

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Cotrim da Silva, Edilma

**La représentation sociale de l'école
chez les élèves, travailleurs ruraux**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI - UQAC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XII

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PARA O ALUNO TRABALHADOR
RURAL E SUA COMUNIDADE

POR

EDILMA COTRIM DA SILVA

DEZEMBRO 2003

*“É dentro da noite, sob o nevoeiro,
que é preciso navegar”.*

E. Morin

Dedico este trabalho a meu pai, Abel Elisio da Silva e minha mãe, Anna Rita Cotrim (*in memoriam*), pois estes foram os meus verdadeiros mestres.

AGRADECIMENTOS

Para a viabilização deste trabalho contei com a ajuda de pessoas a que jamais poderia omitir meus agradecimentos. São elas:

Paulo Machado e Marta Anadon: quando se tem ao lado duas pessoas como vocês, nada é impossível e tudo fica mais fácil;

Lorraine: sua ternura e compreensão muito me incentivaram;

Alan: sem você este trabalho não seria realizado;

Clarissa e Natália: suas presenças e seus sorrisos serviram de energia para a continuidade do processo e deram cor a minha vida;

Elzira: obrigada pela acolhida das minhas filhas;

Elvira: você sempre me iluminou com sua sabedoria de vida;

Kátia: minha eterna companheira de viagem, de lágrimas e de alegrias na itinerância entre Guanambi e Senhor do Bonfim;

Osmar (*in memoriam*): por lançar-me em uma experiência nunca antes vivida. Aprendi com você o verdadeiro sentido da expressão *lutar pela vida*;

Meus irmãos e irmãs queridos: obrigada pela certeza da acolhida;

Colegas do Campus XII: mesmo em silêncio sei que vocês sempre me desejaram o melhor;

Débora: o seu incentivo e seu carinho foram decisivos em vários momentos;

Jorge e Andréia: por compartilharem as angústias dos filhos pequenos;

Cláudio P. Nunes: você sempre me ofereceu sua paciência em me escutar. Seu apoio foi fundamental;

Jaques Gauthier e Leliana: obrigada pelo começo e por acreditar que tudo é possível;

Atores da pesquisa: este trabalho pertence a vocês;

Professores de Ceraíma: obrigada pela ajuda e compreensão;

Colegas do curso: por, no convívio diário, emprestarem ombros, abraços, ouvidos e conhecimentos para amenizar o desconforto da incerteza, da angústia, da saudade e das impaciências;

E aos demais cujos nomes porventura omiti: meu muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação revela a representação da escola para o aluno trabalhador rural. A pesquisa foi feita na comunidade de Ceraíma, distrito de Guanambi. Foram envolvidos trinta alunos da 4^a. série do ensino fundamental. Foi utilizada a investigação etnometodológica pela flexibilidade oferecida, também por a etnometodologia basear suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar deles os significados que tem para as pessoas que pertencem a essa realidade. O Referencial teórico está fundamentado principalmente em Miguel Arroyo, Jacques Therrien, Maria Nobre Damasceno, Serge Moscovici, nos estudos de Paulo Machado, Marta Anadon e outros. Os resultados revelam que, para o aluno trabalhador rural, além de a escola representar os sentidos já instituídos socialmente que são instrumentos de mobilidade social, formação técnico-científica para o mercado de trabalho e preparação do cidadão livre e autônomo, ela também representa outros a partir da realidade e da cultura do camponês; sentidos esses que extrapolam a funcionalidade da escola e se expandem para campos afetivos, de auto-estima e de relacionamentos entre os grupos sociais.

RÉSUMÉ

Cette dissertation révèle ce que l'école représente au point de vue de l'élève qui est aussi travailleur rural. On a fait la recherche dans la communauté de Ceraíma, district de Guanambi (Bahia/Brésil). On a observé trente élèves de la quatrième série de l'enseignement fondamental. On a utilisé l'investigation ethnométhodologique, non seulement à cause de la flexibilité qu'elle offre, mais encore parce que l'ethnométhodologie appuie ses conclusions sur les descriptions du réel cultural de son intérêt, afin qu'elle en cueille les significations que les personnes appartenantes à cette réalité y voient. Les références théoriques cherchent leurs fondements à partir principalement de Miguel Arroyo, Jacques Therrien, Maria Nobre Damasceno, Serge Moscovici, dans les études de Paulo Machado, Marta Anadon et d'autres. Les résultats révèlent que, au point de vue de l'élève qui est aussi travailleur rural, outre l'école représenter les sens déjà institués socialement qui sont l'instrument de mobilité sociale, de formation technique-scientifique pour le marché du travail et de la préparation du citoyen libre et autonome, elle représente aussi d'autres sens à partir de la réalité et de la culture du paysan. Ces sens outrepassent la fonctionnalité de l'école et s'étendent vers les domaines affectifs, d'auto-estime et de relations entre les groupes sociaux.

SUMÁRIO

Introdução _____	p. 04
Capítulo I - Contextualizando o Problema da Pesquisa _____	p. 07
I.1 Um Recorte Histórico Especial: O Caso de Ceraíma _____	p. 16
I.2 Minha Implicação no Problema _____	p. 21
Capítulo II – Fundamentação Teórica _____	p. 27
II. 1 Síntese Histórica da Educação Rural no Brasil _____	p. 28
II. 1.1 A Educação Rural no Brasil Colônia e Império _____	p. 28
II. 1.2 A educação rural durante a República _____	p. 28
II. 2. A Escola Rural do Nordeste Brasileiro _____	p. 36
II. 3. Escola e Educação _____	p. 41
II. 4 Representações Sociais _____	p. 49
Capítulo III - A Itinerância Da Pesquisa: considerações metodológicas _____	p. 53
Capítulo IV – O Revelado na Itinerância _____	p. 60
IV. 1 O Lugar da Escola _____	p. 61
IV. 2 O Aluno Trabalhador Rural e a Escola _____	p. 63
Considerações Finais _____	p. 76
Bibliografia _____	p. 80
Anexo _____	p. 82

INTRODUÇÃO

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais, significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de pessoas ser levada a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e original do que a descoberta por parte de um “gênio”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”. (Antônio Gramsci, Concepção dialética da história).

A presente dissertação é resultado de pesquisa realizada com alunos trabalhadores rurais da comunidade de Ceraíma, distrito do município de Guanambi, estado da Bahia. O pano de fundo dessa investigação é a representação social na perspectiva de Serge Moscovici, onde se evidencia uma forma de conhecimento própria às sociedades contemporâneas marcadas pelas diversidades e adversidades do contexto de vida de cada grupo.

Nesse sentido esta investigação procura mostrar como o aluno trabalhador rural se apropria das funções da escola segundo a sua posição social, suas visões religiosas e políticas e seu nível sócio-cultural. E nessa perspectiva abre uma porta para pensar a escola levando em conta sua contextualização histórica, social e política. Foge, portanto, da escola geral, universal, o que desponta nesse estudo é uma escola multifacetária, plural, englobando redes de significados nem tão visíveis, nem tão fáceis de explorar.

Para compreendê-la, cabe ir além do que salta aos olhos, requer sensibilidade, boa vontade e desprendimento na busca de ouvir, sentir os atores desse espaço. Não cabe julgar, é preciso entender os motivos que levam o aluno trabalhador rural a adotar esse ou aquele comportamento, que na maioria das vezes causam descontentamento para a instituição escolar.

Mediante a efetivação deste trabalho e de outros já realizados, fica evidente que a escola rural existente é limitada e precária, porém essa instituição tem importante papel social, especialmente no que concerne à divulgação do saber universal para a população camponesa, devendo, por isso, ser avaliada e, sobretudo, ter sua função redefinida para que

de fato venha atender aos interesses daqueles que compõem o cenário social em que ela está inserida.

Compreendendo que a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço da sala de aula, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês, é necessário considerar o conjunto do saber historicamente produzido, saber esse gerado pelo campesinato na sua prática produtiva e política.

Assim, o ato de pensar a educação campesina deve necessariamente ser medido pelos interesses dos camponeses. Isso significa um esforço para se buscarem formas de integração entre o saber acadêmico, sistematizado, e o saber historicamente elaborado pelo campesino nas suas práticas produtivas e políticas.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DA PESQUISA

Pensar a educação rural no Brasil requer também pensar em trabalho infantil. Existe, atualmente, uma preocupação constante com o trabalho infantil. Diversas medidas foram tomadas, no sentido de evitar a ocupação da criança em atividades que certamente a afastarão da experiência escolar, sendo mais relevantes as de natureza jurídico-institucional, de caráter pretensamente duradouro e reformista, como o Estatuto da Criança e do Adolescente¹, que normaliza, entre outras questões, as condições para o trabalho infantil e a responsabilidade, inerente ao pátrio-poder, na escolarização mínima do menor, além de outras, mais específicas e de atitude assistencialista, como o programa “bolsa-

¹ Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

escola”², cuja proposta é a complementação da renda bruta das famílias nas quais os filhos participam na geração dos rendimentos, em detrimento da frequência à escola.

Tratam-se de iniciativas governamentais propostas tanto como opção ética, a construção de uma modernidade ética, pela minimização da segregação social, quanto alternativa econômica, construção de um modelo econômico ajustado às exigências atuais do mercado, que demanda maior competência produtiva de sua mão-de-obra.

Nenhuma dessas medidas surtiu os efeitos desejados, conforme pretenderam os sucessivos Planos Nacionais de Educação (PNE) e suas reformas, ponderando a não reversão, senão pontualmente, dos crescentes registros de evasão e repetência escolares.

Na conjuntura rural brasileira, jovens e crianças continuam a dividir o seu tempo entre o trabalho e a escola. E, em grande quantidade, deparamos com aqueles que nunca frequentaram o ensino ou abandonaram definitivamente a escola.

No ambiente campesino do nordeste do país, é de conhecimento geral que a labuta dos jovens e das crianças na lavoura é algo tão necessário, por isso tornado comum, que os familiares não podem conceber manter as atividades do cotidiano sem a ajuda dos filhos, sendo esses maiores ou menores. Quando eles não estão trabalhando para os pais, certamente estão vendendo o dia de serviço, objetivando aumentar a renda da família.

A ausência das crianças e adolescentes do ambiente escolar para a composição de força de trabalho complementar da renda familiar vai repercutir diretamente na

² Lei Federal nº 10.219, de 11 de abril de 2001, regulamentada pelo Decreto Federal nº 3.823, de 28 de maio de 2001.

qualificação profissional das levas de trabalhadores constantemente demandados pela abertura das novas vagas de emprego, tanto na zona rural quanto na urbana.

Em todo o país é fato a baixa escolarização dos trabalhadores rurais ou urbanos, entretanto, no caso da região nordeste, a gravidade da situação é maior (como ilustra a tabela I.1) quando verificamos que quase 50% da população economicamente ocupada não chegaram a completar o ciclo do ensino fundamental.

O esforço de abrangência do fenômeno da baixa escolaridade passa necessariamente por reflexões gerais sobre a suficiência de vagas nas escolas, a competência dos professores, a adequação dos currículos e/ou a política de educação.

Raras vezes a baixa escolaridade campesina encontrou, na relação entre o aluno trabalhador rural e sua escola, a proeminência que julgamos devida, na busca de subsídios para a compreensão e intervenção neste fato social.

O descaso com essa relação trabalhador rural e escola tem contribuído de modo premente para o desolador cenário de banimento de milhões de estudantes brasileiros que têm de trabalhar prematuramente, gerando incalculáveis danos de ordem econômica e social ao país, que compromete sua competitividade econômica, quando nega ao seu povo, reiteradas vezes, o acesso à educação.

TABELA I.1

Pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade por anos de estudo – 1999.

Pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade por anos de estudo - 1999				
Brasil e Grandes Regiões	até 3 anos	4 a 7 anos	8 a 10 anos	11 anos ou mais
Brasil ⁽¹⁾	28,7	30,9	14,9	24,9
Norte ⁽²⁾	28,9	28,2	16,3	26,0
Nordeste	49,7	24,6	9,0	16,3
Sudeste	19,1	31,9	17,9	30,7
Sul	18,5	38,5	16,8	24,9
Centro-Oeste	25,5	33,5	15,8	24,7

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui-se a população rural.

O cotidiano rural é repleto de atividades em qualquer região do Brasil, mas no nordeste as atribuições aumentam mais (tabela I.1). Atividades cotidianas de manutenção das culturas e dos rebanhos, como a irrigação e a alimentação dos animais, adquirem um grau de dificuldade sem par, noutras regiões, por conta das inóspitas condições climáticas locais e da falta de contra medidas que suavizem a aspereza do cenário.

Diante dessa situação, o homem do campo fica em suspenso e aguarda sempre a presença do agente oficial de desenvolvimento, através de políticas, não apenas compensatórias e assistencialistas, mas da reorganização do espaço agrário, financiamento das atividades agro-pastoris, da instalação de infra-estruturas funcionais e duradouras

contra os efeitos da seca e da implementação de programas de educação e transferência de tecnologias ao homem do campo, dentre outras.

Resulta, dessa omissão do Estado e de outras instâncias da sociedade, que o pequeno agricultor é obrigado a arar a terra, semear os grãos para o plantio, capinar com a enxada e finalmente colher. Tudo feito com o uso de ferramental e tecnologia agrária que remontam à Idade do Ferro e resultam em baixa produtividade quantitativa e qualitativa, a despeito da intensa alocação do esforço humano despendido.

