

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“NÃO ESTUDOU, FICA NA ROÇA E VAI PRO CABO DA ENXADA”:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA PELOS
TRABALHADORES RURAIS EM GOIÁS

ROSIVALDO PEREIRA DE ALMEIDA

Goiânia

2009

ROSIVALDO PEREIRA DE ALMEIDA

“NÃO ESTUDOU, FICA NA ROÇA E VAI PRO CABO DA ENXADA”:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA PELOS
TRABALHADORES RURAIS EM GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz

Goiânia

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

A447n Almeida, Rosivaldo Pereira de.
“Não estudou, fica na roça e vai pro cabo da enxada” [manuscrito]: sentidos e significados atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais em Goiás / Rosivaldo Pereira de Almeida. – 2009.
xv, 122 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 119-122.

Inclui lista de abreviaturas e siglas.

1. Educação – Trabalhadores rurais – Cidade de Goiás (GO)
2. Expansão do capital no campo – Goiás (Estado)
3. Trabalhadores rurais 4. Sentidos da escola I. Título.

CDU: 37-058.243.4(817.3)

ROSIVALDO PEREIRA DE ALMEIDA

“NÃO ESTUDOU, FICA NA ROÇA E VAI PRO CABO DA ENXADA”:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA PELOS
TRABALHADORES RURAIS EM GOIÁS

Dissertação defendida e aprovada em _____ de _____ de
2008, pela Banca Examinadora constituída pelos professores,

Prof. Dr. José Adelson da Cruz
Presidente da Banca

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa
Membro

Prof.^a Dr.^a Regina Sueli de Sousa
Membro

RESUMO

O trabalho "NÃO ESTUDOU, FICA NA ROÇA E VAI PRO CABO DA ENXADA": SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA PELOS TRABALHADORES RURAIS EM GOIÁS é uma pesquisa desenvolvida junto à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de apreender os sentidos e significados atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais em Goiás. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido no município Cidade de Goiás. J. S. Martins é o referencial teórico do estudo acerca do conceito de trabalhador rural e pequeno proprietário, bem como sobre a expansão do capital no campo. Bourdieu contribui para melhor sistematizar os sentidos e os significados da escola na atualidade. A pesquisa evidenciou que na concepção dos trabalhadores rurais a escola é ascensão social dos seus filhos e o meio por eles encontrado para sair do campo rumo à cidade, sobretudo, ao concluírem o ensino fundamental.

Palavras-Chave: Expansão do capital no campo, Trabalhadores rurais, Sentidos da escola.

ABSTRACT

The work "NOT STUDIED, IT IS IN AND GO PRO COUNTRYSIDE HOE HANDLE": SENSES AND MEANINGS ASSIGNED TO SCHOOL FOR WORKERS IN RURAL GOIÁS is a research project carried out of the Coordination Education, Labor and Social Movements of Post-Graduate Education, Federal University of Goias, in order to grasp the meanings assigned to the school by rural workers in Pennsylvania This is a case study from the municipality City of Goiás. José de Souza Martins is the theoretical study of the concept of rural workers and small owner, as well as the expansion of capital in countryside. Pierre Bourdieu contributes to better systematize the meanings and the meanings of school today. The research showed that the design of rural workers in the school's social advancement of their children and they found means to leave the country to city, especially by entering elementary school.

Keywords: Expansion of capital in the countryside, rural workers, Senses of school.

À memória do tio João, trabalhador rural que
tinha um sonho, aprender a ler e a escrever.

Foi uma pena ter-lhe faltado a escola.

LISTA DE SIGLAS

AAs – Aprendizados Agrícolas.

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

CANG – Colônia Agrícola Nacional de Goiás.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

CMBEU – Comissão Mista Brasil – Estados Unidos.

Ex-Im Bank – Banco de Exportação e Importação dos Estados Unidos.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

POLOCENTRO – Programa de Desenvolvimento do Cerrado.

PRODECER – Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados.

SAM – Serviço de Assistência ao Menor.

SEA – Superintendência do Ensino Agrícola.

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi resultado de um esforço coletivo em cujo processo *carinho, respeito e dignidade* não me faltaram.

Dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação registro o *carinho*: sobretudo às Professoras Marília, Margarida, Andréia e Angela, que contribuíram de forma efetiva para o meu amadurecimento intelectual durante o tempo das disciplinas. À Prof.^a Regina Sueli, pela atenciosa leitura do meu trabalho e as considerações feitas na qualificação. Especialmente ao Prof. Jadir, por suas orientações durante todo o curso de mestrado e pela cuidadosa leitura da minha dissertação – confesso que fiquei surpreso com a forma como arguiu o meu trabalho e com sua significativa contribuição; fica a minha admiração pela sua brilhante capacidade intelectual e pela forma respeitosa com que sempre se dirige aos alunos e aos seus pares no momento das tensas discussões teóricas.

Dos colegas registro o *respeito*. Como foram importantes para a minha trajetória os encontros com os colegas na orientação coletiva, no Núcleo de Estudos Rurais, na lanchonete ou em algum outro lugar! Nessas ocasiões colocávamos os papos em dia, principalmente em relação aos professores e à nossa vida acadêmica. “Padre” Arcângelo, Halline branca, Aline morena, Amône, João Roberto, Klauss, Álcio, entre outros.

