo de formação de consciência do do eleitor . o significado do voto: consenso coletivo ou determinação das lideranças . a escolha de um candidato passa pela orientação das entidades (associações, sindicato, ...), por clientelismo, por amizade, etc . como o camponês vincula a falta de consciência partidária com o processo educativo

CATEGORIA TEMÁTICA	DESDOBRAMENTOS
	<p>- Conhecimento dos partidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreensão e significado do partido • os partidos que tem atuação na localidade. • quem é o líder do partido na localidade • percepção sobre origem e a história dos partidos • organização política e partidária para o pleito eleitoral deste ano • avaliação dos principais partidos e suas propostas (local/nacional) • processo de mobilização e discussão vivida no pleito eleitoral para governador, senador, deputado federal e estadual • comparação entre os pleitos 89 para presidente e o atual governador <p>- Eleição e voto</p> <ul style="list-style-type: none"> • até que ponto a penetração do político local influi na opção parti_ldária ou do candidato • o que significa o voto • como é vivenciada a política e os momentos eleitorais • o que significa a eleição de um candidato diretamente ligado a classe • o que significa o voto para governador, senador e deputado... <p>- Práxis política</p> <ul style="list-style-type: none"> • como se dá a escolha dos coordenadores, dos representantes do STR • como a comunidade participa e escolhe seus líderes • diferenciação existente no modo de pensar e participar dos jovens, da geração dos seus pais ou avós

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS
	<ul style="list-style-type: none">- a práxis política das instituições no assentamento e sua influência no pleito eleitoral.- a participação do campesinato na escolha de representantes do STR, como se dá o processo- processo de mobilização e discussão vivida no pleito eleitoral para presidente, resultados obtidos- organização política e partidária para o pleito eleitoral deste ano. Avaliação dos principais partidos e suas propostas (local/nacional)- como se dá a escolha dos representantes da comunidade<ul style="list-style-type: none">• escolha dos líderes/coordenadores- relação entre os partidos e demais organizações (tipos de ajuda, clientelismo)

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS
III - O Saber Social Produzido e Apropriado pelo Camponato (nas práticas produtivas, políticas e sócio-educativas)	1) O saber gerado na prática produtiva <ul style="list-style-type: none"> - compreensão do processo de trabalho (processo técnico). (Como é feito, tipos) - a aprendizagem do processo de trabalho (quem ensina a quem e como?). Diferenciação sexo/idade. - concepção do que é o trabalho, (tipos de trabalho) - origem e tipos de técnicas (preparação da terra/no plantio/na limpa, na colheita e renovação do solo, etc). - aceitação ou não das tecnologias: inovações tecnológicas, alternativas, etc. O grau de clareza com relação a isto e as formas de organização social que dão sustentação a estas tecnologias - o saber técnico do camponês é a sua adequação a produção e sua clareza quanto a construção coletiva desse saber. - a relação entre o saber gerado nas relações de produção e aquele gerado em outras instâncias (instituições, escolas, etc). 2) O saber gerado na prática política do camponato <ul style="list-style-type: none"> - significado da terra para o camponês e sua ligação com as relações sociais (diferentes percepções - "autonomia" do camponês, visão da estrutura agrária, terra como instrumento de trabalho e reforma agrária) - compreensão que o camponês tem da sua inserção na sociedade capitalista (a partir do seu cotidiano) - compreensão que possui de sua realidade objetiva (explicação que apresenta para sua situação atual)

- relação que estabelece entre sua realidade particular com a realidade mais ampla do camponês (cearense, nordestina, brasileira)
- formas de lutas vivenciadas pelos camponeses contra a expropriação da terra (ocupação da terra)
- lutas realizadas contra a expropriação do produto do trabalho camponês (contra baixo preço dos seus produtos, contra os intermediários, etc).
- importância atribuída a tais lutas e aprendizagens propiciadas pelas mesmas (especificar)
- auto-identificação como participante de uma classe social (campesinato) elementos que demonstram tal identidade
- identificação do campesinato como classe que se opõe a outras classes (buscar elementos desta identidade e da oposição)
- construção social desta identidade de classe, ou seja, a construção do sujeito coletivo, como explicam tal construção, papel atribuído aos órgãos de classe - STR, PT, MST e das lutas desenvolvidas)
- compreensão que possui do binômio - pobreza e riqueza (explicação de como se constrói historicamente a partir dos mecanismos de exploração do trabalho e expropriação do produto e da terra)
- expressão do projeto político para a sociedade (destacando o setor camponês)

