

## A Escola e o Trabalho no Meio Rural\*

JOSÉ DE SOUZA MARTINS\*\*

Uma das limitações nos estudos de sociologia da educação no Brasil está em que as personagens mais acessíveis à pesquisa e os dados ao alcance do pesquisador via de regra estão relacionados com o caráter institucional da escola. A isso se associa o fato, que êste trabalho não comporta discutir, de que tanto a posição social do sociólogo quanto certas correntes do pensamento sociológico enfatizam valorativamente a escola como agência de mudança social e veículo de desequilíbrios sociais.

Daí que algumas das análises mais importantes das que já foram realizadas entre nós tenham tido por ponto central temas como a estrutura e a função da escola, a situação de ensino, a ideologia do educador, o rendimento escolar, as funções inovadoras do ensino, a formação da mão-de-obra industrial.<sup>1</sup> Esses temas foram suscitados por um contêxto histórico — o do desenvolvimento — estimulador de reflexões que procuraram situar os obstáculos às funções socialmente criadoras da escola. Esses estudos têm como referência central os agentes da escolarização e os objetivos, a natureza e os resultados da sua atividade.

Neste artigo analisarei um aspecto diverso da problemática educacional brasileira: o teor das representações dos *sujeitos* (e não dos agentes) da escolarização. E a análise não será feita no nível da instituição social. Deses modo, entende-se por sujeito da situação não só e necessariamente o aluno, mas também as pessoas para as quais a escolarização de uma outra é parte do seu próprio projeto de vida. Assim, o significado da escolarização não é definido apenas a partir da perspectiva do sujeito,

\* Os dados utilizados neste trabalho procedem de uma pesquisa patrocinada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Proc. CHS 65/361), à qual reitero os meus agradecimentos.

\*\* Do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

mas sobretudo dos componentes cruciais da situação que o definem como ser social.

O material empírico utilizado consiste em entrevistas feitas durante a realização de uma pesquisa sôbre as “Condições sociais do desenvolvimento agrário em São Paulo”. Três regiões do Estado (Alta Sorocabana, Baixa Mojiana e Alto Paraíba) foram escolhidas a partir da combinação de dados estadísticos sôbre grau de utilização de tecnologia moderna na produção agrícola e sôbre natureza dos produtos agrícolas predominantes (produtos directamente alimentares, matérias-primas para a indústria e produtos de exportação). Em cada uma das regiões citadas foi escolhido um município com as seguintes características: Alta Sorocabana — tecnologia moderna e matéria-prima para a indústria; Baixa Mojiana — tecnologia em transição e produto de exportação; Alto Paraíba — tecnologia tradicional e produto directamente alimentar.<sup>2</sup>

Nessas áreas foram entrevistados primeiramente os técnicos das Casas de Agricultura e os agentes dos estabelecimentos oficiais de crédito porque estão situados estrategicamente na relação entre o campo e a cidade. Suas informações e avaliações críticas foram referidas à história de vida de cada um. A partir dessas avaliações críticas foram identificadas pessoas significativas para novas entrevistas — sendo definidas como significativas aquelas que eram objeto de referências espontâneas por corresponderem ou não corresponderem às expectativas e estereótipos dos primeiros entrevistados. Os dados recorrentes permitiram identificar os componentes estruturais da situação que amparam as diversas concepções observadas.

### 1. *A atividade escolar como “equivalente” de trabalho*

A escolarização de nível primário no meio urbano distingue-se por compreender uma fase da vida infantil que se caracteriza por ser aquela que *precede* imediatamente uma etapa crucial na formação da personalidade-status do sujeito: a do prosseguimento dos estudos ou, então, a do ingresso na força-de-trabalho. Tais alternativas extremas reproduzem para o imaturo, sob forma de opção sua e/ou de seus pais, a situação de classe de sua família, os limites sociais da sua mobilidade presente e futura e o desenrolar possível da sua biografia. O sentido do que aprendeu ou deixou de aprender só se explicita por essa referência à situação de classe que define os contornos e a importância do que lhe foi ensinado. A classe delinea a perspectiva pela qual um modo de ser socialmente é incorporado ou não pelo sujeito, isto é, pela qual o teor do que é ensinado adquire significações, até mesmo estranhas às intenções do educador e dos responsáveis pela política educacional.

A precedência de escolarização em relação a essas alternativas não adia

o afloramento da situação de classe na definição do rumo a seguir. Apenas a encobre, mal e mal, através dos recursos de “uniformização” da população escolar, como a caixa escolar, a merenda escolar, o uniforme, etc.

No meio rural, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo —característica mais frequente na história de vida de cada um dos entrevistados— não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da sua população. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida.

