

MEMÓRIAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CASAS DE FARINHA^{1 2}

Fábio Mansano de Mello³

Marisa Oliveira Santos⁴

INTRODUÇÃO

O saber sempre esteve entre as maiores aspirações humanas. Nos debates elucidários da Grécia Antiga, o não saber destitui a condição de homem. Quando o tema é conhecimento não há absolutismos, não há uma última palavra, portanto, sua busca é constante. Mover-se por meio dele é conceber a necessidade de que o conhecimento, ou sua ausência norteia a condição do ser histórico na sociedade que o constitui.

Reconhecer-se como sujeito e procurar explicações para os fenômenos que o cercam consistiram na exegese da constituição humana e do seu processo de desenvolvimento. O conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, portanto, sua procura é um convite à transformação pessoal e social. Defrontar-se com o conhecimento é um ato simultâneo à transmissão, pela educação, dos saberes acumulados em uma determinada cultura.

A cultura, por sua vez, é o reflexo das transformações humanas, podendo ser compreendida, em Thompson (1998), como um sistema de atitudes, valores e significados compartilhados por meio de um conjunto de diferentes recursos, em que, pela permuta entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado vão assumindo, por vezes mediante conflitos, a forma de um sistema.

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.93-110

² Financiamento CNPq.

³ Doutor em Memória pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); docente de Sociologia na UESB. E-mail: fabio.m.mello@uesb.edu.br

⁴ Doutora em Memória pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); professora do DCSA da UESB. E-mail: momarisa@gmail.com

A intervenção humana intercambiada com a natureza e sua consequente transformação no meio não geram a cultura de forma aleatória. Essa construção se dá por meio do conhecimento que, por sua vez, tem a educação como processo mediador de intervenção e construção.

O aprendizado educacional é um fenômeno próprio dos seres humanos diretamente relacionado ao trabalho, bem como é uma exigência vinculada à existência do homem e a sua sobrevivência (SAVIANI, 2003). O processo de educação incide sobre a natureza humana, resgatando a necessidade contínua do aprender a ser e a fazer. Por essa razão, a rubrica existente entre o trabalho material e o não-material não seria possível sem a articulação entre trabalho-educação, que se configura também como uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial (FERNANDES, 2008).

Na obra “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007) apontam a aproximação entre o trabalho humano e a educação. Os autores concebem que o primeiro ato histórico do homem se dá pelo prover de suas necessidades, através da intervenção direta na natureza e, assim feito, aciona o segundo ato histórico atrelado a outras necessidades que surgem em decorrência da própria produção material da vida. Nessas condições, salienta Ciavatta (2019): a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos e estanques, consumados ou de relatos de grandes feitos realizados pela classe dominante, para ser o processo real da vida humana.

Semanticamente, ainda que possam ser categorias independentes, Trabalho e Educação não estão dissociadas no campo da análise, pois os fenômenos que delas decorrem são frutos de suas interconexões mútuas e contínuas, expressas na educação artesanal, profissional, técnica e tecnológica e não se esgotam no senso comum. Em resumo, ao trabalhar e fazer história, o ser humano produz objetos, fenômenos, conhecimento, memórias e sociabilidade com os demais indivíduos. Logo, torna-se inevitável a interconexão (CIAVATTA, 2019).

Postas as condições de entendimento do trabalho-educação suscitado pelas memórias do sujeito de pesquisa, as casas de farinha ganham, neste estudo, uma lente de observação que se articula à formação do ser histórico que nasce entre homens e mulheres do campo. Essas unidades manufatureiras são advindas do legado indígena e estão destinadas à produção de farinha e de outros derivados da mandioca, como a tapioca, a

goma, a puba, o beiju, o carimã. De pequeno porte, estão espalhadas por todo Brasil e utilizam técnicas artesanais, mas podem se caracterizar de maneiras distintas, a depender da região onde se encontram. No Nordeste, que acolhe o presente estudo, estão demarcadas por certo grau de solidariedade na produção; são pouco tecnificadas e têm a família como base do processo produtivo, embora tal constituição já se encontre em transformação, o que leva a alterações nas relações sociais de produção, destituindo o trabalho familiar e suas especificações.