“O escravismo, superado há apenas quatro gerações, também deixou diversas expressões evidentes. Está presente em formas latentes de segregação racial, na normalidade com que encaramos a brutal distância social que separa os brasileiros, na desvalorização cultural do mundo do trabalho e no baixíssimo grau de solidariedade das elites em relação a um povo do qual, de forma mais ou menos explícita, não se consideram uma parte.” (BENJAMIM, 1998. p.75)

Exposto à escassez de recursos tangíveis: água, dinheiro, estradas, o homem do campo, nordestino, arca ainda com a própria penúria de conhecimentos tecnológicos para atuar sob as condições requisitadas pelas novas demandas produtivas.

Pesa, ao campesino, sua inabilidade para enfrentar as adversidades que permeiam e caracterizam seu universo, pois ele, tendo de fazer tudo com as próprias mãos, por dominar tecnologias agrícolas rudimentares, sendo hostilizado por intempéries, finda por

comprometer sua produção, já de subsistência e que consome os esforços da esposa e dos filhos, acabando por circunscrever todo o grupo familiar aos limites da pobreza.

O processo de incorporação dos saberes sociais, a que é submetido o grupo familiar, transcorre, no mais das vezes, mediante a transferência direta, pela dinâmica da cultura empírica oralizada e na repetição das práticas legitimadas dentro da comunidade e no curso do tempo, e que se constituem no conjunto de competências úteis para garantir-lhe sua inserção social, e sua manutenção, como nos coloca GATTI (GATTI et al apud GRAMSCI, 1993. p.53-54):

“Fica claro, portanto que a fonte primeira no processo de elaboração do conhecimento são os homens na sua atividade real, daí a afirmação de que aquilo que os homens são depende em grande parte das condições materiais de sua produção. Refletindo sobre essa questão Gramsci lembra que 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.”

Esses saberes, a família os transmitirá, por processo análogo, aos seus filhos, tornados seus aprendizes das lides comuns ao grupo familiar, conforme a idade, o sexo e a natureza da tarefa a ser desempenhada. Esse processo de culturação não é restrito apenas ao treinamento para o domínio das habilidades requeridas pela produção agrícola ou administração doméstica: plantar, colher, limpar a casa; nele são incorporados valores éticos, sociais e religiosos que constituem a identidade comunitária de sua origem:

(...) “aspecto interessante que este estudo evidencia é o papel exercido pela família na sua dupla função de unidade produtiva e instituição social, na formação para o trabalho dos novos membros da família. Esse treinamento inicia-se muito cedo, tendo o caráter de aprendizado, também diferenciado por sexos, cabendo ao homem ensinar as tarefas agropecuárias aos meninos e à mulher transmitir os ensinamentos das lidas domésticas às meninas, enquanto ambos encarregam-se da prática dos valores, da ética do trabalho, das normas sociais, em que a obediência ocupa lugar de destaque.” (GATTI et al, 1993. p.58).

Frente a esse panorama, fica intrincado imaginar que crianças e adolescentes sejam desobrigados do trabalho precoce, vez que o trabalho ocupa posição central na ritualística de auto-identificação e culturação de cada indivíduo, na vida do grupo familiar.

Quando deparamos com uma escola no meio rural, sabemos que os seus alunos também são trabalhadores rurais e que, a despeito da menoridade, assumem alguma atividade no campo.

Quando o Estado se faz presente e se instala no seio da comunidade rural, sob a forma de uma sala de aula, gera expectativas de mudanças no sentido de outros acessos a informação, da formação e do seu cumprimento social, pois é esperado que a escola gerencie a construção de um conhecimento que seja capaz de propiciar condições ao educando para transformação da sua realidade.

Vale lembrar que a realidade que se evidencia no meio rural nordestino é a de completa ausência de informações indispensáveis para a vida campesina como: uso

adequado do solo, manejo de cultura, utilização consciente dos recursos minerais e vegetais, cuidados higiênicos com a alimentação ou preservação ambiental.

O que se concretiza na prática da escola rural nem de longe contempla o suprimento dessas necessidades, talvez explicado por não termos escola planejada para o campo e sim termos escolas idealizadas para servir aos interesses da classe média urbana.

Houve tentativas, por parte do Governo Federal, de ajustamento do modelo geral escolar brasileiro – historicamente urbano e, por concepção, priorizador das demandas sócio-produtivas urbanas, para as escolas sujeitas à multifacetária realidade rural do país, momento em que foram adaptados desenhos educacionais com tecnologia importada, negando as peculiaridades sócio-econômicas da realidade camponesa brasileira.

Em nenhum momento aparece a preocupação em atender às expectativas dos atores envolvidos. A escola não considera o saber produzido nas relações rurais, saberes esses que traduzem a realidade camponesa e, diante da realidade em que se apresentam, são imediatamente negados.

Muitas propostas são elaboradas e até postas em prática na busca de solucionar as contradições geradas no núcleo que compõe a escola rural, porém elas não têm apresentado um resultado satisfatório. Sabemos que são elaboradas sem a participação dos que são partes do quadro social em questão.

Ouvir os que estão intimamente envolvidos no processo parece ser a ação mais pertinente. Não temos condições de interpretar a história de uma comunidade sem fazer uma leitura das suas representações sociais, pois os princípios que são tidos como

verdadeiros para os que idealizam os projetos, definem a economia e a política de uma sociedade, dentro de um outro quadro social, podem não o ser para outros atores sociais. Como dizem MACHADO & ANADON (2001, p. 12) *"Não há nada real que não seja construído pelos sujeitos, apoiando-se em sistemas de valores e implicados em um contexto social e ideológico."*

As forças que compõem o universo rural precisam ser explicadas na busca da compreensão e da singularidade de seu povo. E a grande tarefa do coletivo de intelectuais, pesquisadores e docentes é ajudar a construir, a interpretar a história das sociedades, levando em consideração as percepções e interesses daqueles que ficaram à margem e sofreram a consequência da história.

Em nada se diferenciando do contexto apresentado e por estar localizada no polígono da seca nordestina, a comunidade de Ceraíma retrata fielmente todo o descompasso sofrido entre a escola e o campo. O que me leva a escolher esta comunidade como objeto de estudo nesta pesquisa é o fato de ser ela minha comunidade de origem, despertando, portanto, o desejo de compreender essa realidade da qual ainda faço parte.

Por ter vivenciado essa realidade e por ainda, trazer marcas dos descompassos nas produções de conhecimentos entre a escola e o cotidiano do aluno trabalhador rural é que me senti instigada à realização deste trabalho.

I.1 UM RECORTE HISTÓRICO ESPECIAL: O CASO DE CERAÍMA

Ceraíma é um pequeno vilarejo situado a vinte quilômetros de Guanambi, vizinho do açude público de Ceraíma (o nono maior açude do estado da Bahia). Para uma maior compreensão, torna-se pertinente levantar alguns aspectos históricos e geográficos da comunidade em estudo.

Situada na zona da mata do sudoeste do Estado da Bahia, região pertencente ao polígono da seca, o povoado de Ceraíma, aldeia à altura do século XVIII, é originário das poucas famílias que restaram de um arraial denominado “Freguesia de Nossa Senhora do Rosário do Gentio” (COTRIM. 1997), cuja existência é sabida pela intervenção de parques e frágeis registros históricos que rememoram a vida sepulta sob as águas do açude do DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca).

Consta historicamente que, sob a proteção do segundo governador do Brasil, Dom Duarte da Costa, se dá a formação da primeira expedição colonizadora e exploradora do Brasil chamada “entrada” com a finalidade de procurar metais, ouro e esmeraldas. A colonização se expandiu por uma grande parte das terras do vale médio do São Francisco, mais de um século depois, o médio São Francisco passou a ser disputado pelos donatários da Casa da Torre e da Casa da Ponte.³

Com as conquistas das terras do interior da Bahia com o objetivo de fundar fazendas e currais de gado, ocorreu o início da ocupação do Gentio pelos homens brancos.

³ BANDEIRA, *O feudo: a Casa da Torre de Garcia D'Ávila: da conquista dos sertões à independência do Brasil*. A Casa da Torre foi a sede física da capitania pertencente a Garcia D'Ávila e a Casa da Ponte a sede da capitania pertencente ao Coronel Antônio Guedes de Brito. As capitanias eram possessões territoriais hereditárias administradas sob regime político-econômico e social semelhante às estruturas feudais européias e perduraram até meados do séc. XIX.

ROCHA (1983, p. 45) diz: *“O rei de Portugal, em 1717, proibiu a criação de gado no litoral, para que toda a área fosse ocupada com a empresa açucareira. Desse modo, o gado foi empurrado oficialmente para o sertão.”*

Nesse processo de conquista das terras, as aldeias eram destruídas, os índios presos, vendidos, e, posteriormente, escravizados pelos senhores de engenhos do litoral baiano.

Em consequência dessas fazendas e desses currais, muitas comunidades foram criadas, sendo a Freguesia de Nossa Senhora do Rosário do Gentio uma delas. Por ter se destacado na criação do gado vacum, atraiu portugueses em busca de construir grandes fortunas, sonho que se concretizou devido ao favorecimento geográfico.

Senhores de engenhos e latifundiários com suas fazendas povoadas de escravos viveram ali o apogeu do desenvolvimento do Brasil Colônia. Em decorrência do surto da varíola, o Gentio começou a viver o seu declínio econômico. A população foi surpreendida e quase dizimada por essa doença também denominada de “bexiga-preta”, sendo os escravos e os índios os mais atingidos.

“O pânico foi extraordinário nas populações dos arredores. As feiras quase que desapareceram; o comércio (sic!) quase que se paralisou (sic!); fecharam-se as estradas. O meio prophylático (sic!) usado é queimarem-se ao redor das habitações, dia e noite, o estrume bovino, sêcco (sic!). Bexiga! O terror sertanejo!” (NEVES, 1908. p.72).

Outro fato que colaborou de forma decisiva para o fim do arraial foi a seca, fenômeno que até hoje define o destino dos nordestinos, o êxodo forçado pela seca provocou o esvaziamento da população local.

O Departamento Nacional de Obras Contra a Seca, órgão que pertencia ao extinto Ministério da Viação e Obras Públicas, foi criado para combater o flagelo no “polígono da seca“. Era previsto que seriam concluídos no Estado da Bahia dez açudes nos anos de 1912 a 1914, datas essas que coincidem com o prenúncio do fim do Gentio.

Mediante avaliação dos topógrafos do DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca) a localidade mais promissora para a construção de um dos açudes seria o espaço ocupado pelo Gentio. Mediante expropriação autorizada pelo governo, os antigos moradores tiveram que se deslocar para uma outra área, hoje denominada Vila de Ceraíma.

Consta em documentos que a educação ministrada na comunidade do Gentio era particular. Senhores de engenho e fazendeiros prósperos contratavam professoras de cidades maiores ou da capital para professar o ensino elementar para os seus filhos. Esse ensinamento correspondia a ler, escrever e fazer contas.

Na década de 60 surge a primeira escola dessa nova comunidade, Ceraíma, com o único objetivo de atender os filhos dos funcionários do DNOCS. Como sobravam vagas, estas foram destinadas aos filhos dos agricultores vizinhos. O aluno trabalhador rural era completamente ignorado, pois ele já estava ali na condição de estranho.

Durante uma década essa escola existiu só com a finalidade de atender esses funcionários públicos que atuaram na construção e manutenção do Açude Público de Ceraíma.

No início dos anos 70, o DNOCS teve suas atividades suspensas e a escola passa então para as mãos do município de Guanambi e frente a essa mudança nada de novo aconteceu nas suas estruturas.

Atualmente a comunidade é habitada por aproximadamente dois mil moradores e apenas duas escolas atendem a toda essa população . Perduram os ensinamentos de tendência tradicional, completamente alheios à realidade do aluno.

As professoras residem em Guanambi e pouco se identificam com a vida pacata desses moradores. Cumprem a carga horária e imediatamente voltam para a cidade.

Quanto a Ceraíma, podemos compreendê-la a partir da seguinte descrição: a agricultura é de subsistência; o que lá se presencia é uma falta de informação, suplantando possíveis modificações no cotidiano das pessoas; é comum a presença de surto de doenças advindas de parasitas gerados pela falta de higiene com os alimentos e com a água.

Devido à falta de chuva há uma incidência grande de insetos que danificam a lavoura. O controle é feito de forma irresponsável e desordenado, chegando a comprometer vidas por intoxicação de fungicidas, o que em muitos casos ocorre pela reutilização dos vasilhames que portam os venenos.

Há um desalento na comunidade frente ao amanhã, pois é comum a queixa dos pais de família sobre a perspectiva do futuro. A cada dia se produz menos, e fica mais difícil continuar a vida no campo.

É freqüente ouvir de seus moradores que antigamente aquela comunidade "produzia muito e o seu povo era muito alegre", com ar de desânimo tentam entender por que os seus filhos não querem mais trabalhar no campo e alegam que já estão velhos, portanto não têm mais vitalidade para as atividades agrícolas, atribuindo assim à baixa produtividade atual um comprometimento futuro das atividades agrícolas por eles desenvolvidas.

A labuta do homem do campo, especificamente do nordestino, é permeada de desestímulo e dificuldades. Aqui, no polígono da seca atribui-se tudo à falta de chuva, ela faz diferença, sim, mas a falta de informação, de conscientização da importância do trabalho do agricultor, da valorização da profissão, do incentivo para permanência na atividade e do respeito pela sua cultura são fatores que, decididamente, colaboram para o aniquilamento do homem do campo.

Outro fato bastante freqüente nessa comunidade é a presença elevada do êxodo rural: os filhos, que seriam base de sedimentação, evolução e transferência da cultura produtiva local, migram para a cidade de Guanambi, desfalcando o potencial produtivo rural e reforçando a fileira dos excluídos urbanizados, como subempregados, menores de rua, prostitutas e marginais.