São reiterativas as verbalizações sobre a concomitância de escolarização com o trabalho produtivo:

“A minha escola foi assim à noite. Trabalhava de dia e íamos à noite. Fui aprendendo e escrevendo. Eu não sei muito bem; mais ou menos para defender. A nossa família aí quando tinha 8-10 anos tinha que trabalhar; o pai e mãe obrigava. Eu podia dizer que quando fui à escola estava com 10-12 anos (H.B., administrador de fazenda, filho de imigrantes italianos assalariados na lavoura, 54 anos, Baixa Mojiana). “Eu só bandonei aqui só com a farta da minha patroa. Eu bandonei. Até minha família ficava quase que sempre aqui. Sempre a criançada de escola ficava com ela aqui e os outro que já era de serviço ficava lá na roça” (J.M., fazendeiro, 50 anos, Alto Paraíba).

“Comecei a trabalhar com 10 anos. Estive mais ou menos um ano na escola. Quando ia à escola assim fazia muita falta para os velhos. Aprendi um pouquinho só para a gente se defender ... (...) Todos os (meus) filhos foram à escola no sítio. (...) Depois do medio dia ainda ajudavam. Não é que nem agora com os netos que estou criando que é só na escola e vagabundeza.” (N.P., fazendeiro, filho de imigrante italiano colono de café, 65 anos, Alta Sorocabana).

“Não fui à escola. Malemá assino meu nome. Comecei a trabalhar com 8 anos mais ou menos (...) Tenho 4 (filhos) na escola pra aprendê a assiná o nome. (...) Tenho 7 filhos, sendo 4 meninas. Estão principiando a ajudá na colheita de algodão.” (V.M.R., arrendatário, filho de lavrador alagoano por conta própria, 44 anos, Alta Sorocabana).

“Estive 2 meses na escola. O pai quiz que fôsse à escola. Pra ir 2 meses fui em baixo de couro. Pensei que era ruim. Hoje acho que não era. Comecei a trabalhar com 8 anos de idade.” (V.J.R., diarista, cearense, filho de sitiante, 29 anos, Alta Sorocabana).

“O filho vai à noite à escola porque de dia eu fico aperreado porque

eu tenho que tomar conta do meu amendoim.” (Arrendatário, mais ou menos 30 anos, Alta Sorocabana).

“Comecei a trabalhar o dia inteiro com 14 anos. Desde os 9 anos sempre trabalhei. Ia à escola e trabalhava. Meu pai não tinha recursos.” (D.R., fazendeiro, filho de imigrantes italianos, 45 anos, Alta Sorocabana).

O período entre 8-10 anos de idade não foi, para a maior parte dos entrevistados, apenas o da escolarização. Foi também o do início do trabalho produtivo. A concomitância entre escolarização e trabalho assume, por outro lado, um caráter geral na experiência de vida dos que tiveram acesso à escola, independentemente de distinções fundamentais como a de proprietários/não-proprietários, arrendatários/salariados e semi-assalariados.

Mas essa simultaneidade não é um evento de passado. Ela se constitui num dado da experiência de vida das crianças de hoje no meio rural. A afirmação citada, de N.P., de que agora, com os netos, “é só no escola e vagabundeza” é também um julgamento crítico em relação à criança que não trabalha. Ainda que a situação tenha se alterado entre uma e outra das duas últimas gerações, tornando menos premente o trabalho infantil, há um dado que se evidencia nessas observações: é o de que o trabalho constitui um valor para os diferentes grupos da sociedade agrária. Embora para as populações de imigrantes estrangeiros e seus filhos que se deslocaram com o café e a frente pioneira, a partir de fins do século passado, o trabalho infantil tenha sido também uma *necessidade*, êle foi e é um valor social.<sup>3</sup> E do mesmo modo é um valor para as populações caipiras do Alto Paraíba.

Daí que a valorização de trabalho em si se apresente como concepção normativa na educação das novas gerações, sintetizada nessas palavras de um agrônomo, filho de imigrantes:

“O pai deve exigir, nem que tenha meios, do filho o trabalho. A turma sai com conhecimento perfeito da vida e dando valor às coisas. As mínimas coisas tem valor. Para os outros é muito fácil. As coisas conseguidas com dificuldade, com luta, são mais duradouras, tem mais valor. Forma uma personalidade útil. Ao passo que os que tem tudo fácil êles tem aquela personalidade dependente, se dependem do pai, de colegas. A luta pela vida encontra mais dificuldade quando pequeno. Depois que a gente se torna pessoa é que vai dar valor a essa formação.” (J.M.P., 48 anos, Alta Sorocabana).

O que se completa com estas palavras de um jovem operário, ex-colono de café:

“Comecei a trabalhar de 11 anos em diante. Pouco fazia; mais ia daninhar. O pai disse que ‘o tempo que fica fazendo malvadeza vai trabalhar.’” (B.P.F., operário urbano, filho de peão de turma, 30 anos, Baixa Mojiana).