O trabalho familiar, para Klaas Woortmann (1990), é elemento central de uma lógica econômica própria do modo de produção não-capitalista. Nesse sentido, em meio à estrutura de sua força produtiva, as casas de farinha possuem o trabalho familiar como base de suas relações produtivas, mas, em função de sua desarticulação, modificações nessas relações já se prenunciam.

Demarcando o campo empírico deste artigo, a comunidade rural do Peri Peri faz parte do município de Belo Campo e ainda guarda os vínculos de parentesco na produção, por meio do trabalho familiar nas treze casas de farinha existentes na comunidade. O saber de ofício é uma herança repassada entre gerações, o que reforça a conotação desse espaço como um lugar de memórias (NORA, 1993; POMIAN, 2000), embora seja bom salientar que essa transferência vem sendo interrompida entre os mais jovens, que não se identificam mais com a atividade. A intensa divisão sexual do trabalho reforça, de maneira latente, sua divisão social demarcando dois princípios de gestão no interior das farinheiras: o de organização e o de hierarquização. Enquanto o primeiro sinaliza haver trabalho “de homens” e trabalho “de mulheres”, o segundo aponta que o trabalho masculino é mais valorizado do que o feminino, conforme anotações trazidas por Kergoat (2009). Por outro lado, a divisão técnica, no interior das farinheiras, não garante, atualmente, a certeza de trabalho e renda para todos os membros da família, seja pela fragilidade do trabalho familiar, seja pelos interesses mercantis que vêm sendo infiltrados na produção da mandioca, ganhando contornos definidos pela grande indústria da fecularia, que, ora instalada na região, também alimenta outras cadeias industriais produtivas.

Entendendo que tais análises estejam precintadas na relação semântica indissociável trabalho-educação, revisitamos a educação como fruto do trabalho humano e como aspiração particular de mulheres que

gostariam de ter acesso à escola, ou seja, à educação formal concebida e amplificada por uma sociedade mais ampla. Afinal, como reflete o professor Saviani (2003), a escola existe para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado e tal conteúdo também converge para as práticas cotidianas na produção da existência humana. Essas observações serviram de entendimento para analisarmos as memórias de como o processo trabalho-educação perpassa o cotidiano das mulheres nas casas de farinha, entre os saberes de ofício e o desejo pela escola.

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL

A cotidianidade que abarca a vida das pessoas traz consigo sua própria experiência, sua própria sabedoria e seus horizontes (KOSIK, 1979) e, justamente nesse movimento, o saber cotidiano, atrelado à opinião, às experiências de vida e ao senso comum, possibilita que o conhecimento seja acessível às pessoas que o compõem nessa prática da vida diária, em meio a concepções, costumes e contradições.

Como mais uma interlocutora nesse cotidiano, inferimos a escola como mediadora também de acesso ao conhecimento. Mas que conhecimento? Que escola? Até que ponto a escola formal democratiza o acesso ao saber sistematizado? Ele é uno? Ele é justo? Ele ressoa pela emancipação e pela autonomia da classe trabalhadora, em especial dos(as) trabalhadores(as) do campo?

Consideramos que, diante de culturas distintas edificadas pela intervenção do homem na sociedade há escolas e há homens e, diante de realidades diferenciadas, urge a necessária tarefa heurística de compreender a escola não pela lente do impositivo, ou seja, pelo meramente sistematizado na estrutura dominante do pensar a sociedade, pronto e acabado. Se assim for, os seres humanos apropriam-se apenas de um instrumento de saber estruturado e metodologicamente pensado numa base que domina sua construção e seu acesso.

A escola está inserida em contextos culturais diversos e a educação, nesse processo, é um agente de transformação individual e social.

Por ora, entendemos que a parametrização de sua atuação precisa conciliar-se com a ciência e, sobretudo, com o homem, buscando não fazer, da primeira, um mero despojar abstrato de conhecimento e não determinando o segundo como um mero reproduzidor do que teve acesso ou do que a ele foi apresentado.

