

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SABER POPULAR E ESCOLARIZAÇÃO
Uma junção necessária no semiárido paraibano

**JOÃO PESSOA
2009**

IZABEL CRISTINA MARTINS

SABER POPULAR E ESCOLARIZAÇÃO
Uma junção necessária no semiárido paraibano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquita.

JOÃO PESSOA
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SABER POPULAR E ESCOLARIZAÇÃO
Uma junção necessária no semiárido paraibano**

IZABEL CRISTINA MARTINS

APROVADA POR:

**DR^a. EDINEIDE JEZINE/UFPB
(ORIENTADORA)**

**DR^o. LUIZ GONZAGA GONÇALVES/UFPB
(EXAMINADOR INTERNO)**

**DR^a. MARIA DA CONCEIÇÃO AGUIAR CARRILHO/UFPE
(EXAMINADOR EXTERNO)**

JOÃO PESSOA/PB, 06 de MARÇO de 2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, D. Maria Íria Martins, em especial, por sua presença e apoio em todos os momentos da minha vida;

Aos agricultores e agricultoras que vivem ou viveram na zona rural do município de São José de Piranhas - PB - e de todo o sertão brasileiro;

Ao meu pai, Sr. Raimundo Martins (in memorian) grande homem sertanejo, amante da terra e desbravador do Sertão paraibano que, por toda a vida, cultivou a terra com sabedoria e muita paixão;

As minhas irmãs, Francisca e Fátima Lúcia (in memorian), que cumpriram sua missão na terra, educando crianças e jovens.

AGRADECIMENTOS

Exteriorizar a gratidão é uma forma de apreço e carinho. Durante a realização do Mestrado, muitas pessoas estiveram presentes em minha vida, e cada uma delas teve um significado.

Inicialmente, agradeço a uma pessoa muito especial, pai e amigo, que está sempre ao meu lado, que me escuta com atenção e paciência e que dá forças para resistir diante dos obstáculos e em todos os momentos de minha vida: Deus;

A minha amada mãe, D. Íria, que esteve sempre ao meu lado e, com muita paciência, amor e dedicação, soube compreender os momentos de silêncio e de ausência e me ajudou a ter força, fé e coragem;

A minha mana Genedi, minha primeira professora, que me abriu o caminho para a educação, por meio do apoio e do incentivo;

Ao meu querido amigo, Dr. Eriosvaldo Silva (in memorian) pessoa marcante em minha vida, exemplo de fé, amor e determinação, com quem aprendi muito no decorrer dessa caminhada;

A minha família, especialmente a Fatinha (in memorian), Fernando, Laurinda e Eduardo, pelo apoio e auxílio nos momentos precisos;

Ao professor Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves e a sua esposa Germana, grandes amigos e orientadores, pelo incentivo e pela valiosa contribuição;

Aos professores Edineide Jezine, Maria do Socorro, Orlandil, Severino, Wilson, Janine, Cláudia e Charlinton, que me conduziram ao conhecimento no Mestrado;

Aos meus colegas de profissão e educadores, Carlos Roberto, José Pereira e Clarindo, pela convivência, pelo auxílio e pela troca de experiências;

A todos os agricultores e agricultoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade de tempo, pela acolhida e pelo interesse em compartilhar as suas experiências;

Ao programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, especialmente aos professores e funcionários, sempre disponíveis para colaborar com minhas atividades.

RESUMO

O processo de escolarização dos sujeitos – crianças, jovens e adultos - que vivem nas áreas rurais dos municípios localizados no semiárido paraibano, acontece em um contexto de dificuldades naturais, sociais e econômicas. No entanto, o saber popular se sobressai na superação dos problemas enfrentados pela população. As investigações ocorreram na zona rural do município de São José de Piranhas - PB, localizado na microrregião do sertão paraibano, com um grupo de sujeitos participantes composto por agricultores/as residentes na área. Nas entrevistas semiestruturadas e nas conversas informais, o conteúdo das falas transcritas no caderno possibilitou o entendimento do processo de exclusão escolar no qual estão emersos e a compreensão da continuidade do processo educacional, bem como a importância do saber popular nessas trajetórias. Os resultados da análise de dados indicam a existência de defasagem educacional na área rural do semiárido paraibano, a qual se relaciona aos mais diversos e variados aspectos, entre eles, a insuficiência das propostas e das ações educacionais voltadas para a área. O processo de escolarização de muitos sujeitos que hoje vivem nas áreas rurais está relacionado às incertezas de iniciar, continuar e prosseguir com uma carreira educacional próspera, em busca de uma realização profissional futura, ou de ter garantido por direitas aptidões e habilidades profissionais. O trabalho investigativo com sujeitos do semiárido paraibano possibilita verificar o saber/fazer educativo do saber popular e da coletividade, com potencial analítico bem mais eficaz tanto quanto maiores forem as preocupações dos gestores públicos e das instituições educacionais com a escolarização desses sujeitos.

Palavras-chave: Escolarização. Semiárido paraibano. Saber popular. Exclusão.

ABSTRACT

The process of education of subjects - children, youth and adults living in rural areas of the municipalities located in semi-arid of Paraíba is wrapped in a context of natural difficulties, social and economic. However, the people know it stands in overcoming the problems faced by the population. The investigations were in the rural municipality of São José de Piranhas - PB at microregion backlands paraibano with a group of individuals composed of participating farmers / residents in the area. In semi-structured interviews and informal conversations, the contents of the diary transcribed speech enabled understanding of the process of exclusion from school in which they emerged and understanding of the continuity of the educational process and the importance of knowledge in these popular courses. Analysis of data indicate the existence of the educational gap in the rural area of the semi-arid, which is related to many different and varied aspects including the failure of proposals and educational actions directed to the area. The process of education of many individuals who now live in rural areas is related to the uncertainties of starting, continuing and further education with a thriving career in search of a future professional achievement, or have a guaranteed right skills and professional skills. The investigative work subject to the semi-arid of Paraíba possible to verify the knowledge / education to learn the popular and the community, with much more effective analytical potential as greater concerns of managers and public educational institutions with the education of these subjects.

Keywords: Schooling. Semi-arid paraibano. People know. Exclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS

CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EUA – Estados Unidos da América

FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (Food and Agriculture Organization of the United Nations)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MINTER – Ministério do Interior

MST – Movimento Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations International Children's Emergency)

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	32
Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas - Brasil (1992 – 2007)	
TABELA 02	33
Escolas Zona Rural - Rede Municipal – 2007 - São José de Piranhas – PB	
TABELA 03	35
Quadro de matrículas da E.M.E.I.F. Teodora Maria de Lira - ano: 2008	
TABELA 04	37
Quadro de matrículas da E.M.E.I.F. José Pereira Sobrinho - ano: 2008	
TABELA 05	38
Quadro de matrículas da E.M.E.I.F. José Pereira Sobrinho - ano: 2008	
TABELA 06	64
Informações populacionais do Município de São José de Piranhas	
TABELA 07	64
Funções docentes por zona e formação - Rede Municipal 2007	
TABELA 08	64
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município de São José de Piranhas/PB	

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA	21
2.1 A colonização no Sertão da Paraíba e a sesmaria.....	23
2.2 Histórico da formação territorial do município de São José de Piranhas.....	25
2.3 Um município na região semiárida no contexto nordestino: seca e pobreza caracterizando a área.....	27
2.4 Descrevendo o “lôcus” da pesquisa.....	35
3. A EDUCAÇÃO NA ÁREA RURAL DO SEMIÁRIDO PARAIBANO.....	42
3.1 Terra e escolarização: lutas de homens e de mulheres no Sertão.....	43
3.2 Exclusões da escolarização: uma realidade.....	47
3.3 O processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa.....	57
4. SABER POPULAR: AS ESTATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES.....	66
4.1 O saber popular no trabalho agrícola.....	74
4.2 Os saberes e a ética conduzindo o viver.....	77
4.3 O saber popular na cultura religiosa.....	81
4.4 O saber popular da natureza	84
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

A TERRA É NATURÁ

Patativa do Assaré

Essa terra é como o Só
Que nace todos os dia
Briando o grande, o menó
E tudo que a terra cria.
O só quilarêa os monte,
Tombém as água das fontes,
Com a sua luz amiga,
Potrege, no mesmo instante,
Do grandaião elefante
A pequenina formiga.

Esta terra é como a chuva,
Que vai da praia a campina,
Móia a casada, a viúva,
A véia, a moça, a menina.
Quando sangra o nevuêro,
Pra conquistá o aguacêro,
Ninguém vai fazê fuxico,
Pois a chuva tudo cobre,
Móia a tapera do pobre
E a grande casa do rico.

Esta terra é como a lua,
Este foco prateado
Que é do campo até a rua,
A lampa dos namorado;
Mas, mesmo ao véio cacundo,
Já com ar de moribundo
Sem amô, sem vaidade,
Esta lua cô de prata
Não lhe dêxa de sê grata;
Lhe manda quilaridade.

Esta terra é como o vento,
O vento que, por capricho
Assopra, às vez, um momento,
Brando, fazendo cuchicho.
Ôtras vez, vira o capêta,
Vai fazendo piruêta,
Roncando com desatino,
Levando tudo de móio
Jogando arguêro nos óio

Do grande e do pequenino.

Se o orguiôso pudesse
Com seu rancô desmedido,
Tarvez até já tivesse
Este vento repartido,
Ficando com a viração
Dando ao pobre o furacão;
Pois sei que ele tem vontade
E acha mesmo que precisa
Gozá de frescô da brisa,
Dando ao pobre a tempestade.
Pois o vento, o só, a lua,
A chuva e a terra também,
Tudo é coisa minha e sua,

Não invejo o seu tesôro,
Sua mala de dinhêro
A sua prata, o seu ôro
O seu boi, o seu carnêro
Seu repôso, seu recreio,
Seu bom carro de passeio,
Sua casa de morá
E a sua loja surtida,
O que quero nesta vida
É terra pra trabaiá.

Iscute o que tô dizendo,
Seu dotô, seu coroné:
De fome tão padecendo
Meus fio e minha muié.
Sem briga, questão nem guerra,
Meça desta grande terra
Umas tarefa pra eu!
Tenha pena do agregado
Não me dêxe deserdado
Daquilo que Deus me deu.

1. INTRODUÇÃO

*Essa terra é como a lua,
Esse foco prateado
Que é do campo até a rua,
A lampa dos namorados;
Mas, mesmo ao véio cacundo,
Já com ar de moribundo
Sem amô, sem vaidade,
Essa lua cô de prata
Não lhe dêxa de sê grata;
Lhe manda quilaridade.*

(Patativa do Assaré)

No presente trabalho, encontram-se algumas reflexões que foram emergindo e constituindo-se a partir da vivência e de experiências no campo pessoal e profissional nas quais me envolvi. A primeira se refere à condição de ser filha de agricultores rurais e ter nascido e vivido toda minha infância no campo, mantendo, ainda, forte ligação com a origem da região do semiárido paraibano.

As lembranças fazem-me retornar ao tempo em que, ainda criança, acompanhava a luta dos meus pais por nossa sobrevivência, em meio à rotina diária do cultivo e do cuidado com a lavoura de milho e de feijão. Minha mãe expressava a preocupação com a educação escolar dos filhos. Meu pai, homem bravo, sertanejo, de origem escrava, tinha na terra sua maior paixão de vida, expressada pelas constantes insistências com minha mãe para que todos os filhos o acompanhassem na produção da pequena produção agrícola, mantida nas terras dos patrões, e que nos garantia o sustento alimentar.

Foi graças ao poder de coerção e de percepção de futuro da minha mãe e de meu pai que, no ano de 1968, deslocamo-nos da zona rural para fixar residência na periferia da cidade de São José de Piranhas - localizada na Microrregião do Sertão paraibano - para que eu, a filha mais nova, “não seguisse o mesmo destino das outras” que, quando atingiram a maioridade, migraram para São Paulo em busca de trabalho. Com esse argumento, minha mãe o convenceu, ficando minhas idas às roças restritas ao período da manhã.

Uma segunda situação está ligada com as dificuldades que enfrentei durante o período do segundo grau. Era o ano de 1981. A estiagem das chuvas provocou a perda das lavouras, caracterizando-se como um período de seca no sertão da Paraíba, e o município de São José de Piranhas foi seriamente afetado. No mesmo ano, meu pai não resistiu a um

acidente vascular cerebral, o que causou extremas dificuldades financeiras à família. Por pouco não parei de estudar para trabalhar e ajudar no orçamento doméstico.

No ano de 1982, ingressei no Curso do Magistério e o concluí no ano de 1984. As dificuldades impossibilitaram-me de continuar com a carreira acadêmica por certo período, razão por que priorizei a oportunidade de lecionar no pré-escolar, através de um contrato com a rede municipal do ensino público no ano de 1988.

Aos 17 anos, formada professora e lecionando, a situação melhorava gradativamente com os proventos do meu trabalho na educação infantil, que eu exercia com muita determinação. Quando fui aprovada no concurso público e contratada como professora da Educação Infantil para lecionar na Escola Estadual de 1º grau Santa Maria Gorete, localizada na sede do município de São José de Piranhas – PB, no contexto do ensinar/aprender, emergiu a terceira situação, que me oportunizou refletir sobre o processo de escolarização profissional, suas possibilidades e dificuldades. Dessa vez, outros atores vivenciavam situações semelhantes às quais passei no percurso de minha história de escolarização - crianças e adolescente que residiam na área rural e se deslocavam diariamente para a sede do município, com o objetivo de continuar os estudos, uma vez que não tinham acesso à escola em sua localidade. Esse aspecto expressa concretamente a impossibilidade de estudar daquelas pessoas.

Nesse caminho histórico de reconstrução do pensar e refletir sobre a minha realidade de escolarização e daqueles a quem passei a ensinar, surgiram inquietações e questionamentos acerca da exclusão educacional, às quais estão condicionados homens e mulheres que vivem nas áreas rurais.

No processo de elaboração deste objeto de pesquisa, deixei-me invadir pela perspectiva dialética da educação, através da qual meu mundo vivido e sentido começou a ser revisto. Primeiramente, tentando compreender ou rever as minhas concepções de família, de educação e suas relações com o saber popular. Repensando a escolarização de crianças e jovens que vivem na zona rural do município de São José de Piranhas – PB - e observando a prática escolar presente, constata-se que o processo de exclusão ocorre ante as inúmeras dificuldades, que vão desde as imposições naturais, por ser uma área em que, periodicamente, ocorrem longos períodos de estiagem, às contradições econômicas e político-sociais que lhes dificultam o acesso ao saber escolar.

Devido a tantos obstáculos, muitas crianças e jovens param o processo de escolarização, e a família passa a ser a instituição, por excelência, responsável pela

transmissão do saber necessário à sua vida concreta, seja no campo, na cidade ou no interior, como condição mínima para o exercício da cidadania.

Nas escolas situadas na zona rural do município, predominam as classes multisseriadas, com uma única professora lecionando, ao mesmo tempo, a duas, três ou até quatro séries diferentes. E o educando precisa percorrer a distância de dois a três km de casa até à escola, feitos, quase sempre, diariamente a pé.

As escolas só oferecem a modalidade do ensino de 1ª a 4ª série, e a continuação do processo de escolarização torna-se impossível, em muitos casos, devido, principalmente, às dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias que não dispõem de recursos para estruturar moradia na cidade ou se deslocar para outras áreas mais desenvolvidas.

Nesse contexto de dificuldades naturais, sociais e econômicas, reside a tentativa de compreender como os agricultores e as agricultoras que vivem no semiárido paraibano utilizam o saber popular para superar as dificuldades de escolarização existentes na área.

Diante do exposto, passei a fazer os seguintes questionamentos: Como os sujeitos - criança/adulto - que vivem nas áreas rurais dos municípios localizados no sertão do Estado da Paraíba conseguem continuar o processo de escolarização? Qual é a influência do saber popular na superação dos problemas enfrentados pela população? Quais são as formas de luta ou mobilizações sociais usadas para reverter a situação de exclusão educacional? Qual é a importância que o poder público do município de São José de Piranhas - PB - dá à escolarização das suas crianças, dos seus filhos? Para tentar responder a essas perguntas, adotei a abordagem da pesquisa qualitativa, que coloca desafios para se compreender uma dada realidade. Porém, é preciso reconhecer que esse não é um processo linear, mas descontínuo e, por isso, exige sensibilidade para se perceberem as nuances que vão se descortinando e estar atento às estratégias surgidas diante dos desafios impostos.

A área selecionada foi a do sertão paraibano, zona rural do município de São José de Piranhas, principalmente pelo fato de apresentar o mais baixo índice de permanência na escola e um elevado índice de evasão escolar. O grupo selecionado foi composto por agricultores/as que residem na área dos sítios Peba dos Liras, Lagoa de Dentro e Picada dos Ferreiras e que responderam às entrevistas, para o conhecimento dos processos educacionais, o entendimento da importância da escolarização e do saber popular nas trajetórias de escolarização propostos pela pesquisa.

Como sujeitos da pesquisa, optamos por pessoas idosas, jovens e adultas, de ambos os sexos, na faixa etária entre 14 e 80 anos, com o propósito de compreender como aconteceu o processo de escolarização de pessoas mais idosas e a realidade educacional atual de crianças e jovens que estão entre os 14 e 20 anos que vivem nas áreas rurais do município. Buscamos, através dos relatos, contribuições sobre os saberes adquiridos através da experiência, e como esses saberes contribuíram para o processo de escolarização desses sujeitos.

Assim, ao dar início a essa pesquisa, com a intenção de refletir acerca dos questionamentos feitos anteriormente, colhemos informações sobre o desenvolvimento do processo de escolarização de crianças, jovens e velhos que vivem ou viveram nas áreas onde realizamos a pesquisa e sobre o processo de construção e aquisição de saberes populares e como são utilizados na superação dos problemas educacionais, naturais e econômicos enfrentados pelos moradores.

No início do estudo, buscamos opções teóricas nas origens das experiências vivenciadas no cotidiano e na vida profissional. Nessa etapa da pesquisa, percebemos a necessidade de discutir o papel da educação, ao longo da história para, a partir daí definir os caminhos metodológicos para a produção de um trabalho de pesquisa.

Conhecemos e entrevistamos 20 (vinte) agricultores, distribuídos nas três áreas lócus da pesquisa. No Sítio Peba dos Liras, foram entrevistadas seis pessoas - três homens, com idades de 14, 45 e 80 anos - e três mulheres, com 22, 38 e 65 anos. No Sítio Lagoa de Dentro, entrevistamos sete homens, com 29, 36, 45, 58, 60, 70 e 75 anos, e três mulheres, com idade de 23, 38, 55 anos. No Sítio Picada dos Ferreiras, foram entrevistados cinco homens, com 39, 55, 73 e 80 anos.

Para registro da coleta de dados, utilizamos um caderno em que eram registradas as falas dos/as agricultores/as, suas trajetórias educacionais e as experiências de vida em relação à escolarização e aos saberes populares. Sob essa perspectiva, a coleta dos dados ocorreu através de procedimentos metodológicos como entrevistas semiestruturadas, realizadas com agricultores/as que vivem em áreas rurais dos municípios.

Para recolher elementos de reflexão no espaço de pesquisa, empregamos a observação, um processo por meio do qual se buscam conceber os sujeitos da pesquisa como indivíduos que, na interação com o grupo, aprendem com ele, visto que a pesquisa de realidade fundamenta-se na prática dialógica e emancipatória e se constitui numa interação entre as diferentes formas de conhecimentos científicos e populares,

envolvendo especialistas e a comunidade na análise das práticas da realidade local. Nesse sentido, “não é possível a investigação de uma realidade sem a influência dos sujeitos da investigação, de sua cultura, de sua intencionalidade, de seu pertencimento e seus interesses” (MELLO, 2005, p. 28).

Através das observações sistematizadas e da participação no contexto rural, podemos registrar no caderno os momentos de interação entre os sujeitos entrevistados e o pesquisador, proporcionados por essa forma de expressão dialógica que sustenta o enfoque principal da pesquisa. Em cada encontro, todas as falas e expressões eram anotadas fielmente no caderno, em que procurávamos compreender os saberes do cotidiano presentes nas experiências dos sujeitos.

Os dados obtidos através das entrevistas foram analisados com base nos procedimentos de análise de conteúdo descritos por Bardin (1977) apud Triviños (1987, p. 159), que cita exemplos de profissionais que fazem uso da análise de conteúdo para investigar seus objetos de estudo, e define esse método como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

A análise de conteúdo configura-se em torno do que Bardin (1977) denominou de *organização da análise*, a qual corresponde à pré-análise, à exploração do material e ao tratamento dos resultados. Vale ressaltar que tais etapas não são estanques, ou seja, elas se fazem presentes durante todo o processo de análise, sendo possível a transição entre elas, o retorno e o avanço, dependendo das características do processo.

É durante a etapa de exploração do material que se faz a escolha do(s) tema(s). O tema é um tipo de unidade de registro que, em geral, é utilizado para analisar as respostas a questões abertas, analisar as entrevistas individuais ou em grupo; estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. (BARDIN, 1977, p. 106). Após a escolha dos temas – provindos das respostas dos/as agricultores/as – partimos para o processo de categorização, que Bardin (1977, p.117) conceitua como

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no

caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Dos critérios de categorização propostos por Bardin (1977), escolhemos o semântico, por levar em consideração as diferenças de significados que as palavras apresentam, pois entendemos que essa estratégia de pesquisa se enquadra perfeitamente ao utilizarmos temas como unidade de registro. Assim, conforme exemplifica Bardin (1977, p. 117-118), “todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceptual”.

A pretensão era detectar a importância que esse sujeito – idoso, jovem e adulto - atribui à própria escolarização e à de seus filhos.

Com o objetivo de aprender a realidade de escolarização dos sujeitos e seus processos contraditórios de saberes, apropriamo-nos do referencial teórico-metodológico do materialismo dialético, por meio do qual é possível entender a realidade a partir de pressupostos reais dos indivíduos e de suas condições materiais de existência, que determinarão a sua constituição educacional, social e humana, buscando perceber a relação existente entre os conceitos de escolarização, saber popular e exclusão, com o intuito de compreender o desenvolvimento do processo de escolarização dos sujeitos nas áreas rurais do semiárido paraibano e a relação com o saber popular.

O materialismo dialético se constituiu na metodologia de investigação teórica empírica atribuída, principalmente, ao alemão Karl Marx, e desenvolvida em meados do Século XIX. Assim, chama-se materialista uma posição filosófica centrada em entes concretos e na realidade material (GRAMSCI, 1974). Essa posição não deve ser confundida com o empirismo inglês. No caso do marxismo, a ênfase material coincide com a ênfase nas relações sociais concretas:

As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaborada quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou (MARX & ENGELS, 1978, p.18).

O nome ‘materialismo dialético’, que serve à metodologia marxista, não é nem um pouco arbitrário. Nele se encontram as duas posições filosóficas que identificam o pensamento marxista: o trabalho, como atividade fundante da humanidade, e os homens, como seres históricos e sociais. Portanto, as relações de produção e sociais que os homens mantêm fundamentam o processo de formação da humanidade. É a partir dessa concepção

de homem (sujeito) que Marx irá identificar a alienação do trabalho como a alienação fundante das demais.

As relações entre a realidade se fundam na práxis, que é o grande eixo do pensamento de Marx. A dialética do materialismo considera a matéria como a única realidade contraditória, mas a contradição se supera na síntese, que é a "verdade" dos momentos superados. Marx apresentava uma filosofia revolucionária, que procurava demonstrar as contradições internas da sociedade de classes e as exigências de superação. Postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. Então, a dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo. Mas a matéria e seu conteúdo histórico ditam a dialética do marxismo - a realidade é contraditória com o pensamento dialético.

A realidade e o pensamento dialético não são apenas uma contradição externa, podem ser concretamente idênticos, como passam um pelo outro, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando umas contra as outras em e através de sua luta. Por sua vez, consiste em compreender os opostos em sua unidade (MORENO, 2007, p.98).

O primeiro exemplo de relação dialética é o debate. Nele, uma afirmação (tese) enfrenta sua negação (antítese). Esse enfrentamento dinâmico é repleto de tensões, e são justamente as oposições internas que mantêm o debate aquecido. Eventualmente, a relação dialética é superada, e o debate encerra produzindo uma síntese – que não deve ser entendida como o resumo do confronto, mas como seu resultado.

Para que seja produzida uma teoria realmente dialética, é preciso que se adote uma unidade de análise ampla o suficiente para comportar processos em competição. Somente assim, a estrutura da unidade de análise poderá ser caracterizada pelo conflito entre as partes antagônicas que ela mesma encerra. Para um dialético, “a construção deve ter como resultado um todo ou uma totalidade de relações, e não, uma unidade simples” (MORENO, 2007, p.96).

Movidas por essa postura teórico-metodológica, fomos à busca de dados que nos colocassem em contato direto com o fenômeno a ser pesquisado: o saber popular construído em coletividade no espaço rural se constitui como estratégia para a superação de um processo excludente de escolarização. Percebe-se então, um campo de pesquisa aberto, com novos elementos se revelando naquele espaço.

Nessa direção, procuramos, no primeiro momento, buscar novas perguntas em torno da temática, para enxergar outras possibilidades e não, apenas, o que, à primeira

vista, podia parecer as únicas questões possíveis de serem respondidas. Esse modo de compreender a realidade tornou-se um desafio, posto que o sujeito não pode ser visto como um objeto de conhecimento, que podemos manipular ou experimentar, mas que podemos considerar como um ser histórico e social, que atua numa realidade e a transforma. Assim sendo, o diálogo tem um papel importante na construção do conhecimento da realidade. Por essa razão, surgiu a necessidade de darmos significado ao sujeito e encontrarmos na própria vivência os procedimentos de análise.