O que inquieta bastante é a falta de atuação da escola frente a essa realidade, mecanicamente ela executa as atividades e ignora as relações que configuram esse contexto.

A força que compõe o universo de Ceraíma precisa ser explicada na busca da compreensão da singularidade do seu povo. Para essa busca se faz necessário compreender o processo que origina a subjetivação da sua comunidade, tornar as relações visíveis e deixar aparecer os saberes da comunidade, pois na relação do poder instituído da escola eles se perdem, se enfraquecem e se calam.

I.2 MINHA IMPLICAÇÃO NO PROBLEMA

Nasci numa pequena propriedade vizinha à comunidade de Ceraíma, encerrando uma prole composta por vinte filhos. Meu pai, não diferente dos demais que povoavam aquela região, vivia da agricultura de subsistência. Como a terra era a única fonte de recurso, para garantir a sobrevivência todos tinham que trabalhar. Aos sete anos, fui à escola a primeira vez; o que me fazia diferente dos demais é que não fui lá para aprender a ler ou escrever, isso eu já sabia, pois a minha mãe me havia alfabetizado, como o fizera aos demais filhos.

Fui para a escola obrigada pelo meu pai. Para ele essa era a única maneira de tirar os seus filhos do campo. O seu único sonho era que pudéssemos ir para a cidade, pois o homem rural, na ótica da sociedade urbana é um ser humano inferior, truculento, sem formação, ele não queria que seus filhos fossem vistos dessa forma.

Fui matriculada no ano de 1970, numa sala multisseriada⁴. da antiga escola do DNOCS, que nessa época já pertencia ao município de Guanambi . A professora era rígida e a tendência pedagógica era a tradicional. Tudo o que acontecia dentro da sala de aula me agredia de forma violenta.

O meu cotidiano era incomum para uma criança de sete anos. Tinha que cumprir as tarefas no campo e freqüentar a escola; enquanto estava trabalhando, sentia-me feliz, porém, quando chegava a hora de ir para a escola, tudo mudava. Lá eu não me encontrava.

Além de apanhar muito para aprender tabuada, ainda tinha de suportar as críticas que a professora fazia sobre o homem do campo.

Não sabia bem por que, mas ela repetia as palavras do meu pai: “Vocês precisam estudar para sair dessa vida, ser alguém.”

Odiava a escola e passei a ter vergonha das roupas que vestia, das minhas unhas sujas de terra e até da minha pele, pois quem labuta na lavoura sempre tem muitas manchas de sol e pequenos ferimentos. Quando chegava à sala de aula, sentava na última carteira para que a professora não me observasse muito.

Não consegui aprender quase nada nesse primeiro ano.

Nos últimos três anos que antecederam à minha ida para a cidade, enfrentei problemas sérios com meu pai e minha mãe, fugi da escola, tirei notas baixas, tornei-me

⁴ Salas-de-aula onde são ministradas, simultaneamente, aulas para mais de uma série pelo mesmo professor (a).

uma aluna irresponsável. Continuei odiando a escola. Nunca entendi por que nada do que eu precisava aprender a professora ensinava.

Durante esses quatro anos, nunca me ensinaram nada que eu pelo menos conhecesse ou tivesse ouvido falar. Eu sabia pesar o algodão, sabia calcular quilos, arrobas de cada saco e não conseguia resolver uma conta na escola, por mais simples que fosse.

Sempre achei a escola muito distante da minha realidade, a professora criticava muito o modo de vida dos habitantes do vilarejo e manifestava o desejo de ir trabalhar numa cidade desenvolvida.

Lembro-me bem do dia em que ela leu uma história do Tio Patinhas⁵ e logo depois disse: *“Ah! Esqueci-me! Vocês não conhecem, pois aqui não tem televisão nem banca de revistas.”* Todas as atividades desenvolvidas sempre estavam ligadas à escola urbana.

Diante da pressão dos meus pais, fui morar na cidade junto com outros irmãos que já estavam lá. Durante toda a trajetória que percorri, nunca consegui esquecer a escola rural.

O problema focado nesta pesquisa ganhou ênfase na minha vida profissional, muito antes do ingresso na carreira docente. O desejo de estudar as questões levantadas neste projeto tornou-se mais veemente quando, após a formatura no curso de Pedagogia, voltei a Ceraíma para rever a minha primeira escola.

⁵ Personagem de revista infantil de autoria de Walt Disney.

Doze anos depois, nada tinha mudado. As crianças que estavam em sala, sustentavam nos olhos o mesmo desalento que eu já havia experimentado.

Algum tempo depois da minha primeira visita, fui convidada para proferir uma palestra para professoras dessa Comunidade e, durante as suas falas, tornou-se freqüente a queixa de que os alunos não queriam nada com a escola e que tudo o que ensinavam era perda de tempo, pois os discentes não manifestavam nenhum interesse pelos conhecimentos estudados em sala de aula.

Apontei algumas propostas de trabalho, mas ficaram muito aquém da solução dos problemas, pois, apesar de conhecer a realidade, não reunia condições suficientes para interpretar e entender todo o contexto. Minha visão era unilateral e não representava todo o quadro social.

Propus ouvir os que estão intimamente envolvidos no processo por achar ser o caminho mais sensato a tomar. Não temos condições de interpretar a história desta comunidade sem fazer uma leitura das suas representações sobre a escola.

Movida pelo desejo e capturada pela rejeição do meu cotidiano escolar e ainda pelo interesse em ajudar a minha comunidade de origem em buscar respostas mais consistentes que dêem conta de interpretar, explicar e propor alternativas superadoras é que me debrucei no estudo desse problema. E também por saber que Ceraíma é apenas um retrato de uma realidade norteadora de outras escolas de comunidades rurais.

Mesmo tendo cumprido esse objetivo, não se esgotam todas as necessidades de pesquisa no universo que compõe a escola no campo, acredito que seja, a princípio, ponto norteador para uma melhor compreensão do processo.

Buscar uma interpretação honesta, capaz de entender um mundo plural sem se tornar proprietário dele e ser capaz de propor uma relação pedagógica humana requer sensibilidade, estudo e respeito. Essa preocupação esta presente no que dizem THERRIEN & DAMASCENO (1993. p. 10):

“Para isso torna-se necessário captar e interpretar o sentido que os próprios camponeses têm de sua realidade, aprender com eles como vivem, como pensam, produzem suas concepções, desvelando assim sua mentalidade, suas novas direções e perspectivas.”

Muito se tem estudado sobre os problemas que envolvem a educação rural brasileira. Nota-se que, enquanto ferramenta de análise histórica, a representação social não tem encontrado lugar na construção dos processos educativos, ocasionando distorção de percepção, de interesse, entre os atores.

“É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas.” (DUVEEN, 1995. p.20).

Torna-se contraditório entender a relação escola-comunidade, apontar soluções, ou até mesmo reestruturar currículos das escolas inseridas no meio rural sem antes tentar entender o que é essa escola para esses alunos. Qual a representação dela nessa realidade de vida?

Ao realizar uma pesquisa das representações sociais dessa comunidade, despontou a possibilidade de revelar os saberes desse grupo, suas interações, seus valores, suas crenças, etc. Isso levou a uma melhor compreensão da comunidade e dos problemas que envolvem a educação rural deste e de outros municípios.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Repensar a escola também é uma forma de repensar o mundo, a sociedade e as instituições que a constituem, ao mesmo tempo em que são constituídas. Para tanto se torna necessário contextualizá-la historicamente, socialmente e politicamente.

Para um aprofundamento teórico deste trabalho foram revistos conceitos-chaves como: educação rural no Brasil, escola rural no nordeste do Brasil e, por ser o objetivo desta pesquisa, revelar o que é a escola para o aluno trabalhador rural. Então as representações sociais passam a ser pano de fundo deste estudo.

II.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

II.1.1 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO

A história da educação no Brasil já nos mostrou o quanto o homem do campo foi negligenciado nas políticas educacionais brasileiras. Como mostra FREITAG (1980. p. 28), só a partir de 1930 ocorreram programas de educação voltados para as populações do campo. Anteriores a 1930 poucas medidas foram adotadas.

Até meados do séc XIX não havia o que se pode considerar educação voltada para populações rurais, no Brasil, para pontuar os consecutivos projetos para uma escola rural socialmente produtiva. Como ponto de partida, podemos indicar, na Região Nordeste, o registro remanescente do surgimento do ensino técnico agrícola na Bahia, durante o reinado de D. João VI*, embrião da primeira Escola de Agronomia do país.

II. 1.2 A EDUCAÇÃO RURAL DURANTE A REPÚBLICA

Registra-se que, desde os anos vinte, efervescia na sociedade brasileira uma inquietação com a qualidade da educação disponível, fosse nas cidades ou no campo, porém só após a década de 30 há uma evidente preocupação para com o descaso oficial pela educação, que é vista por um grupo de intelectuais como meio de integração cívica do país e impressa no Manifesto dos Pioneiros⁶.

* D. João VI de Portugal (1769-1826), Rei de Portugal (1816-1826). Quando as tropas de Napoleão Bonaparte invadiram Portugal, em 1807, Dom João VI foi obrigado a fugir para o Brasil, onde instalou a corte e viveu durante 13 anos.

⁶ Grupo de 23 intelectuais brasileiros composto, entre outros, pelo educador Anísio Teixeira, que lançou, em 1932, um manifesto por reformas no sistema educacional brasileiro, cujo teor ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.”

O "Manifesto dos Pioneiros da Educação" propunha, no seu ideário, uma escola rural voltada para os anseios das regiões às quais deveria assistir; um modelo escolar que afirmasse uma identidade nacional integradora e vocacionada para a agricultura e que fomentasse a formação de uma consciência cívica e economicamente participativa do campesino, favorecendo a fixação dele no seu ambiente nativo.

O "ruralismo pedagógico" proposto, que iria se efetivar no governo de Getúlio Vargas, via Ministério da Agricultura, fez surgir colônias agrícolas e núcleos coloniais implementados para atuarem como estruturas de promoção do cooperativismo e do crédito agrícola (SALES. 1945).

A proposta foi trabalhar os núcleos através de projetos educativos e de crédito cooperativo que integrassem econômica e socialmente as comunidades rurais aos centros de consumo mediante a planificação técnica da produção; o que significaria a estabilização dos preços, conforme a demanda produtiva fosse coadunada, em volume e qualidade, às necessidades dos mercados.

Sobre esse momento da economia agrária brasileira, interessa-nos, de perto, perceber que os Pioneiros da Educação compreendiam ser a penúria da logística escolar rural de que dispunha o país, o maior obstáculo às mudanças requeridas na base da produção agrícola, sem as quais não haveria a integração econômica e a fixação do homem ao campo.

Devemos destacar que o entusiasmo na defesa de reformas na educação rural, particularmente pelos pioneiros, significou uma tomada de consciência sobre a premente

necessidade da renovação de uma escola concebida apenas para alfabetizar, para uma escola integrada e capaz de integrar sua comunidade pela mútua identificação das características e pelo respeito às peculiaridades locais.

Na década de 40 perduraram as idéias dos pioneiros, reforçadas pela degradação da vida nos centros urbanos, ainda mais inchados pelas levas de retirantes rurais que acorrem às cidades fugindo das secas e da falta de melhores perspectivas de subsistência. Eles reforçam o já imenso contingente de desempregados ou subempregados que não conseguem colocação na indústria ou nos serviços, quer seja pela insuficiência de vagas de trabalho, quer seja pelo despreparo profissional para as vagas disponíveis.

O cenário ameaçador robustece, no senso dos grupos dominantes, a crença, no ideário do “ruralismo pedagógico”, como resposta possível à questão do inchaço urbano. Nesse sentido, a via educativa preceituada pelos pioneiros seria a solução para, incluindo o campesino no “sentido rural da civilização brasileira”, fixá-lo à terra e reverter o fato social urbano, momento em que pareceu conveniente ajustar os programas e currículos para a “realidade” das escolas rurais.

Entretanto, o empenho do Ministério da Agricultura do governo Vargas, em iniciativas para incentivar o cooperativismo e qualificar profissionalmente o homem do campo, dentro dos cenários estruturados em colônias agrícolas e núcleos coloniais, teria menor relevância do que seu próprio registro, não fosse a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942).

Esse evento foi promovido pela Associação Brasileira de Educação, com o suporte do governo federal e do governo de Goiás, e registrou o senso geral de desapontamento com os resultados práticos da escola no campo, sob o modelo de educação rural então vigente, o que fora, dez anos antes, expresso no Manifesto dos Pioneiros.

Constam, no desenvolvimento desse congresso, exposições, estudos e debates, as principais idéias do “ruralismo pedagógico”, que propunham a substituição de uma escola que funcionava de forma desintegradora e por conseqüência promovia o êxodo das populações rurais, por uma escola que viabilizasse a adequação do homem ao meio rural e cujo principal objetivo fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto.

É nítido que a Escola rural, no molde de sua existência, fracassou, fato registrado pelas estatísticas que mostram o grande contingente de analfabetos que permeiam as zonas rurais brasileiras. Comprovadamente não houve um programa ou uma iniciativa que produzissem resultados significativos para a educação rural brasileira.

Nas décadas de 40 e 50, o Ministério da Agricultura, agora auxiliado pelo da Educação e Saúde, responsabilizou-se por vários projetos educacionais que almejavam atingir a maioria das bases populares brasileiras, integrando-as no projeto desenvolvimentista elaborado para o país sob uma conjuntura externa marcada pela II Guerra Mundial.