Refletindo nessa perspectiva, Caldart (2017) nos conclama a pensar a educação como um processo de transformação e reconhecimento da verdadeira dimensão humana. Portanto, cabe também à escola, como fonte do saber, esse papel de construção do ser social como agente transformador, mas também como autor de sua própria história. De imediato, é precípua detectar a exímia compreensão da construção das práticas das relações nos processos educativos das escolas inseridas em contextos culturais distintos. Na investigação que apresentamos, o recorte se deu em comunidade rural tradicional. Por isso, emerge a materialidade de origem desse ser social, que deveria ser contemplado por uma educação capaz de responder a seus anseios e de considerar seu modo de vida.

Entendemos, portanto, que a escola precisa ser uma instituição de acesso ao conhecimento, mas é fulcral objetivar sua existência e trazer, aos sujeitos aos quais ela está vinculada, um conhecimento que lhes seja útil e aplicado a suas vidas de educandos e trabalhadores, de forma que seu papel não seja o de mera depositária do conhecimento, mas seja responsável pela emancipação da vida, do trabalho de homens e mulheres trabalhadores do campo.

Dessa maneira, é por meio do debate acirrado diante da escola e de ações educacionais que as retóricas da Educação do Campo e da Educação Rural ganham espaço nas discussões a seguir, como forma de evidenciá-las na formação política e social do homem do campo. A notoriedade, desse modo, é para a Educação do Campo e não para a Educação Rural. O hiato entre essas duas formas de conceber o processo educacional no campo deve ser entendido a partir das proposições que delimitam o confronto entre ambas, principalmente por entendermos que, nas determinações ora apresentadas, insistimos no discurso da educação como solução das mazelas sociais e como meio de apartar a mistificação da escola como esboço que pormenoriza a importância emancipatória das populações rurais.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

A Educação do Campo compreende uma discussão conceitual em construção e, portanto, nova. Nesse sentido, Caldart (2012) lembra que essa abordagem se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras dessa localidade, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, fortalecendo a base de sustentação da produção da existência dessas populações.

Por outro lado, a Educação Rural é aquele processo educativo oferecido ao morador da zona rural dentro dos mesmos parâmetros daquele cedido às populações residentes em áreas urbanas, sem que haja qualquer preocupação de adequação da escola às características dos moradores dessas comunidades, conforme aponta Ribeiro (2012). A opção por uma ou por outra proposta educativa não é uma escolha meramente didática ou de identificação pessoal. A escolha feita refuta ou valida o conhecimento ao qual esses trabalhadores terão acesso e aponta para uma inclinação sobre qual é o verdadeiro papel da escola nessas comunidades.

Sintetizando as características do modelo de educação em voga e pontuando seus fundamentos históricos, destacamos três elementos: 1) O modelo de escola rural imposto através de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e à educação rural e vinculado ao sistema capitalista de produção e de sociedade, que se fundamenta na divisão campo/cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência, dos instrumentos e dos saberes do trabalho e na exploração da força de trabalho. 2) A finalidade da escola rural está comprometida com a lógica da produtividade, daí o porquê da expropriação da terra do agricultor familiar. Mesmo não estando expressa em seus objetivos, suas metodologias e seus currículos, essa lógica está implícita na natureza e na concepção da escola rural, manifesta-se na forma em que o mundo urbano se impõe sobre o mundo rural e o subordina. 3) Currículo, objetivos e metodologias da

escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria que pode ser descartável e flexível, em tempos de desemprego estrutural e tecnológico (RIBEIRO, 2013, p. 196-197).

Aparece, portanto, aqui outra questão a ser considerada para refinar nosso entendimento: a parceria firmada entre a “escola” e a “educação do campo”. A escola, nesse ínterim, acolhe o direito social à educação, ou seja, os direitos à escola e à educação garantidos à população do campo, como é manifestado nos discursos citadinos, nos quais, normalmente, a escola se propõe a estruturar as formas do pensar e do ser escola. Nesse sentido, tanto Cândido (2017), quanto Fernandes (1999) tentam vencer a visão equivocada da sociedade moderna, em seu caráter dominante, que insiste em subordinar o campo à cidade, sobrepondo o modo de vida urbano ao rural. Por meio dessa linha interpretativa, torna-se necessário elucidar e denunciar o papel da educação e do modelo de escola que mitiga a emancipação de populações rurais inteiras, em detrimento da escola que a cidade abarca e que só auxilia no acirramento das desigualdades sociais.