Este estudo se baseia na conceituação dos saberes e dos processos dialéticos da exclusão. De início, apresentamos a problemática, os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos desse debate, com base nas teorias de Paulo Freire, Gramsci, Bardin, Mello Neto e Moreno.

No segundo capítulo, contextualizamos o lócus da pesquisa, com o objetivo de descrever fatos que condicionaram a colonização no Sertão da Paraíba e no município pesquisado, sua constituição histórica e a localização geográfica da área.

O terceiro capítulo traz um panorama da situação geral do processo educacional das áreas rurais dos municípios que compõem o semiárido paraibano, fazendo uma amostragem da realidade educacional do lócus do estudo.

No capítulo quatro, faremos uma abordagem acerca dos saberes construídos em coletividade, como uma estratégia de sobrevivência das dificuldades enfrentadas no espaço rural, sua constituição e utilização nos dias atuais.

Por fim, nas considerações finais, discutimos a situação educacional em que se encontram muitos homens e mulheres que vivem atualmente nos espaços rurais do semiárido brasileiro, especificamente a região que abrange o sertão paraibano.

2. CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA

*Essa terra é como o vento,
O vento que, por capricho
Assopra, as vez, um momento,
Brando, fazendo cuchicho.
Ôtras vez, vira o capêta,
Vai fazendo piruêta,
Roncando com desatino,
Levando tudo de móio
Jogando arguêro nos óio
Do grande e do pequenino.*

(Patativa do Assaré)

Neste capítulo, objetivamos descrever a localização geográfica do município de São José de Piranhas – PB - e situar os fatos históricos que condicionaram a colonização do sertão paraibano, a constituição do município¹, a concentração de terras e o latifúndio no sertão paraibano. Teceremos algumas considerações a respeito do Nordeste brasileiro, das práticas no povoamento e da apropriação das terras a partir das sesmarias, a fim de entender os processos de exclusão pelos quais passam, nos dias atuais, os sujeitos da pesquisa.

O município de São Jose de Piranhas localiza-se no extremo oeste do sertão paraibano, limitando-se, a leste, com Carrapateira e Aguiar; ao sul, com Monte Horeb, Serra Grande e São José de Caiana; ao norte, com Cajazeiras, Nazarezinho e Cachoeira dos Índios e, a oeste, com o município de Barro, no estado do Ceará. Ocupa uma área de 697,9 km², inserida nas folhas de Itaporanga (SB. 24-Z-C-II), Milagres (SB. 24-Z-CI), Cajazeiras (SB. 24-Z-A-IV) e Souza (SB-24-Z-A-V), escala 1: 100.000, editadas pelo MINTER/SUDENE em 1972. Os limites do município podem ser observados no Mapa de Recursos Minerais do estado da Paraíba, na escala 1: 500.00, resultantes do convênio CPRM/CDRM, publicado em 2002. A sede municipal apresenta uma altitude de 320m e coordenadas geográficas de 38° 30'07", longitude oeste e 07°07'15" de latitude sul.

O acesso para se chegar a São José de Piranhas é feito através da Br-230, até cerca de 16 km após a cidade de Cajazeiras, onde se torna a PB-400, percorrendo-se 32 km até a sede municipal, a qual dista 492, 0 km da capital.

¹ Município é uma “circunscrição administrativa, autônoma do estado, governada por um prefeito e uma câmara dos vereadores” (Aurélio, 2002).

A cidade conta com cerca de 4.352 domicílios particulares e permanentes. Desse total, 2.348 têm esgotamento sanitário; 2.263 são abastecidos pela rede geral de água, e 1.702 têm sistemas de coletas de lixo. No setor de saúde, a população é atendida através dos serviços prestados por um hospital e dois ambulatórios.

A educação conta com 78 estabelecimentos de Ensino Fundamental e dois de Ensino Médio. Segundo dados do IBGE, no ano de 2007, nas escolas municipais do município de São José de Piranhas, foram matriculados 347 alunos na Educação Infantil e 1.611 alunos, no Ensino Fundamental, totalizando 1.958 alunos matriculados nesse ano. Vale ressaltar que, das 48 unidades escolares municipais, apenas duas estão localizadas na sede do município, e duas, no Distrito de Piranhas Velhas.

Um dos maiores problemas enfrentados no setor educacional do município de São José de Piranhas está relacionado à falta de compromisso social prioritário com a educação de crianças e jovens da zona rural. Muitos gestores públicos não focam suas metas de gestão na educação, deixando-a em segundo plano. Por essa razão, na zona rural desse município, os dados relativos à desigualdade educacional são alarmantes, diferenciando-se da área urbana. A menos que se resolva esse problema, poucas são as esperanças de uma vida melhor para as pessoas que vivem na área rural. Portanto, todos os esforços devem ser feitos no sentido de elevar a qualidade do atual sistema educacional de modo que venha atender às necessidades reais da população pobre. A agricultura se constitui na principal atividade econômica da comunidade, seguida pelo comércio e pela pecuária.

Em termos climatológicos, o município encontra-se inserido no denominado “Polígono da seca”², por apresentar um tipo de clima semiárido quente e seco, segundo a classificação de Koppen (1956). As temperaturas são elevadas durante o dia, amenizando a noite, com variações anuais, num intervalo de 23 a 30°, o que ocasiona picos mais elevados, principalmente durante a estação seca. Na área, o regime pluviométrico, além de baixo, é irregular, com médias anuais de 201,3 e 849,6 mm/ano, mínimas e máximas de 1561,3 mm/ano. No geral, caracteriza-se pela presença de apenas duas estações: uma seca, que constitui o verão, em que as mais elevadas temperaturas são registradas nos meses de

² O Polígono das Secas é um território reconhecido pela legislação como sujeito a períodos críticos de prolongadas estiagens. Compreende os estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Norte de Minas Gerais. Trata-se de uma divisão regional efetuada em termos político-administrativos e não corresponde à zona semiárida, pois apresenta diferentes zonas geográficas com distintos índices de aridez, indo desde áreas com características estritamente de seca, com paisagem típica de semideserto, a áreas com balanço hídrico positivo.

setembro a dezembro, e a chuvosa, denominada pelo agricultor sertanejo de inverno, restrito a um período de três a quatro meses por ano.

Supõe-se que o território³ onde hoje está edificado o município de São José de Piranhas tenha sido constituído pelas antigas sesmarias pertencentes à Casa da Torre e a fazendeiros de Piancó que ali se estabeleceram, por volta do Século XVIII, segundo a discrição histórica do município narrada por alguns agricultores.

Ao que tudo indica, havia fazendas na região, pois, em 1764, quando houve o registro da Sesmaria requerida, consta uma descrição referente à demarcação de terras, o que leva a crer que, anteriormente, tenha sido da citada sesmaria.

2.1 A colonização no Sertão da Paraíba e a sesmaria

O sistema sesmarial é a base do modelo fundiário no período colonial, cujas extensões das terras concedidas não tiveram restrições legais até, pelo menos, o final do Século XVII. Disso decorre a ideia, já há muito consolidada, da formação de imensos latifúndios no sertão, como a “Casa da Torre⁴” e a família “Oliveira Ledo”, por exemplo.⁵ Até o final do Século XVII, igualmente, o sesmeiro estava isento do pagamento do foro relativo às terras. Ele pagava apenas o dízimo, no entanto, o aproveitamento produtivo das terras era dever e obrigação daqueles que as recebiam em sesmaria.

³ Os territórios são formados no espaço geográfico através de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e/ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e tem as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e de controle social que lhes são inerentes. Desde essa compreensão, o território, mesmo sendo uma fração do espaço, também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade. Milton Santos assevera (1980) que espaço geográfico e território, ainda que diferentes, são o mesmo. Pode-se afirmar que todo território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, político, cultural, cibernético etc.).

⁴ Foi o embrião de um grande morgado no estilo feudal, que se iniciou na Capitania da Bahia, no Brasil, ainda no Século XVI e que, durante duzentos e cinquenta anos, só fez se expandir ao longo das gerações dos senhores da Casa da Torre pela quase totalidade do Nordeste brasileiro. Representou grande poder militar no período colonial, ajuda sem a qual o Nordeste do Brasil possivelmente teria sido perdido para a França ou Holanda. De 1798 em diante, esteve envolvido nas lutas pela Independência do Brasil de Portugal e teve muitos de seus membros agraciados com títulos de nobreza por Dom Pedro I e Dom Pedro II.

⁵ A família Oliveira Ledo teve um papel importantíssimo na penetração do gado no sertão paraibano. Segundo registros disponíveis, foram os membros dessa família os primeiros a se situarem no interior da Paraíba, a uma distância superior a 14 léguas de distância do mar.

Assim, Guedes (2006) afirma que a ideia de regulamentar o sistema sesmarial iniciou a partir de 1695, com o pagamento de foro por parte dos sesmeiros.

Além disso, o tamanho das sesmarias ficou limitado a três léguas e mais uma de área devoluta provavelmente para evitar problemas de limites entre os providos (p.160), conforme determinava uma Carta Régia de 1697⁶. No tocante ao sertão da Paraíba, esse limite de três léguas foi, na maior parte dos casos, cumprido pelos governadores. O que era relativamente comum, no entanto, dependendo das circunstâncias, era a concessão de sesmarias inferiores ao limite de três léguas. Neste sentido, em alguns casos, os suplicantes requeriam uma “sobra” de terra, ou seja, uma área pequena espremida entre sesmarias. Em outros casos, acidentes geográficos, a exemplo de serras, tornavam uma área contínua de tamanho igualmente reduzido (GUEDES, 2006. P. 160-170).

As fontes documentais que tratam da colonização do sertão da Paraíba se tornam cada vez mais abundantes. Contudo, alguns desses documentos fazem referência à ocupação colonial em áreas do sertão da Paraíba, durante o período holandês, ou mesmo antes dele. As explicações sobre o que condicionou as motivações da colonização do sertão não são apenas econômicas. Para Guedes (2006), essa expansão colonial atendeu a interesses dos grandes proprietários de terra e do Estado. Pires (1990, p. 37) assevera que,

Em primeiro lugar, o sertão era a área menos valorizada, por estar mais afastada da lavoura canavieira, atividade mais lucrativa para as classes dominantes. Em segundo lugar, oferecia oportunidades àqueles que não dispunham de capital para montar engenhos, apaziguando os possíveis conflitos na classe proprietária. Em terceiro lugar, o Estado promoveu a ocupação do sertão como forma de garantir a segurança da Colônia à luz de novos ataques estrangeiros, como ocorreu nas invasões holandesas. E por último, pelo próprio produto em si, quando a criação de gado começa a se tornar atividade com vistas à exportação.

Assim, a questão da colonização do sertão se torna mais complexa quando aponta motivações de ordem política e questões sociais. Devido a isso, o argumento de terras “boas para plantar”, no sertão, era utilizado, muitas vezes, por aqueles que requeriam sesmarias. Nesse caso, as questões de ordem política e social são bastante ilustrativas na medida em que se destaca a prioridade dada à produção de gêneros agrícolas, que foi usada pelos moradores como estratégia para dar “peso” a algumas requisições de sesmarias no sertão. Portanto, viabilizar a colonização do sertão era uma forma de assegurar não só a posse dessas áreas mas também criar nelas mecanismos de defesa contra seus inimigos externos e internos.

⁶ Carta de Sua Majestade escrita ao Governador e Capitão Geral deste Estado, Dom João de Alencastro, sobre as sesmarias (Sesmarias – 3 x 1 légua)

Por fim, quando ocorriam casos de petições coletivas de sesmarias, a área concedida aos suplicantes, após a divisão entre eles, atingia, quase sempre, proporções inferiores às três léguas. Considerando-se como era feita a divisão das terras, é compreensível que, nos dias atuais, existam, no município, grandes latifundiários, principalmente nas terras que compõem a zona rural e que contribuem para a permanência da dependência econômica e educacional dos muitos moradores da área.

As lutas enfrentadas no dia-a-dia da comunidade rural do semiárido refletem os processos de exclusão educacionais e as injustiças sociais que muitos homens e mulheres vêm enfrentando ao longo do tempo. No próximo capítulo, trataremos desse assunto.

2.2 Histórico da formação territorial do município de São José de Piranhas

A história da formação do município tem seu início juntamente com as primeiras construções de casas residenciais iniciadas às margens do rio de mesma denominação. Pela força da Lei provincial nº 13, de 10-11-1840, cria-se o distrito com a denominação de São José de Piranhas, subordinado ao município de Cajazeiras. Assim, formou-se a povoação, denominada "São José de Piranhas". Tempos depois, foi elevado à categoria de vila e continuou com o mesmo nome pela Lei provincial nº 791, de 24-09-1885. Com a instalação do Decreto-lei datado de 10-11-1890, institui-se a nova sede do município na antiga vila de São José de Piranhas.

São José de Piranhas é um município brasileiro do estado da Paraíba, localizado na Microrregião do Sertão de Cajazeiras e que abrange a região semiárida⁷ brasileira. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2008, sua população era estimada em 19.424 habitantes, e sua área territorial, de 677 km². Sua história começou em 1809. Era um pequeno vilarejo, localizado à margem direita do Rio Piranhas. Recebeu originalmente o nome de "São José de Piranhas de Cima", um nome por meio do qual se homenageia o padroeiro da cidade.

⁷No aspecto climático e natural, a região semiárida é aquela formada pelo conjunto de lugares contíguos, caracterizada pelo balanço hídrico negativo, resultante de precipitações médias anuais iguais ou inferiores a 800 mm, insolação média de 2800h/ano, temperaturas médias anuais de 23° a 27° C, evaporação de 2.000 mm/ano e unidade relativa do ar média em torno de 50%. Constitui-se uma das sub-regiões que representa, aproximadamente, 60,0% da área nordestina, com clima semiárido quente.

No início, o vilarejo contava com poucos habitantes. Apesar de pequeno, era muito bem estruturado, com praça, correios, armazéns e um centro comercial, onde aconteciam as feiras semanalmente. Em 1911, a vila passou à categoria de distrito sede, assim permanecendo em divisão administrativa referente ao ano de 1933. Com o passar dos anos, construiu-se o açude de Boqueirão⁸, e os engenheiros chegaram à conclusão de que a represa, ao atingir o volume esperado de água, cobriria parte da cidade de São José de Piranhas - atualmente povoado de Piranhas Velhas.

Pela Lei Estadual nº 12, de 28-11-1935, a sede da Vila de São José de Piranhas foi transferida para a área rural denominada de Jatobá. Por determinação da Lei Estadual nº 99, de 18-12-1936, a sede da vila volta a denominar-se São José de Piranhas. Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, o município aparece constituído de dois distritos: São José de Piranhas e Bonito de Santa Fé.

No ano de 1938, o Decreto-lei estadual nº 1164, de 15-11-1938, determina que São José de Piranhas passe a ser chamado de Jatobá e, sob o mesmo decreto, desmembrasse do município de Jatobá o distrito de Bonito de Santa Fé. Esse nome perdurou até o ano de 1952, quando voltou ao topônimo de São José de Piranhas através da Lei estadual nº 800, de 14-12-1952, assim permanecendo até os dias atuais.

Esse município se caracteriza por forte insolação, temperaturas relativamente altas e pelo regime de chuvas marcado pela escassez, irregularidade e concentração das precipitações num curto período, de apenas três meses.

O quadro ecológico caracteriza-se pelo domínio do ecossistema das caatingas. A vegetação apresentada é de porte arbóreo e arbustivo, onde predominam espécies decíduas e espinhentas, com elevado grau de xenofilia. Amplamente usadas pelos moradores da área, suas espécies servem de alimento tanto para os animais quanto para os humanos que usam algumas plantas na alimentação familiar, principalmente em períodos de longa estiagem, que *“da mata tiram o sustento e o alimento”*⁹.

O principal rio que banha o município é o Piranhas, que é intermitente, e cujo volume de água, em geral, é limitado e insuficiente para a irrigação. A altitude varia de 0 a

⁸ Mais conhecido como Boqueirão. Está localizado na antiga sede do município de São José de Piranhas, que ficou alagado, e a cidade foi reconstruída um pouco ao sul, nas terras que abrigavam o então Sítio Jatobá. É o terceiro maior açude do estado da Paraíba, com capacidade para 255 milhões de metros cúbicos de água. O nome é homenagem ao engenheiro chefe da obra, que faleceu pouco antes do seu término, em 1930. O açude abastece a cidade de Cajazeiras e parte do perímetro irrigado de São Gonçalo (Sousa).

⁹ Fragmentos da entrevista realizada com um agricultor, residente na zona rural do município de São José de Piranhas.

600m, a temperatura, de 24 a 30°C, e a precipitação média, de 250 a 1000 mm, com déficit hídrico elevado durante todo o ano.

Com uma vegetação de pequeno porte, apresenta espécies típicas da caatinga, em que se destacam cactáceos, arbustos e árvores de pequeno e médio portes, dotados de espinhos, e geralmente, caducifólias, perdendo suas folhas no início da estação seca, e de cactáceas e bromeliáceas. Porém, as espécies da caatinga são muito utilizadas pelos/as agricultores/as como fonte de alimento, como mostra claramente a fala do entrevistado nº 1:

Passei umas quatro secas comendo raiz de pau de “mucunã”. Amargava muito e pra fazer o pão, colocava pra secar e depois lavava em nove águas. Também comíamos “batata de croata”, uma batata chamada de “cole”, ela era cheia d’água e muito doce.

Entre as diversas espécies de caatinga, várias plantas são consideradas como alimentares ou medicamentosas e de uso popular. Nas feiras livres, são vendidas suas folhas, cascas e raízes.

Em contrapartida, a fauna apresenta-se pobre em espécies e em número de animais por espécie. Os mamíferos são de pequeno porte, e os roedores são os mais abundantes. As espécies encontradas em maior número na caatinga são aquelas que apresentam comportamento migratório nas épocas de seca.

Quanto aos solos, são resultantes da degradação e da decomposição das rochas cristalinas e do embasamento, sendo em sua maioria de tipo podzólico¹⁰ vermelho-amarelo de composição areno-argolosa. Devido à existência de fraturas geológicas, a rede de drenagem é predominantemente dentrítica, variando entre regular e angular. A bacia hídrica do Rio Piranhas alimenta os cursos de água que drena a área, possibilitando a construção de barragens, açudes e riachos.

2.3 Um município na região semiárida¹¹ no contexto nordestino: seca e pobreza caracterizam a área

¹⁰ Podzólico é uma classe de solos, cujo estágio de intemperismo é mediano; é um solo menos intemperizado, que é o latossolo. Os solos podzólicos geralmente têm argila do tipo 2:1, mas em que predominam argilas do tipo 1:1 e argilas sesquióxicas, que são os óxidos de Fe e Al. São solos que apresentam o horizonte B textural, conhecido como horizonte Bt.

¹¹ O semiárido corresponde a uma das seis grandes zonas climáticas do Brasil. Abrange as terras interiores à isoieta anual de 800 mm. Compreende os estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e o Norte de Minas Gerais, ou seja, até o que foi legalmente definido como pertencente ao Polígono das Secas. Caracteriza-se basicamente pelo regime de chuvas, definido pela escassez, irregularidade e concentração das precipitações pluviométricas, num curto período de cerca de três

O quadro geográfico, econômico e educacional na região semiárida não é isolado, faz parte da realidade e da paisagem do Nordeste, que apresenta algumas singularidades no cenário geoeconômico brasileiro. Ali vive cerca de metade da população pobre do país. Em termos geográficos, a região é heterogênea e apresenta grande variedade de situações físico-climáticas. Nesse contexto, insere-se o município de São José de Piranhas/PB, e os relatos de agricultores/as não nos deixam dúvidas sobre as grandes dificuldades enfrentadas pelos moradores da área durante os longos períodos de estiagem que lá ocorrem.

Desde o Século XIX, a natureza semiárida é vista como principal causa dos problemas da região e tem sido constantemente mencionada no discurso das elites regionais para obterem maiores benefícios. A ideia de que o clima semiárido é o principal responsável pelo atraso do Nordeste faz parte do imaginário regional e do nacional, em que se revela a percepção na qual o determinismo regional e nacional está implícito na ideia de que “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”, por sobreviver às tantas dificuldades físicas, naturais, sociais e econômicas.

Temos o estabelecimento de uma imagem em que a região e seu povo estão condenados à pobreza e ao sofrimento, por uma natureza difícil de ser domada. Sendo assim, a seca deixa de ser um fenômeno natural, representado pela ausência temporária de chuvas, e passa a ser o símbolo de identificação da Região Nordeste e de todos os problemas socioeconômicos que são peculiares às condições de sua natureza hostil, como miséria, doença, fome, analfabetismo, descapitalização, entre outros.

A zona semiárida, além da sua extensão de 882.000 km² (cerca de 57% do território nordestino), singulariza-se por ser castigada periodicamente por secas, que podem ocorrer sob a forma de drástica diminuição ou de concentração espacial e/ou temporal da precipitação pluviométrica anual.

Quando ocorre uma grande seca, a produção agrícola se perde, a pecuária é debilitada ou dizimada, e as reservas de água de superfície se exaurem. Nessas condições, as camadas mais pobres da população rural tornam-se inteiramente vulneráveis ao fenômeno climático. A sobrevivência dos contingentes de pessoas tem dependido das

meses, durante o qual ocorrem sob a forma de fortes aguaceiros, de pequena duração; tem a Caatinga como vegetação predominante e apresenta temperaturas elevadas.

políticas oficiais de socorro, tanto do recurso à emigração quanto para outras regiões ou para as áreas urbanas do próprio Nordeste.

Há muito se reconhece que as secas periódicas que castigam a área semiárida do Nordeste assumem dimensões de calamidade pública devido à situação de precariedade e de pobreza em que vive a maior parte dos seus habitantes. A situação de pobreza em que vive a maioria da população do semiárido encontra explicação, também, nas condições de posse e de uso das terras prevaletentes naquela sub-região. A distribuição¹² das terras no Nordeste é muito desigual,

Conforme o INCRA, 65% da área aproveitável para a agricultura no Nordeste, em 1992, eram ocupados por imóveis com área igual ou superior a 200 hectares. A pobreza rural no Nordeste, além de resultar de desigualdades em relação à posse da terra, é agravada pela instabilidade representada pelo trabalho assalariado temporário, situação em que se encontravam 2,5 milhões dos 6,6 milhões de trabalhadores rurais existentes na região em 1992.

Essas relações de trabalho têm importante significação em períodos de seca, já que podem ser facilmente desfeitas, liberando-se os proprietários rurais de manutenção da mão-de-obra em uma conjuntura econômica tão adversa. A seca representa uma problemática secular para os habitantes do semiárido brasileiro.

Situações de dificuldades foram presenciadas durante o ano de 1985, por ocasião da seca que abateu o Nordeste brasileiro e, especificamente, a região semiárida que, segundo a descrição feita por um entrevistado, foi tão intensa que “a água do poço era disputado com os animais: abelhas, cobras e pássaros”. Ele relata, ainda, através de suas lembranças:

Lembro muito bem de seca desse ano. Foi uma seca grande. Tempo ruim mesmo. Perdi todo que tinha plantado e quase que perdia os bichos tudo. Foi uma seca tão grande que cheguei a pensar que não ia viver nem pra contar a história. O sol torrava tudo e só encontrava água pra beber num olho d'água lá no pé da serra. Era preciso levantar de madrugada para ir buscar água, porque se deixar o sol esquentar, ninguém aguentava descer a serra com as lata na cabeça. O meu burrinho já estava tão sofrido que, muitas vezes eu o deixava descansando. Conta os moradores do sítio que os jornais e a sociedade civil se

¹² O Coeficiente de Gini, relativo ao ano de 1992, revela que era de 0,7918, conforme cálculo feito pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Em 1992 (último ano para o qual existem estatísticas sobre a estrutura fundiária), os estabelecimentos rurais do Nordeste com menos de 50 hectares representavam 75% do número de imóveis, sendo a área por eles ocupada correspondente a, apenas, 12% da área total. No outro extremo da distribuição das terras, os imóveis com área superior a 200 hectares representavam 7% do número de imóveis e ocupavam 68,6% da área total (INCRA, 1992).

dedicaram ao tema e reclamou, como inúmeras vezes antes, a ação pública. O campo secou, e as cidades começaram a ficar sem água (entrevistado nº. 02).

Em um ano de seca forte, como em 1985, em muitas áreas rurais do sertão paraibano, a produção agrícola parou completamente. Nesse ano, acompanhei de perto o flagelo que a falta de chuva acarreta para a vida das pessoas e dos animais que vivem na região do semiárido paraibano. Agricultores/as viram suas plantações secarem por falta de chuva. A situação agravou-se mais ainda quando os pequenos reservatórios de água - conhecidos na região como “açudes” – começaram a secar. A situação de calamidade da população rural era realmente muito difícil.

O governo implantou as frentes de emergência que atendiam às famílias de agricultores, às viúvas e aos órfãos. As mulheres, assim como os homens, foram obrigadas a prestar serviços no campo. Nesse período, o ano letivo das crianças e dos jovens ficou visivelmente comprometido, devido à necessidade de se priorizar a sobrevivência das famílias. Muitas pessoas tiveram que abandonar a escola em busca de trabalho assalariado, ou para se dedicar ao trabalho e ajudar aos pais, fosse no trabalho assalariado, nas frentes de emergência ou no transporte de água para o consumo humano e dos animais e para as necessidades domésticas.