Do meu orientador, Prof. Dr. José Adelson, de maneira carinhosa e respeitosa, eu registro a *dignidade*. O seu esforço nos trabalhos de orientação (nem sempre tranquila) e o compromisso com a minha formação foram eminentemente necessários para a finalização de mais essa etapa da minha trajetória. Ensinou-me, com gestos e palavras, coisas aparentemente simples do cotidiano, mas que são muito importantes e com certeza me servirão para toda a vida. Ao mesmo tempo, durante a orientação, não deixou escapar discussões a respeito dos processos históricos e sociais mais amplos e sempre de maneira sofisticada. Um verdadeiro mestre e um exigente pesquisador nas

ciências sociais. Sempre teve muito cuidado para que eu não me perdesse e, ao mesmo tempo, para que eu não perdesse meu objeto de pesquisa ao longo de todo o curso de mestrado. Sempre me tratando com muita *dignidade*, contribuiu com a minha formação de tal forma que, durante esse processo de formação, passei a enxergar o mundo de outra forma: preto e branco em vários momentos, mas sempre me recuperava da angústia trazida com as reflexões sobre o social, o político, o cultural, o educativo, etc. e, às vezes, meu mundo voltava a se colorir. Ter sido orientado pelo Adelson foi uma experiência e tanto. Minha compreensão sobre família, religião, escola, educação, trabalho, etc. nunca mais será a mesma, especialmente em se tratando de humanidade, respeito e *dignidade*.

Não poderia deixar de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro com a bolsa de estudos; aos funcionários técnico-administrativos do Programa de Pós-Graduação, pelo eficiente trabalho; e às orientações coletivas, momentos especiais de discussões sobre produção de conhecimento, teoria, método, metodologia, etc.

Agradeço à minha família nuclear, Elyane, Nataly e especialmente Stéphanly, pelos beijos e abraços nos momentos de maior solidão durante as leituras e a escrita. Confesso que, praticamente o tempo todo, estava pensando em vocês.

Agradeço à minha mãe, minha avó, meus irmãos e meus tios pelas palavras de ânimo e pelos momentos de descontração. Imaginei que não chegaria ao final dessa caminhada, mas vocês sempre me davam a maior força e diziam “siga em frente”. Sempre aprendi muito com todos vocês, sobretudo com os erros.

A instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.

Pierre Bourdieu

O que temos diante de nós é a perspectiva de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, privados da única atividade que lhes resta. É impossível imaginar algo pior.

Hannah Arendt

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo I	
A EXPANSÃO DO CAPITAL EM GOIÁS E A EDUCAÇÃO RURAL.....	22
1.1. Expansão do capital no campo e a escola rural.....	26
1.2. Modernização conservadora em Goiás.....	35
1.3. As escolas rurais em Goiás.....	44
Capítulo II	
A VIDA, O TRABALHO, A ESCOLA	55
2.1. Os trabalhadores rurais: identidades e consciência	62
2.2. Certezas e incertezas atribuídas à escola.....	80
2.3. Frequentar a escola na cidade ou no meio rural?.....	96
2.4. Família, terra, trabalho e visão de mundo dos trabalhadores rurais.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Os trabalhadores que habitam ou trabalham no meio rural são os sujeitos da nossa pesquisa, cujo objetivo é indagar sentidos e significados da escola para eles e para seus filhos. Trata-se de apreender a importância da escola, bem como as concepções de vida e de mundo daqueles que produzem material e espiritualmente suas vidas no meio rural a partir da expansão do capital no campo em Goiás. Nesses termos, o trabalho na terra consiste no meio encontrado para garantir a sobrevivência de suas famílias, modo de vida, tradição, etc.

É a partir do trabalho cotidiano no campo e das relações entre o campo e a cidade que se estabelecem os laços de sociabilidade e se efetivam as diferentes formas de ser do trabalhador do meio rural. O vaqueiro, o roçador de pasto, o tratorista, o pequeno produtor, o professor, o parceleiro de programa de reforma agrária são exemplos de trabalhadores do campo que encontramos no Município de Goiás – sujeitos da pesquisa que embasa o presente trabalho.

Acreditamos que o modo de vida no meio rural é constituído e determinado pelas condições materiais de existência e também pelo resultado das relações sociais estabelecidas. Com a visão de mundo historicamente construída com base na natureza, na tradição e na religião, os trabalhadores constroem suas trajetórias e fazem diferentes leituras daquilo que se entende como realidade.

Os trabalhadores do campo possuem um cotidiano diferente daquele que se efetiva na cidade. Porém, não os concebemos como modo de ser social isolado e desconectado do processo de reprodução urbana. Pensamos os trabalhadores do meio rural como uma categoria da classe trabalhadora em geral. Trata-se, pois, de um grupo social com um modo de vida específico, fazendo parte do conjunto dos trabalhadores historicamente marcado pela expropriação e exploração da riqueza produzida pela força de trabalho. Nesse caso, entendemos como classe trabalhadora aqueles que vivem da venda da força de trabalho, tanto no campo como na cidade, e os pequenos produtores

rurais que também são explorados pelo capital, não a partir da venda da força de trabalho, mas na venda dos frutos do seu trabalho.