Caldart (2008) reforça a ideia de que a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos em que estão socialmente envolvidos e que a universalidade do direito a essa educação, por exemplo, tem sido pouco universal. Nesse sentido, Arroyo (2007) denuncia o uso do vernáculo “adaptação” para inserir o meio rural dentro do projeto educacional pensado para o urbano, fazendo com que o campo lembrado como o *outro lugar* e sua população como *os outros cidadãos*. Na verdade, é preciso avançar na educação como um direito unívoco, um direito de todos. Essa necessita ser pauta unificada diante do pensar a educação neste país.

MEMÓRIAS SOBRE TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS CASAS DE FARINHA

A pesquisa empírica nas casas de farinha nos levou aos depoimentos das mulheres que não frequentaram ou que frequentaram por pouco tempo a escola. Diante dessa realidade, elencamos as memórias das participantes da investigação acerca da importância da instituição escolar no

seu cotidiano, na efetivação do seu modo de vida. O ponto de partida da concepção de memória social aqui utilizada está ancorado em Halbwachs (2006), no sentido de que muitas ideias e visões de mundo de um indivíduo têm origem nos grupos sociais:

Contudo, se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Reconhecendo as contribuições do autor de “A memória coletiva”, utilizamos a premissa de que a memória social deva ser conectada com outras esferas da vida social. No caso em tela, interligada com a realidade objetiva das casas de farinha e de suas trabalhadoras, cumprindo um papel específico no modo de produção capitalista, em que o tradicional e o moderno se fundem e constituem uma teia de relações sociais. Nesse trajeto, a memória é compreendida como um recurso da pesquisa, na lógica de fornecer elementos para explicar o trabalho das mulheres na comunidade e as relações trabalho-educação presentes nesse processo. Segundo Montesperelli (2004, p. 124), “esta tarefa interpretativa es necesaria porque cada elemento de nuestra memoria, tomada por separado, es sólo un indicio del pasado, que debe ser reconstruido tratando de volver a recorrer la relación huella-referente”.

A perspectiva de memória como recurso de pesquisa e como pistas para conhecermos uma dada realidade, ainda que parcialmente, é explicitada por Pomian (2000, p. 508):

A memória é, em suma, o que permite a um ser vivo remontar no tempo, relacionar-se, sempre mantendo-se no presente, com o

passado: conforme os casos, exclusivamente com o seu passado, com o da espécie, com o dos outros indivíduos. No entanto, esta subida no tempo permanece sujeita a limitações muito restritivas. É sempre indireta; com efeito, entre o presente e o passado interpõe-se sinais e vestígios mediante os quais - e só deste modo- se pode compreender o passado; trata-se de recordações, imagens, relíquias. É sempre imperfeita, porque o passado não pode, em circunstância alguma, ser simplesmente reconstituído na íntegra, e toda a reconstrução é sempre marcada pela dúvida.

Mediante as observações e o movimento dialético que a empiria sinaliza e requerendo a compreensão da realidade concreta, elegemos o materialismo histórico como método norteador do nosso campo de análise. Tal escolha se justifica por entendermos que as casas de farinha se apresentam de forma contraditória em relação ao capitalismo e à enfraquecida e vulnerável situação de homens e mulheres do campo como classe trabalhadora. Assim, é necessário repensar e refletir sobre suas condições no movimento de transformação que os destitui, os aparta dos seus meios de produção e os torna vulneráveis no movimento de luta, no caso específico, pelo direito à Educação.