Durante as frentes de emergência, o trabalho estava voltado para a construção de açudes, barragens ou pavimentação de estradas. O trabalho de homens e de mulheres lhes rendia um valor equivalente a meio salário mínimo ao final do mês, além de muitos calos nas mãos. Por conseguinte, a situação crítica na área rural levou a um crescente fluxo migratório, cujo novo destino foram as próprias cidades paraibanas.

Nessas ações emergenciais, os verdadeiros beneficiários não eram os/as agricultores/as, mas os grandes proprietários rurais e políticos da região. Como exemplo, reportamo-nos às frentes de trabalho implementadas na zona rural do município de São José de Piranhas, no ano de 1985, quando muitos açudes de pequeno porte foram construídos em propriedades particulares com a mão-de-obra dos agricultores alistados nas frentes de emergência.

Enquanto os primeiros recebiam a pequena quantia de meio salário mínimo, ou menos - dependendo dos dias trabalhados durante o mês - com atrasos de pagamento de várias semanas ou meses e péssimas condições de trabalho, os últimos ganhavam muitas vantagens políticas e pessoais, entre outras, conseguiam que as pretensas ‘obras públicas’ fossem realizadas em suas propriedades, fazendo da seca um ‘bom’ negócio, como é

expresso através do relato do agricultor que deixa evidente as consequências dessa prática na área e o descaso com os direitos dos cidadãos e o bem público:

Ando diariamente cerca de duas a três léguas para pegar água boa pra ‘mode’ beber e pros afazeres de casa, como lavar os trecos e os bichos beberem. Pego numa cacimba, num rio aqui perto, mas água não é boa pra beber. Da cacimba lá de onde eu pego, a água é salgada, mesmo assim é bem melhor do que do rio, porque o rio tá quase secando... Água boa mesmo é do poço artesiano que tem dentro do cercado do meu patrão aqui, mas eu não posso pegar lá não, mode que fui reclamar que o poço foi cavado com nosso dinheiro e era pra todo mundo daqui, aí o home ficou bravo e disse que lá eu não pego mais água não por que ele é quem manda. Ora, se o poço foi cavado com o dinheiro do governo, é nosso também! Mas o povo daqui é muito medroso... Todo mundo ficou calado! Eu é quem não vou mim calar vendo que ta tudo errado... Prefiro andar todo dia duas ou três léguas pra buscar água no lombo do jumento do quê ficar sendo humilhado pelos outros que não ta nem aí pra gente. Se com a água que ninguém passa sem ela eles fazem assim, que dirá com outras coisas! (Entrevistado nº. 03).

Nas décadas passadas, os governos ressaltaram a solução hidráulica, desempenhando a tarefa popular, pacífica e espetacular de construir açudes. Porém, não tocaram a tarefa espinhosa da desapropriação de terras para que fosse possível usar essa água e realizar a agricultura irrigada em seu sentido social. Essa situação foi levada a dimensões absurdas, quando não sinistras, com mais e mais água acumulada, sem dar-lhe utilização.

Nesse sentido, Mendes (2006) afirma que “os governos continuam atribuindo a miséria do sertanejo à falta de água, o que é, no mínimo, ingenuidade, para não falar de incompetência ou má-fé”. Assim, difundiu-se um ‘mito da água’, quer dizer, da ‘falta de água’, já que, na verdade, existe um verdadeiro rio de água acumulada no semiárido e no sertão brasileiro e, ao mesmo tempo, “que essa água ainda não mudou nada para a população do Sertão”.

Apesar da imensa quantidade de água nos açudes e nas barragens, o campo, os trabalhadores e os pequenos produtores sofrem inalteradamente com os problemas relativos à seca, que não traz para eles benefício algum. Contudo, o problema não é tanto meteorológico, já que as secas ocorrem em períodos de tempos distintos, constituindo-se um fenômeno previsível pela meteorologia. O mais grave é que as pesquisas científicas já confirmaram esse fenômeno natural como previsível, isto é, a seca não é uma hipótese, ela é uma certeza e equivale a um ciclo de vida/morte triangular: o nascimento, o desenvolvimento e o declínio de uma vida estável.

Em média, a cada 13 anos, teremos um período de prolongada estiagem. E, se ela agrava os problemas sociais, resta aos governantes sanarem os problemas

socioeconômicos e planejarem projetos por meio dos quais essas pessoas possam conviver nos seus lugares de origem, apesar da seca. Para isso, é necessário que haja políticas públicas voltadas, especificamente, para esse fim, visto que, nessas áreas, geralmente, não existem planejamentos estratégicos com ações que amenizem os efeitos da seca tanto no campo político quanto no social.

A gravidade dos efeitos da seca é provocada pela política social injusta, pela ausência de investimentos nos setores básicos da sociedade (educação, saúde, habitação, saneamento etc.) e pela falta de uma reforma agrária socialmente aceitável e economicamente produtiva. Além disso, a economia do semiárido, que depende, quase exclusivamente, da agricultura, é determinada por práticas produtivas agudamente anacrônicas, cujo resultado é o colapso da renda mínima de subsistência nas épocas de seca, fortalecendo a pobreza crônica da região.

A maioria dos pobres rurais, bem como os mais pobres entre os pobres, localiza-se predominantemente no Nordeste, onde são encontrados os mais altos níveis de desigualdade. No Brasil, o analfabetismo ainda é alto entre a população adulta (13,6 milhões), particularmente nas áreas rurais, no Nordeste - 8,3 milhões (MEC, 2001).

Tabela 01 - Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas
Brasil (1992 – 2007).

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 anos/mais	17,2	16,4	15,4	14,7	14,7	13,8	13,3	12,4	11,8	11,6	11,4	11,1	10,4	10,0
Brasil														
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	11,7	11,6	11,3	10,9
Nordeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20,0
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Centro-oeste	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1
Urbana	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3

Fonte: Micro dados do PNAD (IBGE 2000)

O problema da seca não pode ser enfrentado esporadicamente, já que, no Nordeste, os períodos de estiagem são regulares, apresentando-se em espaços de tempo periódicos. Essas constatações possibilitam implantações de políticas públicas que amenizem os efeitos que a estiagem pode provocar em toda a população. A falta de solução para os problemas enfrentados no campo, tanto de ordem natural quanto social,

vem gerando processos de exclusão que se caracterizam desde os tempos da ocupação do espaço até os dias atuais.

Portanto, a população do semiárido apresenta um baixíssimo padrão de vida em relação a outras áreas do país. Além das condições ambientais, outros fatores, como os econômicos, para os processos de irrigação, estrutura fundiária, as dificuldades educacionais enfrentadas na área e a existência de interesses locais na manutenção de relações de produção pré-capitalistas têm contribuído muito para a permanência do quadro de pobreza ali existente.

Superar processos de exclusão social de grande parte dos/as agricultores/as que vivem na zona rural do município de São José de Piranhas implica inserir a escola no contexto da luta de classes, caso contrário, ela continuará reproduzindo o sistema capitalista vigente, como afirma Carvalho (1989). Nesse contexto, a exclusão¹³ passa a ser um instrumento de análise, cujo mérito é contribuir para denunciar o descaso com a escolarização e a intolerância com a diferença.

O vínculo com a pobreza, que marca o olhar culturalista sobre a exclusão, contribui para chamar a atenção sobre as diferenças, sobrepondo-se ao totalitarismo da unidade de pensamento, de raça, de gênero masculino e de etnia. Detém-se também na problematização dos processos primários e secundários de socialização, que deixam em segundo plano as relações sociais contraditórias às quais estão presos os sujeitos excluídos e os sujeitos que controlam e decidem impor aos primeiros o estado de exclusão.

Nosso intuito, a princípio, era expandir o número de lugares em que os dados seriam coletados, porém muitas dificuldades surgiram durante a realização da pesquisa, e isso impediu que a coleta de dados fosse feita em outros lugares. Uma delas foram as fortes chuvas que, no período, caíam na região, deixando as estradas em péssimas condições de acesso, o que impossibilitou nosso deslocamento aos sítios.

Podemos constatar, através dos dados do IBGE 2006 que, no setor educacional municipal, está concentrada a maior parte dos estabelecimentos escolares da educação básica, que perfaz um total de 52 escolas e 1.877 alunos matriculados. Esses dados nos permitem traçar um panorama da distribuição dos alunos no ano de 2007, em suas 46 unidades do Ensino Infantil e do Fundamental, que estão sob a responsabilidade da

¹³ O conceito de exclusão focaliza a pobreza no sentido do assujeitamento como paciente das ações do capital e das políticas de bem-estar. Assim, coloca o estado social entre em que se encontram muitos dos excluídos no horizonte das lutas por inclusão - direitos - sem considerar a história que condicionou essa situação na qual estão submersos, ou as relações de força.

instância municipal, e distribuídas em diversas localidades da zona rural. Elas estão classificadas nas modalidades de escola, grupo escolar e casa-escola.

Tabela 02 - Escolas da zona rural - Rede Municipal – 2007 - São José de Piranhas – PB

Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município

Escola/casa/escola	Sítio	Ano: 2007	Total/aluno
Grupo Antônio M. de Sousa	Morros	27	27
Grupo Antônio Pedrosa	Malhada das Flores	48	48
Grupo Ave Maria	Ave Maria	12	12
Grupo Capitulina M ^a de Jesus	Riacho do Meio	26	26
Grupo Clarindo Luís	Quixeramubim	26	26
Grupo Domingos Leite Silva I	Caldeirão dos Ferreiras	26	26
Grupo Ernane Sátyro	Contendas	15	15
Grupo Ezilda Coelho	Genipapeiro	46	46
Grupo Fco. Émerson Lucena	Catolezinho	73	73
Grupo Fernando Leite	Picada dos Andrades	40	40
Casa-escola H. G. Sousa	Serra de Santa Rita	30	30
Casa-escola João Matias	Serrinha	18	18
Grupo João S. Figueiredo	Serrotes das Flores	28	28
Grupo Mestre Cazuza	Braga	106	106
Grupo Bernardo de Sousa	Currais	10	10
Grupo José Mariano Filho	Serra do Vital	25	25
Casa-escola José Silva de Sousa	Riacho da Corda	12	12
Casa-escola José Tavares Neto	Ponta da Serra	19	19
Grupo José Vidal de Carvalho	Piranhas Velhas	116	116
Grupo José Vieira de Melo	Sítio-sítio	17	17
Grupo Josina Maria de Lira	Gameleira	10	10
Grupo Josué Bezerra	Mulungu	29	29
Grupo Justino F. Nascimento	Antas	26	26
Escola Manuel Vicente Lacerda	Católé	13	13
Grupo Maria Fança de Jesus	Barra	28	28
Grupo Maria Honório Medeiros	Aroeiras	23	23
Grupo M. Cipriano de Oliveira	Frade	15	15
Grupo Raimunda Maria Sousa	Cacimbas	14	14
Grupo Joaquim Pereira Lima	Cacaré	13	13
Grupo Santa Isabel	Branquinha	31	31
Grupo Santa Luzia	Santa Luzia	42	42
Grupo São João	Riacho Boa Vista	16	16
Casa-escola São Luís	São Luís	15	15
Grupo Severino Vital Oliveira	Canto	19	19
Grupo Teodora Maria de Lira	Peba dos Liras	25	25
Grupo José Pereira Sobrinho	Lagoa de Dentro	60	60
Grupo Sinval Lacerda de Oliveira	Tamanduá	33	33
Grupo João Ferreira de Araújo	Picada dos Fereiras	12	12
Grupo Maria Soledade de Jesus	Enjeitado	17	17
Grupo Sebastião Vieira da Silva	Mangação	23	23
Grupo Francisca Ferreira Dias	Alagamar	30	30
Escola Domingos L. da Silva II	Riachão	14	14
Grupo João Batista Campos	Dist. de Bom Jesus	17	17
Grupo Joaquim Lacerda Leite	Caldeirão	36	36
Grupo João Ferreira de Araújo	Picadas dos Andrades	15	15
Grupo Joaquim Pereira Lima	Cacaré (do 6º ao 9º ano)	182	182
Grupo Clemídia P. Negreiro	Piranhas Velhas (6º ao 9º ano)	174	174

Podemos observar que, no município, existe um grande número de escolas.

Isso se deve à extensão territorial. São áreas que se distanciam umas das outras até cerca

de 10 quilômetros, o que inviabiliza a nucleação¹⁴ escolar. Observa-se, ainda, que, na área rural, existe um grande número de crianças e de jovens em idade escolar e que, certamente, deverão continuar o processo de escolarização em outras localidades, já que as escolas da zona rural só oferecem o ensino até o 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, iremos caracterizar apenas as escolas que estão localizadas nos sítios onde foram realizadas as coletas de dados para, a partir daí, traçarmos um perfil da situação escolar do município.

2.4 Descrevendo o “lócus” da pesquisa

As áreas rurais onde foram realizadas as coletas de dados se constituem pelos sítios¹⁵ Lagoa de Dentro, Galante, Peba dos Liras e Picada dos Ferreiras, que compõem espaços geográficos distintos inseridos na belíssima paisagem do bioma caatinga. Os sítios se distanciam da sede do município até cerca de 30 km e se interligam através de estradas não pavimentadas.

Nas escolas dos sítios pesquisados, há prédios escolares, energia elétrica, e as dificuldades que os moradores enfrentam são as mais variadas, desde as relacionadas com os aspectos físicos naturais, como a escassez de água, em um determinado período do ano, a precariedade no deslocamento, devido às péssimas condições estruturais das estradas, até os problemas sociais e educacionais, tais como: falta de assistência médica, de fornecimento de produtos industrializados, de professores nas escolas ou grupos escolares e casa-escola.

Iniciaremos pela área rural denominada de “Peba dos Liras”, assim chamada porque grande parte dos seus habitantes tem o sobrenome que compõe o segundo nome do sítio. Lá, constatamos a existência de uma escola com duas salas de aulas, em que, no ano de 2007, havia 25 alunos matriculados, sendo sete, na pré-escola; quatro, no 1º ano; três, no 2º; três, no 3º; quatro, no 4º, e quatro, no 5º ano, todos do Ensino Fundamental.

Tabela 03: Quadro de matrículas da E.M.E.I.F. Teodora Maria de Lira - ano: 2008

E.M.E.I.F. Teodora Maria de Lira	Sítio Peba dos Lira	Código da escola 25012002	Zona rural	Município: São José de Piranhas
-------------------------------------	---------------------	------------------------------	---------------	---------------------------------

¹⁴ A nucleação escolar consiste em fechar escolas multisseriadas e levar os alunos para unidades maiores, que centralizam alunos de várias comunidades.

¹⁵ No Brasil, a palavra sítio designa uma propriedade rural de área modesta, frequentemente usada para lazer ou lavoura.

MATRÍCULAS POR NÍVEL – Ano 2007

Pré-escola	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	EJA Ensino Fundamental
07	18	0	0

Essa escola funciona no mesmo prédio, como espaço para a rede municipal e estadual de ensino, porém faltam professores para assumir as turmas. Em relação a esse aspecto, um dos entrevistados expressou: “isso acontece devido ao fato de que nenhum professor formado ninguém quer vir trabalhar aqui por que é muito longe da cidade e aqui não mora ninguém preparado”.

Por isso, a estrutura que, aparentemente, apresenta-se dentro dos padrões escolares estabelecidos está praticamente sem alunos, funcionando apenas no período na tarde. Como a nossa visita ocorreu em um final de semana, não tivemos a oportunidade de conhecer os ambientes internos. Nesse lugar, não há nenhuma forma de luta organizada ou associação de moradores. As residências se distanciam uma das outras, criando certo isolamento entre eles.

A comunidade sobrevive da agricultura familiar e do cultivo de milho, feijão e arroz, além da criação de animais, como caprinos e algumas aves para o consumo próprio. A água para o consumo provém de poços e de pequenos reservatórios, como açudes e cacimbas.

Outra localidade em que foram coletados os dados foi o Sítio¹⁶ Lagoa de Dentro, que fica às margens do Rio Piranhas. Sua comunidade é formada por agricultores/as e estudantes, que trabalham em regime de agricultura familiar, unidos pela “Associação de Desenvolvimento Comunitário do Sítio de Lagoa de Dentro”, e que lutam pelo desenvolvimento da área, reivindicando coletivamente os seus interesses. Através dela, já conseguiram a implantação de alguns benefícios para o lugar, através de mutirões comunitários, como a construção de uma cisterna com capacidade de 21000 litros - ação prevista no Projeto Polos de Desenvolvimento Comunitário Integrado, executado pelo COEP -, uma mini-usina beneficiadora de algodão e tear, um telecentro de informática,

¹⁶ O conceito de sítio específico foi desenvolvido para a agricultura comercial, visando aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis com o advento de sistemas de posicionamento global (GPS) e de modernos equipamentos de coleta e armazenamento de dados associados ao seu processamento em sistemas de informação geográfica. Na relação dialética entre espaço-tempo e habitantes, a noção de “sítio” adquire uma nova importância, visto que é precisamente sobre sítios tal como aparecem em prospecção, sobre a sua densidade.

com computadores conectados à internet e acesso disponível para toda a população, banco de sementes, barragens subterrâneas e um motor a óleo diesel para a irrigação.

Essa comunidade rural cria animais - bois, ovelhas, cabras e aves. Algumas reivindicações fazem parte da pauta de lutas coletivas que poderão trazer melhorias significativas para a população, entre elas, os agricultores/as citaram a revitalização e o assoreamento do Rio Piranhas, para que suas águas sejam usadas no consumo e na irrigação, no transporte escolar e em melhorias no abastecimento da água e do telefone.

O Sítio Lagoa de Dentro é a área mais próxima da sede do município, cerca de 5 km. Lá está situado o Grupo Escolar José Pereira Sobrinho, que atende pela instância municipal. No ano de 2008, essa Escola tinha um total de 60 alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim distribuídos: seis, na pré-escola (Educação Infantil); nove, no 1º ano; 12, no 2º; 12, no 3º; 12, no 4º, e nove, no 5º ano (Ensino Fundamental).

Tabela 04: Quadro de matrículas da E.M.E.I.F. José Pereira Sobrinho - ano: 2008

E.M.E.I.F. José Pereira Sobrinho	Sítio Lagoa de Dentro	Código da escola 25011189	Zona rural	Município: São José de Piranhas
MATRÍCULAS POR NÍVEL – Ano 2007				
Pré-escola	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	EJA Ensino Fundamental	
04	44	0	22	

No sítio Picada dos Andrades, está localizado o Grupo Escolar Fernando Leite, onde, no ano de 2007, estavam matriculados 40 alunos de pré-escola a 4ª série, divididos da seguinte maneira: oito, na pré-escola; três, na 1ª série; nove, na 2ª; dez, na 3ª, e 10 na 4ª. A escola funciona no sistema de salas multisseriadas¹⁷ e enfrenta dificuldades que vão desde a precariedade da infraestrutura até o deslocamento dos professores e dos alunos para chegarem ao local. Localizado a 5 km da sede municipal, abrange a porção sul e dá início ao ciclo dos espaços rurais do município que se localizam às margens do açude Engenheiro Ávidos, conhecido popularmente como “açude Boqueirão. A localidade é formada por agricultores/as que, assim como os demais, sobrevivem da agricultura familiar

¹⁷ A educação do campo, tratada como educação rural, na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Nas salas multisseriadas, um professor atende a todos e trabalha os conteúdos diferenciados num mesmo espaço físico e de tempo.

e da criação de animais para o consumo próprio. O abastecimento de água se dá através de poços artesianos, cacimbas e pequenos açudes.

Localizamos, na área, um grupo escolar da instância municipal que, no ano de 2008, atendeu a 30 alunos, assim distribuídos: dois, na pré-escola; um, no 1º ano; dois, no 2º; quatro, no 4º, e dois, no 5º ano do Ensino Fundamental. Já no Ensino Fundamental voltado para a educação de jovens e adultos, estavam matriculados 21 alunos, o que retrata um quadro de uma população jovem e adulta em busca de se escolarizar, por não ter conseguido fazê-lo no tempo e na faixa etária regular.

A comunidade local se articula através de uma associação comunitária, porém, na opinião de alguns entrevistados, não funciona muito bem: “O povo daqui não tem direito a dar opinião, eles decidem tudo, de acordo com a vontade dos presidentes”. Enfrentam muitas dificuldades quanto ao deslocamento para outras áreas, principalmente devido às péssimas condições das estradas.

Tabela 05: Quadro de matrículas da E.M.E.I.F. José Pereira Sobrinho - ano: 2008

E.M.E.I.F. José Pereira Sobrinho	Sítio Picada dos Ferreiras	Código da escola 25012037	Zona rural	Município: São José de Piranhas
MATRÍCULAS POR NÍVEL – Ano 2007				
Pré-escola	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	EJA Ensino Fundamental	
02	09	0	21	

Nos períodos de chuva, todos são obrigados a atravessar a “passagem molhada”, uma pequena ponte improvisada sobre o córrego do Riacho Verde, que transborda e deixa todos ilhados nos períodos de chuvas fortes.

É lamentável o descaso dos gestores com os problemas econômicos, sociais e educacionais enfrentados pela população das áreas rurais. Os agricultores entrevistados relataram que, na noite anterior a nossa visita, passaram toda a madrugada carregando sacos de areia para improvisar uma ponte e, no outro dia, terem acesso à cidade. Nesse período, a escola local estava sem aulas devido à enchente da passagem molhada, que destruiu a via de acesso, acarretando grande perigo a quem tentasse ultrapassar.

Podemos constatar a existência da deficiência educacional nessa área, através do relato do entrevistado nº. 04:

Doei o terreno para a construção do grupo escolar, para ver meus filhos e netos estudando. No começo funcionou direito, mas, agora só funciona a noite com luz de lampião porque as autoridades competentes ainda não colocou energia elétrica. Todos daqui do sítio pensamos que o governo ia dar mais atenção à questão da escola, mas todo mundo se decepcionou. Aqui muita gente se interessa em estudar, só que não tem assistência. Os “homens” fazem uns programas que quando agente pensa que vai dar certo passa: é tudo passageiro e nada vai pra frente. Na escola só tem mesmo o primeiro ano, os outros não vão pra frente. Os professores têm bom interesse, mas a coisa não vai pra frente não.

No seu relato, o agricultor nos conta que seus filhos cursaram o primário lá mesmo no sítio, mas, depois, ele comprou uma casa na cidade e mandou todos irem morar lá. Na cidade, cursaram o exame de admissão, exigido na época, e, depois, procuraram um centro maior para continuar a escolarização. Orgulhoso, o agricultor fala do sucesso escolar dos filhos que conseguiram se formarem.

Esse feito pode ser considerado um privilégio para poucas pessoas que vivem na zona rural do município e tiveram uma carreira bem sucedida. É importante destacar também que muitas dificuldades superadas no processo de escolarização dos filhos do entrevistado foram vencidas por causa da situação financeira favorável, uma realidade pouco comum para a maioria dos moradores da área.

Segundo o entrevistado, hoje todos os seus filhos moram em diferentes cidades brasileiras, cada um com uma profissão na qual são muito bem sucedidos. O fato de, quando crianças e jovem, terem tido a oportunidade de estudar na cidade e dar continuidade ao processo de escolarização, embora tenha contribuído para o enfraquecimento da luta coletiva no local e tê-los afastado da família, proporcionou-lhes a ascensão na vida profissional, através da preparação profissional para o mercado de trabalho. Na opinião do entrevistado, tudo valeu a pena, apesar de ter ficado por longos anos sem a convivência familiar.

Há diferenças significativas no processo de escolarização dos jovens que vivem na área. A condição socioeconômica das famílias se constitui em fator determinante nesse processo e passa a ser responsabilidade exclusiva da família, porquanto o Estado é negligente em relação ao cumprimento da sua responsabilidade. Vejamos, então, a história de outro agricultor que vive no mesmo sítio:

Meus filhos estudaram até a 4ª série e não tiveram mais como continuar por que tinha que irem para a cidade... Você sabe, a coisa fica complicada... Eu não tinha condições de manter eles lá, pagar aluguel, fazer feira... Como é que eu ia fazer? Eu precisava deles aqui comigo, trabalhando comigo. Depois Casa-escola José B. de Sousa, quando ficaram adultos, o único meio foi irem embora para São Paulo e trabalhar nas fábricas. Hoje to aqui, só eu e minha velha... Não temos mais saúde e não tem nenhum comigo. Já tentaram nos levar pra lá

pra ficar perto deles, mas se agente for vamos é morrer mais rápido. Nosso lugar é aqui, onde nascemos e tivemos nossos filhos. (Entrevistado nº. 05).

A falta de estudos gera o subemprego, a migração e, de muitas formas, continua afastando os filhos da família e da terra. É preocupante a fragilidade da educação oferecida na zona rural do município de São José de Piranhas. De um modo geral, comparados com a realidade brasileira, os indicadores para as crianças com idade de sete anos e os adolescentes dão o tom da fragilidade do Semiárido: a situação é muito desfavorável para esse grupo.