Os pequenos produtores de diversas categorias, pequenos proprietários, meeiros, posseiros, etc., passaram a ser chamados pela sociologia rural de camponeses, sobretudo a partir da década de 1950. A invenção desse nome e sua importação ao Brasil se deram pela ocorrência, já àquela época, da disputa por terras entre esses trabalhadores rurais e os grandes proprietários de terra, especialmente a partir da engenhosa forma de expropriação da terra pela grilagem¹. Estes últimos, devido à extensão de “suas propriedades” no meio rural foram denominados de latifundiários. Desse modo, a partir daí, tanto a palavra camponês como latifundiário se constituíram como categorias políticas em disputa. Conforme Martins (1983, p. 22):

Essas novas palavras – camponês e latifundiário – são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidades às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição a povoação ou a cidade, mas a estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico.

Neste trabalho fizemos a opção por utilizar o termo pequenos produtores rurais a fim de evitar os equívocos de atribuir a um grupo social específico as armadilhas que o nome camponês traz devido à sua carga de compromisso político e ao contexto histórico atual. De acordo com Martins (1983, p. 21), o nome camponês foi inventado e introduzido pelas esquerdas,

¹ A grilagem de terras consiste na invasão de propriedades rurais públicas e em outras formas de ocupação ilegal de terras. Essa prática se consolidou, especialmente, a partir da década de 1960, sobretudo na Região Norte do país. Trata-se de uma ação que contribuiu com a expropriação de pequenos produtores e o aumento da violência no campo. Em cumplicidade com “donos” de cartório, grandes madeireiros, fazendeiros criadores de gado e especuladores imobiliários do meio rural realizavam a falsificação de documentos de terra colocando-os dentro de uma caixa com grilos para que em pouco tempo o documento tivesse a aparência de antigo. Nesse processo ocorria a expulsão de posseiros, indígenas e comunidades tradicionais que anteriormente habitavam o local desencadeando a luta pela terra e a violência no campo (cf. LOUREIRO, 2005).

sobretudo na América Latina, com um marcado sentido político, uma vez que esse termo procurava dar conta das lutas dos trabalhadores do campo. Isso se deu no momento em que os trabalhadores rurais emergiram como legítimos sujeitos sociais portadores de direitos e iniciaram a sua participação na história política do país.

Também fizemos a opção por utilizar a categoria “trabalhadores rurais” a fim de abarcar, além dos pequenos produtores, a diversidade de trabalhadores assalariados encontrados no meio rural durante nossa pesquisa de campo no município Cidade de Goiás. Mediante a diversidade de trabalhadores, percebemos que cada categoria encontrada possuía suas especificidades. Uma parte sobrevivendo a partir da venda da força de trabalho com melhores condições de vida, com registro em carteira, e outra, em situações de extrema precariedade, vivendo na condição de trabalhador temporário, sem nenhuma garantia de direitos trabalhistas. Esse é o caso de muitos dos trabalhadores assalariados.

Há também aqueles que trabalham em seu pedaço de terra. Alguns, com dignidade e em boas condições de vida e trabalho, e outros, sem condições de produzir em suas pequenas parcelas de terra, em muitos casos, nem mesmo para o sustento. É a situação de muitos dos pequenos produtores rurais e dos parceiros de projetos de reforma agrária. Para a compreensão das respectivas situações de cada categoria torna-se necessária uma discussão acerca dos mecanismos de exploração e da diversidade dos trabalhadores. Trataremos disso no segundo capítulo.

No caso do município Cidade de Goiás – lugar da pesquisa – classificamos os trabalhadores rurais em três grupamentos: assentados de programas de reforma agrária, pequenos proprietários rurais e trabalhadores assalariados do meio rural. Compreendemos que o capital se expandiu em direção ao campo e fez subalternos todos aqueles que anteriormente viviam em comunidades rurais. Todos os trabalhadores do meio rural, com a expansão do capital, passaram a fazer parte da mesma estrutura de exploração capitalista, ou por meio do trabalho assalariado ou por outros meios

de expropriação. Até mesmo os tradicionais pequenos produtores rurais se tornaram vulneráveis diante da expansão do capital no campo.

A dominação do capital não se deu somente nas relações de trabalho e na dimensão material. Ela efetivou-se também no campo ideológico e no mundo das idéias. A proliferação dos meios de comunicação de massa e das instituições sociais da cultura urbana no meio rural contribuiu para o aumento do fascínio pela cidade e pelo modo de vida urbano de ser. Dessa forma, muitos trabalhadores, a partir das experiências constituídas na relação campo-cidade, passam a viver o dilema de permanecer no meio rural ou de migrar definitivamente para a cidade.

Essa questão não é recente na história do Brasil. Com o processo de industrialização, a partir da década de 1920, iniciaram-se de forma intensa as migrações do campo para a cidade, resultando na crescente urbanização da população nacional. Devido às dificuldades de se estabelecerem no meio urbano, sobretudo pela falta de trabalho, muitos trabalhadores não tiveram a opção de fixar-se no campo e foram morar na cidade com suas famílias, mas continuaram trabalhando no meio rural. No caso da Cidade de Goiás, esse complexo processo é característico da forma de articulação entre espaço de trabalho e moradia, na figura dos diferentes assalariados.

Muitos trabalhadores se estabeleceram em definitivo na cidade, porém se deslocam cotidianamente para o trabalho no campo. É o caso dos trabalhadores do corte da cana-de-açúcar e outros, como tratoristas, técnicos agrícolas, agrônomos, professores etc., que na condição de assalariados foram para o meio rural, retornando para suas casas na cidade nos finais de semana ou após um dia de trabalho. Desse modo, o cotidiano das pessoas do campo é atravessado por sentimentos, valores e costumes também da cidade e da mesma forma quando nos referimos às pessoas da cidade. As relações de trocas e experiências culturais são recíprocas, por que há um caráter relacional entre campo e cidade e a efetiva interação de um trabalhador com outro. Não se trata de pensar o urbano como dominante ou de dois polos desconectados,

trata-se de pensar em duas realidades com suas especificidades diferentes, porém em estreita relação entre uma e outra.