Essa período foi marcado pela presença norte-americana que se fez notar extensivamente aqui, desde o apoio logístico, com tropas, demanda por matérias-primas (borracha), franquias de bases militares, apoio da inteligência militar, até na cooperação na

área educacional, quando é criado o Serviço de Saúde Pública (1942) num acordo firmado entre o Ministério da Educação e Saúde e o Instituto de Assuntos Interamericanos (AIA)⁷, em regime de co-participação entre o Brasil e os Estados Unidos da América.

Suas atividades eram inteiramente desenvolvidas em zona rural e, com a criação da Divisão de Educação Sanitária, o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) passou a orientar a tarefa educativa.

Centros de treinamento, semanas ruralistas e clubes agrícolas constituíram-se nos programas mais expressivos da CBAR (1945), projeto bilateral que visou cristalizar uma relação proativa entre o Brasil e os E.U.A., na transferência de tecnologia educacional feita, contudo, em mão única para o atendimento das necessidades escolares da nossa população campesina.

Diante de toda tentativa dessas operações impostas e idealizadas nos gabinetes, logo após o primeiro momento o universo rural retomava suas práticas originárias, revalidando sua inércia social.

Em 1947, o governo promove sua “Campanha de Educação de Adultos”, que visou à preparação de um cenário nacional mais receptivo às propostas educativas que a União pretendeu mais profundas, ocasião em que se instalaram as “Missões Rurais de Educação de Adultos”, cuja existência quis forçar um avanço qualitativo no estágio das condições de vida de pequenas comunidades rurais que compunham àquele cenário, através de uma ação educativa integral; isso só foi operacionalizado em 1950, em

⁷ American International Association for Economic and Social Development – patrocinou em 1948 a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar) em Minas Gerais.

Itaperuna, município fluminense.

Percebe-se, no plano teórico-prático, que a parceria com os americanos do norte passa a refletir, sem sutilezas ideológicas, que o esforço de educar as populações rurais deveria atender mais do que a qualificação técnica humana para a produção agrícola.

O enorme esforço de alinhamento deveria expandir-se no sentido de atender às necessidades industriais e urbanas mediante a integração das comunidades periféricas - aldeias rurais - ora percebidas como motores de provimento das imediatas necessidades requeridas pelos processos de produção: mão-de-obra, comida e, principalmente, mercado de consumo.

Ao final da década de 60, com o agravamento das diferenças regionais entre o Nordeste e o Centro-Sul, começa a se pensar nas peculiaridades locais. Nasce, então, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) que inicialmente não se preocupa com projetos educacionais. No segundo momento, destinam-se 6% do investimento ao desenvolvimento de recursos humanos mediante treinamento vocacional agrícola e industrial, preparo de pessoal para os estados e os municípios e programas universitários e pré-universitários.

A efetivação desses projetos não atingiu, como pretendido, o cotidiano escolar, pois o que presenciamos foi o nascimento de uma educação rural tardia, cujas finalidades específicas não encontraram legitimação junto aos saberes das comunidades onde foi tentada, ou seja, o que foi planejado estava impregnado de pressupostos e propostas teóricas não alinhadas com a realidade camponesa e, desse modo, era inaplicável

operacionalmente. Ademais, entre os docentes, a inexistência de uma identidade com aquelas mudanças “propostas” provocou-lhes uma maior deficiência na assimilação dos conteúdos “sugeridos”.

“É paradoxal confrontar o nível dos assuntos propostos, a multiplicidade de temas, a forma complicada de apresentação dos assuntos, sobretudo se se considerar que os participantes eram professores ‘leigos’ que lotavam as secretarias de educação dos estados, em média 50% nos diferentes estados, podendo em alguns atingir até 90%. Mais paradoxal ainda é a desvinculação de uma atividade, como era esta, da realidade, o que se pode constatar por indicação como a que se segue: ‘A maior parte do material não está traduzida em português; grande parte está em inglês, mas existe alguma coisa em francês e espanhol. O fato de a maior parte estar em inglês, embora apresente uma dificuldade a vencer, não deve constituir obstáculo intransponível para aqueles que não sabem inglês. Cada grupo disporá de um professor de inglês que auxiliará os alunos, preparando resumos, em português, do material essencial.’ (GATTI et al, p. 20-21).

O período de 1945 a 1964, em decorrência dos governos eleitos pelo povo é marcado pela esperança de um progresso acelerado. Esse período é também fértil em significativas contribuições culturais.

No início da década de 60, a discussão sobre a educação popular toma corpo com diversos movimentos importantes ganhando destaque o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que propunha a tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma, não alienada, procurava despertar as massas para a reflexão crítica a respeito da exploração em

que viviam. Essa reflexão acarretou acentuado interesse pela educação popular, manifestado na obra de Paulo Freire e nos movimentos de Educação de Base.

Paulo Freire, ainda hoje considerado um dos grandes pedagogos da atualidade, contribuiu não só de forma expressa nas teorias dos livros publicados como em experiências educacionais efetuadas, a exemplo da realizada em Angicos, Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores do campo foram alfabetizados em 45 dias.

Podemos citar ainda como movimentos de educação popular nessa década de 60, os seguintes:

- Centros Populares de Cultura (CPC, iniciativa da UNE: União Nacional dos Estudantes) em 1961;
- Movimento de Cultura Popular (MCP) – Iniciado em 1960 em Pernambuco. Paulo Freire pertenceu a esse grupo;
- Movimentos de Educação de Base (MEB) – Criado em 1961 pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

A forma de atuação desses grupos varia, porém eles têm como objetivos comuns a alfabetização da população rural e urbana marginalizada e animação cultural nas comunidades visando a uma melhor participação política.

O golpe militar de 1964⁸ desativa esses movimentos de conscientização popular, considerados subversivos, e apenas seus líderes. Os únicos que permanecem são os MEB

⁸ Os militares depõem o presidente eleito João Goulart e passam a governar o país de forma ditatorial.

(Movimentos de Educação de Base), apesar de diminuir suas atividades e mudar de orientação.

Durante vinte anos os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Os reflexos dessa política foram desastrosos na cultura e na educação.

A tendência que se destaca na educação é a tecnicista com o objetivo de aplicar na escola o modelo empresarial. Procura-se adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. A relação entre escola e comunidade reduz-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas.

O que se presencia nesse cenário é a ausência definitiva das especificidades que compõem um país plural como o Brasil.

II. 2 A ESCOLA RURAL DO NORDESTE BRASILEIRO

Ainda hoje podemos comprovar que há uma grande discrepância entre o nordeste brasileiro e as demais regiões do Brasil. Essa região se destaca por apresentar uma maior concentração de pobreza, mortalidade infantil, analfabetismo, despreparo de mão-de-obra, etc. Mediante os fatos, era esperado que a educação nessa conjuntura fosse planejada, estruturada e realizada a partir das necessidades educacionais de cada região.

Na década de 60 foram implantados projetos e programas em áreas rurais, a exemplo dos seguintes: Povoamento do Maranhão; Grupo de Estudos do Vale Jaguaribe, Grupo de Integração do São Francisco, Cohebe (Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança), Ceplac (Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira) e Projeto sertanejo – desdobramento natural da ação governamental de produção do Nordeste rural.

O objetivo desses programas era o melhoramento das comunidades e educação de adultos. O desenvolvimento rural torna-se, assim, um instrumento ou meio para provocar mudanças sociais na realidade rural. São medidas compensatórias para as disparidades regionais. Os programas demonstravam claramente estarem comprometidos com as estratégias dos planos nacionais, que repetem nas regiões os mesmos esquemas diretivos e centralizadores. Nem de longe contemplam os interesses do homem do campo dentro das suas peculiaridades.

Ainda hoje o que se percebe na escola situada no meio rural é uma completa desarticulação com o contexto social. Há momentos em que não se pode identificar sua utilidade dentro da comunidade, além do ato de aprender a ler e escrever. Os conteúdos são os mesmos destinados às escolas urbanas e nem sequer há uma preocupação em adaptá-los a essa outra realidade.

Enquanto a escola se prende ao seu sentido restrito, o da pedagogia clássica, convencional, sistematizada, referindo-se a educação às fases infantil e juvenil da vida do ser humano, o seu público alvo, alunos trabalhadores rurais, está sendo privado de conhecimentos amplos que lhe dêem melhores condições para atuar frente à sua realidade.

Por ser a educação também um fenômeno cultural, espera-se dela a incorporação dos conhecimentos, das experiências, usos, crenças, valores do indivíduo. Quando deparamos no meio rural com uma educação completamente voltada para as exigências urbanas, podemos então perguntar; “qual a finalidade da escola rural?” Essa escola está a serviço de quem? Ela está ajudando a compreender e a construir que realidade? Qual será a escola desejada pelo aluno trabalhador rural e pela sua comunidade?

Ao acompanharmos uma rotina de um aluno trabalhador rural, a discrepância da escola frente ao seu contexto de vida se torna mais evidente. O currículo apresentado em nenhum momento contempla o aluno. Em sua intencionalidade essa realidade não está presente, nem está presente a capacitação para esses sujeitos, uma vez que, na elaboração da grade curricular unificada, se define além de disciplinas e conteúdos, limita até mesmo a quantidade de horas destinadas a cada uma.

Estaticamente o professor desenvolve seus trabalhos, respeitando as regras que o currículo lhe confere como corretas e não as atividades práticas, as condições históricas, sociais das pessoas que compõem o fazer escolar.

Separa-se aqui a consciência da ação, ou seja, se o aluno é obrigado a se encaixar em uma educação programada para um outro tipo de sujeito, ele é obrigado a negar a sua história. Deixa, portanto, de ser capaz de atuar no seu meio.

Ao negar a realidade do aluno trabalhador rural, a escola está tirando a sua capacidade dinâmica de interpretar o mundo, desenvolver potencialidades e impulsionar processos voltados para a mudança social.

O aluno trabalhador rural é visto como o aluno urbano. Suas adversidades são ignoradas. A escola, ao agir assim, deliberadamente está desconstruindo o cidadão rural e transformando-o em um sujeito que não se completa no universo urbano nem tampouco no rural, reafirmando o que dizem: (GATTI et al. p. 87):

“O modo da escola rural operar impede o efetivo cumprimento daquilo que dela se poderia esperar: fornece a duras penas, tão somente fragmentos de conhecimentos que não podem ser úteis nem para a vida do campo, nem para um possível projeto de vida urbana.”

Com isso demonstra-se que a escola rural representa para a sua clientela a oportunidade restrita de ler, escrever e contar. Subordina, assim, o aluno trabalhador rural à precariedade de formação e ainda restringe sua continuidade nas séries subseqüentes.

Ao manifestar o pesquisador o desejo de estudar o contexto social que envolve os atores que compõem o quadro da escola rural, parece não ser conveniente que se atenha apenas ao contexto econômico e político, pois algo fica carente de respostas e estas são as relações do sujeito, ao que parece melhor se apóiam num estudo que envolva a teoria das representações sociais, pois ela, como diz MACHADO (1999, p. 5): *“oferece as bases de uma epistemologia do senso comum, de uma psicossociologia do conhecimento”*. Ou seja, evidencia uma forma de conhecer o mundo, própria do grupo social atual, impregnada pelas mudanças, pelo pluralismo étnico, político e religioso, enfim pelo ser humano multifacetário.

As representações sociais possuem, portanto, caráter socializador e o mundo subjetivo é visto como um caso particular da atividade do cotidiano coletivo do grupo social.

Saber o que cada grupo social pensa requer, necessariamente uma decodificação dos objetos sociais, ou seja, uma interpretação das suas representações sociais. O discurso de cada grupo social tem as suas significações; mensagens tidas como válidas, em um determinado espaço social, podem deixar de ter o mesmo sentido e podem assumir significados inversos, ou deformados, noutros espaços.

A representação social não se centra só no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social. Torna-se necessário analisar o social enquanto totalidade. Isso quer dizer que o contexto social é bem mais que o coletivo de pessoas, envolve, pois, uma dinâmica que precisa ser compreendida em todos os aspectos.

Representar socialmente um objeto significa construir formas compartilhadas, imagens, modelos de pensamento e explicação da realidade existentes e apropriados pelos sujeitos ao longo do processo de socialização, objetivando uma compreensão clara da realidade na qual está inserido. Isso se torna possível porque a representação brota em um contexto material e social que determina os comportamentos e as práticas do indivíduo.

Não adianta a escola mergulhar nos saberes instituídos e buscar diagnose dos problemas do núcleo do qual ela faz parte. A compreensão humana passa pela interpretação do seu universo, sendo este composto do imaginário, dos saberes populares,

do senso comum conhecimentos estes que, na maioria das vezes, não recebem a importância necessária na ótica dos que executam a análise sob o ponto de vista do conhecimento experimental.

A cultura escolar delimitada pelo currículo, pelas práticas escolares, pelos materiais pedagógicos nem de longe contempla aspectos, dimensões ou variedades culturais da sociedade na qual a escola se insere. A universalização acadêmica nega acolhida a uma população heterogênea e não representa por igual os interesses, aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos sociais da população que compõe o cenário do sistema educacional.

II. 3 ESCOLA E EDUCAÇÃO

Ao mencionarmos sobre escola ou educação, sempre há uma confusão conceitual, pois os conceitos são fundidos em um só. Para melhor compreensão, vamos retomar a definição própria de cada um desses conceitos.

A educação sempre esteve presente em todos os fóruns sociais. Ela é uma atividade humana que caminha junto com a evolução das sociedades e em quaisquer circunstâncias das nossas vidas está presente.

Na perspectiva deste estudo, é preciso deixar de lado as numerosas definições de educação, há de se criar um limite conceitual, atendendo ao sentido amplo, onde educação diz respeito à existência. Assim, de acordo com BRANDÃO (1993. p. 42), a educação:

“É um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.”