Para os agricultores conseguirem continuar com o processo de escolarização, são necessárias condições básicas satisfatórias para a sobrevivência econômica, a saúde, as condições hidro-sanitárias e a educação, entre outras, que atualmente ainda são precárias. Não há dado estatístico que mostre, verdadeiramente, a situação, quando se vivencia de perto essa realidade. Segundo alguns moradores, o grande problema da educação, na zona rural do município, ainda está relacionado ao descaso de alguns gestores com a população que vive nas áreas distantes da sede, a falta de responsabilidade social e com o dinheiro público. As escolas apresentam-se em situações deploráveis¹⁸ quanto ao saneamento básico: “se tem banheiros, não tem água encanada; se tem água, falta luz elétrica; se tem alunos, faltam professores”, foi o que nos relatou um entrevistado cujos filhos estudam na referida escola.

Quanto à assistência escolar, como o fornecimento da merenda e a disponibilidade de professores, ele expressou: “eu lamento muito porque lá nunca tem merenda, também, se tivesse não tinha quem fizesse porque a professora é só, para ensinar a todos os alunos; ela é esforçada, mas sozinha não pode dá de conta de tudo. É muita coisa”.

Nesse momento, o que nos chamou a atenção foi a expressão do agricultor. Seu olhar se perdeu no vazio do tempo, como se estivesse em busca de uma solução no infinito horizonte do sertão. Ao mesmo tempo, voltava-se com rugas na face, típico de quem se pergunta: ‘O que fazer para mudar essa realidade?’ Olhamo-nos e, por um instante,

¹⁸ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro-infância) foi criado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do PDE porque, para tornar realidade a inclusão de crianças menores de seis anos, na rede pública de ensino, é necessário ampliar e melhorar as instalações das escolinhas. O Pro-infância assegura esse investimento nas redes municipais e do Distrito Federal, já que os recursos federais são concedidos mediante a apresentação de projetos para construção, reestruturação e melhoria da infraestrutura de creches e pré-escolas, além da aquisição de equipamentos.

ficamos em silêncio. Então, a esposa interveio, complementando que “seria tão bom se tivesse merenda na escola, só assim os meninos comiam lá”.

No outro dia, fomos à Secretaria de Educação do Município em busca de dados quantitativos. Porém, não foram localizados os referentes aos anos anteriores ou do período equivalente aos anos de 1987 a 2006. Por isso, não nos informaram o número de alunos matriculados, reprovados ou desistentes referentes aos anos anteriores. Não se conseguiu localizar nos arquivos da Secretaria da Educação e Cultura do município um banco de dados que poderia atender às solicitações.

Outro fator agravante - não só referente ao funcionamento da Escola Fernando Leite, mas a todas as outras que estão localizadas na zona rural do município – diz respeito à infraestrutura das estradas, o que dificulta o deslocamento de professores e de alunos que moram distantes da escola. Se o período for de chuvas, as estradas ficam intransitáveis por conta das cheias dos açudes e do rio da região; se é de estiagem, os buracos deixados pelas chuvas inviabilizam a passagem de carros.

A situação agrava-se mais ainda nos períodos de chuvas. Quase todas as estradas ficam intransitáveis, deixando a escola sem aulas por um longo período. Outro fato que justifica o abandono escolar está relacionado à distância existente entre a casa e a escola, razão por que muitas crianças deixam de ir à escola, pois seus pais temem que algo lhes aconteça no longo trajeto percorrido a pé ou de bicicleta. Além do mais, o verão torna o sol escaldante, e as altas temperaturas agredem o corpo de quem a ele se expõe por um longo período, acarretando sérios problemas à saúde. Nesse sentido não há uma preocupação dos gestores públicos com o processo escolar dos que moram nas áreas rurais do município. Consequentemente, a situação se agrava a cada dia.

Muitos conceitos que qualificam os habitantes da zona rural podem ser valorativos, depreciativos e/ou pejorativos. É muito comum conceitos pejorativos serem formados em relação aos agricultores/as. São estereótipos que se instalam no inconsciente popular, como: atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes. Constrói-se, dessa maneira, um racismo rural disfarçado e camuflado.

A própria sociedade brasileira criou estereótipos para esses sujeitos, que são vistos como os atrasados, que não necessitam de estudo nem de melhorias educacionais, muito menos, precisam se adequar e se integrar ao sistema social do mundo urbano que, hoje, é o mercado. Não queremos, com esse pensamento, evidenciar uma desvalorização do meio rural e valorização do meio urbano, ao contrário, chamar a atenção para a

necessidade de se equilibrarem os valores culturais existentes nos espaços rurais e uma apropriação do conhecimento atual, unindo o conhecimento entre ambos.

3. A EDUCAÇÃO NA ÁREA RURAL DO SEMIÁRIDO PARAIBANO

*Pois o vento, o só, a lua,
A chuva e a terra também,
Tudo é coisa minha e sua,
Seu dotô conhece bem.
Pra se sabê disso tudo
Ninguém precisa de istudo;
Eu, sem escrevê nem lê,
Conheço desta verdade,
Seu dotô, tenha bondade
De uvi o que vô dizê.*

(Patativa do Assaré)

O objetivo deste capítulo é descrever o processo de escolarização no contexto de exclusão da região do semiárido nordestino e as lutas pela terra e pela escolarização que os trabalhadores do campo¹⁹ vêm enfrentando ao longo do tempo. Para isso, traçamos um breve histórico desse processo no Brasil, em que a concentração fundiária se caracteriza como um processo histórico, pois a luta pela terra não pode ser desconsiderada quando se discutem políticas de democratização de acesso à escola em um contexto no qual o Estado é a instituição competente para desenvolver a política de reforma agrária e que, ao invés disso, tem impulsionado políticas compensatórias de implantação de assentamentos rurais.

O semiárido é um espaço onde vivem homens, mulheres e crianças, desejosos de continuar ali vivendo, sem que seja necessário migrar para outros espaços em busca de sobrevivência educacional e social. No entanto, escola com instituição educativa promotora da produção e socialização do conhecimento ainda se mantém alheia, ignorando a realidade na qual está inserida e negando aos seus usuários, especialmente, às crianças e aos adolescentes, o direito de conhecerem o lugar onde vivem para que, a partir dela, possam compreender o mundo.

Segundo Afirma Brandão (1995), a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para satisfazer às suas necessidades. Afirma, ainda, que a educação pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de

¹⁹ Essa conjugação de fatores favoreceu a organização de pequenas/os arrendatários/os, posseiras/os, assalariadas/os rurais, parceiras/os, pequenas/os agricultoras/es e suas/seus filhas/os em um movimento social que, posteriormente, recebeu o nome de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra. Sua organização e força política (assim como tem ocorrido com outros movimentos sociais do campo na América Latina) têm mostrado que as concepções que apontavam para o “atraso” da mulher e do homem do campo em relação aos da cidade precisam ser revisadas, pois, como bem argumenta José de Souza Martins (1989, p. 17), não correspondem ao que historicamente tem sido constatado.

transferência de saber de uma geração a outra. A evolução da cultura humana levou o homem a transmitir conhecimentos, criando situações sociais de ensinar-aprender-ensinar.

A educação assim concebida compreende o homem como sujeito capaz de apreender o objeto e de se tornar ativo, participativo, consciente do seu papel social, comunicando-se com os outros sujeitos, numa relação dialógica e discursiva, para se constituir como um ser de pensamento e de ação.

3.1 Terra e escolarização: lutas de homens e de mulheres no Sertão

A transferência do conhecimento ocorre, indistintamente, entre todos os membros da sociedade, que é responsável pela socialização e pela transmissão do saber. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e de controle da aventura de ensinar e aprender, e quando ela se sujeita à pedagogia, torna-se ensino formal, cria situações próprias para seu exercício e constitui executores especializados. É quando aparecem escolas, alunos e professores.

Com o advento das escolas, o saber comum se divide, surgem hierarquias sociais, e a educação vira ensino que inventa a pedagogia, reduzindo a aldeia a escola e transformando “todos” em educadores. Esse saber elaborado é transmitido desigualmente, promovendo a diferença. O grupo reconhece que esses profissionais têm vocação e espera em cada um deles um trabalho especializado. No entanto, a rede de troca do saber mais persistente e universal da sociedade humana é a família.

Para Melo Neto (2004, p. 09), “a educação realiza-se de forma espontânea, em qualquer lugar. Acontece de forma reflexiva ou sistemática quando se definem técnicas apropriadas na busca de se obter melhor rendimento educativo”. É praticada tão intensamente, em alguns lugares, que, às vezes, chega a ser invisível. Diversos são os lugares e as formas de se praticar a educação. Nas aldeias dos grupos tribais, as crianças veem, entendem, imitam e aprendem com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer as coisas.

Tais palavras enfatizavam a permanência das agricultoras e dos agricultores no campo. Essa permanência está diretamente ligada à superação de um estágio da agricultura artesanal e possibilita a modernização das relações sociais de produção. Mais recentemente, a expressão “ocupar, resistir, produzir” passa a ser substituída por “reforma agrária, uma luta de todos”.

Essa mudança aponta para o entendimento de que há fortes repercussões sociais da alta concentração fundiária nas cidades. É muito importante que outros setores sociais participem da luta contra os processos de exclusão por ela produzidos, na tarefa de “buscar um modelo para construir as relações sociais com as quais os trabalhadores pretendem enfrentar a privação política, cultural, social e econômica que sofrem” (MARTINS, 1988, p. 101).

Uma das dimensões mais significativas dessa privação diz respeito à educação. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra tem hoje como uma de suas prioridades a luta pelo acesso à educação de qualidade, incluindo aí não só a escola básica, mas também a capacitação e a titulação das professoras e dos professores que atuam em escolas de acampamentos e assentamentos e de técnicos em administração em cooperativas. Alguma das formas de exclusão que se produzem no processo de escolarização é atualmente bradada amplamente por movimentos sociais hoje presentes em nosso país, - a luta pelo acesso à educação. No Brasil, são alarmantes os números que demonstram o grande contingente de crianças e de jovens que, ainda hoje, não participam do processo de escolarização, especialmente no meio rural.

Os conflitos sociais no campo não são características exclusivas de nosso tempo, mas de toda a História do Brasil. Eles ressurgem em um contexto de crise urbana (desemprego, miséria e violência) e rural (concentração fundiária, miséria e desemprego), com o objetivo de democratizar e modificar a ordem estabelecida, formando diversos movimentos com peculiaridades próprias, que buscam mudanças no campo da Reforma Agrária e na constituição da Cidadania.

O entendimento da organização da luta pela terra em movimentos sociais conta hoje, em nível nacional, com a possibilidade de transformar a histórica e permanente concentração fundiária brasileira e o poder político, econômico e repressivo (violência pública e privada no campo), proveniente dessa concentração. Isso deve ser entendido por nós como um processo de mudança de atitude dos sujeitos que vivem no campo. Esse processo representa um avanço social que está presente na ordem do dia neste país, através das políticas de atendimento às demandas sociais, e deve ser entendido à luz de outros dois processos: o resultado do desenvolvimento contraditório, desigual e combinado do capitalismo e como um processo de avanço social contraditório em si mesmo, na medida em que é considerado local nacional e internacional.

Seguindo as práticas e as ações desses movimentos, outros sujeitos se ativam e reativam-se na luta pela terra, como por exemplo, os sindicatos rurais, os partidos

políticos, os novos movimentos sociais do campo, as ONG's, enfim a sociedade civil. Mesmo assim, a sociedade civil organizada, através de sua práxis e atuação crítica, buscou, na dimensão espacial da luta, a sua efetiva materialização nos múltiplos espaços do país.

O estudo da história passada e recente das políticas governamentais relativas à questão agrária nos mostra que a aristocracia agrária sempre realizou os seus objetivos por meio de uma fatia grande de poder e de influência que lhe cabe na conjuntura política e econômica do país. Sabemos, também, que tudo o que se realizou na política agrária foi em favor dos grandes proprietários rurais e em detrimento dos trabalhadores rurais e pequenos proprietários. Dessa forma, o cerne da questão agrária não pode ser buscado na economia e na sociedade/cultura existentes no Brasil, mas nas ações políticas (poder e influência) que vigoram até hoje no cenário governamental. Portanto, a questão agrária "*... é essencialmente uma questão política*" (MARTINS, 1997, p.11).

Durante o segundo mandato do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1999-2003), o governo federal tratou de burocratizar a reforma agrária, criando vários projetos que, ao mesmo tempo, ignoram a existência dos movimentos sociais no campo e propõe a realização de uma reforma agrária parcial, quase nula, como fica expresso nos seus projetos de vida curta.

O Estado é quem detém o poder jurídico e administrativo para a realização das desapropriações de terra para a reforma agrária, os movimentos sociais detêm a organização da revolta e da contestação pública da luta pela terra, e isso causa um embate entre interesses diferentes: o Estado não quer modificar a estrutura territorial vigente no campo (latifúndio, empresa rural etc.), apesar de propor a reforma, e os movimentos sociais lutam por essas reformas com unhas e dentes.

Como o Estado detém o poder jurídico para a desapropriação e, conseqüentemente, para a transformação da estrutura fundiária brasileira, e o poder financeiro, para a realização da reforma agrária, tomando uma posição contra os movimentos sociais que lutam pela desconcentração fundiária, explicita, claramente, a sua posição contrária a essas transformações.

Nesse contexto, também se insere a negação do direito à educação às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades dos povos do campo, que são os mais atingidos pela exclusão educacional. Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive a escola do campo, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de

evasão responsáveis, em grande parte, pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de não alfabetizadas.

Atualmente, no Brasil, a educação para a população rural é tratada sob a denominação de Educação do Campo e incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros e fazendeiros. Ela expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no campo e do campo, como explicita Caldart (2002, p.26):

No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive;

Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesse sentido, insere-se, também, a luta por uma educação específica - que respeite os sujeitos do campo - ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, “condições de desumanização” (CALDART, 2002, p.30). A luta pela escolarização e pela educação no campo continua nas pautas²⁰ dos movimentos, que gritam contra as injustiças sociais dos que vivem no campo.

De acordo com o diretor do Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC/2006), Armênio Schmidt, a troca de experiências entre os países traz resultados positivos e concretos. “Devemos colocar a educação no campo em uma pauta permanente”. Ele ainda reitera que, durante muito tempo, a educação no campo foi deixada de lado. “Felizmente, a maior parte dos países da América Latina se deu conta disso e temos trabalhado para reverter o quadro de abandono e esquecimento”, ressalta.

A confirmação do descaso com a educação e a escolarização no campo é notória, expressada nas palavras de gestores públicos. É evidente que, para se chegar ao estágio da atual discussão, foi necessário levantar a bandeira de luta em prol de uma educação contextualizada, que valorize o espaço de vida e de trabalho dos sujeitos do

²⁰ Esteve em debate nos dias 24 a 28 de setembro de 2007. Gestores educacionais de diversos países vieram a Brasília para trocar experiências sobre escolas multisseriadas, muito comum nas escolas da zona rural do Nordeste brasileiro. O Encontro Internacional de Educação no Campo, promovido pelo programa eurosocial, foi sediado pelo Brasil. Os 22 participantes estrangeiros puderam conhecer a experiência brasileira com a Escola Ativa – um projeto do Banco Mundial – como uma das formas de melhorar a qualidade do ensino em escolas multisseriadas. Além de participar de palestras e mesas-redondas, eles visitaram escolas rurais nos arredores do Distrito Federal e vira de perto o projeto em ação. Sabemos que, embora a proposta se volta para o ensino em escolas multisseriadas, muito comum nas escolas do campo, o que se precisa trabalhar é a educação do campo em si, voltado para as questões do campo e sua realidade.

campo e das minorias subjugadas. Esse feito continua, nos dias atuais, nos espaços rurais do semiárido. Em relação a esse aspecto, Jezine (2008, p. 106) chama a atenção para o fato de que

uma educação contextualizada se realiza a partir da incorporação de temáticas, historicamente, excluídas na visão colonial eurocentrica de formação, agrega-se as dimensões culturais e suas respectivas formas de vida, parte de realidade e volta a essa renovada, refletida na perspectiva da associação, renovação, ampliação dos saberes (...) uma vez que a educação do colonizador não responde e/ou considera a realidade cotidiana daqueles sujeitos que vivem na e da terra.

Sendo assim, não basta inovar a educação do e no campo com metodologias e conteúdos novos que dão um sentido de ‘modernidade’ às práticas escolares. Necessário se faz “indicar a escola como o espaço privilegiado de produção e socialização das concepções filosóficas e ideológicas do sujeito, educação e sociedade” (JEZINE, 2008, p.107). Assim, a educação assume o papel de conduzir os sujeitos à autonomia material, social e econômica no contexto de vida.

No semiárido, a educação conta, atualmente, com o apoio da RESAB – Rede de Educação do Semiárido, que desenvolve a proposta de um novo fazer pedagógico, fazendo valer a prática educativa, na perspectiva de se estar no mundo interagindo com ele. O debate básico sobre o fazer pedagógico, desenvolvido pela RESAB, acontece no saber/fazer e no conhecimento da realidade local, para que se possa interagir e agir no meio social e local. Nesse sentido, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro propõe uma educação firmada na aprendizagem significativa, articulando o saber da experiência com o saber sistematizado da escola, contanto que estejam presentes no contexto dos sujeitos. Portanto, a educação deve contribuir para descobrir ou despertar os potenciais transformadores dos sujeitos e da natureza, “não apenas instrumentalizando tecnicamente os indivíduos, mas buscando perceber e ponderar as potencialidades e as fragilidades do Semiárido Brasileiro, reconhecendo suas particularidades e as fragilidades como fundamentos para a inclusão da tematização dos seus fluxos” (JEZINE, 2008, p. 107).

3.3 Exclusões da escolarização: uma realidade

No que se refere à educação, o momento atual é propício para esta reflexão: Qual é a educação que vem sendo oferecida aos que estão nas áreas rurais do semiárido paraibano? Quais são os seus conceitos, os métodos utilizados e abrangência de ofertas?

Em suas bases legais, as Diretrizes Operacionais estabelecem a educação do campo firmada no princípio da identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço do campo, em que as pessoas se inscrevam na condição de sujeitos, e no reconhecimento da importância da especificidade do campo para a constituição da identidade da população, sua inserção cidadã e definição dos rumos da sociedade.

Para redefinir a qualidade da relação entre o campo e a cidade, é preciso resguardar as especificidades que se manifestam no plano das identificações e reivindicações na vida cotidiana e desenhar uma rede de relações recíprocas que reitere e viabiliza as particularidades das duas dimensões: campo e cidade. Assim sendo, a fixação do campo, como um espaço específico e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, exige da política educacional a definição de diretrizes que contemplem a diversidade sociocultural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, assim descrita:

Art. 2º Essas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Leite (1999) desenvolve um estudo acerca das escolas rurais, seus processos e as políticas educacionais adotadas pelo Estado e afirma que, desde a educação jesuítica, cuja finalidade eram o adestramento e a catequização dos novos fiéis, índios e negros, até os nossos dias, a educação para homens e mulheres rurais é realizada por meio das relações comunitárias. O Estado não se preocupava nem se interessava em alfabetizar os/as ruralistas nem em promover políticas setoriais, entre elas, a educacional, que fossem adequadas às suas peculiaridades.

Na lógica educacional de muitos gestores do poder público, para quem vive nas áreas rurais, a escolarização é dispensável, pois o seu trabalho será sempre com o ‘cabo da enxada’ e, para tal função, não é necessário o letramento. Vale, então, destacar o que determinam as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo nos Artigo 3º, 5º e 6º:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos independentes de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art.6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Se fizermos um balanço histórico da educação destinada aos camponeses rurais, claramente veremos os aspectos de uma educação reduzida à marginalização. Pode-se falar, então, da existência de um processo eficaz de escolarização em uma escola rural? O que se dirá desses milhares de paraibanos excluídos da escolarização, a maior parte deles em idade de pleno labor, espoliados no direito primário de continuar a estudar?

Essa realidade mostra sua face mais cruel na zona rural. Voltando aos números da educação no Nordeste, especificamente na Paraíba, divulgados no relatório do INEP-2007, temos o retrato da carência educacional das crianças da área rural. Apenas 77% delas frequentam a escola e estão em plena idade escolar obrigatória, entre sete e 14 anos. Acrescida ao problema da falta de escolas na zona rural, temos a questão cultural e econômica, que leva crianças e jovens a cuidarem da lavoura.

É comum, nos períodos em que o trabalho na roça é intensivo, as crianças se ausentarem dos bancos escolares para ajudar na plantação. Abandonam a caneta e pegam na enxada. Nas horas em que deveriam estar estudando e aprendendo, estão empregando sua força de trabalho para ajudar o sustento da família. Cabe ressaltar que a educação é um dos direitos garantidos na Convenção sobre os Direitos das Crianças, aprovada pela Assembleia da ONU, em 1989, e transformada em lei internacional a partir do dia 2 de setembro de 1990 (UNICEF, 1999). Assim, estavam criadas as condições para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cuja meta primordial é a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Porém, anterior a ela,

tivemos um processo preparatório que incluiu algumas reuniões regionais como a de Quito, no Equador, em 1989, cujo público-alvo eram os países latino-americanos.

Contando com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BID). Desse evento participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no âmbito educacional, provenientes de todo o mundo. Os 155 governos presentes assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, a qual determinava que a educação – como fator de desenvolvimento das capacidades nacionais – é elemento fundamental do Desenvolvimento Humano Sustentável.

O ideário da Educação para Todos tem acompanhado a humanidade ao longo dos últimos séculos, sobretudo, a partir da época moderna. Naquele contexto, a ascensão da visão da cidadania universal proclamada pela burguesia, em contraposição aos privilégios feudais da Idade Média, representou também a ascensão da ideia de educação universal.

Segundo Saviani (2003, p. 38), “a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens com um todo”, e “é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do Século XIX, estruturar os sistemas de ensino e vai advogar a escolarização para todos”.

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadão, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2003, p. 40).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. “O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos

recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados” (GADOTTI, 2000, p. 28/29).

Essas posições, cabe ressaltar, diferentes e complementares, juntamente com as contribuições advindas das reuniões preparatórias e dos debates realizados na própria Conferência, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, deram origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e ao “Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

A Constituição de 1988 foi um avanço, no sentido de afirmar os direitos sociais, entre os quais estava a educação, considerada um “direito de todos e dever do Estado e da família”, conforme o Artigo 205, onde também se afirma que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a educação foi afirmada nas normas legislativas em prol da escola pública e foi votada como a “Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996”. Portanto, podemos inferir que, ao longo dos anos 1980, foi afirmado o direito à Educação para Todos no Brasil, cabendo às décadas seguintes a sua concretização.

A partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e da Emenda Nº. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - resultou a aprovação da Lei Nº. 9424/96, com o objetivo de regulamentá-la.

Essa Lei, projetada pelo senador Darcy Ribeiro, nascida com a marca do atropelamento e do autoritarismo do governo FHC, havia sido uma deturpada síntese do longo processo de negociação do projeto anterior e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que ele necessitava. Segundo Saviani (1998), a nova lei aprovada se caracteriza por ser minimalista e estar em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização do Banco Mundial.

Não podemos esquecer que a Nova LDB, mesmo tendo um conceito inovador de educação básica, caracteriza-se por ser minimalista e estar em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização do Banco Mundial. Também é importante destacar que ela foi parte de um pacote de reformas educativas, em que constam a Emenda Nº. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - e a Lei Nº 9424/96, que regulamentou a emenda. Observando esse pacote como um todo é que podemos

perceber, de forma mais conclusiva, o “encolhimento” de Jomtien no Brasil. Ainda segundo Rezende Pinto (2002, p.115),

(...) a criação do FUNDEF, o que ocorreu por meio da nova redação dada ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988, o qual estabelecia que, nos dez anos seguintes à aprovação da Constituição, os poderes públicos deveriam aplicar, pelo menos, a metade dos recursos vinculados pela CF ao ensino na universalização do ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo. E aqui a mudança profunda, pois, com a nova redação, a União, que nunca cumpriu esse artigo, teve reduzida a sua responsabilidade, assim como foi retirado do texto constitucional o compromisso de erradicar o analfabetismo (...) e de assegurar o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso pela via dos programas presenciais de educação de jovens e adultos.

O foco no ensino fundamental municipalizado, com a presença da União, apenas como repassador de recursos, deixando de lado os outros níveis da educação básica, representou uma enorme ruptura com a visão integrada de Sistema Educacional. Mas, acima de tudo, representou uma hipertrofia na própria educação básica, pois, sendo a Educação Infantil a base, o Ensino Fundamental, o tronco, e o Ensino Médio, o acabamento desta, o tronco desarticulou-se do restante, levando ao não funcionamento adequado das outras partes.

Portanto, o encolhimento acabou prejudicando o conjunto da educação básica. Os resultados desse processo já podem ser sentidos nos altos índices de reprovação e evasão do Ensino Médio, porém é em longo prazo que se farão sentir de forma mais profunda. Nos anos 1990, consolidaram-se marcos importantes para a educação brasileira e, acima de tudo, para o avanço rumo a uma educação cidadã, pública, de qualidade e realmente voltada para todos.

A porcentagem de crianças paraibanas em idade escolar obrigatória, de 7 a 14 anos, que, atualmente, frequentam a escola, fica abaixo da média da região. Registram-se 85,1% de crianças na escola. Essa porcentagem parece boa, mas está longe ainda do percentual mínimo definido pelas Nações Unidas, que é de 95%. Aliás, tratando-se dessa faixa etária, só deveríamos mesmo aceitar os 100%, porque todas as crianças de 7 a 14 anos deveriam estar estudando.