Não podemos pensar, portanto, a cidade separada do campo. Também não devemos pensar os trabalhadores rurais como categoria unívoca e estática. Concebemos os trabalhadores rurais sempre a partir das relações sociais que se estabelecem entre os dois meios e as duas formas de vida, não se tratando de dois mundos, mas de modos de vida que se inter-relacionam. É nesse cotidiano, marcado por múltiplas experiências, que os trabalhadores constroem uma visão de mundo e compartilham sentidos e significados. É na interação social de um sujeito com o outro que são inventados e reinventados cotidianamente os significados e os sentidos da escola.

Com base nessas reflexões é que concebemos o vivido, o dia-a-dia e as relações mediadas pelo senso comum, que dão sentido para os homens e as mulheres trabalhadoras rurais no município Cidade de Goiás. Trata-se de pessoas em diversas condições sociais produzindo-se e reproduzindo-se, material e espiritualmente, no tempo e no espaço, imaginando, interpretando, reformulando, reinterpretando em um complexo movimento sucessivo e ininterrupto de significações, que aponta ora para a coisificação da vida ora para a emancipação.

A pesquisa de campo foi feita em três etapas. A primeira consistiu no mapeamento dos lugares, no levantamento e na escolha dos trabalhadores que seriam entrevistados. A segunda consistiu no primeiro contato com os trabalhadores, momento em que realizamos as primeiras conversas acerca da razão de nossa visita. A terceira etapa se constituiu como o momento da efetiva realização das entrevistas com os trabalhadores acerca dos sentidos e significados atribuídos à escola.

A escolha dos trabalhadores não foi feita de forma aleatória. Para tanto, realizamos um mapeamento dos lugares e pessoas que nos interessavam para a realização das entrevistas. Tivemos pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) o mapeamento dos espaços de pesquisa e as primeiras indicações de pessoas que habitavam o mundo rural. No caso

específico dos trabalhadores que habitavam a sede do município Cidade de Goiás, recorreremos ao auxílio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR). Conseqüentemente, em cada entrevista realizada procurávamos saber informações e indicações de outras pessoas a serem entrevistadas através dos próprios trabalhadores inicialmente encontrados para as entrevistas. Todos os entrevistados, tanto moradores do campo como da cidade, eram trabalhadores rurais que possuíam algum filho ou mesmo neto na escola. Esse foi um critério fundamental para a realização de todas as entrevistas. Não fizemos nenhuma entrevista com trabalhadores que não tivessem algum filho ou neto sob sua tutela sendo enviado à escola atualmente.

Antes de cada entrevista, tivemos a preocupação de pedir permissão e autorização para fazer a gravação integral, por meio eletrônico, de nossa conversa. Optamos por fazer as entrevistas com no mínimo cinco trabalhadores de cada modalidade. Desse modo realizamos sete entrevistas com trabalhadores assalariados, sete com assentados de um programa de reforma agrária e cinco entrevistas com pequenos proprietários rurais. Ao todo foram dezenove entrevistas feitas, com doze homens e sete mulheres.

A segunda etapa caracteriza o momento em que se deu o primeiro contato e a aproximação entre pesquisador e entrevistados. Entendemos que, no processo de pesquisa, torna-se crucial e necessária a construção de certa afinidade entre os sujeitos em processo de pesquisa, isto é, melhor relação e empatia, uma vez que a situação de total desconfiança em relação ao pesquisador poderia comprometer os resultados e a validade da pesquisa. Antes da efetivação de cada entrevista, visitamos os trabalhadores e trabalhadoras e procuramos estabelecer algum diálogo. Entre uma conversa e outra, procuramos informar os trabalhadores qual era a nossa intenção de pesquisa e já lançávamos a eles algumas questões referentes ao nosso objeto, a fim de facilitar a investigação na busca de dados e informações na posterior data da entrevista antecipadamente marcada.

A terceira etapa consistiu na realização das entrevistas. Fizemos previamente algumas perguntas norteadoras e realizamos as entrevistas de

forma dirigida com as perguntas semi-estruturadas. Nesse processo, tivemos como objetivo principal investigar os sentidos e significados que os trabalhadores rurais atribuíam à escola. Conforme a divisão territorial datada de 2003, a Cidade de Goiás é constituída de seis distritos: Goiás (sede), Calcilândia, Davinópolis, São João, Colônia do Uvã e Distrito da Barra, também conhecido como Buenolândia. Escolhemos este último e regiões circunvizinhas e mais dois bairros da periferia da sede do município para realizarmos as entrevistas com os trabalhadores rurais.

Assim, entrevistamos, além dos trabalhadores moradores do Distrito da Barra, do Assentamento Mosquito e da Comunidade São João do Monte Alegre, trabalhadores do corte da cana que moram em dois bairros da periferia da Cidade de Goiás. Todos esses lugares contam com escolas públicas nas proximidades que atendem aos alunos filhos dos trabalhadores. O que justificou a escolha dos três grupos foi a intenção de abarcarmos a diversidade de trabalhadores encontrada e o fato de sentirmos se haveria alguma relação dos sentidos e significados atribuídos à escola mediante a relação entre campo e cidade.