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS
	<p>3) Prática escolar e a elaboração do saber</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão de escola na fala do camponês (aluno, professor, trabalhador (percepção da escola que eles têm e a escola que eles querem) - a serventia da escola que existe na localidade <p>para quem fica - contribuição do conhecimento transmitido por essa escola</p> <p>para quem sai da comunidade - essa escola dá alguma preparação?</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorização atribuída pelo camponês à escola (diferentes expectativas do trabalhador em relação à escola) - percepção de escolas diferentes para classes sociais diferentes (uma escola para o patrão e outra para o trabalhador) - contribuição da escola na formação de um conhecimento crítico da realidade sócio-política do campesinato - ajuda a entender a relação patrão-empregado - ajuda a entender a questão da terra - ajuda a entender a questão do voto - ajuda a entender as relações sociais de produção e trabalho - ajuda a entender a prática produtiva e política no assentamento <p>participação dos trabalhadores na construção social da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participam só nas reuniões de pais e mestres • participam da escolha do que se ensina na escola • participam na seleção dos professores • participam nas decisões tomadas na escola • contribuem com o seu cotidiano para a aprendizagem dos alunos • contribuição dos alunos

CATEGORIAS TEMÁTICAS

DESDOBRAMENTOS

- relação trabalho x escola:
 - a escola atende a realidade concreta e objetiva do trabalhador/aluno (conteúdos, calendário escolar, horários, etc)
 - compreensão da professora a respeito da estrutura da sociedade; modo de vida e de produção do campesinato e sua relação com a **educação**
- papel do professor x escola
 - como chegou a ser professor da localidade (tipo de formação, processo de seleção, indicação,...)
 - origem social
 - compreensão da necessidade de a escola estar vinculada aos movimentos sociais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: O TRABALHO E AS PRÁTICAS SÓCIO-
EDUCATIVAS NO CAMPO

VIAGEM À ALVAÇA-GOIABEIRAS

PERÍODO: 8 A 10.6

ROTEIRO DE ENTREVISTA

* 1º Momento "antes da desapropriação":

- Dimensão da área em ha
- Quantas famílias moran na área
- Quem administrava a fazenda
- Havia cobrança de renda
- Como se dava a exploração da terra
- Como se dava o processo de produção:
 - . Cultivo
 - . Comercialização - Intermediação e Direta
 - . Transporte
 - . Consumo da produção pelos trabalhadores
- Quais as ferramentas utilizadas
- Quais os insumos utilizados
- Como se dava a relação com o crédito
 - . Quais as formas de crédito utilizadas
 - . Quem se beneficiava com as formas de crédito utilizadas
- Como era esse pagamento da renda
- O maior peso da produção era a gricultura ou tinha algum significado econômico a pecuário
- Quais os primeiros moradores da área, ainda vivos hoje
- O que faziam naquela época
- Quando foi criado o STR de Santana do Acaraú e como chegou à área
- Qual a participação deste STR nas questões da fazenda
- Como se dava esta participação
- Como funcionavam as escolas na fazenda, como trabalhavam, quem eram as professoras

* 2º Momento "Durante a luta pela conquista da terra":

- O que ocasionou a luta pela terra
- Quem se envolveu nessa luta, qual o papel do STR nesse momento
- Que ajudas, de fora do imóvel, chegaram aos moradores
- Quais os acontecimentos mais importantes dessa luta
- Quais as dificuldades encontradas nesse processo de luta
- Os que participaram, inicialmente da luta, ainda estão no imóvel, por quê?

- Durante o período de luta como se dava a exploração da terra (organização do trabalho)
 - . Aspectos de produção
 - . Aspectos de comercialização
 - . Aspectos do consumo pelos trabalhadores
- Como se dava a organização dos trabalhadores nessa luta
- O papel da escola e dos professores nesse momento: como se comportaram...
 - . Apoiaram.. Como?
 - . Participaram da luta... Como?
 - . E depois...

- * 3º Momento: da desapropriação
 - Número de famílias que existem atualmente na área
 - Como se tem feito a organização dos trabalhadores para explorar a terra:
 - . Produção
 - . Comercialização
 - . Consumo
 - Existia conflitos internos na área:
 - . Quais ?
 - . Quem participava ?
 - . Como as instituições trabalhavam esses conflitos ?
 - Hoje a produção aumentou em relação a produção anterior, por quê, quem administra essa produção ?
 - Quais as dificuldades para melhor produzir na área ?
 - Hoje existem duas associações (*) na área - que significa isso, por que isto acontece, como o STR percebe isto ?
 - A escola e as professoras como têm se comportado nessa diversidade, participam do trabalho produtivo ?
 - As professoras têm procurado se organizar em associações, sindicatos: como isto é percebido ?