Pelo exposto, podemos concluir que grande parte das crianças que vivem na zona rural não conclui sequer a escolaridade obrigatória. Evadem-se dos bancos escolares, levando pelo resto da vida uma formação incompleta, insuficiente, deficitária. Não lhes falta aptidão intelectual, interesse pelos livros, nem vontade de aprender. O que lhes falta é um orçamento familiar mais generoso. Os maiores da casa não ganham o bastante para

sustentar a família. As crianças saem, então, em busca da necessária complementação salarial. Trabalham o dia todo, se preciso for, e vai ficando perdida a chance de estudarem no tempo certo.

Motivo algum poderia estar acima da necessidade imperiosa e constitucional de mantermos nossas crianças na escola, para que desenvolvessem suas potencialidades, adquirissem o exercício da cidadania e se qualificassem para o trabalho. A população rural é vista, como mostram os dados do IBGE (2007), com extremo esquecimento e abandono. Na realidade da zona rural, o processo excludente gerou a grande massa de migrantes, retirantes em êxodo, que foram expulsos e deserdados da terra.

Na região do sertão paraibano, poucas são as escolas existentes no campo que possibilitam o prosseguimento da escolarização. As que existem empregam uma pedagogia urbana, sem respeitabilidade com o ser rural que ali se encontra como sujeito, mas é tratado como objeto. Assim, acontece atualmente no município de São José de Piranhas, o que, acredita-se, representa uma caracterização da realidade da área adjacente.

A educação não está voltada para o atendimento dos interesses coletivos dos que vivem na área rural. Não existe um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura desse povo. São escolas relegadas ao abandono, denominadas, pejorativamente, de escolas isoladas. Na realidade, são espaços de uma educação formal que inexistem.

Quando os gestores municipais adotam uma política de redução dos custos, levam as crianças para estudarem na cidade, de forma precária e indo de encontro às leis que determinam o transporte em ônibus escolares. Para isso, contratam caminhonetes ou carros abertos, colocando em riscos a vida dos que buscam um direito constitucional²¹. Além dessas situações, ocorrem outras que impedem que milhares de crianças e jovens que vivem no campo continuem sonhando com uma escolarização contínua. Mas são as esperanças na educação que farão de homens e mulheres da zona rural os celeiros de uma nova proposta alternativa de escolarização.

Além dos problemas já citados de modo geral, destacamos um que é enfrentado pela comunidade, no lócus da pesquisa, e que consideramos muito sério: a falta de

²¹ Para que os alunos da zona rural possam chegar até as instituições públicas de ensino fundamental onde estudam, foi criado o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). A ação consiste na transferência automática de recursos financeiros – sem necessidade de instrumentos intermediários – para custear despesas como reforma seguro, licenciamento, imposto e taxas dos veículos ou das embarcações utilizadas para o transporte escolar. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados de terceiros para possibilitar a locomoção dos alunos.

planejamento da estrutura física das salas de aula. Na zona rural do município, muitas escolas funcionam em casa, são as chamadas “casas-escola”. Em muitos casos, as casas que se tornam salas de aula estavam abandonadas e não apresentavam o mínimo de condições para o funcionamento escolar²².

As turmas são formadas em classes multisseriadas²³, seguindo o exposto prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que orienta a formação continuada para os professores que, em nenhum momento, receberam uma preparação ou treinamento para enfrentar o desafio de mediar o processo de ensino e aprendizagem de vários alunos, num mesmo espaço de tempo, porém com idades e séries diferentes. Nesse sentido, determina no Art. 12:

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções N° 3/1997 e N° 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

As Diretrizes Operacionais de Educação do Campo²⁴ garantem uma educação que deve ser construída pelos e com os sujeitos do campo e uma formação humana, como direito, pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos. Assim, o artigo 26 da LDBEN assegura que

²² O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) presta assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O apoio busca contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos para a necessidade de convênio, de acordo com o número de alunos informado no censo escolar do ano anterior ao do repasse e destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos.

²³ Segundo dados de 2003 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP - do Ministério da Educação – MEC - 81 mil escolas brasileiras têm classes chamadas pelo governo de “multisseriadas”, ou seja, turmas onde alunos de diversas idades e séries estudam em uma mesma sala, e a maioria está concentrada nas zonas rurais, principalmente do Norte e Nordeste brasileiros.

²⁴ As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - CNE - foram estabelecidas a partir dos movimentos sociais do campo, audiências públicas e seminários que tinham, em suas pautas de reivindicação, propostas publicadas e experiências educativas diversas desenvolvidas por ONG's. Contava ainda com propostas de instituições e órgãos públicos. Sua base se constituiu na Legislação e Normatização da Carta Magna LDBEN Lei nº 9.424/1996 – FUNDEF.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo tiveram o seu processo de elaboração do ano de 2001 em um processo de debate e participação ativa de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo. No dia 12/03/2002, foram homologadas pelo Ministro da Educação, sob a resolução - CNE/CEB 1/2002 – publicada no Diário Oficial da União em 9/04/2002

As políticas educacionais para as escolas do campo reconhecem o modo próprio de vida social no campo como um elemento de constituição da identidade da população e a necessidade de definir estratégias próprias para garantir o acesso à Educação Básica e profissional. Assim sendo, a organização e a estrutura escolar para a educação do campo estão prescritas nos artigos 5º, 6º e 7º, que garantem a organização da escolaridade - multisseriada, ciclos, módulos, séries; organização do tempo escolar – calendário independentemente do ano civil, implantação da jornada integral; organização do espaço escolar – diferentes espaços pedagógicos, além da sala de aula, e regime de alternância.

Segundo Roseana Mendes, técnica da Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (SEB), “a educação infantil, nas áreas rurais do país, carece de professores com formação adequada, de infra-estrutura, de uma política que respeite a diversidade do campo”.

Durante uma rápida conversa com uma entrevistada que atua como professora em grupos escolares da área, percebemos, através de sua fala, que o maior problema do ensino, nas áreas rurais do município, está na falta de propostas e de encaminhamentos próprios para o ensino multisseriado, o que condiciona professores a serem levados a uma prática pedagógica restrita ao empirismo, gerando-lhes sentimentos de ansiedade e de insegurança. Nesse sentido, seus planejamentos são direcionados em função de mecanismos determinantes, como a distribuição do tempo a ser trabalhado em função de uma determinada série; outros trabalham, simultaneamente, o mesmo conteúdo com todas as séries, diferenciando apenas no grau de dificuldade das atividades em função das séries específicas. Existem também os professores que organizam os seus planejamentos a partir do monitoramento, que consiste na ajuda dos próprios colegas no decorrer das atividades.

Isso está em falta e denota a ausência de cursos de preparação e de acompanhamento pedagógico para os professores.

Outro fato observado que dificulta o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem diz respeito aos currículos e ao calendário escolar, que se apresentam alheios à realidade da zona rural. Neste sentido, há uma negação do Art. 28 da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se refere à educação para a população rural:

A oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As áreas rurais que compõem o sertão e o semiárido paraibanos necessitam de implementações de ações educacionais prescritas, a fim de romper com o processo de discriminação e, conseqüentemente, fortalecer a identidade cultural negada às minorias.

Na lógica capitalista neoliberal, a exclusão social mantém os sujeitos distantes do processo de produção da vida, de construção da sociedade e de vivência, que lhes garanta os direitos de cidadania. Assim, dominados e alienados por esse modelo de desenvolvimento, homens e mulheres não são entendidos como sujeitos, mas meramente coisas, objetos a serem pensados, manipulados pela lógica do mercado competitivo, seletivo.

Face à exclusão escolar em que a maioria das crianças e dos jovens estudantes está envolvida, cabe compreender como esse processo se desenvolve e como se manifestam as implicações apresentadas na vida dos sujeitos. Para Freire (2000, p.23),

Se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência, não é porque assim deve ser; é preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessária uma recusa definitiva do fatalismo.

Nessa perspectiva, torna-se necessário que os sujeitos excluídos se munam de esperança e de coragem para que, em coletivamente, construam caminhos, com o intuito de romper com a lógica de exclusão, independentemente do contexto social em que se inserem.

Na contramão da onda neoliberal - capitalista - excludente, os espaços da família, os grupos de jovens, as associações, os sindicatos, as escolas, os processos educativos nas comunidades, nos bairros, nos movimentos sociais, entre outros, são alternativas possíveis de se refazer a história, reconstruindo-a numa perspectiva de inclusão das pessoas oprimidas deste país.

A educação desenvolvida nesse contexto é uma das possibilidades de consolidação de processos democráticos, participativos, igualitários e fraternos. Afinal, a sociedade aprendente não pode ser aquela que oprime, exclui, humilha, mas que acolhe, que inclui, sem excluir, que liberta e que contribui - especialmente em relação à educação de pessoas jovens - para que essas pessoas compartilhem saberes, desenvolvam processos coletivos na construção do conhecimento. É preciso oportunizar espaços e tempos para que, de fato, a participação e o envolvimento sejam práticas concretas, e não, discursos vazios, que não superam os desafios.

O que podemos constatar, em muitas áreas que abrangem o semiárido paraibano, é um quadro de abandono e de descaso com a escolarização de crianças e de jovens que vivem nas zonas rurais, pois, de acordo com o estudo realizado pelo UNICEF - *Crianças e Adolescentes no Semiárido Brasileiro 2003* - há 10,9 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos que vivem no Semiárido, ou seja, quase 41,3% da população total dessa região. E mesmo que, ao longo desses anos, esses números tenham decaído, as sequelas deixadas na vida de muitos/as sertanejos/as são irreparáveis. Os dados da pesquisa revelam a existência de um grande número de pessoas em idade adulta que não conseguiram continuar a estudar. Muitos cursaram apenas os primeiros anos escolares, outros nunca estiveram na escola. São homens e mulheres que estiveram, durante muito tempo, em total abandono educacional, compondo hoje os quadros dos analfabetos.

3.3 O processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa

Neste item, mostraremos quem são os sujeitos das zonas rurais e quais as suas expectativas - o que já conhecem, o que desejam conhecer, o que sabem e o que utilizam para a sua sobrevivência frente ao processo de exclusão educacional. Afinal, que são esses sujeitos? De quem estamos falando?

Estudei numa escola do município; depois que perdi três anos, terminei a 4ª série com 14 anos numa escola municipal. Havia uma escola melhor estruturada. Era do estado, mas, a professora se aposentou e ficou sem aula porque não teve quem a substituísse. Tive que ir pra São Paulo. Lá cursei da 5ª a 8ª série. Meu pai tinha um ideal do qual não abriu mão: ver os filhos

formados. Ele só estudou a 1ª e a 2ª série, mas tinha uma sabedoria infinita. Dizia que a maior riqueza que podia deixar para os filhos era o estudo. Formou quatro dos seis filhos. Vim morar na cidade para poder estudar. Passava a semana estudando e voltava nos fins de semana para o sítio para ajudar meu pai na roça. Minha família migrou pra São Paulo em 1980 e voltou em 1985. Meus pais não se adaptaram na cidade grande. Morando aqui, ele ia e voltava para o sítio todos os dias e passava o dia trabalhando na roça. Papai não dispensava que os filhos fossem reprovados na escola. Ingressei no curso pedagógico, a única opção profissionalizante que existia na cidade, naquela época. Com isso, rompi o preconceito que existia na cidade de que ‘homem não podia ser professor primário’. Nesse período, não existia nem um movimento reivindicatório. Hoje, aqui na cidade existe um medo na população de reivindicar seus direitos. As pessoas não buscam seus direitos por comodismo. Fui à luta e continuo lutando. (Entrevistado nº 06).

O fragmento da fala do entrevistado nº. 06 ilustra a face da realidade sofridora de um povo que continua, especialmente no semiárido do Nordeste brasileiro, buscando permanentemente continuar o processo de escolarização. Muito mais do que o esforço para chegar até a escola, há o esforço diário por causa do árduo trabalho na enxada para conseguir o dinheiro suficiente para não passar fome. O direito à alimentação digna existe, mas o que podemos pensar sobre os demais direitos?

A realidade vivida por esses sujeitos nos leva a refletir sobre a escolarização dos que vivem hoje nos espaços rurais do alto sertão paraibano. Como os/as nossos/as educandos/as conseguem dar continuidade a sua escolarização? Quais são as suas expectativas? O que sonham? Em que acreditam?

Compreendendo a educação como um direito social, articulada a outros direitos humanos fundamentais na produção da vida e na construção de uma sociedade democrática, humana, igualitária, a categoria cidadania jamais poderá ser desvinculada da construção de processos educacionais com dimensão de projeto de sociedade. Sobre esses aspectos, Arroyo (2001, p.272) afirma: *Parece-me ser essa a grande questão. O direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos, da infância e da adolescência.*

Se pensarmos a Escola como única proporcionadora do direito à educação, e o Estado, como detentor único do dever, correremos o risco de marginalizar os vários espaços de educação que existem e que educam os sujeitos, através de sua luta coletiva.

Ver a escola como instituição social faz parte da sociologia. Em nossa tradição pedagógica, não se analisa a escola socialmente porque nos domina o olhar “político”. A escola, enquanto instituição social, é muito mais complicada do que como mero espaço de disputa política. A escola é uma instituição pesada, lenta, ela presta-se pouco a vontades políticas revolucionárias. Quero dizer que as instituições da sociedade (entre elas, a escola) são uma espécie de ossatura da sociedade, são muito complexas em sua dinâmica, não se alteram à mercê de qualquer intervenção voluntarista. A escola é muito pesada. Quem sabe muito bem disso são os professores. Percebem que a escola com sua monotonia, seus

tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição muito feita e que não muda tão fácil. (ARROYO, 2001, p.273).

Porém, sabemos que existe uma cultura que sobrepõe à escola uma condição fundamental à sobrevivência humana: a necessidade de trabalho. Para Arroyo (2001, p. 273), “há uma cultura escolar e profissional que é muito difícil de mudar. A escola é mais forte do que todos os nossos sonhos”.

Romper essa direção de exclusão impõe-nos a necessidade de construir processos educacionais que privilegiem a inclusão de todos no espaço educativo, bem como a construção de projetos político-pedagógicos com características emancipatórias, desalienadoras, diretamente vinculadas a uma dimensão de um projeto de sociedade fundamentalmente democrático. Sendo assim, é preciso exercer conscientemente a cidadania ativo-crítica. Nessa linha de pensamento, Carvalho (1998, p.28-30-95) explicita:

O exercício consciente da cidadania exige a capacidade e a disposição para um exame crítico das razões e dos meios para a tomada de decisão, bem como um respeito pela diversidade de pontos de vista e pela necessidade de critérios de escolha e conduta. Nesse sentido, a noção de cidadania pressupõe certa conduta, mais do que um conteúdo. [...] Só a plena compreensão, por educação, da importância da luta pelos direitos humanos poderá fazer de sua inclusão temática no currículo algo importante. O caráter de classe da escola capitalista revela-se, principalmente, na separação que ela reforça entre trabalho manual e trabalho intelectual, separando os trabalhadores da escola e os estudantes da produção. O capitalismo de hoje não recusa o direito à escola, pois o acesso está aparentemente mais aberto aos operários e seus filhos; porém, recusa o direito de o trabalhador dialogar a partir de sua prática social, igualando-o como aluno, sem considerar seu estatuto de trabalhador.

Entre continuar estudando e trabalhar para sustentar ou ajudar a família, as pessoas adultas da zona rural do município de São José de Piranhas (jovens e idosas também) priorizam o trabalho. Violentados no seu contexto, logrados do direito à educação (e de tantos outros), milhares de homens e de mulheres buscam hoje poder oferecer aos filhos o que lhes foi negado no passado - uma vida digna, condicionada ao trabalho assalariado.

É notória a preocupação dos pais com a sobrevivência dos filhos. Isso demonstra o que o sistema capitalista tem impregnado a todos: o emprego assalariado é a saída e a garantia da sobrevivência. As pessoas adultas de que falamos são, antes de tudo, cidadãos/ãs, homens e mulheres, estudantes e trabalhadores/as.

Vivendo em áreas de difícil acesso, na zona rural do município, a maioria já foi à escola, outras está indo pela primeira vez. Em geral, são pessoas excluídas, que tiveram os seus direitos negados, como expressa a fala seguinte do agricultor entrevistado nº. 07:

Quando eu terminei a 4ª série, não tinha como continuar na rua e parei por aí mesmo. Minha irmã também parou e foi embora para São Paulo. Eu fiquei aqui na terra com meu pai. Naquele tempo os transportes eram muito difíceis. Tudo era muito longe. Hoje está mais perto. Depois disso continuei alimentando o sonho de terminar pelo menos a 8ª série e fui estudar na cidade vizinha. Saía daqui a noite e terminei desistindo devido há dificuldades. Hoje em dia não se tem mais incentivo para continuar vivendo no campo e a solução é estudar para arranjar um trabalho e poder sobreviver. Já fui para o corte de cana em alguns anos quando o inverno não era bom, mas não vi nenhum futuro.

Muitos agricultores vivem na área por considerá-la seu espaço, o lugar onde nasceram e aprenderam a amar. Eles expressam na fala, no corpo e no rosto o orgulho de fazer parte daquele chão, da história do lugar. Cultivam a herança desbravadora de seus pais, avós, tios e de toda família. São homens e mulheres com um único desejo: permanecer dignamente na terra. Mas a realidade atual foge ao desejo, ao sonho:

A situação da educação aqui está péssima. O dinheiro público está sendo mal aplicado. Não tem transporte e as pessoas não tem coragem de falar e lutar por seus direitos. Nesse período de chuvas, aqui, o sítio fica praticamente ilhado, sem condições de tráfego. As estradas estão todas sem condições. Aqui neste sítio, a escola que tem não funciona direito. Não tem professora e ninguém liga pra nada. Todo mundo diz que eu sou falador, mas eu tenho que falar mesmo porque não dá pra ficar calado não. Quatro dos meus seis filhos estudam aqui; só 01 está estudando na rua. Enquanto eles estiverem aqui, está tudo bem; quero ver quando não puder mais estudar aqui com é que vai ser, por que condições de mandar eles pra rua eu não tenho. Já estou com um lá no maior sacrifício, imagine só quando tiverem que irem os cinco! (Entrevistado nº. 08)

No tocante aos jovens, a maioria continua sendo aquela que apoia o pai e a mãe em casa, nas mais diversas tarefas: plantar, cozinhar, pastorear o gado, levar os animais para beberem água, entre outras atividades. Tal fato ocorre em quase todas as famílias. Em algumas, ouvimos o relato de que o filho mais moço não migrou para São Paulo (assim como os outros), preferiu ficar no sítio e continuar trabalhando com ele. Casou-se, constituiu uma família de quatro filhos. A filha mais velha, com então 17 anos, mora na cidade e trabalha de empregada doméstica. Cursa a 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo a mãe,

Ela não gosta muito de estudar não, mas a patroa, que é professora, praticamente lhe obriga a estudar. Ela precisa trabalhar para ajudar a família; com seu salário já comprou uma geladeira pra casa e vai comprar uma televisão. A geladeira é muito boa... Não vamos mais tomar água quente no tempo do calor (Entrevistado nº. 09).

Continuando seu depoimento, a mãe nos explica que a outra filha tem 13 anos e está na 2º ano do Ensino Fundamental. Ela estuda numa escola que fica distante de casa,

cerca de 2 quilômetros. A mãe deixa evidente a sua preocupação com a distância e o deslocamento diário da filha no trajeto para a escola e diz que só a deixa sair porque recebe a bolsa-família²⁵ que ajuda no orçamento da casa e o irmão de 15 anos a acompanha - nos dias que não vai para a roça com o pai - explicou. A escola só funciona no período da tarde, o que, segundo ela, atrapalha mais ainda: “eles bem que podiam ajudar mais o pai na roça, se a escola fosse de manhã... o ‘pobe’ trabalha sozinho...”.

No período de estiagem, o sol e a aridez do solo dificultam o deslocamento das crianças, tanto a pé quanto de bicicleta. Na época das chuvas, as estradas se tornam intransitáveis. Os gestores públicos não se preocupam com o processo escolar dos que moram nas áreas rurais do município, razão por que a situação se agrava a cada dia.

Ressalte-se, aqui, que a bolsa-família melhorou a vida dos agricultores que não precisam mais de emergência no período de seca. Em sua entrevista, um deles afirmou que a bolsa-família tem um lado positivo e outro negativo. “É positivo porque é fundamental para ajudar no orçamento doméstico e negativo por que, muitas vezes, o menino prefere ficar repetindo o ano para não perder o benefício”.

Surpreendente, porém, é a posição do garoto de 15 anos, que acompanha a irmã à escola. Ele cursou até a 4ª série e, para não deixar de estudar, está repetindo a mesma série pela 3ª vez: “Na escola eu ajudo a professora porque já sei de tudo que ela passa, só não quero é esquecer o que aprendi... sonho em ser doutor e cuidar dos bichos, mais sei que é difícil porque fui estudar na cidade e não mim acostumei lá não.”

No sítio, a única alternativa para quem quer continuar os estudos, a partir do 5º ano, é andar cerca de 3 quilômetros e pegar o ônibus que vem do município de Carrapateira - cidade vizinha - com os estudantes de lá, para assistir à aula no município de São José de Piranhas. Tomada por grande preocupação com o futuro dos filhos, a mãe falou-nos das dificuldades e que tem que pedir permissão ao prefeito por serem municípios distintos, o que dificulta mais ainda o processo.

Nossa conversa ocorreu na varanda da casa, num clima de descontração. Era uma manhã de sábado do mês de junho e podíamos sentir um vento frio que suavemente nos embalava, contrastando com o clima da região. Gentilmente, a dona da casa nos serviu um café e retomou a conversa, expressando a sua preocupação com o futuro dos filhos.

²⁵ O Programa Bolsa Família foi criado para apoiar as famílias mais pobres e garantir a elas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. O programa visa à inclusão social dessa faixa da população brasileira, por meio da transferência de renda e da garantia de acesso a serviços essenciais. Em todo o Brasil, mais de 11 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família.

Confessou-nos que chega a perder o sono com medo de que aconteça algo com eles durante o trajeto para o “triângulo” - lugar por onde passa o ônibus – e do longo período que eles ficam expostos ao sol escaldante do sertão. Conclui dizendo que já tentou ir morar na cidade para que os filhos pudessem estudar, porém o esposo vive da roça e não dava para viver na cidade.

É preocupante a situação educacional das crianças. Por ter uma área territorial extensa, muitas localidades da zona rural ficam distantes da sede. Algumas áreas ficam cerca de 30 e até 40 Km², como por exemplo, o Sítio “Ave Maria”, onde existe um grupo escolar do mesmo nome em que, no ano de 2007, estavam matriculados 12 alunos, sendo um na Educação Infantil (pré-escola), dois, no 1º ano do Ensino Fundamental I, e três, no 2º ano do Ensino Fundamental.

O fato de as escolas se localizarem distante das residências contribui para que muitas crianças a abandonem no meio do processo anual. Isso acontece, geralmente, do mês de agosto em diante, quando a temperatura média do local registra índices elevados com a aproximação do outono e do verão. A área onde se situa o Grupo Escolar Mestre Cazuza - Sítio Braga – é distante da sede do município cerca de 40 quilômetros – um professor que pertence à rede municipal de ensino e demonstra um vasto conhecimento da realidade educacional do município expressa a sua preocupação com o problema. Ele argumenta que, devido ao sítio se localizar numa área de alto relevo - aproximadamente 600 metros de altitude em relação ao nível do mar - descer e “subir a serra todos os dias é um castigo para as crianças, seja montado num burro ou de bicicleta”. E conclui afirmando que “é quase impossível fazer esse trajeto todos os dias”.

Atualmente, as localidades mais distantes da sede do município estão quase paradas por falta de professores. Os que residem na cidade não se dispõem a lecionar nas áreas mais distantes, alegam falta de incentivos e ajuda de custos para o transporte.

Sobre a situação educacional da área rural que compõe o distrito de Piranhas Velhas²⁶ - embora não faça parte do locus da pesquisa - coletamos algumas informações sobre como funciona o sistema educacional para os moradores, já que está praticamente ilhada pelas águas do açude e funciona como centro para outros sítios adjacentes, como os Sítios Canto, Branquinhas e Barra. Na Secretaria de Educação do Município, fomos informados de que, no distrito de Piranhas Velhas, existem duas escolas: o Grupo Escolar José Vidal de Carvalho, que atende à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino

²⁶ transformada em distrito, em outros tempos abrigara a sede do município que foi coberta pelas águas devido as inundações provocadas pelas enchentes do açude Engenheiro Ávidos.

Fundamental, com um total de 116 alunos matriculados no ano em curso, e o Grupo Escolar Clemídia Pereira de Negreiros, que atende a 174 alunos da segunda fase do Ensino Fundamental - do 6º ao 9º ano - chegando a comportar, por sala, até 68 alunos, como é o caso da turma do 7º ano. Para atender a essa clientela, que necessita de um professor para cada componente curricular, a Secretaria de Educação disponibiliza transportes para os professores se deslocarem da sede municipal para o Distrito. Os alunos das áreas circunvizinhas ao distrito se concentram às margens do Açude Engenheiro Ávidos e esperam uma embarcação, que os conduz até a escola, que fica no Distrito.