Quando, portando, a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança, na população rural, ela o é, acima de tudo, como “equivalente” de trabalho. A aceitação da escola é amparada pela valorização do trabalho. Contudo, não se trata, em primeiro plano, da escola como meio institucional para realização de fins do sistema, como meio de adestramento. Trata-se da atividade escolar como “trabalho” em si. Os objetivos ou as funções manifestas, tal como definidos pelos educadores ou pelos que elaboram a política educacional, não são necessariamente compreendidos pela população rural. Ou seja, a escola não é incorporada nos termos supostos por êsses agentes, mas nos termos próprios dos grupos sociais rurais.

Essa constatação implica em reconsiderar as bases das funções socializadoras da escola. Como se observa, não é imediatamente o teor da informação escolar, o seu conteúdo ideológico, nem o teor das representações do educador, não é, em suma, o teor da “mensagem escolar” que baliza a socialização dos “imatuross” no meio rural. A escola concorre para essa socialização na medida em que a atividade escolar constitui uma forma de adestramento pelo trabalho em si. A escola constitui apenas um centro que canaliza essa socialização, pois ela se desdobra em outras atividades, como o percurso do trajeto, frequentemente longo, entre a residência e a sede escolar, as alterações nos horários de alimentação da criança em relação ao de sua família, etc. A escolarização representa um conjunto de sacrifícios por parte do aluno e êle o suporta sob coerção de normas derivadas da valorização do esforço pelo esforço. O tempo que se permanece na escola constitui um tempo de adestramento para o trabalho pelo trabalho.

Só assim é possível compreender porque os pais impõem a seus filhos a permanência na escola, às vezes por vários anos, para alcançarem objetivos extremamente limitados, e totalmente discrepantes em relação às expectativas do educador como o dos que mandam os filhos à escola para que aprendam a assinar o nome. Do mesmo modo, é o que permite que justifiquem e aceitem o baixo rendimento escolar de seus filhos (como as sucessivas reprovações), depois de anos de escolarização, como consequência de que “não têm cabeça para o estudo” ou de que “a idéia não deu”.

O conteúdo de classe da escolarização —seja porque ela visa a disseminação dos valores do sistema, seja porque o próprio educador acentua no seu trabalho as significações coerentes com o seu horizonte de classe— é dado antes de mais nada pelo que a experiência escolar tem de significativo no próprio modo de vida da população rural. O discernimento das continuidades e descontinuidades entre o teor do ensino e as concepções que ditam a aceitação da escola no meio rural, depende da explicitação desse modo de vida a partir das relações que cada homem rural mantém com a sociedade urbana dominante e inclusiva.

## 2. *Mudança social e escolarização em três tipos de biografia*

Através da análise das entrevistas realizadas no meio rural foi possível descobrir três *tipos* de biografia que traduzem as implicações das mudanças sociais que vem ocorrendo na sociedade brasileira no último meio século. A escolarização mostrou-se estreitamente associada a essas mudanças, variando a sua significação conforme variam as condições históricas do trabalho produtivo. Cada um dos tipos de biografia retém os caracteres básicos das situações sociais vivenciadas pelos sujeitos em cada uma das regiões. Tais situações estão polarizadas na produção predominante de mercadorias, de um lado, e de excedentes, de outro.<sup>4</sup>

O primeiro tipo está contido na história de vida de Narciso P., fazendeiro na Alta Sorocabana, 65 anos de idade. Seu pai era italiano, sempre foi lavrador e veio para o Brasil como colono de café, em 1896, trabalhando de empreitada, inicialmente, na região de Araras. Em 1928, num ano em que o café estava com preço bom, às vésperas da crise, mudou com a família para Marcondésia, onde foram trabalhar como meeiros, também no café. Só em 1941, com 40 anos de idade, é que Narciso, já casado havia 18 anos, com filhos grandes, separou-se de seu pai e foi para a Alta Sorocabana trabalhar como arrendatário de algodão. Nessa condição permaneceu durante dois anos e depois comprou um pedaço de terra tão pequeno que “ficava com os pés de fora”.

“Mas já fui trabalhar no que era meu. Porque não tinha mais renda para pagar. O pouquinho que eu fazia era meu.

“As vezes na colheita, apertando, trabalhava até aos domingos. Eu acho que não era pecado, porque trabalhava por necessidade, para escolher algum mantimento pra não perder. (. . .). Com muita economia sobrou um dinheirinho. Comprei 6 alqueires por 13 mil cruzeiros (velhos). Trabalhei 2 anos pra poder livrar 13 mil cruzeiros. Começamos a trabalhar eu e os filhos: o mais velho estava com 17 anos. Todos os filhos foram à escola no sítio. Alguns tinham 3º ano, outros 4º. Man-

dei à escola para aprender um pouquinho para se defender. O que não sabe nada de tudo é duro. Era interessante que trabalhassem, mas enquanto pequenos tinham que ir à escola. Depois do meio dia ainda ajudavam.