Diante da organização das sociedades, esse conceito sofreu várias modificações, e na prática encontramos um sistema educacional veiculando interesses políticos, econômicos e sociais que, em detrimento do poder, suplanta o interesse das pessoas e dos grupos sociais. Para materialização dessa prática, utiliza-se do espaço físico chamado escola, que se constitui de um estabelecimento público, ou privado onde se ministra o ensino coletivo e sistemático.

O que passa a interessar neste trabalho é o estabelecimento público, ou escola pública, compreendida como um espaço que encerra uma dimensão que significa aquilo que é comum a um povo, ou seja, sua cultura, suas crenças, seus valores e seus desejos. Interessa também esclarecer que alunos trabalhadores rurais são crianças ainda menores de idade que dividem o seu tempo entre freqüentar a escola regularmente e auxiliar seus familiares na lide do campo ou com prestações de serviços a outrem com o intuito de aumentar a renda doméstica. É bom lembrar que me atenho àqueles da 1^a. à 4^a. séries do ensino fundamental, uma vez que contamos, especialmente no Nordeste, com poucas escolas rurais que dão continuidade a essas séries.

Cabe dizer que escola, nesse espaço de estudo, é concebida como uma organização que detém, em sua estrutura física, itens pedagógicos e filosóficos como: a sua finalidade, que é a de adequar as necessidades individuais ao meio, e para isso a vida é a

atriz principal; os conteúdos de ensino, que deverão ser estabelecidos em função de experiências que os atores sociais vivenciam; os métodos de ensino onde se priorize o “aprender fazer fazendo” e as relações entre professor e aluno, ressaltando que o papel do professor é auxiliar na construção do conhecimento, priorizando as decisões do grupo.

Como bem define FREIRE (1987), a Escola é um espaço para onde as crianças e os jovens, os professores, todos gostem de ir e sintam que é sua, não a abandonam e dela não se deixam expulsar.

É esperado que a educação ministrada pela escola seja a principal influência no desenvolvimento bem sucedido do ser humano, oferecendo boas perspectivas para diminuir as estatísticas dos que estão à margem da sociedade. A escola, portanto, só poderia assumir sua função cultural e formadora em conexão com os interesses da comunidade na qual ela está inserida.

Dentro de uma sociedade com divisões de classe, a exemplo do Brasil, não há interesse em formar indivíduos com iguais oportunidades, daí o saber passa a ser privilégio de um grupo, ainda como diz BRANDÃO (1993. p.33) “*Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle.*”

É desse interesse político que se define o grupo que tem o direito e o poder de legislar sobre a educação, ou seja, de definir aquilo em que deve consistir a educação institucionalizada, escolarizada. Dessa forma o desenvolvimento educativo está vinculado ao sistema político ideológico e não ao sistema produtivo. Cria-se, portanto, uma educação

massificadora sem levar em conta as diversidades e diferenças inerentes ao contexto de um país. Com currículos centralmente planejados, a escola se torna uma massa amorfa, perdendo, assim, a individualidade.

No momento em que a educação se materializa na prática educativa dentro do universo escolar, ela passa a constituir formas concretas, surgindo as contradições, ou seja, é no exercício dessa prática que vão se produzindo e reafirmando as desigualdades.

Nesse contexto a aprendizagem é realizada isoladamente das realidades de vidas. As escolas separam o trabalho intelectual do manual. Diz FREIRE (1987. p. 57):

(...) “O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos de realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.” (...).

Ao formar o divisor que separa a escola da comunidade, fica impossibilitada a ligação entre a vida cotidiana e a organização escolar. Dentro desse cenário comprometido, aparece a educação desenvolvida nas escolas inseridas no meio rural. Por ser apenas uma extensão da escola planejada para a cidade, em pouco se modifica, é uma repetição da escola urbana, importando também os seus erros, o que muda é o espaço físico e a falta de recursos materiais.

Em um canto qualquer, numa casa abandonada, num quarto na casa da professora, ou na Igreja alojam-se os alunos e institui-se que ali é a escola. Numa prática ritualizada, todos têm que permanecer nesse espaço durante quatro horas diariamente. Inspiro-me em ARROYO (1991. p.41) quando ele diz que *“uma escola possível para o povo tem que começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras”*.(...).

Essa realidade apresentada se evidencia com mais freqüência nas regiões Norte e Nordeste brasileiras. Quando não são os espaços físicos impeditivos para a efetivação adequada da escola, são as condições de vida impostas pelo trabalho no campo.

Quando se vencem todas essas dificuldades, a concretização da prática se esbarra nos currículos unificados que são desenvolvidos na comunidade rural, contemplando o aluno como se estivesse num vácuo cultural e histórico, condenados a um interminável isolamento social. Na Construção da Pedagogia da Autonomia, FREIRE (1992) diz que é preciso considerar o aluno não como ser cognitivo ou psicológico, mas como humano que sente, faz, deseja, sonha, aprende, erra, chora, constrói, desconstrói, um humano incompleto, inacabado, como tudo que o cerca.

Ao contemplar um currículo abstrato, academicista, influenciado apenas por aqueles que o programaram, onde os principais atores são ignorados nos seus conteúdos culturais e existenciais, a escola no meio rural nega a possibilidade de uma transformação pessoal e social. Conseqüentemente, no exercício dessa prática adversa, o educando é marginalizado, excluído.

Ao negar os saberes construídos na prática social do camponês, a escola separa o saber produzido nas práticas sociais do saber escolar, gerando a contradição do que ela propõe que é a integração do ser humano como um todo. Lembro o que diz GRAMSCI (1978. p. 420) sobre 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”*.

Desprezar o trabalho como fonte de construção do saber na prática escolar faz com que a aprendizagem ocorra desconexa da realidade de vida. A equivalência entre o aprendido dentro de sala com o aprendido fora não existe, é negada a construção de conhecimento a partir dos saberes preexistentes no contexto cultural, no momento em que são desconhecidos os principais elementos da prática social da comunidade: sua religiosidade, lazer, conflitos, sua história e suas aspirações, elementos esses significativos e que se articulam com os conteúdos propostos pela escola.

A efetivação da prática, principalmente no meio rural, ignora os principais elementos que compõem o universo da comunidade como foi colocado nos resultados de pesquisa apresentados por GATTI (1993. p. 135):

“O ensino se realiza exclusivamente em sala de aula, não se utilizando, em nenhum momento, dos espaços sociais disponíveis. Presa aos conteúdos veiculados nos livros didáticos, a professora não fazia uso de situações cotidianas (trabalho, lazer, etc) nem de materiais acessíveis no meio ecológico e social para incentivar a criatividade, expandir a compreensão ou mesmo promover a observação e experimentação, elementos indispensáveis ao raciocínio e à crítica da experiência.”

Há uma falta de transparência nos objetivos educacionais. A aprendizagem se realiza alheia às realidades da vida. A cada dia aumenta a queixa pelo descaso dos alunos frente aos conteúdos estudados e pela falta de interesse em freqüentar a escola.

A escola que se propõe ser um fator de desenvolvimento e atender às solicitações de seus atores, ajudar e incentivar a permanência e fixação do homem no seu contexto social, ao exercitar a sua prática, colabora de forma acentuada para a destituição de identidade desse povo, incentivando a emigração deste para outro contexto. Fica claro que não é só da escola a responsabilidade do êxodo rural, ela é uma peça a mais no processo que força a constituição dessa prática.

Há um movimento em descompasso no contexto da educação onde estão em jogo os significados do social, do humano e principalmente da cultura. Há uma tendência, nesse novo contexto, de desconstruir o ser humano, ao impor uma cultura globalizada e de interpretar o mundo com o olhar dos que colonizam ou dominam.

Antes de atribuir razões diversas para explicar por que o aluno não demonstra interesse nos conteúdos estudados, é preciso ter consciência de que a ótica do aluno não é a que ele deseja e sim a que ele construiu dentro das suas relações sociais, da sua subjetividade e de seu meio ambiente. Explicar essas razões requer uma compreensão mais profunda do universo que constitui essas pessoas.

As conseqüências geradas por esse contexto problemático da educação não são alheias ao governo, pois o seu papel é administrar esse sistema e zelar para que produza, de forma consistente, o domínio central de conhecimentos pela grande maioria dos alunos. Os

resultados apresentados são comprometedores. Portanto, de forma consciente continua a repetição dos erros do passado.

Precisa-se entender que para a busca de soluções é preciso ter clareza sobre o papel do governo, pois não é sua missão nem seu interesse desenvolver metodologias e técnicas pedagógicas inovadoras, como nos mostra ARROYO (1991, p.18): *“Temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesse de classe. Não foi montado para servir às classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia.”*

Como diagnóstico dos resultados negativos apresentados pela escola, foi atribuída ao povo a responsabilidade, pois o Estado passa a ser inocentado diante da evasão, defasagem e fracasso, de vítima ele passa a ser réu. Atualmente presenciamos o governo impor a avaliação institucional, e os resultados, quando negativos, são atribuídos ao despreparo dos professores, à falta de empenho dos alunos ou à má administração dos reitores e diretores, em nenhum momento é atribuído qualquer tipo de responsabilidade ao governo.

O aluno é visto como atrasado, carente, lento para aprender, sem informação e sem herança cultural. como se tudo estivesse garantido para que isso não acontecesse.

Diante dos fatos, as políticas educacionais se voltam para tentar suprir essas deficiências geradas. Só que, ao tentar corrigir essas distorções, usam de expedientes que comprovadamente não deram certo; a exemplo podemos citar os inúmeros projetos já executados, tanto aqui no Nordeste, como em outras regiões do país. Ao lidar com

adversidades e culturas diferentes, não podemos acreditar que com decreto se possa resolver esse tipo de problema.

As discussões pós-modernas trazidas por SILVA (1998), SILVA (et al. 1999) e outros têm mostrado como a prática educativa interfere na produção da subjetividade e identidade. Esse movimento pode ser negativo ou positivo, tendo em vista o questionamento de que tipo de identidade tem sido formado.

Quem tem sido beneficiado? Certamente, não se pode mais desejar que rotinas e rituais escolares continuem a contribuir com a adoção de posicionamentos que ignorem aqueles que se sentam nos bancos das escolas públicas, destituindo-os de sua identidade.

II. 4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Foi DURKHEIM (1970) quem usou pela primeira vez o termo “representações coletivas”; para ele a representação social se refere a representações coletivas, opondo-se à representação individual. As representações coletivas não são universais na consciência, surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se elas próprias em fatos sociais passíveis de observação e interpretação.

Na concepção de DURKHEIM (1970), é a sociedade que pensa. A sociedade tem suas representações. Estas seriam uma espécie de “memória coletiva”, isto é, um corpo de significados que seriam acionados e realimentados pelos indivíduos e suas trocas sociais. Assim, a sociedade teria sua “consciência social”, fonte conceitual que serviria como referência para os indivíduos. Essas representações seriam um dos recursos utilizados pelo

grupo social para identificar-se, manter sua coesão e sua sobrevivência. As representações existiriam fora dos indivíduos.

Para MOSCOVICI (1978), o fenômeno das representações sociais diz respeito à construção de saberes sociais, e nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginário desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque, quando sujeitos sociais se empenham em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social.

“Com efeito, a construção de um objeto só é possível dentro de um quadro social comum. Não há nada real que não seja construído pelos sujeitos, apoiando-se em sistemas de valores e implicados em um contexto social e ideológico. A partir da herança social, o indivíduo desempenha um papel não negligenciável em suas tomadas de decisão: ele é ao mesmo tempo produto e produtor da sociedade. Esta existe somente através de suas práticas.” (ANADON e MACHADO, 2001. p.12).

Contrário à visão de Durkheim torna-se fundamental a consciência de que a sociedade se reconstrói dia a dia, inclusive por meio das novas representações que constitui. A vida coletiva não surge de uma entidade exterior, mas das relações cotidianas entre os membros de um mesmo grupo social e das contradições geradas em suas existências.

Entende-se, portanto, que as instituições da sociedade humana não têm existência em si, mas constituem seu sentido com base na dimensão simbólica de sua materialidade para determinado grupo social. As instituições possuem duas dimensões: uma funcional, ligada à necessidade que as originou, e uma simbólica, ligada à sua lógica própria, que ultrapassa sua razão de ser.

As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana. Elas acessam o aqui e agora, o ininteligível, o ausente, o novo, o desconhecido. Nesse processo são acionados conhecimentos de um universo ao qual MOSCOVICI (1978) chama de “consensual”, constituído de informações, normas, valores, crenças e mitos.

O conceito de representação social utilizado aqui é trazido da linha de Moscovici e é entendido como uma forma de interpretar nossa realidade cotidiana, atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação a situações, acontecimentos e comunicações da vida cotidiana, enfim, a representação é um conhecimento prático que ajuda a construir nossa realidade.

Além das dimensões da representação, aplicam-se às análises desta pesquisa a discussão de suas concepções, a indissociabilidade entre conceito e imagem e os seus mecanismos (objetivação e ancoragem) de formação e consolidação, elementos abordados por MOSCOVICI (1978).

A análise dos dados foi feita utilizando a concepção da representação social como categorias de pensamento que expressam a realidade, que a explicam, justificando-a, ou questionando-a. Sabe-se que o modo de sua produção se encontra nas instituições, nas

ruas, nos meios de comunicação de massa, nos movimentos sociais, nas relações de comunidade e nos demais lugares sociais.

Apóio-me no que diz MOSCOVICI (1978, p. 41):

“As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos efetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material social e ideativa sobre a qual elas intervêm.”

A representação social é uma matriz de conhecimento prático, não é simplesmente reprodução, é também construção. Por a escola ser um grande campo de relações, é preciso re-construir-se. Lá se projetam expectativas, desejos, fantasias, a escola precisa se re-ver, enfrentando todas as ordens de conflitos, buscando que as experiências de vida tenham ressonância no interior das pessoas e de suas realidades.