* Verificar o Número de Associados de cada Associação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Anexo 3

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: O TRABALHO E AS PRÁTICAS SÓCIO-
EDUCATIVAS NO CAMPO

VIAGEM A ALVAÇÃ-GOIABEIRAS

PERÍODO: 8 A 10/6

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

I - Descrição da sala de aula:

- instalações físicas;
- organização da classe;
- distribuição dos alunos (por série, por idade, por tamanho)

II - Ocorrências do dia de aula observado:

- frequência dos alunos;
- quem são os ausentes;
- merenda;
- recreio;
- tarefa para casa;
- horário de início e término

III - Matéria do dia:

- seqüência e formas dadas;
- anotações feitas no quadro;
- atividades complementares.

IV - Comportamento em sala de aula:

- participação dos alunos
- disciplina
- comportamento
(distinguindo por faixa etária)

V - Relação Professor - aluno:

- fatos (descrever) que indiquem o relacionamento afetivo, atenciosos, competitivo, coercitivo, desafiados, etc.
- fatos (descrever situações) que indiquem diferenças de tratamento por idade, sexo, aproveitamento escolar (identificando o aluno em questão)

VI - Prática Pedagógica

- cartilhas
- material didático
- recursos disponíveis
- atividades desenvolvidas - grupo individual
- metodologia
- deveres para casa
- avaliação

VII - Observações

- anotar a participação do pesquisador na dinâmica da sala de aula
- anexar ao roteiro de observação uma lista com o nome, idade e série dos alunos presentes durante o período
- anexar a lista de alunos matriculados

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Anexo 4

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: O TRABALHO E AS PRÁTICAS SÓCIO-
EDUCATIVAS NO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DE ALUNOS

1. DADOS SOBRE A COMPOSIÇÃO FAMILIAR

- pessoas que vivem sob o mesmo teto e com a mesma renda
- nome dos pais
- número de filhos, netos e outros parentes
- idade do casal
- idade dos filhos
- filhos que frequentam a escola
- migração dos filhos/família (origem)

2. VIDA E TRABALHO

- cotidiano familiar
- organização da vida doméstica
- jornada de trabalho
- produção e comercialização
- transações econômicas (banco/hipoteca)
- assalariamento ou rendimento
- pessoal envolvidos, empregados
- percepção das mudanças econômicas na região
- oportunidade de escolarização dos pais e filhos

3. PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

- festas religiosas
- participação em sindicatos e entidades
- organizações locais
- encontros de mães
- comunidades eclesiais

- Percepção sobre: {
- Papel dos político e interesses envolvidos
 - Visão das possibilidades na região e das transformações
 - Noções de direitos e reivindicações

4. VISÃO DA ESCOLA DO FILHO

- pedir para falar sobre os filhos que estão na escola
- pedir para falar sobre os filhos que não estão na escola
- obter uma versão sobre escolarização dos pais e compara com a situação atual dos filhos
- pedir para falar sobre a importância da escola na vida da família
- conversar sobre estas noções na vida familiar (discordâncias, concordâncias)
- conversar sobre conhecimentos que necessitam e gostariam de obter
- pedir para falar sobre a escola que eles gostariam de ter para seus filhos

5. REPRESENTAÇÃO

- da professora
- da escola: qual a importância/expectativa
- da comunidade
- sobre o trabalho importância/expectativa
- se detém alguma informação a conquista e luta pela terra
- se detém alguma informação sobre a organização da comunidade em relação ao trabalho: do que fazem e como fazem (as associações).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Anexo 5

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: O TRABALHO E AS PRÁTICAS SÓCIO-
EDUCATIVAS

VIAGEM À ALVAÇA- GOIABEIRAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

1. VIDA E TRABALHO

- Nome do entrevistado;
- Nome dos pais;
- Número de integrantes da família;
- Idade;
- Atividades produtivas desenvolvidas (dentro de casa e fora dela);
- Como se organizam;
- Jornada;