“Comecei a trabalhar com 10 anos. Estive mais ou menos um ano na escola. Quando um ia à escola assim, fazia muita falta para os velhos. Aprendi um pouquinho só para a gente se defender... Comecei a trabalhar junto com o pai e o mais velho. Tinha 3 irmãs que trabalhavam na roça também. Mamãe cuidava de casa. Elas cuidavam do mesmo serviço. Pôs todo mundo para trabalhar para poder comer. Aquele tempo era mais duro para poder viver. Quem fala mal de hoje é porque não quer trabalhar.”

Alguns pontos dessa história de vida precisam ser acentuados: a melhoria de condição com a passagem da família do pai de colono a meeiro foi apenas aparente pois a crise foi partilhada por meação com o fazendeiro; a desagregação da economia do café significou a desagregação da família do colono, pois o recrutamento da força de trabalho era familiar especificamente em função dos “arranjos internos” a que chegara a cafeicultura no emprego do trabalhador; a separação filho-pai recolocou para o primeiro a necessidade de recompor a situação pelo trabalho árduo até o limite possível — a propriedade da terra.

Nessa história a ênfase de existência é colocada no trabalho. Subjetivamente, a mobilidade é inerente ao próprio devotamento ao trabalho. A escolarização não chega a ser definida com clareza e a indefinição é reiterativa: “só para a gente se defender”. O que ha de claro na escolarização é o tipo de esforço que ela reclama do sujeito e da sua família, pois o que ela representa é medido exclusivamente em relação ao trabalho que, por ela, deixou de ser realizado.

Um outro tipo de biografia, produzido pelo mesmo contêxto do da anterior — o café — é a de Benedito P., peão de turma na Baixa Moiana. Benedito nasceu em Minas Gerais e tem 57 anos.

“Fui na escola, mas não aprendi nada. Aqui em casa quem não sabe lê é só seu. O resto tudo sabe. Só eu sô narfabeto. Não aprendi porque não senti precisão. Quando senti, apertei êles (os filhos). Comecei a trabaia de 12 ano. O primero serviço foi de café, negócio de roça, assim, né. Aquele tempo eu tava coa família, co meu pai, êle era colônio naquele tempo. Trabaiaava tudo junto em Jaguari de Minas. (...) Naquele tempo ganhava poco e não tinha no que gastá; hoje ganha bastante e não dá. A gente nem sabe nem dizê como é o fundamento

disso. O que ganhava era pra rêmendá o que fartava de mantimento e comprá alguma ropinha.”

O pai de Benedito saiu de Jaguari e foi para Rio do Peixe. Dali foi para outra localidade em Minas mesmo:

“O colônio, o camarada, exprementa um ou dois ano numa fazenda. Se não dá certo toca pra frente, pra vê se miora. Pra aventurá. As veis piora. (...) O pai veio caminhando pra cá. (...) Porque os patrão de fazenda é assim: um ano qué tocá com camarada, às veiz com colono; fica êsse remelêxo.”

E passou por várias fazendas e lugares, seja como colono, seja como camarada. Tanto o pai quanto êle próprio viveram na esperança de encontrar uma fazenda em que pudessem ajustar-se a uma concepção ideal e tradicional de colonato:

“O colônio ganha casa e lenha. Água já tá ali mesmo pelo pasto. (...) Primero ia procurá o lugá novo. Acertava o emprego. Depois vortava e falava com o patrão dele. Se pagava mais, ficava. Se não, saía. Já não pagava mais e então saía mais. Os patrão acompanha um o otro. Eram combinado. Quando iam fazê os contrato dos colônio, combinavo antes.”

A última fazenda em que o pai de Benedito trabalhou.

“...era fazenda grande, mais já tava tocando negócio de internada e diminuiu bastante os colônio.

“Trabalhador êle era. Nasceu pobre e morreu pobre. Deixôu o Pedroso (última fazenda) porque ‘pena é um ano só’. Terminou aqui no Hospitá de A... Antes de morrê chamô nós e disse: “ói, ocêis num faça como eu. Não deixeinada pr’ocêis’. Já criô nós, já tá bom. Agora a gente que se vire. O conseio que deu foi de não trabaiá demais, prá não rebentá o peito e ficá inválido. Podia durá mais do que durô.”