CAPÍTULO III

A ITINERÂNCIA DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“Tudo flui, nada permanece. Não se pode entrar duas vezes num mesmo rio”.

(Heráclito de Efeso)

Por mais que planejemos teoricamente uma ação, quando deparamos com o real, somos surpreendidos. Todos os passos da metodologia que seriam utilizadas na pesquisa foram esquematizados durante a execução do projeto. Porém ao confrontar-me com os atores pesquisados, tive que lançar mão da intuição e da sensibilidade.

Poderia até arriscar-me a dizer que houve momentos mágicos, que poderiam ser comparados, muito bem, com a situação que experimentamos quando deparamos com uma lebre. Estamos ambos ali, frente a frente, e às vezes, se arriscarmos mais um passo,

buscando a proximidade, poderemos espantá-la e perder a grande chance de fitá-la mais um instante.

Faço essa comparação porque experimentei o lugar em que se encontram hoje os atores desta pesquisa. O homem do campo traz em si um complexo de inferioridade frente ao homem urbano, isso explicado ideologicamente pelos padrões instituídos pela sociedade urbana. Quando pensamos em um homem que seja modelo de sucesso, imediatamente somos induzidos, pelos meios de comunicação, a pensar em um cidadão urbano, bem vestido, possuidor de uma boa oratória e de aparência sofisticada. O homem do campo não é exatamente o modelo de cidadão que a sociedade elegeu como exemplo; consciente disso, ele adota um comportamento arredoio.

Experimentei uma posição privilegiada como pesquisadora, pois o fato de ser originária daquela comunidade facilitou a interação com os atores pesquisados.

Para identificar as representações dos alunos trabalhadores rurais, lancei mão da interação entre o espaço físico, os atores e a visão teórica emprestada pelos autores. Ao olhar para o espaço e atores pesquisados, permiti-me procurar entender a realidade de forma subjetiva, sem acabamento, imperfeita, imprevisível e passível de modificações.

Compreendendo que há uma transformação constante em todos os cenários que compõem o universo humano, quer seja físico ou subjetivo, nessa ótica para compreender um processo, cabe ir além do visível, é preciso tocar nas sensações, percepções e representações.

Para a efetivação desta pesquisa utilizei a abordagem qualitativa, por não admitir visões isoladas, parceladas e estanques. Entendo que captar as representações sociais de um grupo requer interação dinâmica e precisa se retroalimentar e se reformular constantemente, processo esse permitido pela abordagem qualitativa.

Ao optar pela abordagem qualitativa, fica evidente que se torna necessária uma maior flexibilidade e criatividade no momento da coleta e análise dos dados, pois o que vemos não é expresso na totalidade; para caracterizar uma expressão, torna-se necessário encontrar uma forma. Para compreender as relações desses atores sociais, revelar suas representações, tive que procurar entendê-los no processo de construção de suas subjetivações, e dentro desse universo buscar o singular, na tentativa de compreensão do núcleo.

Diante do contexto que envolve as relações sociais, tornou-se necessário evitar o parcelamento das informações; foi desenvolvido um processo de compreensão dinâmico e interativo, possibilitando, assim, visualizar traços, vestígios que apontaram para a representação social.

Para essa busca concentrei-me nos termos da etnometodologia, no sentido de que é preciso verificar como as experiências das pessoas são produzidas, recusadas, ou aceitas dentro do cotidiano de sala de aula ou nos mais diversos espaços sociais. Como coloca COULON (1995. p. 32), *“a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores sociais, inventam a vida em uma permanente bricolagem. Será portanto de importância capital observar como os atores de senso comum o produzem e tratam a informação nos*

seus contatos e como utilizam a linguagem como recurso. Em suma, como fabricam um mundo “racional” a fim de nele poderem viver⁹”.

A etnometodologia assim, interessa-se prioritariamente pela linguagem, particularmente pelas expressões que apontam indícios significativos particulares e transituacionais. Ainda como diz COULON (1995. p. 39) *“a linguagem cotidiana esconde todo um tesouro de tipos e características pré-constituídas de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados”*.

Dentre os procedimentos de coleta de dados utilizados pelas investigações etnometodológicas, recorri à observação direta na sala de aula e na comunidade, com registros no diário de campo, na perspectiva de descrever os movimentos que constituem a rotina da comunidade a partir das falas dos alunos no espaço escolar, buscando posteriormente a confirmação e dados complementares no cotidiano rural do aluno.

Nesse caminho bifurcado registrei, durante seis meses, dois dias de aulas semanais e eventos de finais de semana como: Festa de São João, gincana escolar, novenas de santos, visita à casa de alunos por diversos motivos, a exemplo de reencontro com pais que foram meus ex-colegas de escola, doença na família dos alunos e motivo de festas.

Os registros no diário de campo extrapolam o observado. Nele estão impressos também sentimentos, omissões, dúvidas minhas e dos atores. Ele está encharcado de lágrimas, dificuldades, anseios, angústias, sorrisos, encontros, desencontros, enfim de toda a minha itinerância como ex-aluna trabalhadora rural e pesquisadora.

⁹ COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis. Vozes, 1995.

Retornar a Ceraíma como pesquisadora me proporcionou momentos prazerosos e angustiantes. Os primeiros se justificam pelas boas lembranças, o contato com o campo, as estradas por onde passei rumo à escola, as flores que enfeitavam os meus dias, a labuta da lavoura. Tudo isso somado me remeteu para os descompassos entre o trabalho e a escola e no rosto de cada criança via refletidos momentos que outrora havia experimentado como o futuro incerto, a dificuldade do cotidiano rural, a estima baixa por falta de perspectiva de continuar estudando, entre outros.

Outro instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada com trinta alunos matriculados na 4ª. série do ensino fundamental realizada entre março e junho de 2002. Escolhi os alunos da 4ª. série por terem idade mais avançada, terem maior fluência ao externar o discurso. Optei por ouvir os trinta, para não excluir nenhum aluno da sala; esse número correspondia à totalidade dessa série.

A entrevista é uma das principais técnicas em quase todo tipo de pesquisa. É usada até de forma abusiva, pois estamos acostumados com a banalização da sua prática, especialmente pelos meios de comunicação de massa. Tanto o instrumento quanto quem o utiliza, muitas vezes apresentam resultados questionáveis. A inabilidade de quem usa a entrevista pode comprometer a seriedade do trabalho.

Assevera LÜDKE (1986. p. 34): *“A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tipos.”*

Para um resultado proveitoso, é pertinente a preocupação com a interação entre o entrevistador e o pesquisado, criando situações favoráveis a quem pergunta e a quem responde. Há a possibilidade também de correções e esclarecimentos que tornam a entrevista mais eficaz na obtenção das informações desejadas.

A entrevista semi-estruturada teve como principal objetivo saber mais sobre juízos, opiniões sobre a escola, procurando escutar a palavra dos atores e tentando recolher os seus pensamentos, objetivando identificar as representações sociais existentes. Escolhi também esse instrumento por oferecer perspectivas para que o informante tivesse liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo, assim, a investigação.

Busquei captar as representações nos vestígios do discurso, ou seja, no silêncio entre uma interlocução e outra, na dúvida quanto a uma afirmação, num olhar distante. Cada momento se descortinou, revelando situações esperadas e inesperadas, a exemplo das emoções acompanhadas de lágrimas minhas e de alguns entrevistados. Experimentei situações embaraçosas, pois suas histórias se fundiam com a minha história.

Quanto a mim, adotei uma postura de interação e empatia, mantendo sempre um diálogo, ora informando, ora esclarecendo aquilo que era de interesse dos atores. Procurei criar um clima de liberdade, sem perder a atenção e a sensibilidade no sentido de seguir o rumo, caminhar seguindo as pegadas, vestígios, de perceber fragmentos por menores que fossem em busca de captar as representações sociais desses atores em relação à escola.

Em relação a minha implicação, procurei controlar minha subjetividade, embora sabendo que é quase impossível um pesquisador ser totalmente imparcial; em um

determinado momento, ele se encontrará com o ator envolvido, ou pela afinidade cultural, de classe ou por outra razão qualquer. No meu caso, estava completamente atravessada pela pesquisa, mas inteirada do que diz GOLDENBERG (1995. p. 47): *“Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o bias, muito mais do que aqueles que trabalham com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas.”*

Ao analisar os dados, admiti a linguagem como produção de sentidos, que não só forma como também transforma, procurei compreender os processos de significações a que os alunos entrevistados foram submetidos ao longo de suas vivências. Nos discursos estão sempre presentes as noções do sujeito e da situação em que ele está, ocorrendo, assim, a produção daquilo que ele fala. Na oralidade aparece a imagem que o ator social tem do outro.

Transcritas as entrevistas, procurei identificar as representações sociais ultrapassando o individual e buscando o coletivo; mediante diversas falas, constituí as unidades de análises. O meu trabalho foi procurar nos fragmentos as regularidades enunciativas que apareciam nas entrevistas. Isso porque a identificação dessas regularidades me remetia às representações sociais da escola que circulavam nesse grupo de atores envolvidos nessa investigação.

CAPÍTULO IV

O REVELADO NA ITINERÂNCIA

Compreendo que esse trabalho não foi suficiente para captar a totalidade da realidade de Ceraíma. Interessou-me nesse momento procurar identificar as representações sociais que o aluno trabalhador rural mantém em relação à escola e definir em que sentido elas se fazem presentes na vida cotidiana desse aluno.

Para a minha busca privilegiei as palavras, sabendo que estas não significam por si sós. Elas somente adquirem sentido quando mobilizadas pelos falantes nos seus processos sócio-históricos onde são produzidas. A palavra, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um instrumento de comunicação, é concebida, pois, como lugar de constituição do sujeito, do seu imaginário, das representações que faz de si, dos outros e do mundo.

Aqui, na apresentação dos dados, procurei lançar meu olhar nas falas dos atores e através delas e da teoria identificar suas representações sociais sobre a escola.

IV. 1 O LUGAR DA ESCOLA

Ao mencionar a palavra lugar, aqui, no contexto desta pesquisa, ela ganha dois sentidos. O primeiro é o de espaço geográfico. Pois, no cenário da pesquisa ele é inexpressivo, uma sala numa construção com problemas estruturais instituiu-se que ali é a escola. Numa prática ritualizada, todos têm que permanecer nesse espaço durante quatro horas diariamente. A sala é escura e não possui nenhum atrativo para as crianças. Qualquer zumbido de inseto colabora com a distração dos alunos.

Ao remeter para o “lugar” que ela ocupa naquele contexto social, inspiro-me no que diz BRANDÃO (1999:18): “Difícil vê-las ao poder do seu sistema, operantes ali, onde parece que as suas carências são tais e tantas, há tanto tempo, que a diferença entre passar por elas e nunca estudar ali poderia ser desprezível.”

Nas minhas idas a Ceraíma, verifiquei que costumeiramente não havia aula pelo menos duas vezes na semana, ou porque faltava água na escola, ou porque chovera na noite anterior, ou porque alguém morrera, mesmo que não tivesse parentesco com alunos ou professores; a morte de alguém, a chuva, a colheita sempre eram motivos para não ter aula.

Diante de tantos motivos para ausentar-se da escola, fica complicado vislumbrar a importância do lugar que a escola ocupa dentro da comunidade, embora os moradores afirmem que ela é muito importante e indispensável.

A comunidade manifesta uma preocupação em ter a escola funcionando, pois sempre cobra dos poderes locais a existência dessa escola e a garantia da sua permanência. Os moradores fazem mutirões para pintar as salas, despendem esforços para garantir sua existência. Se a professora falta, encaminham as reclamações para os órgãos competentes. Nas suas falas está presente a idéia de que a escola promove a mobilidade social, porém nitidamente dá para perceber que eles não acreditam concretamente nisso, apesar de o discurso afirmar o contrário.

Um fato que comprova o alheamento da escola na comunidade se faz presente nos movimentos sociais. Não há participação da escola nas reuniões dos trabalhadores, nas festas religiosas, nas disputas esportivas locais ou em outras atividades de lazer. Parece que o fato de existir fisicamente e abrir as portas para o exercício do magistério é o suficiente.

Um fato que chama atenção é a opinião da professora, ela manifesta um desânimo frente aos alunos, não acredita que estes vão continuar estudando, e está presente na sua fala um enorme desejo de ir embora para uma cidade. Não se sente parte dessa comunidade, reclama das condições de trabalho, do salário e do jeito como os camponeses encararam a escola. Diz ser nítido o descaso que todos os atores mantêm em relação à escola. Reclama que os alunos só demonstram interesse pela escola até o dia em que aprendem a ler e fazer conta. Quando isso ocorre, a escola perde o sentido para eles.

Desanimada, mantém-se afastada da comunidade e não envia esforços no sentido de promover qualquer tipo de integração com a comunidade. Esporadicamente, quando acontece uma reunião de pais e mestres, é com o objetivo de comentar avaliações finais e algumas distorções comportamentais dos alunos. Diante da identificação dos problemas, também não aparece nenhuma sugestão ou proposta. A reunião finaliza e se resume no sintoma da queixa, ou seja, é apenas um desabafo, pois não se pensa numa possível ação de intervenção para sanar os problemas.

Por não ser o objeto específico da pesquisa e por não ser possível averiguar todas os problemas da escola rural nesse contexto, fica registrada aqui a grande necessidade de realização de outros estudos.