Até aqui, percebemos que, para aquela localidade, os gestores da educação municipal fazem valer o direito do aluno das áreas rurais adjacentes e cumprem o que está estabelecido nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Porém, ao indagarmos se, naquele momento, o sistema funcionava tal como as informações eram passadas, já que nosso intuito era o de ir “*in lócus*” verificar as ações governamentais, ouvimos a seguinte resposta:

Faz uma semana que a canoa está com o motor quebrado e não temos verbas para consertar. Por isso, os alunos que precisam desse serviço estão sem aulas e não temos nem uma pojeção de quando resolveremos o problema porque não depende de nós...depende das verbas (Entrevistado nº 10).

No que diz respeito à exclusão escolar, questionamos: Como estão sendo aplicadas as verbas destinadas à educação rural no município?

O Grupo Escolar que fica no Sítio Braga, no ano de 2008, atendia a 106 alunos. Sua infraestrutura é insuficiente para atender a um número maior de alunos, uma vez que nele só há duas salas de aula. Outro fato agravante no município é a maneira como os interesses coletivos são tratados. Os gestores responsáveis pela educação da população não se preocupam em solucionar os problemas dessa área.

Durante a realização das entrevistas, era comum ouvir das pessoas que “o grupo foi construído do vereador x ou y”. Sendo assim, o político que “construirá” o prédio passará a ser o dono dele, a ter direito a imposições, indicações de funcionários, professores, alunos, entre outros.

Quando uma unidade escolar funciona numa casa (casa-escola), geralmente, quem assume o papel de professor ou professora são os donos da casa, que conduzem, sem nenhum acompanhamento, todo o processo educacional das crianças matriculadas. “A politicagem interfere no andamento dos interesses públicos. A realidade é muito difícil”, afirmou um professor entrevistado.

Segundo Freire, o alcance de uma nova Educação só poderia ser possível com uma profunda mudança da sociedade, da política ("politicagem"), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Essa nova Educação não aceita a constante exploração dos oprimidos. Seria uma educação "para a autonomia e para a capacidade de dirigir", para formar cidadãos plenos, enfim, uma educação cidadã.

Apesar do diagnóstico evidenciado sobre a educação no município, informações adicionais e relatos de professores que atuam na educação municipal consideram que houve uma considerável mudança de 1990 para os dias atuais. Todavia, não conseguimos localizar fontes documentais ou um banco de dados que relacionassem as informações quantitativas.

Obedecendo às Diretrizes expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - no ano de 2007, a Secretaria de Educação do Município realizou um concurso público para contratar professores qualificados frente à pasta da educação municipal. As ações implementadas refletiam na melhoria da qualidade da educação do município, o que se pode constatar através dos dados do IDEB, disponibilizados pelo INEP.

Tabela 06 - Informações populacionais do Município de São José de Piranhas

População (1) (Localização/faixa etária)	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 35 anos	Mais de 35 anos	Total
Urbana	609	339	1.647	583	1.388	1.597	3.566	9.729
Rural	553	327	1.696	568	1.220	1.418	3.169	8.951
Total	1.162	666	3.343	1.151	2.608	3.015	6.735	18.898
PIB (2)	IDH (3)		IDI (4)		Taxa de analfabetismo (5)			
42.064,22	0,612		0,550		População de 10 a 15 anos		População de 15 anos ou mais	
					12,50		35,20	

Fonte: (1) IBGE - contagem 2007; (2) IBGE – 2005- valores em mil; (3) índice de desenvolvimento humano - PNUD - 2000; (4) índice de desenvolvimento da infância - UNICEF - 2004; (5) IBGE - censo demográfico de 2000. Nota: no resultado total da população, o IBGE inclui a população estimada nos domicílios fechados além da população recenseada. No caso dos municípios que não participaram da contagem, a população é toda estimada.

Tabela 07 - Funções docentes por zona e formação - Rede Municipal 2007.

Legenda para funções docentes: C/Lic - com licenciatura; C/Gr - com graduação; C/EM - com Ensino Médio; C/NM - com normal médio; S/EM - sem Ensino Médio.

Nível	Funções docentes					
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Regular - Pré-escola	3	0	0	5	1	9
Regulares - Anos iniciais do Ensino Fundamental	10	3	2	10	0	25
Regulares - Anos finais do Ensino Fundamental	10	0	5	6	0	21

Nível	Funções docentes					
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Educação de Jovens e Adultos - Anos iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	1	1	6	13	5	26
Educação de Jovens e Adultos - Anos finais do Ensino Fundamental/Presencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Anos finais do Ensino Fundamental/Semipresencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série/Presencial	0	0	0	0	0	0
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de fluxo	8	0	4	17	3	32
Regular - Turmas Multietapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental	6	1	8	22	4	41

Tabela 08 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município de São José de Piranhas - PB - IDEB

		Anos iniciais do Ensino Fundamental				Anos finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
	Rede Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
	Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Rede Municipal do Município de São José de Piranhas		2,2	3,3	2,3	4,8	-	-	-	-				

Na tabela 06, as informações apresentadas através do número populacional do município mostram-nos que existe um número considerável de pessoas – crianças, jovens e adultos - vivendo atualmente na zona rural do município de São José de Piranhas. O conhecimento desses números deve ser utilizado pelos gestores públicos que atuam no município, no sentido de dispensarem uma atenção especial para a educação escolar oferecida nas zonas rurais e elaborarem ações que visem solucionar as disparidades educacionais existentes.

Já na tabela 07, evidencia-se que vem ocorrendo significativa melhora na qualificação profissional dos professores que atuam na educação do município. Esse fato contribui para a melhoria da qualidade do ensino local. Porém, os dados da tabela 08 alertam que serão necessários mais ações e um compromisso social por parte dos gestores para que a educação na zona rural do município fique ao alcance de todos os que vivem nessas áreas, de acordo com os ideais da coletividade, visto que, embora se observe uma considerável elevação no índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - da rede municipal de ensino, esse índice é considerado relativamente baixo, se comparado com a rede municipal brasileira.

No próximo capítulo, descreveremos algumas estratégias de sobrevivência aprendidas do saber popular e que são usadas por homens e mulheres rurais para saírem das dificuldades socioeducacionais que enfrentam.

4. SABER POPULAR: ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES

*Não invejo o seu tesôro,
Sua mala de dinhêro
A sua prata, o seu ôro
O seu boi, o seu carnêro
Seu repôso, seu recreio,
Seu bom carro de passeio,
Sua casa de morá
E a sua loja surtida,
O que quero nessa vida
É terra pra trabaiaá.*

(Patativa do Assaré)

Na busca de alternativas para a superação das dificuldades opostas à promoção da escolarização, no meio rural, salienta-se uma nova educação, que deve se pautar no exercício democrático, em que predominam o saber popular e o diálogo como elementos fundamentais. Neles se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Por isso, defende que a conquista implícita no diálogo é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelos outros, mas a conquista do mundo para a libertação dos homens.

Para melhor compreender o processo do saber popular e a escolarização de crianças, jovens e adultos das áreas rurais do semiárido paraibano, apoiamo-nos nos pressupostos teóricos do educador Paulo Freire, que pensa a educação como um ato político, de conhecimento e criador, já que o grande desafio é iniciar e continuar o processo de escolarização, fazendo valerem os seus direitos de cidadãos, para lhes assegurar a igualdade, a competência profissional e, principalmente, a permanência no campo. Esses são elementos que estão na pauta das lutas enfrentadas no cotidiano local.

Desse modo, temos refletido a exclusão do processo de escolarização à luz do pensamento freiriano, pois esse autor afirma que a exclusão educacional acontece a partir da negação do direito do outro. É envoltos nesta realidade que estão crianças e jovens que vivem nas zonas rurais do semiárido paraibano: visivelmente impedidos de continuar o seu processo de escolarização.

Ao propor uma educação fundamentada no diálogo, Freire (1992) afirma que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Assim sendo,

A educação popular, pelo diálogo, caminha para a superação das formas existentes de opressão, uma pedagogia emancipatória, presa a um juízo existencial, onde se faz necessária a liberdade da prisão da ignorância e da inconsciência. Sua tarefa educativa tem como ponto de partida o assumir a liberdade e a crítica como modo de ser homem. Uma pedagogia orientada pela interpretação do mundo, considerando que todos se educam pelo diálogo, intersubjetivamente. Diálogo que está presente na obra de Paulo Freire, tomando forma na sua visão de liberdade e de educação. A sua pedagogia não enaltece aquele que ensina (o professor), mas aquele que coordena as atividades de docência, promovendo a prática do diálogo. O diálogo é a condição essencial de sua tarefa de coordenador que se afirma sem imposição e cuja condição de aprendizagem associa-se à tomada de consciência da situação vivida pelo educando. Essa situação se concretiza à medida que se desenvolve o diálogo do homem com o homem. Assim se constrói a liberdade como um modo de ser e define o seu próprio destino, só podendo ser sentido na história dele mesmo (MELO NETO, p. 100-101).

O diálogo é a estratégia metodológica freiriana por excelência, pois, por meio dele, concebe-se a possibilidade da comunicação entre dois indivíduos, nomeadamente em contexto educativo, para que o conhecimento se constitua como parte integrante deles, para ser um elemento significativo da sua existência e, dessa forma, edificar uma intervenção consciente e crítica na sociedade.

A reflexão acerca da educação dos filhos dos agricultores rurais e a superação da exclusão educacional, no contexto das relações de saberes, fazem emergir processos históricos da vida de sujeitos que se entrelaçam e se transformam em uma nova leitura sobre a temática - a escolarização no contexto rural e os saberes populares.

Adentrando nesses espaços, sentimo-nos instigados e provocados a refletir sobre a relação do sujeito com o objeto, considerando o saber popular como “*aquele que o povo produz*” através das experiências vivenciadas no seu dia-a-dia, pois se verifica, na essência dessa concepção, a exigência de uma participação efetiva da coletividade e de uma ação educativa voltada para a ação/reflexão.

O saber popular produzido pela coletividade faz parte de um movimento de mobilização, cooperação, solidariedade e de uma constante prática de ação/reflexão/ação, que desencadeará o saber fazer. A educação nos moldes do saber popular conduz o educando, como sujeito social, ao reconhecimento de sua identidade e autonomia, posto que sua ação está voltada para a sua realidade, que deverá determinar o ponto inicial do processo educativo.

Esses feitos nos permitiram compreender os saberes populares de homens e mulheres do campo, observando a práxis cotidiana desenvolvida no meio camponês do semiárido paraibano, tendo como pressuposto que o saber popular²⁷ construído no cotidiano desses sujeitos, além de orientar as suas práticas sociais e educativas, ajuda a resolver problemas práticos e imediatos relacionados à escolarização e à utilização dos recursos naturais, garantindo, de maneira sistemática, a sua reprodução social, cultural e de seu grupo familiar. E, ainda que de forma incipiente, orienta a construção de postura políticas, de resistência, por meio de organizações sociais mais coesas. Nesse sentido, Melo Neto (2004, p. 13) apresenta a importância da educação para se superar a exclusão, que é promovida pela sociedade capitalista.

²⁷Para Melo Neto, o conceito de popular retoma uma política de resistência, como uma necessidade para os grupos populares (do povo) na busca de mudanças.

Em processos educativos das classes trabalhadoras, tais princípios tornam-se uma necessidade, considerando ao longo caminho a ser percorrido na perspectiva da aprendizagem de outras formas de gerenciamento de seu trabalho, de seus empreendimentos e de sua vida. A educação se constitui como componente necessário nessa busca de superação dos padrões estabelecidos pelo modo de viver do sistema capitalista.

Essa perspectiva de Educação fundamenta-se no pensamento marxista, pois esse teórico faz uma crítica à unilateralização do sistema educacional burguês e concebe a educação como um instrumento de transformação social e necessidade de uma Educação Popular promovida pelo Estado.

O trabalhador teria acesso ao conhecimento do sistema produtivo na sua totalidade e aos bens espirituais e materiais dos quais tem sido excluído em função da divisão do trabalho. Pela unilateralidade, o homem apropriar-se-ia de suas capacidades humanas de forma total, deixando de ser objetivado e alienado para tornar-se um ser de práxis e sujeito de sua própria história.

O saber popular, ou seja, aquele que é construído na comunidade, vincula-se, principalmente, ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana. Esse senso comum está atrelado ao fazer. O homem intelectual é também filósofo porque participa de uma concepção de mundo. Essa filosofia peculiar aos homens estaria contida na própria linguagem, no senso comum, no bom-senso e na religião popular, significando que a formação do pensamento humano é coletiva e cultural. Pela linguagem se expressa uma forma de se conceber o mundo, e essa concepção é produzida nas relações sociais e culturais.

O pensar crítico, a conscientização do homem sobre o processo de massificação que sofre no seio da sociedade e da cultura torna-se, em Gramsci, o pressuposto de uma ação política. Esse pensador (1991, p. 16-17) enfatiza a importância da reflexão, da tomada de consciência sobre o que acontece na realidade, como um processo de superação de uma concepção fragmentária de mundo para uma concepção unitária e coerente.

Assim, não se separa a filosofia científica da filosofia popular, considerada como um conjunto desagregado de ideias e opiniões. Nesse aspecto, Gramsci chama a atenção para o fato de a filosofia ou concepção de mundo adquirir a dimensão de um movimento cultural ideológico, conservando a unidade ideológica de todo o bloco social. Ele nos mostra que

A necessidade da unidade entre intelectuais e os simplórios, para que ocorra a organicidade do pensamento e da cultura, isto é, que os intelectuais fossem organicamente os intelectuais daquela massa, se tivesse elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que as massas colocavam com sua

atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1991. p. 18).

A dialética intelectual - massa, conservação, inovação - apresenta-se em Gramsci como o suporte de um projeto de revolução sociopolítico-cultural, na medida em que considera que o novo conserva o passado ao superá-lo, estabelecendo um vínculo dialético entre o senso comum e o saber crítico coerente.

O ponto de partida para um novo conhecimento e uma nova prática social são o saber do senso comum e o contexto social, econômico e político-cultural existente. No trabalho livre, educação e cidadania conjugam-se. Não há antinomias, pelo contrário, constituem-se elementos dialeticamente unidos. Se o trabalho é considerado uma mercadoria, que se universaliza no mercado, os homens passam a ser concorrentes. A autoridade adquire uma força impositiva, fornecendo obrigatoriedade à ação de ouvir, com base numa determinada estrutura de poder. Surgem, então, um mundo, a compulsão, a submissão e a ausência de liberdade.

Gramsci (1991) vai afirmar que a observação mais importante a ser feita - a propósito de qualquer análise concreta das relações de poder - é que tais análises não se encerrem entre si mesmas, pois só adquirem um significado se servirem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa da vontade. Isso significa que o processo que tem como atores os homens/mulheres, sua vontade e sua capacidade deve ser respeitado.

O elemento decisivo de cada situação é a vontade coletiva, isto é, a força permanente organizada, antecipada e predisposta, que se pode fazer avançar quando se manifesta uma situação favorável, na medida em essa força existe carregada de ardor combativo.

O pensamento de Gramsci, para quem a filosofia da práxis é uma teoria de organização e ação política, está voltado para o primado da subjetividade, considerando homens/mulheres como sujeitos assumidos em uma relação orgânica e subjetiva. O homem, como sujeito, é também cidadão capaz de realizar transformações diante dos seus anseios e das suas necessidades, tornando-se um revolucionário, que ganha força e caráter de movimento quando os anseios e as necessidades deixam de ser individual e passam a ser da coletividade.

Podemos, então, afirmar que Gramsci (1982, p.31), ao analisar “*a tomada de consciência*” dos interesses de classes populares, pretende analisar as condições que implicam na existência de uma consciência coletiva, como acha imprescindível não se

deixar de lado o fato de que as disposições de classes só podem se constituir nas consciências individuais, ainda que sejam os produtos de condições coletivas. O diálogo emerge como uma forma de ruptura do processo de exclusão educacional, que ocorre, principalmente, nas camadas sociais que estão em contextos rurais distintos, organizados em pequenas coletividades, onde a educação popular desempenha um papel importante na busca de conhecimentos e de soluções para os problemas.

Nessa perspectiva, a exclusão é um processo múltiplo de apartação de grupos de sujeitos, presente e combinado nas relações econômicas, sociais, culturais e políticas, cujo resultado é a pobreza, a discriminação, a não acessibilidade ao mundo do trabalho e do consumo, e a não representação social e pública (MINAYO 2000). Vista sob diferentes prismas, a exclusão pode ser caracterizada por situações em que grupos sociais sofrem restrições ou impossibilidade total de desenvolver suas potencialidades. Sob o ângulo econômico, a questão pode ser vista através da existência de grupos considerados supérfluos e desnecessários para o processo produtivo. Na dimensão social, a exclusão se expressa na marginalização ou na manipulação de grupos aos quais é negada a cidadania plena.

Escorel (1999) fala sobre a “nova questão social”, que se caracteriza pela exclusão social (desqualificação social ou até mesmo desvinculação social) de grupos humanos. Para a autora, as mudanças no processo produtivo e na dinâmica de acumulação capitalista têm como reflexo a diminuição de empregos, inviabilizando o vínculo econômico como uma forma de inserção social. Observa-se, por essa lógica, o fenômeno de fratura na coesão social, com o surgimento de indivíduos “inválidos pela conjuntura”. Continuando, faz uma análise crítica sobre a condição de marginalização e identifica a exclusão social como um processo de desumanização e obscurecimento da existência, que pode atingir o limiar da existência humana.

Alguns grupos sociais são excluídos dos processos sociais, que os reduzem à condição única de manutenção do metabolismo em funcionamento. Não concebem a vida como uma representação de cidadania e limitam a potencialidade de sua capacidade humana sendo, categoricamente, dispensáveis à ordem imperativa.

Para Pochmann (1999), embora os excluídos sejam parte integrante da sociedade, encontram-se desprovidos das condições materiais que possibilitariam que eles usufruíssem de benefícios socioeconômicos, como o emprego e os rendimentos, ou de condições institucionais, deveres e direitos, possíveis nos marcos do desenvolvimento capitalista.

Entendendo, então, que a exclusão social está ligada à questão da negação de direitos, e sem desconsiderar a importância já referida de se levar em conta tal fenômeno, contemplando sua complexidade nos limites do trabalho que aqui se apresenta, o enfoque recairá, de modo mais específico, na negação do direito à educação, entendido como uma das faces da exclusão social.

Tal negação se manifesta tanto através da limitação das oportunidades educacionais disponíveis, quanto pela ação dos inúmeros mecanismos, através dos quais, crianças e jovens em idade escolar são levados a abdicar do contínuo processo de escolarização. A exclusão da escola acarreta, ainda, uma série de dificuldades que se apresentam de maneira mais contundente em etapas posteriores da vida daqueles que a vivenciaram.

Nossa intenção é a de descrever os saberes construídos no espaço coletivo e na trajetória de vida do agricultor, conforme a necessidade de utilizá-los na comunidade/sociedade. Esses saberes se expressam através de suas experiências. Entre as paisagens da caatinga, entremeadas no sertão, é que surgem e ressurgem muitos mitos e tradição²⁸ e enveredam-se nas memórias dos mais velhos, construindo a identidade de um povo guerreiro, forte e resistente, construindo, assim, a identidade do bravo agricultor sertanejo. Reafirmar, através de fragmentos de histórias de vida, processos de exclusão vividos pelos sujeitos do campo - sejam homens ou mulheres, crianças, jovens ou velhos – é uma forma de mostrar que a sabedoria popular sempre foi uma aliada do homem rural que vive no alto sertão da Paraíba. Utilizando-se de um conhecimento firmado na experiência e repassado pelos antepassados, muitas das dificuldades são superadas através das estratégias usadas em prol da sobrevivência, em que a esperança conduz o caminhar, rumo a dias melhores.

Entendendo os saberes que definem a identidade desse povo como uma prática cotidiana, percebemos que são frutos de uma construção desenvolvida no dia-a-dia, através do diálogo retratado na oralidade e nas histórias de vida dos agricultores, sendo uma construção dos saberes que se misturam com as necessidades da comunidade. Por meio das experiências vivenciadas no dia-a-dia dos agricultores/as, verifica-se, na essência dessa concepção do saber popular, a participação efetiva da coletividade e de uma ação

²⁸ A palavra tradição vem do latim *traditio*, que significa entrega; designa o ato de passar algo para outra pessoa ou de uma geração a outra geração, como explica Bornheim (1987), para confirmar que as tradições fazem parte do cotidiano e estamos todos entrelaçados por elas.

educativa voltada para a ação/reflexão. Os saberes dessa classe popular são frutos de um conhecimento experimentado, desenvolvido pela necessidade do saber/fazer para sobreviver no meio em que vivem. Isso acontece na prática diária, sem fórmulas ou receitas.

[...] essas pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e vão realizando um saber corporal. É a água que não chega à casa, é o quarto que ta faltando em espaço, é o corpo que aprende em suas faltas. Eis aí uma forma de conhecimento direta (FREIRE, NOGUEIRA, 2005, p.24).

Os/as agricultores/as que participaram da pesquisa expressaram também que o conhecimento que detêm é adquirido por meio das experiências vivenciadas no dia-a-dia. Por isso, o local de trabalho e a relação com as pessoas da família e com amigos/as foram citados, por diversas vezes, como sendo capazes de lhes proporcionar conhecimentos.

É interessante relatar que, ao mesmo tempo em que os/as participantes afirmaram que a educação não se restringe ao que se aprende na escola, mostraram uma compreensão de que ela está relacionada ao humanismo, e o respeito com as pessoas é uma característica fundamental para a educação.

Freire (2005) nos assegura que o saber popular construído no cotidiano, além de orientar as práticas sociais e educativas, permite resolver problemas práticos e imediatos relacionados à escolarização e à utilização dos recursos naturais, garantindo, de maneira sistemática, a sua reprodução social, cultural e de seu grupo familiar. E, ainda que de forma incipiente, orienta a construção de posturas de resistência, por meio de organizações sociais mais coesas ou mesmo por pequenos grupos articulados por objetivos coletivos.

Nessa perspectiva, o saber popular assume considerável importância educativa no contexto familiar e coletivo. Sobre sua experiência educativa em família, Freire (1981) afirma: “com eles aprendi o que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos [...] As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas” (FREIRE, 1980, p. 13-14).

Foram justamente através dos saberes desenvolvidos através do diálogo como prática educativa que experienciou na relação com os pais que Freire foi capaz de compreender sua importância e os considera como sendo centrais para a concretização do processo educativo.

Para o autor, sem o diálogo, não é possível a transformação, pois ela não se faz na imposição de ideias, mas na comunhão dialógica entre os seres humanos, mediatizados pelo mundo. Considera, ainda, que a palavra tem duas dimensões. Uma delas é a ação que, sozinha, torna-se puro “ativismo”; a outra é a reflexão que, desligada da ação, torna-se mero “verbalismo”. Ação e reflexão, necessariamente unidas, são constituintes da “práxis libertadora”. Assim, Paulo Freire afirma que dizer a palavra verdadeira implica a transformação do mundo, a “práxis”.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91)

Esse educador destaca, ainda, que, se houver arrogância, falta de humildade, de amor aos homens e às mulheres, de confiança, de esperança e de fé no poder dos seres humanos de modificar a realidade desumanizadora, não pode haver diálogo.

Freire (1980, p. 78) refere que “o conhecimento é construído pelos homens num contexto social determinado como sujeitos cognoscentes, políticos e históricos”, significando uma apropriação pelas classes populares do seu próprio saber como sujeitos ativos e participativos e a ampliação do poder popular na sociedade, na qual o sujeito conhece, constrói e reelabora os saberes. Nessa relação, o diálogo torna-se um meio importante de construção de saberes, ao mesmo tempo em que formaliza uma conscientização sobre a condição social de vida. No contexto familiar e coletivo, transcorrem os processos de formação de indivíduos ativos, questionadores, lutadores, capazes de refletir e de agir diante das injustiças que lhes são impostas.

Tomar consciência da situação real vivida constitui-se um dos primeiros passos para a efetivação dos processos de educação, que tem seus princípios no “*senso comum*”, nas experiências diárias, nos relatos dos fatos, nos exemplos pessoais. Aliados a todas essas expressões, estão as manifestações culturais e os princípios étnicos e religiosos que direcionam a educação, em busca de despertar o homem de seu estado real para a inquietação e os conflitos que os levam a não aceitar as imposições que advêm das instâncias educativas, econômicas ou de qualquer outra natureza.

Diante de uma situação conflituosa, os sujeitos do campo desenvolvem uma dialética própria de quem tem total intimidade com a terra e o seu espaço, deixando aflorar o amor pelo lugar em que vivem a sua dor, sua angústia e suas inquietações. A intimidade

com o seu meio proporciona-lhes um estado de liberdade e os remete à tomada de iniciativa, deixando visivelmente explícito o exercício da cidadania.

A visão de ‘um futuro melhor’ do homem sertanejo não se prende ao passado das dificuldades, numa atitude de magoa, rancor ou ódio, ao contrário, enfrenta as dificuldades com coragem e determinação, transformando-as em incentivos para continuar na busca de soluções para os problemas existentes. Nas palavras de Bosi (1994, p. 20), significa a “compreensão do agora a partir do outrora; [...] reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”. Significa também nos compreendermos como sujeitos de cultura, de histórias, homens e mulheres capazes de (re) fazer seus caminhos e construir utopias e sonhos possíveis. Significa também projetar o futuro sem perder a dimensão da totalidade na qual estamos nos constituindo permanentemente.

No contexto de vida das pessoas, as imensas dificuldades de conciliar educação e vida, educação e trabalho revelam que precisamos, principalmente na educação de pessoas jovens, rediscutir o processo educacional intimamente vinculado à vida, à cultura, às crenças, aos valores, aos interesses, às suas necessidades e ao processo de produção da vida e do trabalho.