As participantes da pesquisa vivem no Povoado do Peri Peri, área distrital do Município de Belo Campo (BA), com uma população estimada de 667 moradores e 195 famílias (PMBC, 2019; IBGE, 2010). A prática diária da comunidade é composta por afazeres domésticos iniciados bem cedo, pela chamada “lida”⁵ na roça e pelo funcionamento de algumas casas de farinha, destinadas à produção da farinha de mandioca e de alguns de seus subprodutos como o beiju, a goma, a tapioca, o carimã, a puba e o grolão.

A dinâmica das casas de farinha é um traço característico da região. Elas se conciliam com outros trabalhos desenvolvidos pelas famílias locais, marcados por uma ruralidade ainda de subsistência. A escola, única e com apenas duas salas de aula para aulas seriadas, está inserida nesse contexto e é vista ou percebida pelos moradores de maneiras distintas: o lugar de levar as crianças; a projeção de um futuro melhor para os filhos; o lugar de “gente sabida”.

⁵ Expressão coloquial comumente utilizada pelos membros da comunidade para se referir ao trabalho.

Entre os trabalhadores das farinheiras, encontram-se homens e mulheres de baixa escolaridade, na maioria, casados e que se afastaram da escola muito cedo em função do trabalho e da formação de suas respectivas famílias.

Eu não estudei mais porque sempre fui preguiçosa para a escola. Casei cedo. Tive filhos cedo. O casamento me tirou da escola. Mas deixei de estudar, não foi por falta de escola não, porque tem. A escola está aí, não é. Não vai quem não quer. Só estudei até a terceira série (Dona Vitória, 47 anos).

Embora Dona Vitória reconheça a sua falta de identificação com a escola, o revisitar da sua memória traz elementos ratificadores do que a educação formal pode preconizar no campo. A formação da família, precocemente, é uma das condições naturalmente aceitas para apartar, da escola, homens e mulheres residentes do campo. Nesse sentido, o trabalho e a produção da vida emaranham uma complexa rede de significados que o casamento assume para essas populações. Por outro lado, ainda de posse da fala da entrevistada, mesmo afirmando que não houve tempo para estudar nem identificação com a escola, ela também reconhece, de alguma maneira, sua importância. Afinal, seu pouco estudo ainda dá conta de perceber a importância e a presença da escola na comunidade. Mas será que não vai quem não quer? Será que a escola está, efetivamente, à disposição dessa população rural?

A dificuldade de acesso à escola em função do trabalho aparece também no depoimento de Dona Luzia, que, para além da questão material da necessidade de braços para a lida na roça, explica o posicionamento de seu pai, que, de acordo com a narrativa da entrevistada, evidenciava o estereótipo conservador de que a mulher não precisa estudar.

Estudar num estudei não, minha filha. Num sei nem a primeira letra do meu nome. Oiá, vou falar pra você, quando eu era moça, que como eu contei pro cê por causa de meu pai, ele num deixava a gente saí, e ele era muito ciumento. Num deixava a gente estudar não. Ai depois de um tempo, minha mãe criou, ele criou [...]. Ai quando foi

um tempo pensei: ‘meu pai nunca se interessou em colocar a gente pra estudar’ dizia pra nós ‘pra que moça aprender a estudar?’, os homem aprendeu assinar o nome, uma mais véia colocou pra rabiscar o nome, mas nois derradeiro não. Ai eu dei de engordar um porco. Peguei o dinheiro desse porco dei pro meu irmão. Disse tu segura esse dinheiro, que é pra eu mode estudar. Ai ele me disse tem uma professora no terreiro de minha casa, morava na roça também. Então tá bom falei, vou estudar com ela. Juntei o dinheiro para estudar seis meses, juntei o dinheiro pra pagar a professora. O estudo era bom porque estudava o dia todo (Dona Luzia, 82 anos).

No entanto, após oito dias de estudo com a professora local, seu pai a tirou da atividade, alegando que estava trabalhando numa fazenda, em uma roça muito grande e que precisava dela para o trabalho. O depoimento de Dona Luzia demonstra a percepção da importância da escola que se revela na preocupação de que seus filhos estudassem, ainda que com dificuldades e limitações. E a condição da mulher diante da educação formal é pormenorizada pelo patriarcalismo que norteou as práticas educacionais informais por muito tempo e que ainda prevalece nas comunidades estudadas. A repercussão do patriarcalismo é ratificada, como salienta Kergoat (2009), porque homens e mulheres são considerados não como indivíduos biologicamente diferentes ou produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, como frutos de construções sociais adversas, mediante papéis sociais tidos como sexuados. E o afastar das mulheres da escola foi, por muito tempo, internalizado como uma prática comum e corriqueira.