Do ponto de vista teórico, partimos do pressuposto de que “o real nunca toma a iniciativa já que só dá resposta quando é questionado” (BOURDIEU, PASSERON, CHAMBOREDON, 2004, p. 48). Entendemos que a realidade é opaca e que o seu desvelamento se dá mediante o prévio domínio teórico e epistemológico do objeto que se pretende investigar. Assim como Bourdieu, compreendemos que “a teoria domina o trabalho experimental desde sua concepção até as últimas manipulações no laboratório”, ou ainda, que, “sem teoria, não é possível regular um único instrumento, interpretar uma única leitura” no caso das ciências humanas (p. 48). Ao contrário do que era professado pela filosofia da ciência desde Aristóteles até Bacon, que se deveria partir do real ao racional, neste trabalho, do ponto de vista do método científico, tomamos como ponto de partida a máxima do pensamento Bachelardiano de que o *vetor epistemológico* “vai, com toda certeza, do racional ao real e não da realidade ao geral” (BOURDIEU, PASSERON, CHAMBOREDON, 2004, p. 190).

Antes de partimos para o campo de pesquisa procuramos fazer a construção histórica e social do objeto, e somente depois de termos visitado autores que abordaram o tema “escola” e “trabalhadores rurais” em seus trabalhos é que partimos a campo, e ainda assim com certo estranhamento uma vez que o real do ponto de vista do método não é o que encontramos na aparência, e sim na essência. A fim de darmos fundamentação teórica para a nossa pesquisa, utilizamos vários autores clássicos e contemporâneos que se debruçaram sobre conceitos fundamentais para a compreensão dos sentidos e significados da escola para os trabalhadores rurais em Goiás na atualidade – expansão do capital no campo, modernização conservadora, sentidos da educação, escola rural, trabalhadores rurais, etc. – por entendermos que esses temas estão inter-relacionados.

Acerca da constituição da escola rural em Goiás, visitamos autores que a abordaram como tema em seus trabalhos, sobretudo Fonseca (1987; 1989), que teve a escola rural como objeto de suas análises. Também recorremos a Nepomuceno (1994), Canezin e Loureiro (1994) e especialmente a Cruz e Pessoa (2004) no relatório de Pesquisa do Núcleo de Estudos Rurais da UFG – “Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás” –, nosso ponto de partida.

Sobre os trabalhadores rurais, no que se refere ao seu modo de vida, consciência e identidades, recorremos a Martins (1983; 2000; 2002) e Pessoa (1998; 1999), que realizaram estudos e investigações acerca, especialmente, do que se refere às diferenças entre as diversas categorias de trabalhadores no mundo rural, isto é, as especificidades e as distinções entre operariado rural, pequenos proprietários e assentados de programas de reforma agrária.

Para compreendermos a complexa relação entre Estado, capital e os sentidos da educação rural, bem como a expansão do capital no campo e o processo de modernização conservadora em Goiás, visitamos os trabalhos de Calazans (1993), Moreira (1990) e Borges (1995; 2005). Acerca das ações dos trabalhadores rurais frente ao processo de expansão do capital sobre o campo, recorremos ao trabalho de Cruz (2000).

Compreendemos que, na concepção de mundo dos trabalhadores rurais, a escola ainda se constitui como garantia de mobilidade social. Os trabalhadores enviam seus filhos para a escola porque acreditam que ela é garantia de um futuro diferente do que atualmente eles estão vivendo no meio rural. Portanto, a escola é o meio que se tem de se ascender na vida, e muitos defenderam durante as entrevistas que, se tivessem passado pelo processo de escolarização, não estariam trabalhando na roça, entendida, na visão de mundo de parte dos nossos entrevistados, como sinônimo de sofrimento, isto é, muitos dos trabalhadores rurais atribuem o fato de estarem na roça à falta de escolaridade e, por não quererem a mesma vida para seus filhos, os enviam à escola. Há um consensual desejo de que os filhos alcancem uma profissão e, conseqüentemente, um emprego melhor.

Como referencial que fundamentou a nossa pesquisa do ponto de vista teórico, para o desvelamento dos sentidos e significados da escola na concepção de mundo dos trabalhadores rurais, recorreremos a Bourdieu (1998). Partimos do seu pensamento social acerca do papel da escola na sociedade e de suas constatações quando realizou o desvelamento da realidade dos processos sociais, sobretudo no que se refere ao fracasso dos indivíduos após terem vivenciado a experiência de escolarização no caso específico da França. Para esse autor, a escola tem uma função social de reprodução das relações socialmente consolidadas, uma vez que no seu interior, e também no seu exterior, operam mecanismos objetivos e subjetivos de eliminação constante, isto é, não se trata de alcançar o sucesso na vida pelo fato de se ter frequentado uma instituição escolar, mas de conservação social.

A escola, que se constituiu como uma instituição social garantidora da igualdade de oportunidade, sobretudo no que se refere à posterior ocupação dos melhores postos de trabalho na sociedade pelos que a frequentaram e alcançaram satisfatoriamente o êxito no processo de escolarização, a partir da experiência de jovens e adultos diplomados na França na década de 1960, apresentou-se como uma grande falácia, ou seja, segundo o autor: para as pessoas que viram os seus diplomas desvalorizados ao final do processo de escolarização, a escola se constituiu como um “engodo”, fonte de imensa

decepção coletiva diante da primeira geração de filhos de trabalhadores diplomados que não tinham sequer sua inserção no mercado de trabalho (cf. BOURDIEU, 1998, p. 221).