2. VIDA E ESCOLA

- Onde estuda (Escola/localidade/Professora);
- Série estudada;
- Obter uma versão sobre a história da escola;
- Conversar sobre sua relação afetiva com a professora;
- Relembrar a história das séries estudadas anteriormente;
- Conversar sobre a escola hoje: história, ocorrências em sala de aula, atividades, dificuldades, preferências, relacionamento, amigos, atenções da professora, atividades extra-escolares, sua vida.
- Conversar sobre:
 - reprovação;
 - evasão escolar
 - material didático utilizado
 - conteúdos estudados em sala de aula
 - metodologia utilizada

3. PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

- Festas religiosas
- Reuniões na comunidade
- Festas
- Brincadeiras

4. REPRESENTAÇÃO

- Da professora
- Da escola: qual a importância/expectativa
- Da comunidade
- Sobre o trabalho: importância/expectativa
- Se detém alguma informação sobre a conquista da terra (história)
- Se detém alguma informação sobre a organização da comunidade em relação ao trabalho: o que fazem o como fazem (as associações)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Anexo 6

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: O TRABALHO E AS PRÁTICAS SÓCIO-
EDUCATIVAS NO CAMPO

VIAGEM A ALVAÇA-GOIABEIRAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS: HISTÓRIA DE VIDA

I - Encaminhar a história de vida em torno de três momentos que situamos o depoimento no tempo e espaço, tendo como referência constante os eixos da prática produtiva, política e educativa.

1. História da escolarização no contexto da comunidade (estudo, trabalho, participação comunitária, etc).
2. História da prática educativa (profissional) nos primórdios (ensino, trabalho, formação, participação comunitária, etc).
3. História do cotidiano (representações atuais, análise da própria experiência, atividades atuais).

II - PONTOS A SEREM CONSIDERADOS NA HISTÓRIA DE VIDA

1. ORIGEM

- . como era a sua família
- . como era a localidade onde você morava
- . qual a sua idade

2. FORMAÇÃO ESCOLAR

- . quando começou a estudar
- . como era a sua escola
- . como era a sua professora
- . o que você estudava
- . como estudava
- . que dificuldades você encontrou na escola
- . o que você gostava mais de estudar
- . até que série cursou. Por quê.
- . que cursos frequentou além do regular
- . que leituras fez durante o período escolar e fora dele

3. PRÁTICA SOCIAL

A. PRÁTICA ESCOLAR

ANTERIOR

- . quando começou a ser professora
- . o que levou você a ser professora
- . como isso aconteceu
- . onde começou a ensinar
- . como ensinava
- . que séries já ensinou
- . que livros utilizava
- . qual a idéia que você tinha sobre educação
- . participou de treinamentos

ATUAL

- . que séries ensina
- . como ensina
- . que material didático utiliza
- . qual a situação funcional
- . quanto ganha
- . participa de treinamento, cursos, etc.
- . qual a idéia que você tem de educação (e se modificou, em relação a anterior, como se deu esse processo)
- . relação com os alunos (como os vê, como percebe suas dificuldades, como os trata)

B. PRÁTICA PRODUTIVA

- . qual o meio de subsistência da família
- . que tipo de tarefa exercia quando criança e jovem
- . atualmente, ainda exerce essa ou outra atividade além da de professora
- . qual a concepção de trabalho

C. PRÁTICA POLÍTICA

- . durante a sua vida em que movimentos você se envolveu

- . qual a sua participação na luta pela conquista dessa terra.
- . como ocorreu a história da desapropriação da terra
- . atualmente você participa de algum movimento
- . tem alguma ligação com o STR, Igreja...
- . qual a compreensão do problema da divisão existente na área
- . que saídas aponta para o problema

D. CONCEPÇÃO DE VIDA E DE MUNDO

OBSERVAÇÕES

- . Relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitiu a experiência que adquiriu.
- . Como trabalhar:
 - cabe ao pesquisador perceber as relações do indivíduo com a sociedade e captar algo que ultrapassava o caráter individual do que é transmitido e que se insere na coletividade a que o narrador pertence.
 - a interferência do pesquisador é preferencialmente mínima
 - embora o pesquisador subrepticamente dirija o colóquio, quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível silencioso.
- . Técnicas usadas na história de vida:
 - entrevistas
 - depoimentos pessoais
 - autobiografias
 - biografias