Todos meus fi estudou, não estudou mais porque naquele tempo, como contei pra você, a gente vive de roça. Num tinha uma condução pra ir pra cidade, num tinha como ir pra Belo Campo. Os que tinha condições aqui iam, os que num tinham ficava onde a escola aqui terminava. Depois de meus fi criado, é que apareceu essa oportunidade, de ônibus pegar os meninos na porta da casa para estudar em Belo Campo. Hoje tô vendo tudo que é criancinha estudando em Belo Campo (Dona Luzia, 82 anos).

As *mininas* estudaram. Pouco, mas estudou. A mais velha formou. A mais nova não. Tudo sabida na escola, mas o rapaz deu de casar cedo,

deu a namorar e veio logo filho, ai o jeito foi casar. Mas se quisesse voltar a estudar, dava, pois o ônibus passa na porta da casa dela. Essa mais nova tem dois fi (Dona Maria, 52 anos).

Revisitar essas falas não é somente ter um olhar atento para a mulher do campo e sua vinculação com a escola, mas, sobretudo, adentrar no seu local de trabalho: as casas de farinha, porque estas simbolizam não apenas o cotidiano do trabalho com a mandioca, mas expressam um conjunto de elementos que explicitam o modo de vida da população local. A farinhada começa cedo e depende das mulheres para que ela possa ser iniciada com o rapar do tubérculo, em meio aos aboios do trabalho, que alimentam o exercício penoso de uma atividade de mais de oito horas sentadas ao chão e que não as excluem das atividades domésticas, também destinadas a essas trabalhadoras.

A divisão técnica do trabalho, dentro das farinheiras, é muito enfática: há trabalho de homens e trabalho de mulheres; há lugar de homens e de mulheres; e a expressividade de ocupações está mais para os primeiros do que para as segundas. Os espaços se dividem entre o quente e o frio; as mulheres não desenvolvem atividades nos espaços quentes, norteadas por uma crença que visa o não comprometimento da função reprodutiva da mulher, o que sobremaneira oprime a condição feminina também no trabalho que elas realizam.

São essas condições e dinâmicas que compõem o modo de sobrevivência dessas populações. Marx e Engels (2007) enfatizam que a maneira pela qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Dessa forma, torna-se precípuo compreender que o modo de sustento deve ser entendido como a vida que se qualifica por meio do trabalho e, nesse sentido, a casa de farinha, somada a outras atividades locais, vão compondo o modo de produção da vida material em comunidade. Portanto:

Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto

com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, *grifos nossos*).

Se o modo de vida é assim determinado pela dinâmica cedida pelo processo de trabalho realizado por homens e mulheres do campo, Dona Luzia revela a amplitude do conhecimento adquirido no cotidiano, explicitando o seu caráter educativo:

Só lutei com a terra, num tive nem tempo ou oportunidade de pensar em outro trabalho. Meu instrumento de trabalho foi a enxada. Trabalhei em fábrica de farinha também, rapando as mandioca, era bom, usava a faca e o rastelo, depende do tipo de mandioca. A branca é de faca. Esse aprendizado vem da ideia nossa mesma. A gente vai fazendo, aprendendo. A mandioca quando é velha tem que ser de rastelo.

O saber do trabalho vem primeiro com meu pai da roça. Quando casei, que vi ele com aquela casa cheia de gente, eu juntava com ele pra ajudar no trabalho. Tinha que ir junto. Trabalhava toda a família, pagava umas poucas pessoas quando era necessário, mas muito pouquinho, porque tinha que cobrir as despesas. Trabalhava todo mundo da família.

A farinha que a gente fazia levava pra Belo Campo. O dinheiro que recebia pagava umas contas de lá e comprava outros mantimentos que a roça não dá. Nossa casa de farinha derrubou, era aqui no quintal de casa. Hoje ficou só as lembranças. Mas criei minha família com ela. Nas casa de roda.