Benedito migrou de fazenda em fazenda na região. Mas, o colonato foi se extinguindo: ora porque o café cedeu lugar ao pasto, ora porque o cafezal velho e espaçado foi substituído por plantações apertadas de café caturra, suprimindo as culturas intercalares de alimentos, ora porque na fase da colheita as fazendas começaram a utilizar o braço trabalhador volante. Em outros termos, o antigo colono se transformou paulatinamente num trabalhador assalariado, inteiramente sujeito às relações com o mercado e suas implicações. Aquilo que fôra secundário nas antigas



fazendas passara a ser principal: de produtor direto o colono se tornou comprador dos seus meios de vida. Finalmente, veio morar na periferia da cidade para trabalhar como peão de turma (trabalhador volante):

“Na turma, o dia que chove, dia santo, não vai trabaiaí, tá perdendo. Turmero um dia vai pra cá, otro dia vai pra lá, pincha a gente de todo jeito (...) Trabaiei numa porção de turma. Cada turma faiz um serviço diferente. O que é de enxada, é de enxada; o de machado, é de machado. Agora estô de machado. Não sô empregado. Sô livre. Se quisé largáde turma, pode. Já passei por uma porção. Tem mais de 10 turmero. Passei por tudo êle. Mas, não achei turma em que ganhe sem trabaiaí. Tá ruim, né?”

Houve um momento em que Benedito percebeu que o seu sonho e o de seu pai de voltar ao colonato das antigas fazendas de café era um sonho inviável. Levou quase a vida tôda para descobrir isso, mas tomou uma decisão em relação aos filhos:

“Tenho 6 fioo. Os fioo começaro a trabaiaí comigo com 12-13 ano. (...) Todo êles foro na escola. Eu fiz fôrça deles ire. Eu não tive escola, mas fiz empenho, porque estava vendo que no fim do tempo ia fazê farta mesmo, por causa dos documento. Eu mesmo pra comprá esta casinha precisei carcá o dedão lá no cartório. Dá vergonha. (...) Eu vejo muitos colega co ma minha idade, um é fiscá, outro é não-sei-o-quê, tudo na pena e eu na enxada.”

Ao contrário de Narciso, para quem a crise do café provocou a procura de um novo modo de existência na frente pioneira, Benedito permaneceu vivenciando, como drama pessoal, as transformações radicais que se deram no modo de vida relativo à economia do café. Apesar das condições diversas, também para êle a escolarização dos filhos foi “equivalente” de trabalho. Como testemunhou o seu primogênito: “Comecei a trabalhar de 11 anos em diante (...). Mas eu, como precisava ajudar, ia à noite (à escola). Comecei a ir à escola com 16 anos.” Só que a escolarização surgiu em termos diversos: vinculada à consciência do desaparecimento de um modo de existência, como recurso para suportar a passagem para nova modalidade de vida.

O terceiro caso é o de Benedito T. Filho, de 52 anos, agregado de uma fazenda do Alto Paraíba. Este Benedito é negro, dançador de uma companhia de moçambique, descendente dos antigos escravos da fazenda em que mora, onde nasceu e de onde nunca saiu. A rigor, “não tem biografia.” A sua condição nunca se alterou, porque nunca houve mudança

nas condições de funcionamento e de economia da fazenda: desde os tempos do Padrinho Velho, avô do atual proprietário, sempre produziu artigos de subsistência (milho, feijão, porcos, etc.), cujo excedente era e é vendido aos comerciantes locais ou do Médio Paraíba e do Rio de Janeiro, pelo fazendeiro. O Padrinho Velho era tropeiro e com êle Benedito desempenhou algumas funções fora da roça. Mas com sua morte a tropa “se extraviou”. Desde então vive sóda lavoura. Consome parte da meação que recebe e o restante vendas aos comerciantes da cidadezinha próxima. Do dinheiro que obtém compra sabão, querosene, sal e roupa. Benedito afirma que

“Já lidei pra aprendê e não pude (ler e escrever). A idéia não deu. (...) A menina não foi à escola. Os dois menino foro. O mais véio foi até o 3º ano, mais não fez. O pequeno não vai mais porque passou da idade. Ficô seis ano. Não adianta mais. (...). O Chico (filho mais velho) fazia a tarefa do dia e tirava a escola de noite. De dia não vai porque tem de trabaiá.”

Na família de Benedito Filho a escolarização também é pensada em termos da sua equivalência com o trabalho. A expressão de que o filho “fazia a tarefa do dia e tirava a escola de noite” está estreitamente ligada ao trabalho. “Tirar tarefa” na zona rural da região significa cumprir a jornada que um homem trabalhador pode fazer num dia. Ali existe até mesmo a medida “tarefa” para designar o tanto de trabalho assim realizado. Todavia, a escolarização é pensada como ritual. Essa parece ser a razão de encontrar-se naquela área casos parecidos com o de Benedito P., da Baixa Mojiana, de pessoas que se desalfabetizaram:

“Aí minha mãe quiz ponhá eu na escola, que era longe e mais de legua. Tive dois ano de escola. Não gostava. Depois esqueci tudo. Só sei assiná o nome e o abc. Aprendi de medo da professora. Até já fui votante. (...) A cidade é muito boa para quem tem leitura. Quem é xucro tem que vivê na roça.” (O.V.C., 52 anos, sitiante, Alto Paraíba).