4.1 O saber popular no trabalho agrícola

O saber advindo da experiência do homem rural está muito além do ler, escrever e contar. Porém, não significava apenas o desejo de uma ilustração diletante. É, antes, a necessidade de um aprendizado para a sobrevivência no seu meio físico e natural. Socializar esses saberes representa oferecer condições para a preservação de seus valores culturais e a possibilidade de exercer sua cidadania, em um mundo que se expressava cada vez mais pelos símbolos gráficos. Podemos considerar que todo saber tem uma relação, seja com a comunidade, com os antepassados ou com as lutas diárias. Assim, Gauthier (1998, p. 185-186) afirma que, “como o saber é uma relação, dentro das relações sociais historicamente construídas, todo saber será caracterizado pelo seu sentido ou sua ausência de sentido para o sujeito, que terá, logo ou não, um desejo de saber isso ou aquilo ou um interesse neste saber”.

A população rural necessita de instituições escolares que estejam sempre em parceria não só no trabalho para seu progresso econômico, mas, principalmente, para a valorização dos seus saberes populares e culturais. São cidadãos/ãs que desejam uma escola que assuma, conjuntamente com a comunidade, a responsabilidade pela reflexão de

seus valores e a manutenção das tradições que dão personalidade a essa gente e que estão sempre criando novos horizontes para a educação.

O papel atribuído à escola não é apenas o de tentar uma melhor integração nas mudanças conjunturais da educação e do trabalho, mas, ainda que de forma incipiente, de resistir ao abandono do trabalho ligado a terra, existente no meio onde moram considerados como o alicerce de sua cultura.

Há também, no processo de construção de saberes, a busca das respostas para as injustiças aplicadas à técnica de sobrevivência, desde a produção de alimentos até a coleta de ervas, o que nos remete a uma relação estabelecida pelos grupos sociais com a natureza.

Nesse sentido, o fato de conhecer o lugar possibilita que os moradores se desloquem, durante a noite, mata adentro, se necessário for, sem medo de correr risco ou de perder o caminho desejado, de cair em um buraco, em um rio ou armadilha. Atravessam noites, sejam elas de lua cheia ou nova, para participar, em outros lugares, de festividades de cunho religioso, cultural, ou até mesmo para compartilhar momentos de prosa com os compadres e as comadres circunvizinhos e enfrentar os perigos.

Para o homem do campo rural sertanejo, as raposas e os cachorros-do-mato - elementos noturnos mais presentes – as árvores, as pedras, os rios, a lua, o sol, a chuva e tudo o que constitui a natureza têm um valor significativo e incalculável, visto que fazem parte do seu contexto coletivo, estabelecendo uma relação estreita, amigável e respeitosa, conhecendo os limites uns dos outros.

Portanto, à proporção que foram ocorrendo mudanças na conjuntura econômica mundial e, conseqüentemente, do país, o trabalho nas áreas rurais e a escolaridade passaram a ter uma ligação muito relativa, pois a produção fica cada vez mais dependente da cidade, e a escolarização, mais necessária. E, por consequência, a capacidade de produção ficou mais dependente da escola. Devido a isso, as unidades escolares, para os habitantes da zona rural, precisam ter uma ligação simbólica cada vez mais profunda com o trabalho. E, no caso dos pais que trabalham na roça como “diaristas” - como são chamados os trabalhadores na região - a escola passa a significar a possibilidade de permitir que seus filhos possam se libertar do destino que sempre lhes coube, de vender a força de trabalho por salário diário ou pagamento pela empreitada que conseguissem “tirar” durante um período de trabalho nas lavouras de outras pessoas.

Os depoimentos de agricultores rurais mostram claramente como, à medida que se processavam as mudanças na forma de produção, também se alteravam as relações

simbólicas de cada geração com a escola. Ou seja, as condições de trabalho determinam a forma de escola e do contínuo processo de escolarização que os moradores da zona rural desejam. Assim, descreve o sujeito:

Naquela época, o que agente esperavam da escola para nossos filhos era que lá eles aprendessem a ler e escrever alguma coisa. Aprendendo assinar o nome e fazer umas continhas tava boas. Naquele tempo, quem morava na roça não precisava de muita letra não. Pra quê? Trabalhar na roça, eu aprendei com meus pais. Sei muito mais do que certo doutor, esse tal de agrônomo que chega aqui querendo ensinar “missa ao padre”. Ora, eu sei melhor de qualquer um deles o tempo pra fazer as queimadas, virar a terra... Outro dia mim chamaram pra ir uma reunião lá no grupo que tinha vindo um doutor desse aí fazer uma fala pra gente. Eu fui, e o ‘home’ falou, falou... Mostrou lá umas coisas bonitas que saía de uma máquina e clareava na parede e todo mundo ficava admirado. Aí, lá pra umas tantas horas eu perguntei pra ele: ‘Dotor’, o senhor que é um homem letrado, estudou, de modo algum eu quero desmerecer o que o senhor aprendeu na escola, mas mim responda uma pergunta ‘pro mode’ eu saber se o que o velho meu pai mim ensinou desde quando eu mim entendo de gente ainda está valendo nos dias de hoje. É por que essa tal de modernidade deixa agente até desconfiado. O senhor sabe dizer se o ano que vem o inverno vai ser bom não vai? O dotor agrônomo enrolou, enrolou, enrolou, falou um monte palavras difícil só pra dizer o que eu e todo mundo lá do sítio já sabia. O inverso ia ser bom. Sabe por que eu já sabia? Por que, desde o dia de São José -19 de março - eu fiquei de tocaia na calçada olhando pro céu; e lá pra tantas da noite, vi o relâmpago lá longe; fiquei muito cabreiro, e pensei: aí, aí, aí, o inverno parece que não vai ser lá essas coisas não, e agora meu Deus? E quem disse que eu saí da calçada? Fiquei até quando caiu uma chuva de matar sapo (Entrevistado nº.11).

Assim, sentindo-se como a própria natureza e não apenas parte dela, os sujeitos da pesquisa, que vivem na zona rural da área pesquisada, sentem-se responsáveis por preservar o meio e seus saberes culturais. Eles não se preocupam apenas com o espaço físico, mas, principalmente, com a perpetuação da cultura, dos hábitos, dos saberes e de tudo o que simboliza a sua existência como ser e cidadão.

A irregularidade das chuvas, no período de 1979 a 1983, e a abertura da economia às importações ocasionaram grande vulnerabilidade aos pequenos agricultores nordestinos que cultivam o algodão. Nesse período, muitos/as agricultores/as da zona rural do município de São José de Piranhas – PB - possuíam pequenas plantações de algodão, que lhes davam uma renda no final da safra, com a venda do algodão. A agricultura de subsistência, com a produção de milho, feijão e arroz, garantia a autossuficiência alimentar da família durante o ano.

Essa forma de organização do trabalho exigia dos moradores pouco contato com a cidade e, principalmente, pouca dependência da zona urbana. Com isso, havia condições mais favoráveis para a preservação de suas tradições e costumes.

Enquanto os moradores mais idosos do sítio começaram suas atividades no trabalho produtivo quando tinham, mais ou menos, a idade das crianças matriculadas nas classes equivalentes à 3ª série do Ensino Fundamental, a atual geração de estudantes dos sítios é a primeira que tem no estudo sua atividade primordial. Isso não significa que os moradores tenham abandonado sua ética alicerçada na atividade básica de suas vidas - o trabalho - mas que a escola foi se tornando cada vez mais importante para que o trabalho se realizasse. Em outras palavras, a escola vai se tornando, cada vez mais, sinônimo de trabalho.

Também vão se transferindo para a escola os ideais futuros dos moradores, parte da responsabilidade pela preservação do sistema simbólico que estrutura esse grupo social.

Nos prenderemos às apreensões que o homem faz do mundo através dos seus sentidos: nas formas, nas cores, nos sons, nos odores, nos seus movimentos corporais, nos sabores do comer e beber, e nos sentidos de reflexão e reação dessa construção que imaginamos ser o real. Sensação, percepção, representação, comunicação e identidades. Um pentagrama do universo emocional e material do humano. Confirmando-se assim os sentidos superiores, onde as sensações recebidas se comunicam para a construção das imagens que permitem todos os comportamentos que nos identificam. Sabemos que as nossas imagens do mundo não são idênticas ao mundo. Quotidianamente, estamos mapeando o mundo ao nosso redor com a imaginação. As ideias humanas vão sendo expressas pela natureza. Imagens vindas do mundo exterior e que povoam os cérebros humanos. A terra imaginária ou utópica vem sendo construída nas entranhas do coração e da alma humana. Esse mapeamento não é anônimo, mas busca do ser, do existir enquanto essência e existência, mesmo sabendo que o que pensamos e dizemos não seja realidade, mas, imagem e imaginação. Uma visão humana da natureza, que não é natureza como é, mas apenas a visão de com somos na natureza (NETO, 2001, p.101).

Portanto, o que o agricultor rural espera da escola é ver seu imaginário representado através dos símbolos escolares e uma escola que desenvolva suas ações em consonância com a realidade diária, representando e expressando os ideais e sonhos de todos os envolvidos no processo. Assim, o trabalho agrícola flui na perspectiva de um tempo real e atual, interagindo com a natureza de cada ser e no espaço de tempo e de vida. Nesse caminhar, saberes são necessários, pois conduzirão ao viver.

4.2 O saber popular e a ética conduzindo o viver

A compreensão do homem, segundo Marx, acontece na “organização física destes indivíduos e a relação que isso existe com o resto da natureza” (MARX & ENGELS, 2002.p, 10). Assim sendo, compreende-se que o homem não é algo dado; um

ser único, determinado, pronto ou acabado. Seu comportamento depende de sua organização social e perante a natureza. Sua ética é formada através do relacionamento direto com a sua forma de produção material, pois, “ao produzir os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX & ENGELS, 2002. P, 15).

A ética, como signo ideológico, além de ser um reflexo da realidade, gera consequências materiais e comportamentais na medida em que é representação externa dos costumes dos homens. Faz parte do mundo interior da consciência. Como signo, é interpretada e somente ganha significado quando interage com outros, num meio social e coletivo. Nesse sentido, acreditamos que o saber popular do agricultor rural não se restringe à sobrevivência no espaço. Ele está diretamente ligado, também, à formação de valores e a sua condição moral e ética. Sobre isso, Chauí (1994) assevera que

A vida em sociedade implica em orientar o comportamento individual por leis e regras criadas pelos sujeitos que a compõem, com a finalidade de tornar a convivência harmoniosa e feliz, adequada aos interesses, desejos e necessidades das pessoas e do grupo. As regras de conduta da vida em grupo não devem ser vistas como arbitrariedades para limitar o comportamento, os desejos, mas como a tradução do respeito mútuo entre os direitos de todas as pessoas que compõem um grupo. (...) Somos seres passionais, nossas paixões nos tornam o que somos. Nós temos paixões, amor, ódio, cólera, tristeza, alegria, vingança, generosidade... E as paixões agem sobre nosso caráter, produzindo resultados inesperados. Os povos antigos ilustravam isto com a metáfora de um barquinho a deriva na tempestade. Um barquinho sobe, desce, é arrastado pelos ventos sem destino. Porque nossas paixões fazem isto com nosso caráter é preciso a educação da nossa vontade. Receber uma formação racional nos ajuda a escolher entre o bem e o mal. A ética é a educação da nossa vontade pela razão para a vida justa, bela, feliz, e é a isto que estamos destinados: a felicidade.

As bases filosóficas para a educação ética, que são expressas através do pensamento de Chauí (1994), concebem que o comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia; que faz da natureza externa um mundo à sua medida humana, e que, dessa maneira, transforma a própria natureza.

Entende-se que a ética, como um conjunto sistemático de conhecimentos racionais e objetivos a respeito do comportamento humano moral, estuda um tipo de fenômeno que se verifica na vida do homem como um ser social. Na realidade cotidiana do homem rural, a roça é também o campo de aprendizado da ética e tem a família como meio condutor dos ensinamentos éticos para a vida em sociedade.

No meio rural das áreas que compreendem os sítios Lagoa de Dentro, Peba dos Liras e Picada dos Ferreiras, através dos discursos expressos pelos agricultores/as, podemos perceber que a educação ética dos filhos é fielmente conduzida pelos pais, como relata o entrevistado nº. 12.

Quando eu era criança, meu pai reunia todos os filhos ao redor dele e dizia: o que eu vou ensinar a vocês vai servir para a vida toda. Não tem dinheiro que pague o fato de um homem ou uma mulher ser honestos. Filho meu tem que ser 'gente', respeitar os mais velhos, saber falar com os outros, nunca baixar a cabeça quando alguém tentar lhe humilhar ou desfizer de vocês, mas, se defender com decência, com, modos por ser pobre nunca foi defeito. Defeito é ser mal educado ou desonesto e isso eu quero que todos vocês aprendam. Meu pai ensinava todo isso pra gente conversando, sem brigar. Mas, quando percebia que não estávamos locando em prática algo que ele ensinara, algo mal feito, apenas com um olhar.

Partindo do pressuposto de que a educação deve ter uma visão ética com sentimentos e emoções, é que se torna relevante abordamos aqui a visão de Paulo Freire quanto às dimensões éticas do saber popular. A prática educativa freiriana fundamenta-se em uma ética inspirada na relação “homem-no-mundo”, ou seja, estar no mundo, e na construção de seu “ser-no-mundo-com-os-outros”, isto é, ser capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade (FREIRE, 2001).

Nota-se, também, que a expressão dessa ética, desenvolvida através do saber popular nas comunidades rurais, dá-se no resgate e na busca de todas as formas de expressão humana. Assim, conforme nos apresenta Freire, a ética não é privilégio de uma classe, mas uma construção compartilhada por todos e que precisa ser conquistada a cada momento, a cada decisão, por meio de experiência e de atitudes capazes de criar e recriar o mundo.

Freire, contudo, chama a atenção para um aspecto fundamental: existe uma ligação profunda entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade: a atividade política, a econômica e a cultural. O processo educativo não é apenas uma atividade humana entre outras, mas uma dimensão inerente a qualquer atividade do homem como ser social. Dentro dessa visão, a tarefa educativa não se limita ao caso particular do sistema formal de educação. Assim, a família, como qualquer outro grupo social, é chamada a desempenhar uma tarefa educativa.

O que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma

preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo (FREIRE, 2002, p. 78).

Analisando a questão da educação familiar voltada para a formação ética, a partir da citação acima, fica evidenciada a importância das ideias dos/as agricultores/as de educar seus filhos contra uma dominação que dá suporte para o confronto de ideias e de valores que impregnam as discussões sobre o ensino. Percebe-se, aqui, um caráter extremamente abrangente. Por esse motivo, o aspecto relevante da visão da educação popular é sua perspectiva no processo de criar saberes decorrentes da relação com as experiências existenciais e culturais.

A educação implica o reconhecimento do outro, num processo em que seja oferecida a oportunidade de os envolvidos mostrarem-se uns aos outros, autenticamente mais transparentes, mais críticos, cada um defendendo seu ponto de vista e apresentando outras possibilidades, outras opções, enquanto ensina e/ou enquanto aprende.

Nessa perspectiva, a entrevistada nº. 13 fez importantes considerações, falando com muita propriedade e conhecimento firmado na criação de seus dezesseis filhos e das relações éticas desenvolvidas na família e nos contextos coletivos que, em alguns trechos, encontram-se muito densos.

Fiquei sem mãe muito nova. Tinha apenas 13 anos. Papai me levou para morar na casa dos patrões dele. Lá, era obrigada a fazer toda a luta de casa. Acordava muito cedo; quase de madrugada. Tinha que puxar água da cacimba para aguar todas às ervas e plantas do quintal, além de buscar lenha no mato e cuidar da arrumação da casa e dos bichos. Era uma vida muito difícil... A escola era um sonho meu que nunca realizei, mesmo assim aprendi as letras da cartinha e a fazer o meu nome com uma professora que ensina em casa para quem quisesse aprender. Nesse tempo só iam estudar no grupo escolar os filhos dos ricos. Papai era um homem muito bruto, só estava bem quando estava cuidando dos burros e dos jumentos do patrão. Mas, foi lá que conheci meu marido. Era um negro bem disposto e muito trabalhador, mais velho do que eu 10 anos. Eu tinha 14 anos quando mim casei. Construimos uma família grande, mas educamos todos, mostrando pra eles o que passamos os sofrimentos, as dificuldades. Meu marido sempre trabalhou na roça, nas terras alheias, mas nunca deixou faltar em casa o feijão e o milho para o nosso sustento. Em casa, eu orientava meus filhos para o bom caminho, ensinando eles a respeitar os mais velhos e nunca pegar no alheio. Eles nunca iam dormir sem antes nos pedirem a bênção e agradecer a Deus pelo dia que passou. Os mais velhos eram sempre chamados de “Senhor” e “Senhora”, não importava quem eram; tinham que pedir permissão pra tudo, até mesmo pra sentar do lado de fora de casa e se eu e pai dissemos “não” eles obedeciam sem cara feia. Nós sempre conversamos muito com eles e explicava que tudo era para o bem de cada um. Até hoje meus filhos são obedientes, mesmo já velhos, casados e donos de suas casas, eles mim pedem conselhos e opinião em alguma coisa. Hoje estou velha, com mais de 80 anos e vivo feliz porque criei meus filhos ensinando o caminho

do bem e mostrando o caminho do mal e todos são homens e mulheres do bem, graças a Deus. Vejo os meus netos e bisnetos são criados bem diferentes dos seus pais. Muitos não obedecem nem a pai nem a mãe, vivem todos aí, do jeito que querem. No meu tempo, era muito diferente.

Na memória da agricultora, está registrado um período em que a educação informal e familiar exercia papel primordial na educação ética e moral de crianças e jovens, sendo a família o palco em que desenvolvia as lições firmadas nas experiências de vida, nos exemplos e nos ensinamentos passados de geração para geração. Na sua fala, fica claro que, com as mudanças estruturais ocorridas na sociedade, muitos desses valores vêm se perdendo, e as famílias já não assumem com tanta veemência essa responsabilidade que, naquele tempo, era tarefa primordial da família.

A narrativa dos/as entrevistados/as é constantemente interrompida pela presença solidária de um “compadre” ou uma “comadre” que, curiosos pela presença de ‘estranhos’, chegam como quem está ali para alguma eventualidade. Foi assim quando estávamos na casa de uma entrevistada. A presença inesperada dos amigos e vizinhos termina sempre numa grande festa, regada ao tradicional cafezinho com bolo de milho.

As prosas seguem embaladas pelas lembranças dos “bons tempos” e ensinamentos sobre o viver. Nessa “sala de aula”, onde os conteúdos são explanados sem uma sequência ou um planejamento prévio, não existe seleção por faixa etária: velhos, jovens e crianças compartilham saberes que educam para a vida. A afetividade entre eles é uma marca visível, deixando em nós uma sensação de humanização que nos contagia.

Nas famílias rurais do semiárido paraibano, as atitudes e ações educativas são muito complexas, porquanto envolvem a cognição – conhecimento e crenças; os afetos – sentimentos, gostos e paixões; e as condutas – ações, intenções.

Normas e regras são padrões de conduta definidos e compartilhados pelas pessoas que fazem parte de um grupo. Os valores orientam as ações e permitem ajuizar sobre fatos, ações e situações, enfim, sobre os diferentes contextos e dimensões que envolvem o ser humano em relação com os seus pares.

Assim sendo, consideramos que o convívio coletivo e familiar e o repasse dos saberes culturais, dos valores éticos de formação da pessoa, que influenciam o comportamento são fundamentais para a afirmação da identidade e da autonomia de crianças e jovens.

4.3 O saber popular na cultura religiosa

Apesar das imposições culturais vinculadas através dos meios de comunicação que chegam até o campo, ainda persistem as manifestações populares e as crenças, que traduzem uma identidade com a cultura popular e que não podem ser descartadas na dinâmica da escolarização.

Um dos traços comuns observados nas comunidades rurais foi a presença de capelas em todas as áreas, como um símbolo maior de expressão de fé dos moradores. As tradições religiosas dos locais garantem a visão de mundo e da coletividade nos grupos. As festas, as manifestações sagradas, as rezas culturais e os rituais dos ciclos do trabalho fazem parte do calendário das tradições dos agricultores sertanejos, trabalhadores da terra que comemoram, referenciam e obedecem às regras sociais perpetuadas pelas tradições, na certeza das recompensas das promessas que envolvem o sobreviver no sertão. Entretanto, para eles, religião e festas são temas importantes na vida diária, como podemos constatar na realidade cotidiana dos moradores dos sítios visitados e na narrativa do entrevistado nº. 14.

O mês de maio pra nós é mês sagrado. Agente costuma oferecer as novenas a Maria. É a santa protetora dos pobres. Por nove semanas, agente se reúne uma noite na casa dos compadres e tiramos o terço; a santa fica lá por uma semana; depois já vai pra outra casa e assim até completar nove semanas. O bom é a festa que a gente faz no final com muita comida.

Nas localidades dos sitiantes, as festas religiosas constituem assunto fundamental na vida de todos os habitantes do local. A rotina diária é interrompida, muitas vezes, ao longo do ano, pela organização ou a participação em diversas festas de cunho popular, que assinalam a quebra periódica dessa rotina. Para os que as organizam, as festas não representam propriamente momentos de lazer, mas de trabalho, intenso e prazeroso, no seu preparo e na sua realização.

As comemorações em agradecimento aos benefícios concedidos pelo/a santo/a acontecem anualmente e estão bem definidas no calendário de cada casa. Assim, a começar pelo mês de janeiro, acontece novenário em comemoração ao dia de São José, que representa para o/a agricultor/a o grande anunciador de um inverno bom, com chuvas e fartura. No mês de maio, as manifestações de agradecimento se intensificam com as oferendas a Maria, protetora de todas as famílias. No mês de junho, é chegado o momento de festejar a colheita do milho e agradecer aos santos: Antônio, Pedro e João.

Todas as manifestações são assinaladas com festas, toques, danças, cânticos e rezas. É comum que os participantes dessas religiões assistam a festas em sua casa e em

uma rede de outras casas amigas. Assim, o ano se caracteriza, para o povo de “santo”, por uma sucessão de festas religiosas, que simbolizam o culto à fé, ao mesmo tempo em que representam uma confraternização entre a vizinhança do local.

No Brasil, a formação da população originou a miscigenação cultural, com as mais variadas expressões da cultura religiosa e popular.

(...) popular (*populare*, em latim) é tudo aquilo próprio do povo, as coisas que são agradáveis a ele, que contam com sua simpatia, ainda que parcialmente. Assim, em rápidas palavras, cultura popular pode entender-se como aquela parte da cultura produzida pelo povo e para o próprio povo. No entanto, a cultura popular é bem mais do que isso. É também uma manifestação diferente daquela produzida pela classe dominante. (CALDAS, 1986, p. 69)

Sabemos que todo indivíduo, como “ser social”, é dotado de história, tanto a sua quanto a dos seus antepassados, de onde surgem as heranças culturais. Dentre suas múltiplas expressões, tem-se a cultura popular, artística e religiosa como fator preponderante nas relações sociais, na vida cotidiana do povo rural sertanejo.

Na zona rural, as pessoas que viviam e ainda vivem nessas áreas têm um modo de viver próprio, interagindo com o ambiente histórico, social e cultural. Por isso convivem quase com as mesmas subjetividades.

A cultura e as horas de lazer são preenchidas de modo que possam suprir as necessidades espirituais e do corpo. Sempre juntos/as nas dificuldades, rezam após o almoço e antes de dormir, como se alimentassem o corpo e o espírito de esperança de dias melhores, ao mesmo tempo em que perpetuam a cultura religiosa do local.

Desde o tempo em que meus pais eram vivos, mantenho num cantinho da sala o meu oratório. Aprendi com eles que, sempre que estivermos passando por dificuldades o melhor que temos a fazer é rezar. A reza aos nossos santinhos de adoração é o melhor remédio. Eu também ensinei aos meus filhos que só Deus pode nos ajudar nas horas de dificuldades. Aqui, a gente passa por tantas coisas que se não fosse nossa fé, nem sei o que seria de nós. Meus filhos foram orientados a agradecer a Deus por tudo: pela saúde, pelo alimento, pela chuva, por tudo (Entrevistada nº. 15).

As abordagens dialógicas às pessoas que vivem nas áreas rurais do sertão paraibano devem ser realizadas levando-se em consideração seus sentimentos, valores e preferências, uma tarefa que envolve um exercício subjetivo do olhar, vislumbrando a complexidade da experiência do mundo vivido dentro de uma visão descritiva da realidade. Essa abertura permite a percepção das pessoas em relação ao seu ambiente de vivência, considerando-se os saberes populares como fontes de conhecimento.

Ao se tratar da análise da cultura religiosa infiltrada nas famílias rurais, vislumbramos a necessidade de considerar a percepção dessas pessoas sobre a interferência das atividades culturais no lugar e em seu espaço vivido. O resultado estará ligado a várias formas de ver o mundo, porém nenhuma corresponderá a uma verdade absoluta, uma vez que cada uma o enxerga sob um determinado ângulo. Portanto, o saber religioso construído pelo agricultor rural não está restrito à esfera espiritual. Abrange também todo o seu contexto social e natural, numa representação de fé e de esperança de dias melhores.