Entendemos que esse se constitui como um processo que atualmente vivenciamos no caso do mundo rural do município Cidade de Goiás, principalmente no que se refere a alguns filhos de trabalhadores rurais que tiveram acesso à instituição escolar, porém, em muitos casos, não tiveram êxito nas suas trajetórias profissionais, isto é, na formação acadêmica e na sua inserção no mercado de trabalho, seja ele urbano ou rural, sobretudo pela falta de emprego. Partimos do pressuposto de que a escola se constitui desse modo como um dos fatores mais eficazes de conservação social na sociedade capitalista.

O presente trabalho está dividido em dois capítulos.

O primeiro trata dos sentidos da educação rural e a sua relação com o processo de expansão do capital em Goiás. Objetiva entender como a educação rural entrou nas preocupações do Estado e da sociedade ao longo de várias décadas do século vinte. Com o processo de implantação em Goiás de um novo padrão de acumulação e com a objetivação da modernização conservadora, sobretudo na década de 1960, a escola rural passou a ser pensada como uma instituição necessária para a transformação do rurícola, entendido como “atrasado”, em trabalhador capacitado para manusear as novas máquinas e tecnologias introduzidas na economia goiana.

O segundo capítulo trata da diversidade dos trabalhadores rurais em Goiás, seu modo de vida e sua visão de mundo e dos sentidos e significados da escola para esses trabalhadores. Tratamos ainda da preferência dos trabalhadores em relação ao tipo de escola, urbana ou rural, da questão que tem corriqueiramente inviabilizado o funcionamento da escola no meio rural – o transporte escolar – e do papel da escola no complexo processo migratório que atualmente se efetiva na relação entre campo e cidade, em Goiás.

CAPÍTULO I

EXPANSÃO DO CAPITAL EM GOIÁS E A EDUCAÇÃO RURAL

O sistema educacional destinado a populações rurais no Brasil só começou a ser implantado, ainda de forma lenta, durante o período da chamada República Velha, após a abolição da escravatura. A demora de sua implantação pode ser atribuída tanto à rusticidade da economia como à rigidez da estrutura social tradicional. “Além de predominantemente urbana, a educação escolar no Império e nas primeiras décadas do regime republicano era apanágio de alguns poucos privilegiados, e tinha um caráter essencialmente ornamental.” (QUEDA e SZMRECSÁNYI, 1976, p. 222.)

Na década de 1920, foram feitas várias reformas educacionais em vários estados da federação, tais como São Paulo, Ceará, Paraná, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia e Pernambuco. Porém, em nenhum desses estados foi contemplada a educação para atender às populações rurais. A criação dos sistemas educacionais, de ensino primário e de formação de professores, atendia quase que exclusivamente às populações urbanas. Quando ocorria na escola rural, o atendimento se dava de forma insatisfatória, em escolas isoladas, com uma única classe, com professores improvisados e em condições precárias no que se refere às suas condições de trabalho e ao processo de ensino e aprendizagem (cf. QUEDA e SZMRECSÁNYI, 1976, p. 223).

Essa situação educacional começou a sofrer alterações substanciais somente a partir da chamada Revolução de 1930, momento em que se deu início à preocupação com a expansão do ensino primário e sua extensão às populações do meio rural. A Revolução de 1930 se constituiu como um movimento histórico de grande envergadura e de alta complexidade no Brasil. Efetivou-se como resultado de um processo de disputas e litígios que envolveram vários atores sociais em um cenário marcado pelas transformações econômicas e políticas de uma época. Nesse processo, ocorreu a quebra das

autonomias estaduais que serviam de base aos polos oligárquicos e a gradativa centralização do poder no Executivo, especialmente federal.

Cabe aqui compreendermos a diferença entre os termos educação rural e escola rural. O primeiro diz respeito a um processo de maior abrangência e de alta complexidade, envolvendo a complexa relação entre o individual e o coletivo, entre as pessoas do meio rural e as instituições sociais, isto é, a educação em sentido amplo. O segundo termo refere-se à escola, que se constitui apenas como um dos elementos na transformação do rurícola em trabalhador nacional, capacitado para as novas exigências preconizadas com o novo padrão de acumulação de capital.

A educação brasileira nunca tivera até 1931 um sistema de ensino organizado e norteado por diretrizes a partir do Executivo federal. Somente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a consequente Reforma Francisco Campos, a partir de 1930, a educação brasileira passou a contar com diretrizes em âmbito nacional, reguladoras dos vários sistemas educacionais existentes. Por meio de decretos, foi criado o Conselho Nacional de Educação, adotando o regime universitário e a organização do Ensino Comercial, Secundário e o Ensino Superior. Anteriormente, o que existia eram sistemas estaduais de educação sem qualquer nexo com o Governo federal, com exceção das Faculdades isoladas que eram administradas na instância federal. Todos os níveis de ensino eram controlados a partir das intervenções dos governos locais por meio das oligarquias estaduais. Não se havia constituído, até então, uma Política Nacional de Educação.