A segmentação do mundo entre cidade e roça tem um sentido definido para as populações dessa região: são dois modos de vida. Todavia, a existência na roça se “sustenta por si mesma”, os vínculos com a sociedade inclusiva não são fundamentais, são “excedentes”. Daí que os problemas de resistência à escolarização, aí frequentemente encontrados, não são devidos senão ao fato de que a “mensagem” da escola não se integra num esquema de necessidades vitais. Só se integra quando o sujeito se propõe a passagem para a cidade ou se envolve em relações materialmente sig-

nificativas na cidade. Um caso notável é o de J.M., fazendeiro, que frequentou escola durante quatro meses apenas, mas que, não obstante praticando a economia do excedente, mantém relações comerciais e bancárias em várias cidades da região. J.M. assim explica porque comprou um dicionário:

“Eu comprei pa lê, pa quando a gente, pur ixempro, quarqué professor fala lá e se a gente fica em dúvida a gente tem que í no dicionário pa sabê. Esse é o causo meu que eu comprei e tenho em casa. Porque muitas vêiz vai conversá cum devogado, um juiz, êle fala quarqué coisa a gente fica indeciso.” (J.M., 50 anos, fazendeiro.)

Mass seus filhos frequentaram

“...só o grupo porque êles não gosto de leitura também não senhor. Desde o primero. Eu faço uma fôrça de rebentá, no fim nãoadianta. Querê pôr uma coisa onde não cabe..., cê imagina. (...) O homem que tem estudo pode entrá em quarqué lugá e saí. E quem não sabe lê e escrevê? Quem não tem leitura? É o maior problema. E a gente gosta por causa disso, porque ocê sabe, quem sabe êle vai em quarqué lugar e não tem problema. Se pur ixempro eu não mexo co'a vida, se eu pur ixempro não subesse lê e escrevê, eu podia? Mais minhas criança sempre é assim. Eu esforço imensamente. Eles perfire mais trabaiaá na fazenda do que estudá. Quarqué um deles.”

Como as tarefas estão divididas entre J.M., que supervisiona o trabalho agrícola e cuida das relações econômicas na cidade, e os seus parentes e agregados, que trabalham na terra, as suas concepções não fazem sentido para seus filhos. Basta dizer que um deles permaneceu onze anos na escola para tirar o diploma. O dicionário exprime toda a significação da escola e da “leitura”: o outro modo de vida, o da cidade, implica em *outra linguagem*, cujo desconhecimento pode ter resultados amargos para o roceiro, como a perda da terra e de outros bens nas transações imobiliárias (foi o que aconteceu na região quando começaram a desaparecer as terras de uso comum) e os equívocos de entendimento nas relações com as pessoas da cidade. Como disse um deles: “Assim não precisa ter educação da escola grande —cadeia— é chutado de um lado pra outro”. No entanto, a necessidade de conhecer essa “linguagem” só surge à medida em que as relações com as instituições urbanas se trazem em dificuldades na interação, descontinuidades de sentido e de expectativas, e na medida em que essas mesmas expectativas são elaboradas a partir do privilegiamento do mundo urbano.

Os três tipos de biografia aqui utilizados têm entre si nexos de significação que explicitam as situações sociais em que se dá a escolarização no meio rural. Primeiramente há as variações em torno na noção de trabalho. O caso de Benedito T. Filho e os casos adicionais do Alto Paraíba, bem como a primeira parte da biografia de Benedito P., da Baixa Mojiana, indicam que o trabalho agropecuário, enquanto atividade contumaz, é a condição primordial da *fartura*. A noção de trabalho ainda diz respeito à sua característica de trabalho útil, produtor de valores de uso. que, excetuadas as racionalizações que transferem para o transcendental a explicação de certos eventos, responde diretamente pela fartura ou pela miséria.

Entretanto, a conversa do pai de Benedito P., no leito de morte, com seus filhos constitui uma tomada de consciência da transição sofrida pela natureza do trabalho. Desaparecidas as condições do colonato e, portanto, da prática das culturas intercalares, desaparecem igualmente as condições da associação entre a produção do valor de uso para subsistência direta do colono e a produção do valor de troca —o café— para remuneração do empreendimento capitalista. Trabalhar com afinco deixa de ser a condição da fartura, pois o trabalho se metamorfoseia em trabalho social abstrato, que carrega para a existência do trabalhador as vicissitudes da mercadoria que produz e as implicações incontornáveis da circulação do produto. A concepção de trabalho de Narciso P. já está determinada por esta última situação. Ele não produz para si mesmo. O afã no trabalho repete, aparentemente, a mesma concepção vigente na economia do excedente. Mas, só aparentemente, porque a mediação do mercado leva-o a pensar o trabalho associado à poupança incansável, que são os meios para chegar à condição de proprietário e recuperar aí, senão diretamente o produto do seu trabalho, ao menos seus benefícios. Em outros termos, a noção de trabalho na biografia de Narciso P. difere porque já se trata de trabalho que pode ser acumulado, ao longo do tempo, como trabalho morto.