O depoimento de Dona Luzia revela a construção de saberes atrelados à prática social. Impedida pelo contexto histórico e social de frequentar a escola, a trabalhadora aponta como sua atividade laboral trouxe conhecimentos que permearam o seu modo de vida, em sua maioria, entrelaçados à produção da sua existência. O trabalho árduo na roça, seguindo os passos do pai, inserindo-se no processo de trabalho nas casas de farinha e tirando o sustento da família nos remete às reflexões de que o processo educativo se estabelece em todos os níveis da vida social. No entanto, destacamos a importância do papel da educação escolar, no

sentido de trazer um conhecimento científico sistematizado, que tende não só a ampliar determinados saberes, como também a potencializar as atividades realizadas numa dada comunidade. Por isso, defendemos a relevância da educação escolar, mas não de uma escola qualquer, pois não se trata do modelo da educação rural, que contempla os valores citadinos como universais e aparta homens e mulheres do campo da sua realidade social, desmerecendo-a. Pensar e lutar por uma educação do campo, aprendendo as características e as peculiaridades das referidas comunidades é um ato político fundamental que tem por escopo o direito à educação pública de qualidade e por consequência garantir o acesso dessa população aos conhecimentos acumulados atrelados aos saberes que emanam de sua prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos das trabalhadoras rurais apontam, dentre outras questões, que as condições objetivas de subsistência tendem a afastá-las da escola, uma vez que tiveram a necessidade de trabalhar desde a tenra idade. Apesar disso, constatamos a importância dada por tais atores sociais à escola, tanto no momento em que revelam o desejo de frequentá-la, como no esforço realizado para que seus filhos o fizessem. Tais fenômenos indicam uma faceta da realidade social brasileira, na qual a população do campo é apartada do acesso a uma escola que lhes garanta um conhecimento científico universal. Mais do que isso, verifica-se a existência da chamada educação rural, que não trabalha a perspectiva de respeito às peculiaridades dos modos de vida dos povos do campo e não emancipa os trabalhadores rurais ao se defrontarem com o contraditório em meio à sociedade mais ampla que os cerca, tornando-se, na maioria das vezes, frágeis nos debates e nos confrontos inevitáveis diante da produção da vida. Esses trabalhadores acabam sendo usados pelo sistema como alicerces para o fortalecimento da divisão social do trabalho.

Historicamente, verificamos que as políticas públicas de educação não contemplam o campo na sua plenitude, ou seja, este é tratado como periferia do sistema, como sinônimo de atraso, como um obstáculo para o desenvolvimento social: o campo aparece como um resíduo das relações sociais contemporâneas. Nesse contexto, emerge a educação do

campo, trazendo, em seu bojo, uma perspectiva de escola pública que garanta conhecimentos científicos capazes de dialogar com os modos de vida e com os saberes constituídos pelos homens e pelas mulheres do campo. No momento em que o metabolismo capitalista imprime um ritmo de destruição às comunidades tradicionais, incorporando-as à sua lógica mercantil, a luta pela educação pública de qualidade para os povos do campo e pelo respeito aos seus modos de vida é mais que uma luta por direito à educação, é um compromisso com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, pp. 157-176, mai/ago, 2007.

CALDART, Roseli Salete (org). Trabalho, agroecologia e educação politécnica do campo. In: **Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (orgs). **Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Edusp, 2017.

CIAVATTA, Maria (org). **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma escola do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez (orgs). **Por uma educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no campo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (orgs). **Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et.al.* (org). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp; França. Br, 2009.

KOLLING, Edgard; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTESPERELLI, Paolo. **Sociologia de la memoria**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, dez, 1993.

PMBC. Prefeitura Municipal de Belo Campo. **Registro de Informações da Agência de Saúde**. Secretaria de Saúde de Belo Campo, 2019.

POMIAN, Krzystof. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2000

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Editores Associados, 2003.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negoceia. In: **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Editora Universidade de Brasília, 1990.