No caso de Goiás, até a década de 1930, a educação escolar estava voltada, principalmente, para a formação dos quadros burocráticos e administrativos do Estado oligárquico, ficando à margem dos processos de escolarização, a maioria das pessoas pertencentes à classe trabalhadora. Naquele contexto, 84% da população goiana habitava a zona rural; não chegava a 15% da população em idade escolar o percentual dos que frequentavam a escola (cf. PALACÍN, 1994, p. 99).

A partir da chamada “Revolução de 30”, com a chegada ao Governo de Goiás do Interventor Pedro Ludovico Teixeira, várias escolas foram criadas por decreto. Contudo, em 1929, antes da intervenção em Goiás, havia 16 grupos escolares e um total de 161 escolas comuns em todo o Estado. Somente em 1933, foram construídos mais 10 grupos escolares e mais 100 escolas comuns. Tendo em vista que contavam com maior estrutura e eram administrados pelo Governo estadual, recebendo inclusive maiores investimentos financeiros, os grupos escolares, gradativamente, foram substituindo as escolas comuns². Em 1939 já havia em Goiás um total de 46 grupos escolares e 145 escolas comuns (cf. NEPOMUCENO, 1994, p. 76).

Com a política educacional do governo de Getúlio Vargas, em consonância com os governos dos interventores nos Estados da Federação, é que ocorreu a ampliação dos sistemas de ensino e a sua gradativa extensão às populações rurais. Em Goiás, como foi dito anteriormente, apenas na metade dos anos de 1930 é que houve, por parte do Estado, a preocupação com a criação e o funcionamento de escolas destinadas às populações do meio rural. Essa década também foi marcada pela expansão da fronteira agrícola, isto é, pelo avanço do capital no campo, constituindo, desse modo, um novo padrão de acumulação capitalista que possibilitou mudanças econômicas e políticas no território goiano.

Em meio ao processo de expansão do capital, a escola rural entrava na agenda das políticas públicas estaduais de educação. A política educacional do Governo estadual, em harmonia com o Governo federal, constituiu-se, associada às demais políticas propostas para a época, com o objetivo de fazer avançar o processo de desenvolvimento do capitalismo e a criação de escolas que despertassem e formassem nas crianças uma consciência cívica e trabalhista a fim de satisfazer as necessidades do capital (cf. NEPOMUCENO, 1994).

2

Para a criação de um Grupo Escolar, exigia-se a matrícula no mínimo de 140 crianças em idade de sete a quatorze anos. Para a escola comum exigiam-se apenas 40 crianças nessa faixa etária. A condição requerida para criar o Grupo Escolar era o fechamento da Escola Comum (cf. NEPOMUCENO, 1994, p. 76).

A partir da década de 1930, com a expansão da indústria, especialmente na região sudeste, instaurou-se uma nova fase do capitalismo no Brasil. Novas relações sociais de produção se estabeleceram com o nascimento e a ascensão da burguesia industrial – uma classe que se tornava cada vez mais dominante em um cenário marcado por profundas mudanças estruturais que se efetivaram no âmbito da política e da economia. Um novo tipo de Estado foi inaugurado com a Revolução de 1930, por meio do processo de centralização e concentração do poder. Com isso, foi construída e consolidada uma forma mais avançada de Estado Nacional, capitalista e burguês.

O Estado centralizou no Executivo federal as principais decisões econômicas e políticas, criando uma estrutura político-administrativa em âmbito nacional, formando, desse modo, o aparelho econômico, o aparelho social e o aparelho coercitivo-repressivo, que contribuíram de forma efetiva para o estabelecimento de um novo padrão de acumulação capitalista e de dominação (cf. DRAIBE, 2004).

As ações do Estado capitalista, a partir da primeira metade da década de 1930, objetivaram pôr em prática um modelo de desenvolvimento econômico dirigido e planejado por meio de investimentos em setores estratégicos, com a finalidade de criar uma economia nacionalmente integrada. A construção de usinas hidrelétricas, de estradas de rodagem, de ferrovias e o gradativo desenvolvimento de uma infra-estrutura necessária à produção, distribuição e circulação de bens de consumo contribuíram para a efetivação desse processo de ampliação do capital.

O Brasil, do ponto de vista econômico-produtivo, não pode ser pensado sem se levar em consideração a sua totalidade. Com essa nova etapa de desenvolvimento, ampliou-se a interdependência entre o setor agropecuário e o setor industrial. Concordamos com Borges (1995) que o setor industrial brasileiro não pode ser explicado independentemente do setor agropecuário, do mesmo modo que este não deveria ser explicado independentemente daquele. Com o processo de industrialização, acreditamos que o setor industrial não apenas ampliou o mercado para os seus produtos como também

fez com que o setor agropecuário ampliasse cada vez mais a produção de bens primários:

A integração do complexo agrário-industrial deu-se obedecendo aos imperativos da lei maior de acumulação capitalista e sob o comando do setor industrial. É o progresso da indústria que vem abrindo caminho, comandando a evolução e estabelecendo a lei geral do progresso da agricultura, determinando-lhe, por conseguinte, os limites até aonde poderá expandir-se. Isso se traduz na dependência da agropecuária em relação ao grupo de indústrias fornecedoras de insumos básicos e também em relação aos grupos de indústrias transformadoras e compradoras da maior parte dos produtos agrícolas. Ao estreitarem-se às relações de interdependência entre agropecuária e indústria, aprofundou-se a divisão social do trabalho entre os dois setores da economia. A indústria, ao contrário da agropecuária, tendeu a se concentrar em certas regiões, estabelecendo com isso determinadas relações de subordinação econômica entre áreas urbanas e rurais, ou seja, entre o polo industrializado e uma vasta região do país voltada para a produção agropecuária. (BORGES, 1995, p. 160.)