Assim, por trás de uma ênfase geral e absoluta no trabalho pelo trabalho, cada um desses tipos de biografia apoia-se em concepções e condições historicamente diversas de trabalho.

Esse é o ponto que nos leva ao segundo aspecto da questão. Essa “diversidade” histórica é que explicita o sentido das verbalizações utilizadas para indicar o modo de aceitação da escola. Apenas nos casos em que o trabalho também se determina como abstrato e social é que a escola é admitida como recurso para desvendar os segredos da linguagem urbana, isto é, do mundo das mercadorias e da propriedade privada. Quando o trabalho predominante é o trabalho útil a frequência à escola se traduz como prática de um ritual referido à valorização do trabalho, cuja im-

portância não está no seu conteúdo declarado, mas naquilo que representa como exercício do esforço pelo esforço.

É a falta de compreensão do sentido desse conteúdo declarado do ensino que parece responder causalmente pela evasão e pela repetência escolar em algumas regiões. Portanto, o fenômeno da reprovação escolar tem significação diversa em cada uma dessas situações.

### 3. *A escola e a negação do mundo rural*

Nas áreas em que a existência humana se apóia na economia do excedente, isto é, em que o trabalho é fundamentalmente útil, produtor de valores de uso, e só secundariamente produtor de valores de troca, de excedentes, a escola sofre uma “rejeição” tácita. Essa rejeição, no entanto, não pode ser devidamente compreendida se for considerada como recusa de frequência à escola.

Essa rejeição deve ser compreendida como não incorporação do ensino em seu teor próprio na sociedade rural. Exteriormente, no entanto, a escolarização é, em geral, aceita. Não obstante a iniciação da criança rural no trabalho produtivo coincida com a fase da atividade escolar, não há, em princípio, uma incompatibilidade entre uma coisa e outro, nesse nível. E não há justamente porque a escola se integra nos valores rurais como forma de “trabalho”, isto é, de absorção do tempo da criança, como ocupação que implica em trabalho pelo trabalho.

Exatamente essa característica da escola nas áreas de economia do excedente torna discutível a suposição de que o “teor da mensagem escolar”, ou seja, os valores urbanos e dominantes, possa ser captado pelo aluno. É duvidoso que a “mensagem”, como diria Goldmann, possa “passar”.<sup>5</sup> O fundamento dessa dúvida está em que o modo de existência da população rural, nessas condições, “se fecha sobre si mesmo”, circunscrito a relações sociais directas e pessoais, seja para o intercâmbio dos bens, seja para o intercâmbio da força-de-trabalho. A integração no mundo das mercadorias se faz por meio do excedente, sem que haja, pois, desorganização das bases materiais da existência.

Aí se encontra o fundamento da ambiguidade da situação de ensino. A escola é aceita e valorizada porque é equivalente de trabalho duro e contumaz. Isso faz com que a família insista em manter o aluno às vezes até durante longos anos na escola, apesar de sucessivas repetências. Por outro lado, as aspirações em relação à escola são desproporcionalmente modestas: assinar o nome, ler mais ou menos, etc.

Já nas áreas em que o sujeito, como proprietário ou trabalhador, está inserido direta e fundamentalmente na economia de mercado, a escola tem outras características. Embora se dê a “equivalência” entre trabalho

produtivo e “trabalho” escolar, a natureza do primeiro difere substancialmente da natureza do trabalho na economia do excedente. O trabalho é produtor de mercadorias, de valores de troca, isto é, pela mediação das outras mercadorias o trabalho se determina como social e abstrato. O trabalho infantil costumeiramente prematuro se integra no projeto deliberado ou implícito da família de proceder à acumulação e libertar-se da venda de força-de-trabalho ao proprietário da terra.

Embora a atividade escolar também seja socialmente valorizada, enquanto trabalho pelo trabalho, ela é suposta como adestramento que dá conta de certas abstrações fundamentais da sociedade urbana e inclusiva (“linguagem”, legislação, normas, etc.). Ao mesmo tempo a noção de trabalho aí se redefine nos termos do espírito capitalista: o trabalho contumaz como meio de mobilidade social. Assim, a escola, ainda que concebida em termos do trabalho pelo trabalho, constitui uma forma de adestramento pela qual o imaturo adquire hábitos e incorpora concepções compatíveis com as representações dominantes e sustentadoras do sistema social. Mas, a matriz desses resultados não é exclusiva nem predominantemente a ideologia de que partilha o professor enquanto profissional da educação nem o conteúdo inevitavelmente ideológico do ensino. A matriz é a própria experiência de vida da família e dele próprio. Na medida, porém, em que essa experiência de vida é permeada pelas relações invisíveis que o produto do trabalho tece entre o produtor rural e a sociedade inclusiva, de cujos valores o ensino é o veículo de difusão, há entre um lado e outro uma continuidade de significações. Essa continuidade reside na valorização do trabalho como meio institucionalmente legítimo de ajustamento social.