IV. 2 O ALUNO TRABALHADOR RURAL E A ESCOLA

O aluno trabalhador rural desta pesquisa está na faixa etária entre 12 e 17 anos. Dos trinta entrevistados, 09 moram na comunidade de Ceraíma, os demais residem em pequenas propriedades próximas à comunidade. O ponto comum a esses atores é que todos realizam atividades no campo, são filhos de camponeses e freqüentam a mesma série e a mesma escola.

Para se estar na escola, precisa-se chegar até ela. Quando falamos em escola rural, dificilmente nos preocupamos com este item: Como chegar até a escola? Nesta pesquisa o item não só se fez presente, como ganhou destaque diante de alguns porquês na relação escola rural e aluno trabalhador rural.

Sabemos que a escola é pública, portanto imaginamos que não há gastos para os pais e alunos. Não é bem assim. As distâncias são consideráveis, em muitos casos as famílias têm de vender suas terras e procurar se fixar mais próximo da escola, têm de utilizar cavalos, bicicletas, charretes para chegar até ela. Isso dentro do contexto rural gera transtornos enormes.

“Lá em casa tem pouco animal de transporte. Tem dia que nós num vem pra escola proque (sic!) pai precisa (sic!) do cavalo.” (Ator da pesquisa).

Quando deparamos com a distância e as dificuldades para percorrê-la, fica mais fácil entender a queda na frequência e a evasão escolar, realidade marcadamente presente na educação rural. Não que a distância seja totalmente responsável por isso, mas não podemos subestimar a sua participação nessa decisão.

Os alunos trabalhadores rurais desta investigação são filhos de camponeses, sendo estes arrendatários ou lavradores parceiros de pequenos proprietários. Atêm-se apenas à agricultura; economicamente são impedidos de trabalharem com a pecuária, pois esta requer maior recurso financeiro. Em outras palavras, passam a ser conhecidos como roceiros, matutos, bóias-frias, caipira,, etc. Já o proprietário de terras onde se estabelecem as atividades agro-pastoris é conhecido por fazendeiro ou sitiante.

Diferentemente, os filhos dos fazendeiros podem ter acesso à escola nas cidades. Os pais têm condição financeira para alugar uma casa e dispensar a ajuda dos filhos na lavoura, uma vez que podem pagar a um caipira, ou a um roceiro pelo dia de serviço que

foi subtraído pela saída do filho. Isso não quer dizer que é constante essa prática, ocorre às vezes com um ou outro.

Meu interesse se centrou nos filhos de camponeses, por a comunidade ser constituída basicamente por esta realidade.

Os alunos trabalhadores rurais conceituam a escola da forma já instituída. Percebem-na como instrumento de mobilidade social, de transmissão de saber, instrumento de formação técnico-científica, ou seja, é responsável pela construção do cidadão pleno para uma sociedade justa.

“A escola vai me ajudar a viver melhor, ter um emprego bom... ter uma vida digna.” (Ator da pesquisa)

Quando dizem isso, falam em tom de discurso e procuram confirmar isso na fala do pai, da mãe ou de um parente próximo, como se não estivessem muito certos disso, ou que alguém com mais experiência do que eles tivesse mais propriedade para afirmar essa verdade. Utilizam também exemplos de amigos ou parentes que continuaram estudando e conseguiram um bom emprego na cidade.

“Meu pai disse que quem não estuda não é ninguém na vida.”

Poderia dizer que a representação social do que é escola para esses atores está presa à idéia de acesso a um bom emprego na cidade. Esse elemento é o mais freqüente,

mais comum, no conjunto dos discursos. Isso faz com que, no imaginário social, a escola apareça como redentora dos sofrimentos do homem do campo e assim ela passa a fazer parte de um cenário imaginativo, místico. Algo muito desejado, porém muito difícil de conseguir.

O elemento místico nesse processo situa-se na polarização igualdade x diferenciação: “estudar para ser alguém na vida” (ator da pesquisa). Numa sociedade de privilégios como a em que vivemos, “ser alguém” significa diferenciar-se, distinguir-se da massa de “ninguéns” que vivem em busca de mínimas condições de sobrevivência. Se, durante décadas, os privilégios sociais puderam ser justificados pela posse de um diploma, mesmo sabendo que não é o diploma que garante as vantagens, mas certamente o inverso, a associação diploma/privilégio acaba contribuindo para uma distorção no sentido de escolarização.

De certa forma, apesar de não se reduzir a isso, a manutenção da crença na escolarização como forma de ascensão social contribui para uma visão distorcida do trabalho que as escolas deveriam realizar, agravando o descaso pela instituição. Além de tudo, mesmo que os discursos já tenham assumido a fala de escolarização para todos, ainda não se constata, no plano das representações, a convicção de que isso deva significar uma igualdade entre a escolarização oferecida aos “seus” e a escolarização para os “outros”.

A falta de confiança na escola está notadamente expresso nas falas dos alunos quando afirmam que freqüentar a “escola da roça” é bom para aprender a ler, escrever, fazer contas e fazer amigos. E manifestam intensamente o desejo de ir para uma cidade em busca de uma escola que seja capaz de conduzi-los a uma profissão ou emprego melhor.

“Eu quero ir pra Guanambi, porque lá eu trabalho e estudo numa escola melhor. Eu quero ser secretária e aqui não tem computador.” (Ator da pesquisa).

No contexto estudado, a escola limita-se a isso mesmo. Parece que aquele espaço, além de propiciar o “descanso dos braços” (ator da pesquisa), se limita a ensinar a leitura e a escrita e para “aqueles que têm cabeça melhor” (ator da pesquisa) dá para aprender a fazer contas.

Fica difícil imaginar que a promessa da escola formadora de cidadão e igualitária se concretize, pois, há um distanciamento considerável entre o desejado e o vivido. O que se torna curioso é que parece que os alunos sabem que ela não vai provocar grandes mudanças nas suas vidas, mas eles dizem acreditar nisso.

Na fala dos entrevistados, a escola aparece com sentidos diferentes, todos com seu grau de importância. É lá que se aprende ler o mundo, que se aprende a escrever cartas e a comunicar, é o desenvolvimento da vida, a escola é muito importante, pois ensina a ler e a escrever, “a escola me dá educação e respeito”, “a escola me faz ficar mais inteligente”, “vai me ajudar a encontrar um emprego melhor”, “me ajuda a não perder o ônibus quando eu for viajar”, “me ajuda a entender os meus pais” (atores pesquisados).

Aqui eles tentam justificar a função da escola e por que a buscam. Algumas representações das escolas são povoadas não só de imagens produzidas pela capacidade criativa do grupo, como também pelas imagens produzidas pela sociedade. Isto é, imagens coletivas comuns a todo o contexto social onde a escola também funciona como um

instrumento de mobilidade social; de transmissão do saber ilustrado próprio da escola; como instrumento de formação para o mercado de trabalho e preparação do cidadão. Esta é sem dúvida a referência para a maioria e que se reproduz no interior da escola. Mas não é só isso.

No movimento coletivo a escola se torna uma instituição social vivificada e, a partir dos desejos dos sujeitos que nela transitam, o sentido da escola vai além das funções socialmente dadas para esta instituição. Dotados de subjetividade e singularidade, de necessidades tanto coletivas quanto individuais, parece-lhes que a escola, ao tempo em que lhes nega tecnicamente condições para o mercado de trabalho pode agir como um dos elementos de constituição de auto-estima, seja na forma de participação no mercado de trabalho formal, seja no sentimento de pertencer a um grupo social letrado, seja o orgulho de ser instituído estar matriculado, pois isso parecer, ser uma grande diferença nessa comunidade.

Para eles as crianças e adolescentes que não estão matriculados numa escola, “são gente à toa, com certeza não vão ser ninguém na vida” (ator da pesquisa). Isso acarreta um movimento de tensão dentro do grupo, está presente uma discriminação nas relações de amizades e até afetivas, “*pois uma moça que se preze não namora gente à toa*” (ator da pesquisa).

Portanto, matricular-se na escola e freqüentar as aulas representa bem mais do que é instituído.

Conforme afirma MOSCOVICI (1978), as representações vão emergir “onde existe perigo para a identidade coletiva”, isto é, “quando a comunicação subestima as regras que um grupo social se colocou”. Nesses momentos, a mobilização de referenciais de sociedade, elementos que permitem que um grupo se identifique e, como tal, se entenda, interfere no estabelecimento de novos referenciais, novas representações, conservando seus elos. É nesse contexto que as transformações da sociedade precisam se dar, enfrentando os sentidos estabelecidos, atualizando-os, reconstruindo-os.

Numa sociedade são reservadas às instituições as funções de desempenhar papéis correspondentes às necessidades coletivas e individuais de acordo com o contexto econômico, político e social na qual está inserida. Para a representação social isso não basta, é preciso ir além e entender como produzem as necessidades.

A apropriação de uma nova função para a escola não é feita apenas pelos sujeitos e sim por todo o coletivo social desse espaço. Para quem está fora do processo aparentemente surge um desencontro. Porém, dentro do contexto de vida do grupo, fica claro que a lógica da função da escola não coincide com a lógica de compreensão de mundo da comunidade.

O pai, ao matricular um filho na escola, não acredita na possibilidade que ela diz oferecer, ou seja, de mobilidade social, preparar tecnicamente para o mercado de trabalho, independência, etc. Está presente em suas cabeças o sentido de obrigatoriedade imposta pelo governo. Uns chegam a acreditar que, se não matricularem os filhos na escola, vão ser punidos pelo governo, fato esse nunca registrado na região, embora existam muitos casos de crianças que nunca freqüentaram a escola.

Colaborando com essa afirmação, alguns alunos dizem que só vão para a escola porque o pai obriga. “Preferia cuidar da roça a perder o meu tempo na estrada da escola” (ator da pesquisa). Ele afirma que depois que aprendeu ler e contar, a escola ficou sem novidade. Portanto, não vê a razão de continuar nela.

Um grupo mais expressivo frequenta com satisfação a escola, mesmo demonstrando não acreditar que ela vá contribuir com a realização pessoal. Todos falam dos sonhos, desejos e, quando perguntados se a escola ajudaria na realização deles, unanimemente responderam que não. O ensinamento lá, segundo um ator, é muito pouco, necessita-se, portanto, ir procurar uma escola melhor na cidade.

Dessa forma o discurso acerca da qualidade da escola rural encontra-se atrelado à dimensão funcional da instituição “escola”, com sua mensagem simbólica de sucesso social. O resultado dessa visão contribui para a auto-imagem depreciativa e desmobilizante dos atores que a compõem. Desenvolve-se a cultura da descrença. O olhar distante, o abandono, a inércia vão fazendo parte da realidade vivida. Aos poucos, vão-se gerando afirmações finalísticas como: Não tem jeito, não adianta, temos que ir embora. Inviabiliza-se assim, qualquer tentativa de transformação.

É nítida a importância que a escola tem na vida desses atores. Mas a permanência na escola é uma dúvida presente entre todos, pois afirmam precisar trabalhar na cidade em busca de sustento e melhor condição de vida. Poucos conhecem a cidade mais próxima, que é Guanambi, afirmam que não gostariam de ter que migrar, mas não vêem outro jeito de melhorar a condição financeira. Têm planos para irem embora logo que tiverem mais idade, não a maioria e sim, pelas suas falas, quando tiverem maior porte físico para

enfrentar o trabalho braçal da cidade, ou seja, de empregada doméstica, servente de pedreiro, pedreiro, carregador, entre outros empregos citados pelos atores.

“Sem a escola nós né (sic!) nada, O que a gente faz se não sabe nem ler nem escrever?”

Portanto, agradecem muito as oportunidades que têm na escola rural, pois é através dela que será possível conseguir esses futuros empregos. Sem ela não poderiam ler uma receita de bolo, tirar uma carteira de motorista, ler bilhetes, recibos, ou seja, evitar que sejam enganados na vida cotidiana do comércio.

Percebe-se que o poder das classes dominantes precisa se sustentar na própria sociedade, em seus desejos e crenças. Trata-se de uma força extremamente eficaz, que produz submissão, gera inércia e legitima a hierarquia “natural” entre os homens. A “magia” da dominação que se opera nas sociedades de classe apóia-se especialmente no poder simbólico, em particular nos mitos produzidos. A análise de sua “penetração”, influência e permanência na realidade contemporânea, como mecanismo de sustentação da fala ideológica despolitizante, representa uma atividade essencialmente política.

É percebida com clareza a posição de dominado do aluno trabalhador rural, ele em nenhum momento questiona por que razão aquela escola que está ali não atende as suas expectativas. Ele toca na sua ineficiência em ampliar seus conhecimentos, mas nas suas falas está presente a acomodação com o fato. Ele passa a sonhar com um bom emprego, com condições de vida melhores, isto é, mistificam uma realidade possível.

Os mitos artificialmente produzidos são criações do mundo moderno e são largamente utilizados pela mídia na busca da transformação de tudo em mercadoria: saber, informações, objetos, pessoas. O homem passa a ser apenas um consumidor. Assim como consome uma nova moda, comprando roupas que não necessita vestir, precisa ser convencido a consumir uma “vida de qualidade”, uma vida diferente da que ele possui. A escola nesse espaço assume muito bem o papel de aparelho ideológico do estado, pois em nenhum momento está presente no seu trabalho qualquer forma de posicionamento crítico capaz de desenvolver a conscientização do indivíduo.

A presença da escola na comunidade é sutil, ela não se insere nos festejos, nas comemorações, nas associações, enfim, se limita a apenas existir dentro de quatro paredes. A sutileza da escola produz contraditoriamente um efeito devastador: quando apresentado o camponês ao mundo da leitura e da escrita, cresce-lhe o desejo de ir embora do campo.