4.4 O saber popular da natureza

O conhecimento popular sobre os elementos da natureza está intimamente vinculado às práticas, às ações e às observações às mudanças dos elementos naturais. A terra, a água e as plantas são elementos essenciais para a sobrevivência do espaço e do agricultor sertanejo. Brandão (1998) demonstra que o saber popular das populações tradicionais é permeado pelas práticas do trabalho, através dos ciclos do tempo e da relação com o meio ambiente. Continuando, o autor afirma que essas práticas têm lógicas próprias, que orientam os modos de vida.

É como se um grande relógio de sentimento e significado, um desses complicados aparelhos de medida do tempo pregados no pulso vivo da cultura do bairro, com ponteiros que vão de segundos fugazes à medida do passar dos anos de uma vida, estivesse sempre sob os olhos de todos. (...) espiando os sinais de vida natural à sua volta: a que lhes é dada e os envolve a que eles transformam com os seus gestos de trabalho, inscritos nos tempos em uma boa medida (BRANDÃO, 1998, p.158).

São pessoas que vivem da plantação de arroz, feijão, milho e hortaliças; da colheita e do beneficiamento dos frutos do sertão e da pesca nos açudes locais e, nessa relação, apreenderam um saber que os direcionam ao cuidado com a natureza, como bem nos relatou o entrevistado nº. 14:

Comecei a trabalhar na roça tinha de 10 pra 12 anos; meu pai era um homem cuidadoso, gostava de tudo muito bem cuidado. Acordava no cantar do galo, logo muito cedo, tomava um café bem forte que minha mãe passava e ia pra roça, só voltava quando o sol sumia, já à noitinha. Com ele, aprendi a acompanhar tudo que acontece na natureza: se o homem agride a natureza, ela se revolta e se volta conta nós; é assim que acontece! Nesse mundo, o povo só quer saber de luxo, tudo vira moda. Ninguém quer mais morar no sítio e cuidar das plantações. Quem tem muito dinheiro compra logo um monte de máquina,

é trator moderno, colhedeira, tudo que pode fazer o serviço de três, quatro ou até dez homens. Só que elas acabam com tudo; saem destruindo tudo pela frente. A terra é como nossa casa; é nossa mãe, nossa família. Agente precisa cuidar com amor e carinho. Olhe, não sei, mas do jeito que as coisas vão pelo que eu escuto no rádio e na televisão, tudo o que está acontecendo pelo mundo afora é um sinal da revolta da natureza por tudo o que estão fazendo com ela. Há muito tempo que eu já vejo tudo diferente. O calor está aumentando, muitas pragas estão aparecendo nas lavouras, agente planta e não colhe mais como colhia antes. Você pensa que esse povo novo quer mais trabalhar na roça! Só Deus para ter pena de nós!

Na zona rural, as ações dos homens e das mulheres delimitam a transformação numa relação de respeito, preservação e cuidado com o meio ambiente. Isso faz com que possamos entender as inter-relações sociais que se entrelaçam, criam, modificam e recriam as relações homem/natureza. Nesse sentido, concordamos com Jezine (2008, p. 105), ao afirmar que

A dualidade dos saberes, por ser o cerne da racionalidade moderna, promovendo a divisão de classe entre os que sabem e não sabem estabelecendo relações de poder e tensões, diante da perspectiva de valorização e auto-suficiência dos saberes populares, construídos sob a ideia da magia e das experiências tradicionais, ou o argumento a favor da racionalidade da ciência, da introdução de novas tecnologias, aparatos técnicos do progresso e o abandono das “crendices”, de modo que ambas as concepções promovem esdrúxulas como o massacre de saberes e a promoção da extrema degradação do meio ambiente. Assim, a ruptura da opção de saberes é também o rompimento da ideologia da neutralidade científica, a favor de alternativas dialógicas e multidisciplinares.

Compreender como o cenário é percebido pelos sujeitos plurais e como suas ações alteram, transformam ou conservam o cenário natural requer uma atenta observação nos pequenos indícios, muitas vezes obscuros nas falas, nos gestos, nas impressões, nas aparências de homens e mulheres sertanejos, que constroem as redes de significados das ações.

É necessário nos utilizarmos da astúcia de um caçador, que se apega às pequenas pistas em suas investigações e constrói o todo. Só assim, podemos delimitar os territórios ou espaços em que se cria e se identifica o saber. São lugares que vão se constituindo nas paisagens, nas espécies da caatinga, do solo, em meio à coletividade que se constitui de grupos plurais que compartilham dos mesmos sonhos e ideais.

São essas representações significativas que montam os dramas e fazem as tramas no cotidiano do sertanejo que, no intenso movimento de viver, reviver e conviver, desenvolve habilidades fundamentais para a sobrevivência. Os/as agricultores/as que vivem na zona rural do semiárido paraibano “não só têm inteligência, como também

consciência; não só necessidades, como também valores; não só temores, mas também senso moral; não só um passado, mas também uma história. Somente o homem, em suma, tem cultura” (GEERTZ, 1966, p.32). E, na memória, a lembrança de todos os momentos mais significativos de sua empreitada pela sobrevivência.

Enfim, as diversas e instigantes experiências em que revivem e reconstroem sua história de vida misturam-se sempre com outras tantas histórias de outros homens, de outras mulheres e dos outros seres da natureza, fazendo o caminho de nossa representação no mundo e do mundo; ouvindo constantemente o outro, pois, ao propor ouvir o outro e a outra, estabelecem uma interação entre o sujeito e o contexto, transformando-se em saberes que são repassados de geração para geração.

As histórias são os eixos centrais das comunidades sertanejas. É a história de cada um/uma, que promove um diálogo do passado e do presente repleto de cenas, cenários, sabores, sentimentos e práticas com a natureza, no vivido, no imaginado e nas visões do mundo que habitamos. "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência - ou a relatada pelos outros - e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p.201).

Assim, os relatos de vida e das vidas são as reflexões do presente entre as suposições e os saberes que organizam um mapa contendo os caminhos e os desvios, mas se constituindo em informações que levam a uma interpretação que, dependendo da escala, visualiza uma representação mais próxima possível da realidade do espaço vivido.

Por isso, consideramos as experiências dos/as agricultores/as rurais como ações e relações que praticamos, que são permeadas no cotidiano, e o estar na natureza os conduz à transformação acional do meio. É através das práticas do dia-a-dia, sob o espaço pensado e imerso à subjetividade, que são idealizadas as representações reais para se constituírem depois em saber.

Em conversa informal com membros das comunidades rurais do município, tivemos a oportunidade de identificar elementos da memória do grupo como uma coletividade. Esses relatos colhidos durante as entrevistas realizadas com os moradores das áreas rurais do município de São José de Piranhas, que foram anotados no caderno de campo, retratam as visões pessoais e introduzem o entendimento do que seria o sistema da produção do saber popular desenvolvido nas áreas.

Durante a tarde em que conversamos, foram apontados seus conhecimentos sobre as diversidades de plantas existentes no sítio e suas funções e utilidades. Muitos agricultores relataram, numa conversa informal, que chegaram a caminhar, durante vários

dias, pela caatinga, conduzindo o gado de uma cidade para outra na Paraíba. Foram experiências que lhes renderam lições sobre o poder medicinal das plantas existentes na caatinga. Contaram que, na década de 1930, durante um trajeto em que faziam entre as cidades de São José de Piranhas e Campina Grande, transportando uma boiada, sofreram vários ferimentos provocados pelos galhos secos da vegetação, alguns insignificantes, outros, porém, que necessitavam de cuidados. “Era um tempo difícil” – lembrou um deles. As ervas da mata serviam de curativos para os ferimentos que cicatrizavam. Daí, eles passavam sua experiência para outras pessoas que necessitavam de cuidados nesse sentido. Assim, passaram a conhecer cada espécie e sabiam a função de cada uma. Aprenderam esse saber com a experiência e com seus antepassados.

Hoje, aposentado, assim como outros moradores de sua idade da comunidade, afirma que, antigamente, o saber popular sobre as ervas era tão valorizado que não precisava de outra coisa para se curar de um ferimento ou, até mesmo, de uma picada de cobra, o que era muito comum pra quem trabalhava na roça. Continuando seu relato, o informante nos fala de suas “garrafadas”, que são distribuídas entre os compadres, nas quais utiliza ervas e raízes da caatinga, e até nos ensina uma de suas fórmulas milagrosas para tosse. Segundo ele, não tem remédio de ‘doutor’ tão eficaz quanto esse que usa desde tempo de suas avós. Vejamos a fala do entrevistado nº. 10:

Aqui quando aparece uma criança com uma tosse muito pesada eu corro logo pra fazer um remedinho bem simples e fácil que minhas avós mim ensinou. Foi graças a ele que não morri de coqueluche quando criança. É só pegar umas cabeças de cebola branca, parti ao meio e cobrir com raspa de rapadura bem fininha; daí é só colocar ali em cima das varas da cerca pra poder pegar todo o sereno da noite. No outro dia, amanhece aquele mel curtido pela força da lua, aí, não tem gripe que resista, vai embora ligeiro.

Para ele, todas as árvores são remédios, ainda que afirme desconhecer muitas plantas que existem e não foram experienciadas. Relata, ainda, que, na área onde reside, todos sabem um pouco sobre a função medicinal das ervas existentes na caatinga e se ajudam, trocando experiências sobre suas novas descobertas, recomendando-as para quem estiver enfermo. Quase todos os ‘medicamentos’ são elaborados a partir de cascas, raízes e folhas das plantas. São verdadeiras fórmulas caseiras. O saber popular na área sobre uso de plantas medicinais retiradas da caatinga é compartilhado com todos os moradores são os aprendizados coletivos.

Isso também demonstra como a solidariedade de grupo é parte do sistema de conhecimento, no qual um conhecedor, por mais que desfrute de conhecimento

diferenciado pela experiência que detém, está sempre aprendendo com outros que conhecem e usam distintos tipos de plantas.

Tomar conhecimento do universo dos/as sertanejos/as é uma forma de apreender os seus saberes, o que significa uma possibilidade de interação entre os sujeitos que pesquisam e têm histórias que podem ser desveladas, contadas e que descrevem os modos de vida e de trabalho nos diversos espaços, tempos e lugares, que são criados e recriados pela cultura humana.

Revelar a realidade sob a perspectiva do outro, através da penetração no cotidiano da vida na comunidade, possibilita-nos ainda demarcar o caminho que traduz uma descrição densa entre o viver e fazer a ação/reflexão condensada na rotina diária. Esses caminhos nos levam a uma compreensão das redes de significações do real entre os símbolos, as práticas de trabalho, as manifestações culturais, as crenças, as aptidões, os modos de viver, o perceber e o imaginar, que são partilhados com seu grupo social.

Portanto, o saber popular está presente em todas as esferas da vida de homens e mulheres que vivem nas áreas rurais. Percebe-se, então, que as práticas culturais decorrentes do saber popular ultrapassam as gerações e apresentam consideráveis resultados na formação cidadã dos/as que dele se utilizam, preparando-os para a vida social, política e educacional.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Muitos/as agricultores/as vivem em contextos rurais do semiárido paraibano sem condições reais de continuar o processo de escolarização. Essa é uma das razões pelas quais é preciso analisar criticamente o processo de exclusão educacional nos quais muitas crianças, jovens e adultos estão submersos.

Essa problemática se relaciona diretamente a fatores que vão desde a ausência de implementações de políticas educacionais para a área rural, até a falta de compromisso de gestores públicos, a sustentabilidade dos projetos educacionais e o desenvolvimento rural, que não são acompanhados e/ou avaliados em seus resultados.

Em muitos casos, as ações públicas direcionadas à educação de crianças, jovens e adultos que vivem nas áreas rurais não visam ao atendimento das necessidades existentes das comunidades rurais e não se voltam para o suprimento das deficiências educacionais detectadas. Portanto, é imprescindível a conscientização de que a responsabilidade social dos gestores municipais vai além do processo de escolarização, que deve estar relacionada diretamente com o ser, a vida de homens e mulheres que

almejam um futuro próspero, dentro de suas expectativas. Isso requer a elaboração e o planejamento de ações que atendam às necessidades educacionais existentes na área.

Os resultados da análise de dados indicaram que existe uma considerável defasagem educacional na área rural do semiárido, que está relacionada aos mais diversos e variados aspectos. As atuais propostas de ações educacionais voltadas para a área são insuficientes, considerando-se as irregularidades que existem. Além disso, não há um acompanhamento nas ações, quando elas acontecem. Assim, o processo de escolarização de muitos sujeitos que hoje vivem nas áreas rurais está relacionado às incertezas de iniciar, continuar e prosseguir em busca de uma formação profissional, ou de ter garantidas, por direito, aptidões e habilidades profissionais que já desenvolvem.

Quanto às dificuldades que os sujeitos da pesquisa enfrentam para continuar os estudos, as observações “in lócus” indicaram que a problemática que envolve os agricultores não se agrava, e a situação só não é mais calamitosa devido às astúcias do saber popular que esses sujeitos usam por meio de estratégias para saírem dos problemas relacionados à falta de condições para a escolarização. São ações realizadas através da força de um povo que não aceita a marginalização e os descasos em que vivem e que os tornam fortes ao ponto de expressarem, através do diálogo e da união coletiva, sua indignação e revolta em relação à situação.

Assim, o saber popular e a escolarização se consolidam numa estratégia própria do agricultor sertanejo, que procura, através da educação coletiva e familiar, subsidiar a carência da educação formal no seu contexto, suprimindo a exclusão educacional de que são vítimas.

De acordo com os resultados da pesquisa, o/a agricultor/a se preocupa com a escolarização e deseja ter acesso a ela. Todavia, em muitos casos, ela é deixada em segundo plano, por causa da necessidade que tem de trabalhar na roça, da distância entre sua casa e a escola e do trabalho assalariado - as mulheres, como empregadas domésticas na área urbana, e dos homens, como diaristas, em construções.

Apesar de tais obstáculos, os resultados obtidos na coleta de dados foram positivos. Essa positividade que se evidencia na conclusão da pesquisa é retomada aqui com o intuito de atestar a importância do trabalho investigativo com sujeitos do semiárido paraibano. Convém ressaltar que, embora os trabalhos acadêmicos voltados para essa temática sejam escassos, esse tipo de pesquisa apresenta um rico potencial analítico, uma vez que possibilita que se verifiquem os resultados do fazer educativo do saber popular e das instituições familiares que se localizam nas zonas rurais através daqueles que

constituem a razão de ser e fazer. Entretanto, esse potencial analítico será tanto maior, quanto maiores forem as preocupações dos gestores públicos e das instituições educacionais com a escolarização desses sujeitos.

Da análise da trajetória de escolarização inicial dos sujeitos da pesquisa, tendo como parâmetro o que se considerou como sendo saber popular a favor da educação de crianças e jovens, destaca-se a permanência da valorização da escola, em um contexto no qual a continuação do processo de escolarização apresenta-se, a princípio, inviabilizado por causa da exclusão existente. É importante destacar que as análises desenvolvidas possibilitaram concluir que o impacto mais evidente da vivência dos sujeitos pesquisados consiste nos diversos constrangimentos sociais que eles experimentarão no futuro, por serem pouco escolarizados.

Da análise das narrativas acerca do processo de luta que tornou possível a continuação da escolarização, as condições desses sujeitos para ingressarem no processo de escolarização e nele permanecerem vieram do saber popular, da educação familiar, da luta em coletividade, da superação das dificuldades, dos obstáculos e dos temores que se fizeram presentes durante todo o período em que estiveram no processo escolar. Essas foram condições fundamentais para dar seguimento à formação escolar, mas que não são suficientes para que obtenham êxito. Existem outras barreiras cuja superação só se tornará possível se lhes foram oferecidas e/ou se eles conquistarem algumas facilidades ao longo do processo.

A percepção dessa realidade evidenciou que a inexistência de oportunidades educacionais acessíveis para crianças, jovens e adultos que vivem nas áreas rurais do semiárido é uma grave negação de seu direito a uma formação escolar básica, regular, pública e de qualidade. A existência pura e simples de uma oportunidade dessa natureza não representa, por si só, uma resposta a esse direito, embora represente um passo sobremaneira significativo em sua direção.

Compreendemos que, na busca de solução para o problema evidenciado, é primordial que se proceda a um diagnóstico preliminar da situação detectada em toda a área rural do município que forneça dados quantitativos sobre os índices de evasão escolar e a desistência nos últimos anos. Só assim, a gestão educacional do município se apropriará das informações concretas, e ações emergenciais poderão ser acionadas nas áreas, para suprir a deficiência de escolarização que existe há muito tempo. Nessa perspectiva, é preciso se desenvolverem ações, por meio das quais seja possível solucionar o problema da escolarização de crianças, jovens e adultos, para que tenham garantido um

processo de escolarização contínuo no campo, para que seu direito de cidadão seja assegurado, no que concerne ao direito educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o Movimento Social no Campo** (Por uma educação do campo). Brasília, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1997.

BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

_____. Carlos Rodrigues. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense: 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 5 ed. São Paulo, Cia das Letras, 1994.

BORNHEIM, Gerd. **O conceito de tradição**. In: BORNHEIM, Gerd et al. **Cultura brasileira: tradição/contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Funarte.1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92

45/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n ° 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL, **Estatuto da Terra - 1964**. Fonte: STÉDILE, João Pedro (org): A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003: São Paulo: Expressão popular, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96**.

_____. Leis, etc. Lei Nº 9394/96, de 20/12/1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172/2001**

_____. Congresso Nacional. Decreto nº. 5154/2004.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. (2004).

_____. Leis, etc. Emenda Constitucional Nº 14, de 12/09/1996, publicada no DOU em 13/09/1996.

_____. Leis, etc. Lei Nº 4024/61, de 20/12/1961.

_____. Leis, etc. Lei Nº 5692/71, de 11/08/1971 (Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências).

_____. Leis, etc. Lei Nº 9424/96, de 24/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF, 2001.

BUARQUE, Aurélio. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Termo Estado Civil.

CALDART, Roseli Salete. **Educação popular no meio rural**: as experiências pedagógicas nas escolas do MST. IN: Luíz Herón da Silva e José Clóvis de Azevedo (org), Reestruturação curricular. Petrópolis, R.J. Vozes Ltda. 2002.

_____.Educação em movimento: **formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

CALDAS, Waldenyr. **Cultura**. São Paulo: Global, 1986. (Coleção para entender)

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Livraria Duas Cidades1971

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2002.

CORRÊA, Mariza. 2000. **História da antropologia no Brasil: 1930-1960** testemunhos. São Paulo: Vértice.

ESCOREL, S. Vidas ao léu: **uma etnografia da exclusão social.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 1999.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, **Lei Federal n. 8.069 de 1990.**

FERREIRA, A.B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Para trabalhar com o povo.** São Paulo: CCJ Centro de Capacitação da Juventude. 1992.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FUNDAÇÃO IBGE/DPE/DPIS/DICAD/DEMOG. **Movimentos migratórios segundo o censo demográfico de 1991 e contagem da população de 1996.** Rio de Janeiro: IBGE, 1997. (mimeo)

FUNDAÇÃO IBGE. **Contagem populacional de 1996.** Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.** Rio de Janeiro, PNAD, 1995.

FUNDAÇÃO CASA DE JOSÉ AMÉRICO. **Mapeamento Cultural da Paraíba – onde o sol nasce primeiro.** 2ª. Ed. João Pessoa: Fundação Casa de José Américo, 2000.

FUNDAP/Ed. UNESP, 1995. p.61-91.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. Da palavra à ação. In: INEP. Educação para todos: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GEERTZ, Clifford. A tradição para a humanidade. In: Sol Tax (org.) **Panorama da Antropologia**. Rio de Janeiro, Fundo Cultural, 1966.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, (RS), Editora Unijuí, 1998.

GOMES NETO, João Batista F. et alii. **Educação rural**. São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo / Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

GUEDES, P. H. M.Q. A colonização do sertão da Paraíba: agentes produtores do espaço e contatos interétnicos (1650-1730). Disponível no site: <http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/okara/okaraV1N1.pdf> Acessado no dia 25 de novembro de 2006.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Atlas Geográficas do Estado da Paraíba**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba e Universidade Federal da Paraíba, 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização cultural**. 8ª ed. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização cultural**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 1982.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **O novo rural brasileiro**. Campinas: UNICAMP, 1999

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

HEIDEGGER, M. **Tempo e ser**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Arménio Amado (8º ed.), 1987.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos**: o breve Século XX 1914-1991. 2ª. Ed.

IBGE. **Enciclopédia dos municípios paraibanos** – 1986.

_____. **Enciclopédia dos municípios paraibanos** – 2000.

_____. (Rio de Janeiro, RJ). **Safra do algodão 1990/1999**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso: 2002.

INCRA, Brasil. **Estatísticas cadastrais anuais**. Brasília, 1992.

INEP. Educação para todos: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

IDEME. **Anuário Estatístico da Paraíba - versão 2000**. João Pessoa, IDEME, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 2007**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 12 dez. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, anos de 1992, 1995 e 1999**, e Síntese de Indicadores da Pesquisa Básica da PNAD dos referidos anos.

JEZINE, Edineide. Movimentos Sociais na universidade: troca de saberes mediados pela educação popular. In: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida. (Org.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Átomo&alínea, 2007, v. 01, p. 155-168

_____. Educação e movimentos sociais: mudanças paradigmáticas. In: Ronaldo Marcos de Lima Araujo. (Org.). **Educação, ciência e desenvolvimento social**. Belém: EDUFPA, 2006, v. 1, p. 53-69.

_____. Formação de educadores e flexibilização curricular na universidade. A educação contextualizada - uma alternativa para o semiárido brasileiro. In: **I Seminário Regional de Educação Ambiental para o semiárido brasileiro / encontro Paraibano de Educação Ambiental, 2007**, João Pessoa. Anais do I seminário regional de Educação Ambiental para o semiárido brasileiro, 2007.

JARA, Oscar. **Concepção dialética da educação popular**. São Paulo: CEPIS, 1985.

KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, Mônica Castagna. Orgs. **A educação básica e o movimento social no campo** (Memória). Brasília, 1999.

_____. CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs. CALDART, Roseli Salete. Orgs. **A educação no campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002.

LEITE, S.C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Ruy Cirne. **Pequena história territorial do Brasil**. 2ª ed. Porto Alegre, Sulina, 1954.

MELLO, M. **Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ísis, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, Karl. **O capital**. Coleção Os economistas v 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 1978.

Martins, José de Souza - O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1988

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária** – o impossível diálogo, São Paulo, Edusp, 1997.

MATTOS NETO, Antônio José de. **A posse agrária e suas implicações jurídicas no Brasil**. Belém, Cejup, 1988.

MELO, José Octávio de Arruda. **História da Paraíba** – lutas e resistência. 7ª. Ed. João Pessoa: A UNIÃO, 2005.

MELLO, Evaldo Cabral de. **Olinda restaurada: guerra e açúcar no Nordeste**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

MENDES. B. V. Uso e conservação da biodiversidade no semi-árido. Ministério da Integração nacional. 2006. Brasil.

MOREIRA, E. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

MORENO, N. **Lógica marxista e ciências modernas**. São Paulo: Sundermann, 2007.

NETO, Melo; SCOCUGLIA, Afonso (Organizadores). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1999.

NETTO, José Paulo; CARVALHO. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA. P.L. O. **São José de Piranhas. Um resumo de sua história**. João Pessoa. Editora União, 1992.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997.

PIRES, Maria Idalina da Cruz. **Guerra dos bárbaros: resistência indígena e conflitos no Nordeste colonial**. Recife: FUNDARPE, 1990.

POCHMANN, Márcio, 1998. "Adeus à CLT? O 'eterno'sistema corporativo de relações de trabalho no Brasil", in Novos Estudos CEBRAP n. 50, março de 1998, São Paulo.

PRADO JÚNIOR, Caio. Contribuições para análise da questão agrária no Brasil. In: ____ et alli. **Agricultura subdesenvolvida**. Petrópolis, Vozes. 1969.

Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de São José de Piranhas, estado da Paraíba/ Organizado [por] João de Castro Mascarenhas, Breno Augusto Beltrão, Luiz Carlos de Souza Junior, Franklin de Moraes, Vanildo Almeida Mendes, Jorge Luiz Fortunato de Miranda. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. 10 p. + anexos

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. Editora Universitária/UFPB. 2003.

REZENDE PINTO, José Marcelino. **Financiamento da Educação no Brasil**: um balanço do governo FHC. In: Educação e sociedade, vol. 23, nº 80. Campinas-SP: setembro de 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 33 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, M. Pensando o Espaço do Homem. São Paulo: Hucitec, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação**. In: Revista Princípios. Nº. 47. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, novembro/97 a janeiro de 1998.

_____. Pedagogia histórico-crítica: **primeiras aproximações**. 7º edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Escola e democracia: **Teorias de educação, curvatura de vara**. 32ª edição. Campinas, Autores Associadas, 2003.

_____. A nova lei da educação. **LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 4a. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Da palavra à ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias de educação, curvatura de vara. 32ª edição. Campinas, Autores Associadas, 2003.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. Brasiliense, São Paulo, 1980.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1998.

SUDENE: desempenho sócio-econômico da Região Nordeste - 1960-1997. Disponível em: <http://www.sudene.gov.br/economia/desempenho.html>. Acesso em: 16 nov. 2007.

WANDERLEY, Maria Nazaré B. **O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno**. In Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.

_____. A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. In **Desenvolvimento e meio ambiente: a reconstrução da ruralidade e a relação sociedade natureza**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.