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, Miguel. Da escola carente a escola possível. São Paulo: Ed. Loyola. s/d, 183 p.
2. _____. Escola e o movimento social: revitalizando a escola. ANDE, São Paulo, n 12, p. 15-20, 1987.
3. BARRETO, Elba S. de Sá. Política educacional e educação das populações rurais. In: - Educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1985.
4. BOTTMORE, Ton. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, 454 p.
5. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.
6. BURSZTXN, Marcel. O poder dos donos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985
7. CALAZANS, Maria Julieta. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.
8. CALDEIRA, Clóvis. Menores no meio rural. Rio de Janeiro, INEP/MEC/CBPE, 1960.
9. CAMPOS, Rogério C. A luta dos trabalhadores pela escola. São Paulo: Ed. Loyola, 1989, 167 p.
10. CARDOSO, Míriam Limoeiro. O mito do método. Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1976.
11. CEARÁ. Secretaria de Educação. Educação rural integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
12. CENAFOR. A questão do professor leigo. São Paulo, 1985.
13. CERRONI, Umberto. Teoria do partido político. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1982.
14. CHALOULT, Yves. Uma política de legitimação dos estados e rearticulações da pequena produção rural. In: PROJETO SERTANEJO. São Paulo: ANPOCS, 1983
15. COUTINHO, Carlos Nelson. Dualidade de poderes: introdução à teoria marxista de estado e revolução. 2ª ed. São Paulo, Ed. Brasiliense S/A, 1985.
16. DAMASCENO, M. N. Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: UFC, 1990. 242 p.
17. _____. Questões teóricas e práticas na pesquisa social e educacional. Em Aberto, Brasília: MEC, v. 5, n 31, p. 31-41, jul/set. 1983.

18. _____ . Relações entre trabalho, movimento social e escola no campo. Fortaleza: UFC, 1989, mimeo.
19. DAVIS, Claudia L. F. Vida e escola severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí. São Paulo: PUC, 1988. 539 p. Tese de doutorado.
20. EDUCAÇÃO: a encruzilhada do meio rural. Cadernos Cedes, São Paulo : Cortez, v. 11, 1984.
21. EDUCAÇÃO popular no meio rural - notas do I Seminário. Rio de Janeiro: Achimê, ANPED, CNPq, 1982. (Cadernos ANPED)
22. EDUCAÇÃO rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
23. ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.
24. EXPELETA, J.; ROCKWELL, g. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986, 93 p.
25. FONTE, Eliane Maria M. A valorização da escola no meio rural. Recife: SEDUC, 1982. 175 p.
26. FRANCO, Maria Laura P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso? São Paulo: [s.n.], ago. 1988. p. 75-80. (Caderno de pesquisa, n. 66).
27. FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p.
28. FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1988. 235 p.
29. FUKUI, Lia (et alui). Nível de escolarização, educação informal e procura educacional em populações rurais e urbanas no estado de São Paulo. (Projeto de Pesquisa) São Paulo, INEP/CERN, 1975.
30. GLUSKSMAN, Christinne Buccs. Gramsci e o estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
31. GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. 141 p.
32. _____ . Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. v. 48, 244 p.
33. GRIFFITHS, V. L. O problema de educação rural. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 10: 41-55, ago 1974.
34. GRZYBOWISKI, Cândido. Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo. Petrópolis, RJ: Vozes, Fase, 1987. 90.
35. _____ . Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Revista Contexto e Educação, Rio Grande do Sul, n. 4, p. 49-58, (s/d).

36. HELLER Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1972.
37. HOLANDA, Aurélio B. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986
38. HUIDORO, J. E. G. Educação, consciência e sociedade: um estudo do pensamento de Gramsci: Louvam: UCL, 1979. Tese de doutorado.
39. IANNI, Octávio. A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
40. KOSIC, Carel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.
41. KVENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988. 166 p.
42. LEROY, Noemia. O gatopardismo na educação. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 168 p.
43. LORA, Guilherme. A teoria marxista do partido político. São Paulo: Ed. Outubro, 1980.
44. MACHADO, Teresinha. (Re)construção social da escola do trabalhador: considerações preliminares. Fortaleza: UFC, 1990. 5 p, mimeo.
45. MAIILLO, Adolfo. Adecuacion de la escuela al ambiente. Accion social de la escuela, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educacion DE LA UNESCO, 1964, p. 14-43
46. MAO, Tse Tung. Filosofia de mao tse tung. Belém Bom Tempo, 1978.
47. MARTINS, J. de S. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. 185 p.
48. _____. Expropriação e violência. São Paulo: HUCITEC, 1980 185 p.
49. MARX, K. O capital; crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. 933 p.
50. MEDEIROS, L.S. História dos movimentos sociais no campo. Rio de Janeiro: Fase, 1989. 215 p.
51. MOCHCOVITCH, Luna G. Gramsci e a escola. São Paulo: Ática, 1988. 80 p. (Série princípios)
52. MOREIRA, J. R. Censo escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. XLIV (100): 241-249, out/dez., 1965.
53. _____, O desventuramento da escola primária urbana, pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. XXII (56): 46-47, out/dez, 1954
54. NASCIMENTO, Severina Isza. Movimentos sociais na sociologia de Alain Touraine. João Pessoa: UFPb, 1989 (Caderno do curso de mestrado em educação da UFPb).