Inconscientemente, ele acredita que ler e escrever é o passaporte para o mundo civilizado, e mundo civilizado é o urbano, pois já lhe foi dito, muitas vezes, pela própria escola, que o camponês é um ignorante, truculento e rude. E também que na cidade ele vai ter melhores condições de vida e mais oportunidade de trabalho. Confirma-se isso em todas as falas dos atores quando dizem:

(...)“ eu preciso ir embora daqui, preciso arrumar um trabalho melhor, preciso estudar numa escola melhor, ter uma vida melhor.”

Quando indagados sobre o que seria um trabalho melhor, sempre diziam ser um trabalho que lhes garantiria um salário mínimo. Ora, é bem sabido por todos os brasileiros

que se torna impossível manter boas condições de vida com um salário mínimo na cidade. Eles não percebem que suas afirmativas embutem, ao mesmo tempo, uma descrença no próprio trabalho que desenvolvem e uma desmobilização com relação à possibilidade de transformação da sua própria realidade.

Dessa forma, pode-se afirmar que a representação social de “uma escola melhor” não se resume a um conjunto de evidências explícitas ou um currículo bem montado; para atingi-la, é necessário um esforço de busca do sentido de tais exterioridades para o grupo social. Sua valorização, revelada pelo desejo comum por uma “escola melhor”, está atrelada à identificação pela sociedade de elementos simbólicos representativos do sentido que a escola guarda (na articulação funcional/simbólica) e que possivelmente determinam um padrão de qualidade.

Tal esforço remete para os principais processos formadores das representações sociais segundo MOSCOVICI (1978): a objetivação e a ancoragem. A objetivação tem como característica a “concretização”, isto é, a atribuição de formas, físicas ou não, mas claras, delimitadas, facilitadoras da “materialização”, da “visualização” do novo conceito. Esses elementos identificadores são selecionados e aglutinados com a mediação de valores, crenças, preconceitos etc., vividos em determinado grupo social e que contribuem para que seu aproveitamento ou descarte não seja um processo individualizado e exclusivamente pessoal.

As representações são sociais, é bom destacar, desde sua gênese. Por meio desses elementos que “descrevem” a não-coisa, ou o não-fato, o novo, enfim, tomamos “posse”

daquilo que aparentemente nos ameaçava: o não domínio; ao objetivá-la, estamos delimitando o espaço que ocupa, controlando o risco que embute.

O segundo processo, a ancoragem, refere-se à integração do novo conceito a esquemas, idéias, acontecimentos, relações, etc. preexistentes. Por intermédio da ancoragem, o novo ganha espaço no universo já conhecido, ocupando a posição que lhe cabe e integrando-se aos esquemas habituais.

No caso de “uma vida melhor”, sua representação se “ancora”, ou seja, insere-se no campo ocupado pelos “modelos de vida urbano” adotados como representativos da sociedade desejada., relacionando a vida que cada um gostaria de ter, aos modelos de vida de sua comunidade. Ao identificá-lo a esse campo, ao “ancorá-lo”, é oferecido a esse novo conceito uma “funcionalidade” que o neutraliza, assumindo-o como se sempre tivesse existido, ou como se não fosse possível a vida sem essas condições de vida urbana.

Está atrelada à idéia de escola melhor com a possibilidade, através dela, de um emprego melhor. No caso das representações da escola, que é o objeto de estudo, as distorções se apresentam pela acentuação ou minimização das características das escolas urbanas, com relação àquelas situada no referencial mítico. (As “boas escolas são as urbanas porque elas formam a gente para uma profissão, para uma vida melhor”- ator da pesquisa).

Ao representar o real, isto é, ao traduzir para si mesmo os objetos e fatos que o afetam, o grupo satisfaz as suas próprias exigências pela manutenção de sua harmonia lógica, mesmo que isso implique, interferências e deformações no nível dos conteúdos

representados. O grupo Nega, assim, a profissão de agricultor e a possibilidade de essa escola se inserir e ajudar nesse contexto e não consegue enxergar uma possibilidade de qualidade de vida inserida no mundo rural.

Às escolas rurais resta uma espécie de enquadramento generalizador, que acaba distribuindo entre elas a imagem de inoperância, de carência, de falta. A elas faltaria tudo: professores, currículos, recursos materiais, etc. Nessa imagem que certamente perpassa a prática de seus profissionais, faltaria também competência a seus professores.

Nesta pesquisa, a popularização do uso da expressão “uma escola melhor” permitiu falar em representação social, remetendo a processos de objetivação e ancoragem aos quais foi possível chegar por meio de “pistas” recolhidas em depoimentos de alunos. Essas pistas, fragmentos de evidências da própria prática social, são geralmente ignoradas, como se fossem detalhes isolados comportando sentidos em si mesmos. Porém elas representam os elos entre os homens e suas existências. Percebê-las requer atenção ao não dito das relações, aos silêncios e aos ritos, símbolos, enfim, num processo que supera, crítica e profundamente, a mera descrição factual.

Todas as informações contidas nos dados não nos trazem muita novidade sobre a escola rural, porém, além de confirmar outros estudos, nos remetem a uma reflexão sobre a escola que está sendo oferecida para esses atores, não apenas como instituição responsável pela promoção social do indivíduo como também nos aspectos que ela assume como importante para o coletivo e o individual desse contingente de pessoas, que são construídos socialmente dentro da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não vou apresentar conclusão deste trabalho, pois sei que muita coisa ficou para trás, sem investigação, como por exemplo, o currículo, as práticas pedagógicas, a relação professor aluno, etc. Portanto, farei considerações sobre o apreendido e o vivido no percurso desta pesquisa.

Meu intuito, neste trabalho, foi revelar a representação da escola para o aluno trabalhador rural, tarefa essa complexa porque a representação não é vista a olho nu, não está fisicamente presente, é preciso identificá-la quase que no esconderijo. E esse esconderijo é amplo, varia de lugar e às vezes temos a sensação de que são inesgotáveis os espaços em que ela está presente.

O propósito desta investigação ocorreu como consequência da minha itinerância, como aluna trabalhadora rural, quando observei que eu não me identificava com a escola que freqüentava, que os ensinamentos não atendiam a minha necessidade e, acima de tudo, que eu era infeliz naquele espaço.

Imaginando uma escola como um ambiente prazeroso, que investiga a curiosidade, desperta a paixão, realiza sonhos, embala o desejo de pessoas de nela serem incluídas, busquei entender por que os alunos das escolas rurais ainda procuram a escola que lhes é oferecida, uma vez que esta é a negação da imaginada não só por mim mas pela maioria das crianças que a procuram pela primeira vez.

Na realização desta pesquisa, consegui identificar, na representação dos alunos trabalhadores rurais, o desejo de aprenderem a ler e escrever fundamentados em funções já instituídas pela escola, como: ter um trabalho melhor, ter autonomia como sujeito capaz de decifrar o código da leitura e da escrita, ter a sua imagem desvinculada de um preconceito dispensado pelos letrados àqueles que não o são.

Além desses parecem ainda outro sentido para a escola que foge ao instituído e que anima os alunos trabalhadores rurais a freqüentarem a escola que é fazer parte de um grupo privilegiado aos olhos do coletivo, acham que a escola os faz mais educados, mais cidadãos, melhora a auto-estima. Há um brilho no olhar que revela o orgulho de estar num grupo que para eles é o mais forte, o que tem maior destaque naquele espaço.

Há uma acomodação presente na aceitação do papel da escola. Sua condição física e pedagógica parece não representar muita coisa. A escola é pouco eficaz nos ensinamentos, politicamente pouco convincente, perde constantemente mais da metade dos alunos na 4^a. série do ensino fundamental. Dentre os que permanecem, boa parte fica repetindo consecutivas vezes a mesma série até que, um dia, também desiste. É presente nos seus discursos a vontade de ir para a cidade procurar uma escola melhor, que seja capaz de lhes conferir uma profissão.

Contraditoriamente ao proposto pela escola, que é inserção social, habilitação profissional, preparação plena do ser humano para o exercício da cidadania, encontramos uma escola que, em nenhum momento e sob nenhum aspecto, intenciona a fixação do homem rural à terra, como programas anteriormente citados anunciavam. Ao contrário, no seu nível mais baixo ela fornece uma educação elementar para o trabalhador rural, e este a

utiliza em pequenas aplicações no cotidiano que em nada contribuem para melhorar suas condições de existência no contexto rural.

Ao que parece, a escola desenvolve muito bem o papel de estimular os ânimos e auxiliar a saída do jovem rural para as cidades em busca de trabalho. Conseqüentemente pela ausência de conhecimentos, esse trabalho se configurará em subempregos. A exemplo os que já foram citados pelos atores desta pesquisa.

À escola, que deveria assumir a posição de mantenedora de referenciais para a vida, cabe agora o tributo de fomentar o desencontro do homem camponês com a sua realidade, o tributo da massificação, da circulação instantânea e pasteurização de significados, desejos e modelos. É na própria prática cotidiana, nas lutas pelo poder no interior das sociedades, na ação dos homens, enfim, que tais referenciais vão se estabelecendo e solidificando, instituindo e sendo instituídos.

Não podemos negar o carisma ou magia que a escola desperta. Para os alunos trabalhadores rurais aprender a ler e escrever com a ajuda de outros é muito diferente do que se dá com aqueles que passam pelo banco da escola em busca do mesmo resultado. Para o homem do campo “Ter escola é muito importante”, isso faz uma grande diferença e se torna um divisor entre o homem “bronco”, “ignorante” (definição dada por eles para aqueles que nunca freqüentaram a escola) e o letrado, ou seja, aquele que freqüentou um ou dois anos uma escola.

Não adiantam propostas de mudanças isoladas para a escola rural. Para viabilização de uma intervenção, torna-se necessária a adesão popular local em projetos

políticos pedagógicos cuja consistência seja comprovada pelos atores envolvidos no contexto.

Ouso dizer que, diante do exposto, a escola é um espaço privilegiado, pois no seu chão é possível estabelecer um campo de lutas, porém é urgente a necessidade de reconstruir-se. Como um grande cenário onde se expõem expectativas, desejos e fantasias, a escola precisa se re-ver, enfrentando os conflitos de todas as ordens: formação de professor, currículos e programas vazios, o desafio da mídia televisiva impregnando de discurso alienante a mente de cada ator escolar, processos e formas de avaliação, realidades mutantes, fracasso escolar. Alguns desses problemas tornam-se verdadeiros estigmas, atributos extremamente depreciativos, que tornam a escola desacreditada.

BIBLIOGRAFIA

1. BANDEIRA, Luiz A. Moniz. **O feudo: a Casa da Torre de Garcia D'Ávila: da conquista dos sertões à independência do Brasil.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000.
2. BENJAMIM, César, ALBERTI, José A., SADER, Emir et al. **A opção brasileira.** Rio de Janeiro. Contraponto, 1998.
3. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber.** Porto Alegre. Sulina, 1999.
4. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 28 ed. São Paulo. Brasiliense, 1993.
5. COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis. Vozes, 1995.
6. COTRIM, Dário Teixeira. **O Distrito de Paz do Gentio e a história sucinta de sua decadência.** Montes Claros-MG. Penna, 1997.
7. DURKHEIM, E. **Sociologia e filosofia.** Rio de Janeiro. Forense, 1970.
8. DUVEEN, Gerard, JOFFE, Hélène, BAUER, Martin et al. **Textos em representações sociais.** Organizada por Pedrinho A Guareschi & Sandra Jovchelovitch. Petrópolis-RJ. Vozes, 1995.
9. **EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES EM PERNAMBUCO.** Anais do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – Unidade de Informação e Documentação. São Paulo. Brasiliense 1984.
10. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
11. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** 4 ed. São Paulo. Loyola, 1980.
12. GATTI, Angelina B., DAVIS, Cláudia, ALENCAR, José F. et al. Coordenada por Jackques Therrien, & Maria Nobre Damasceno. **Escola e educação no campo.** Campinas. Papirus, 1993.
13. GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** São Paulo. Record, 1995.

14. GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.
15. LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.
16. MACHADO, Paulo Batista & ANADON, Marta. **Iniciação ao estudo das representações sociais: considerações teórico-metodológicas**. Salvador-BA. UNEB, 2001.
17. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Petrópolis. Vozes, 1995.
18. MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.
19. NEVES, Antônio da Silva. **Corografia do Município do Rio do Prado**. Belo Horizonte. Imprensa oficial do estado de Minas Gerais, 1908.
20. PAIXÃO, L. Pinheiro, CAMPOS, Rogério C., BRANDÃO, Carlos R. et al. **Da escola carente a escola possível**. Organizada por Miguel G. Arroyo. São Paulo. Loyola, 1991.
21. ROCHA, Geraldo. **O Rio São Francisco**. 3 ed. São Paulo. Nacional, 1983.
22. SALES, Apolônio. **O Ministério da Agricultura no Governo Getúlio Vargas (1930-1944)**. Rio de Janeiro. Ministério da Agricultura/Serv. Documentação, 1945.
23. SANTOME & JURJO, Torres. **Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula**. Revista Brasileira de educação. Rio de Janeiro. n. ° 04. p.23.
24. SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas-SP. Autores Associados, 1993.
25. SILVA, Luis Heron da. **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis. Vozes, 1999.
26. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**. Petrópolis. Vozes, 1998.

27. TRIVIÑOS, N. S. Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais.** São Paulo.

Atlas, 1987.

ANEXOS

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

- 1. Dentro do seu contexto de vida como a escola aparece?**
- 2. O que motiva você a freqüentar a escola?**
- 4. Como é seu cotidiano com a presença da escola?**
- 5. Quais os seus planos para o futuro em relação à escola e em relação a sua vida?**
- 6. Que tipo de escola você elegeria como satisfatória?**