Em suma, a eficácia da escola em cada uma dessas situações sociais (a da economia do excedente e a da economia do mercado) depende de fundamentos estruturais diversos e não do teor do ensino nem da eficiência do professor. Ela se relaciona, basicamente, com a possibilidade de surgimento de um projeto individual ou familiar, mas de qualquer modo socialmente dado, de negação da existência rural.

A análise aqui feita permitiu indicar como a escola se incorpora significativamente à sociedade agrária quando esta se integra numa teia de relações com a sociedade urbana e inclusiva através da produção de mercadorias. É nesse momento que a difusão de informações e concepções pela escola se torna significativo. As duas alternativas que se abrem, nessa situação, à população rural implicam em tal negação. O proprietário da terra quando voltado para a produção de mercadorias tem a sua existência mediatizada pelas relações com o mercado e suas implicações. Objetivamente, o cerne do seu modo de ser desloca-se

então para o novo fundamento da sua existência, que não é mais a terra em si, mas a terra enquanto equivalente de capital, o capital e a sua reprodução. E o trabalhador não produz mais directamente os meios da sua existência. Esta também é mediatizada pelas relações com o mercado, pela troca de força de trabalho por mercadoria. Ele não é mais um lavrador, mas principalmente um trabalhador assalariado. O universo de circulação do primeiro é o de capital e o do segundo é o do mercado de trabalho. No primeiro caso, a mobilidade é ditada pela rentabilidade e no segundo pelo salário.

O teor do ensino se explicita, assim, no quadro de significações gerado por cada uma dessas modalidades de experiência de vida. É isso que torna ingênua a suposição corrente de que a escola pode se constituir num meio de "recuperação" do homem rural, pois a premissa de tal suposição é a de que a escolarização permitirá a superação do tradicionalismo rural. Na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade moderna. Por isso, ela só se torna eficaz no meio rural quando a sua população já está envolvida, através da mercadoria, em relações sociais indispensáveis com a sociedade inclusiva.

Esse envolvimento contém implicitamente a negação do rural (e não só do tradicional). Todavia, tal negação não se dá fundamentalmente nem exclusivamente no conteúdo da mensagem escolar nem nas concepções do professor, embora ambos radiquem em bases urbanas e de classe. Ela se dá no nível das condições de relacionamento do homem com o produto do seu trabalho por meio do mercado, isto é, através da sua situação de classe. Enfim, a escola só se propõe como veículo de negação do mundo rural onde e para quem êle já está negado, ou seja, no mundo das mercadorias.

<sup>1</sup> Cf. Antonio Candido, "A estrutura da escola", *Educação e Ciências Sociais*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1956; Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, "As exigências educacionais do processo de industrialização", *Revista Brasiliense*, nº 26, novembro-dezembro 1959; Marialice M. Foracchi, "O professor e a situação de ensino", *Sociologia*, vol. xxii, nº 3, setembro de 1960; Luiz Pereira, *A Escola Numa Área Metropolitana*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Boletim nº 253, São Paulo, 1960; Luiz Pereira, "Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro", *Revista Brasiliense*, nº 29, maio-junho 1960; Luiz Pereira, "Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro", *Revista Brasiliense*, nº 43, setembro-outubro 1962; Luiz Pereira, "A qualificação do operário na empresa industrial", *Revista Brasiliense*, nº 45, janeiro-fevereiro 1963; Octavio Ianni, *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*, Editora Civilização Brasileira, S. A., Rio de Janeiro, 1963; Florestan Fernandes, *Educação e Sociedade no Brasil*, Dominus Editora - Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1966.

<sup>2</sup> Cf. José de Souza Martins, *Condições sociais do desenvolvimento agrário em São Paulo* (projeto de estudo), São Paulo, 1964 (manuscrito).

<sup>3</sup> Há, a propósito, as evidências observadas em outra pesquisa, cf., Marialice M.

Foracchi, "A valorização do trabalho na ascensão social dos imigrantes". *Revista do Museu Paulista*, Nova Série, Volume XIV, São Paulo, 1963.

<sup>4</sup> Sobre a noção de economia, sociedade e cultura do excedente, cf. José de Souza Martins, "Modernização agrária e industrialização no Brasil". *América Latina*, Ano XII, nº 2, Rio, 1969.

<sup>5</sup> Lucien Goldmann, "Importância do Conceito de Consciência Possível para a Comunicação", in Cahiers de Royaumont, *O Conceito de Informação na Ciência Contemporânea*, trad. Maria Helena Kühner. Paz e Terra, Rio, 1970.