55. NORONHA, Olinda M. De camponesa a madame: trabalho feminino e relações de saber. São Paulo: Ed. Loyola, 1986. 232 p.
56. O'DONNELL, Guilherme. Análise do autoritarismo burocrático. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990. 428 p.
57. _____ . Contrapontos: autoritarismo e democratização . São Paulo: Vértice, 1986
58. OLIVEIRA, A. V. A geografia das lutas no campo. São Paulo: Ed. USP, 1980
59. OLIVEIRA, Maria Neusa. A questão da terra na escola rural - projeto de pesquisa para dissertação do curso de mestrado em educação da UFPb. João Pessoa: [s/d], 1988.
60. PAIVA, V. Estado e educação popular recolocando o problema. In: A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.
61. PENIN, Sonia. Cotidiano e escola - a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989. 165 p.
62. PINTO, Ana Maria R.; Chagas, Maria E. P. Fatores condicionantes da produtividade do ensino da escola oficial de 1º grau no noroeste de Minas Gerais e um estudo na região geo-econômica de Brasília. Brasília, s/d.
63. QUEDA, Oriowaldo e SZMECSANY, Tomas. O papel da educação escolar e a assistência técnica. In - (orgs). Vida rural e mudança social. São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1976, s. 216-234.
64. QUEIROZ, Maria Aparecida. Educação e o nordeste. para que um programa de expansão e melhoria da educação no meio rural? Natal: UFRN, 1990
65. QUESTÕES agrárias I. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza: UFC, v. 10, n. 1/2, 1979
66. QUIRINO, Tarcízio. Educação e Profissionalização na área rural do nordeste. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 54, (120) : 313-337, out/dez, 1970.
67. ROCWELL, E. De hueflas, bardas e veredas; uma história cotidiana de la escuela. [S.l.: s.n.][1980].
68. _____; EZPELETA, J. La escuela; relato de um processo de construcción. [S.l.:s.n.], 1983. mimeo.
69. SANTOS, J.V.I. Os colonos do vinho. São Paulo: HUCITEC, 1978
70. SCHUTZ, P. e CHESTERFIELD R. Ruralização da educação: um enfoque alternativo. Cadernos de pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 25: 47-52, Jun. 1978
71. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, Ijuí. Anais... Brasília: MEC, INEP 1982.

72. SILVA, J. G. O que é questão agrária. São Paulo: Brasiliense, 1988, 114 p.
73. SILVA, S. Sérgio. Valor e renda de terra: o movimento do capital no campo. São Paulo: Pólis, 1981
74. SILVEIRA, José Procópio. Marco teórico: teses sobre o desenvolvimento capitalista e regimes políticos. João Pessoa: [S.n.], 1989. Projeto de tese para o curso de doutorado em ciências sociais da PUC/SP.
75. SOBRINHO, Antonio F. de Sousa. A escola rural de Campo Maior: um estudo de caso. Rio de Janeiro: PUC, 1983, 179 p. Tese de mestrado.
76. THERRIEN, Jacques. Políticas de educação para o meio rural: o papel do Estado e a produção do saber. Goiânia: [S.n.], 1986
77. _____. A professora leiga e o saber social. In: - Professor leigo: institucionalizar ou erradicar? Brasília: MEC, 1991 (Cadernos SENEb)
78. TRABALHO e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987
79. URBANI, Giovani. Hegemonia e ideologia no pensamento de Gramsci. Campina Grande, PB: UFPb, 1980.
80. VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. A filosofia da práxis. tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 454 p.
81. WEREBE, Maria José Garcia. Ensino Rural. Grandezas e misérias do ensino no Brasil, 3ª ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968, p. 106-116.