Na região Sudeste, ficou concentrada a maior parte das indústrias de base e de transformação e, na região Centro-Oeste, foram implementados vários projetos, do Estado e da iniciativa privada, de criação de colônias agrícolas, para a produção de alimentos baratos com a finalidade de garantir a subsistência dos trabalhadores urbanos, especialmente, da indústria paulista.

Também, nesse mesmo contexto, ocorreu a ampliação e a especialização agropecuária no Estado de Goiás, por meio da implantação de uma infra-estrutura de transportes e de estradas, bem como a construção de Goiânia e Brasília, símbolos da moderna política de unificação nacional desenvolvida no Estado Novo com a “Marcha para o Oeste”.

Conforme Cruz (2005, p. 24):

A marcha para o Oeste, nos anos 40, intensificou o processo migratório com abertura de estradas e criação de infra-estruturas básicas visando o assentamento de grupos provindos de várias regiões do Brasil. Consistia em uma ação

estatal cuja função principal era dirigir e controlar o movimento migratório dos trabalhadores rurais, bem como frear os conflitos agrários na região, graças a atuação do Instituto Nacional de Migração e Colonização (INIC).

Nesses termos, a Marcha para o Oeste se constituiu como “divisora de águas” para o desenvolvimento em Goiás.

1.1. Expansão do capital no campo e a escola rural

As ações do Governo, com a “Marcha para o Oeste”, visavam a incentivar a migração para essa região, de menor densidade populacional, tentando evitar o inchaço dos grandes centros urbanos e industriais e, conseqüentemente, efetivar a ampliação do domínio do capital no chamado “Oeste Selvagem”:

No Mato Grosso de Goiás e no norte do Estado, o povoamento se fez, até por volta dos anos quarenta e cinquenta, basicamente por posseiros e colonos de assentamentos, provenientes de diversas áreas do território goiano ou de outras regiões do país, pressionados pela expansão das frentes capitalistas. O colono chegava e ocupava a terra devoluta na esperança de uma futura legalização de sua posse, ou era assentado através do sistema de colônias oficiais ou particulares, onde recebia uma gleba de terra com sua família. (BORGES, 1995, p. 163-164.)

No início dos anos de 1940, foi criada a Colônia Nacional Agrícola de Goiás (CANG), administrada pela Divisão de Terras e Colonização do Ministério da Agricultura, no Vale do São Patrício, região central do Estado de Goiás, com sede no que viria a ser, posteriormente, a cidade de Ceres. De acordo com o projeto de implantação do assentamento, foram distribuídos lotes entre 20 e 30 hectares a pessoas reconhecidamente pobres, sendo que o Estado, “gratuitamente”, dava também aos colonos: ferramentas, instrumentos, casas etc., para que pudessem dar sequência às atividades agrícolas. Em

1946 a Colônia contava com uma população de aproximadamente oito mil pessoas (cf. BORGES, 1995, p. 167).

Foi assim que se objetivou a “Marcha para o Oeste” do ponto de vista das ações do Estado: por meio da criação de colônias agrícolas seria possível desenvolver uma economia de produção de alimentos baratos para satisfazer as necessidades do mercado interno, especialmente o paulista, e, conseqüentemente, conter os vários conflitos agrários evidenciados em diversas regiões. Conforme Pessoa (1999, p. 47):

[...] as verdadeiras razões da Marcha para o Oeste, especialmente quanto à criação das colônias agrícolas, eram a abertura de frentes fornecedoras de produtos alimentícios mais baratos para os centros urbanos emergentes e a contenção de conflitos sociais já verificados em outras regiões do país, direcionando os excedentes populacionais para os vazios demográficos existentes.

Para planejar e coordenar o processo de ocupação e colonização na região Centro-Oeste, o Governo federal criou, em 1943, a Fundação Brasil Central, órgão administrativo que tinha a finalidade de dar apoio aos projetos de colonização. Foi um instrumento utilizado pelo Estado Novo para dar cabo à “Marcha para o Oeste”, sendo que o principal objetivo era criar núcleos populacionais já inseridos na lógica capitalista do projeto de desenvolvimento econômico.

Foram feitas muitas obras para o desenvolvimento dessa região. Conforme Borges:

A Fundação Brasil Central foi um órgão criado pelo poder público para dinamizar a chamada Marcha para o Oeste. Em Goiás, no Sudoeste e no Oeste do Estado, construiu estradas, hospitais e escolas, montou estações radiotelegráficas e armazéns. (BORGES, 1995, p. 168.)

Toda a infra-estrutura implantada foi necessária para possibilitar a permanência da ocupação humana nessa região. Como havia a preocupação

do Estado brasileiro com a concentração populacional de algumas regiões, em detrimento do esvaziamento de outras, especialmente as regiões do Centro-Norte, foram viabilizadas políticas com o objetivo de contribuir com a ocupação e permanência de pessoas em regiões com menor densidade populacional.

Desde a década de 1920, em decorrência da crise do modelo agro-exportador e do crescimento da industrialização, o processo de urbanização e industrialização já se consolidava, especialmente nas regiões do Centro-Sul, gerando o deslocamento de populações de áreas rurais para áreas urbanas, geralmente em busca de melhores condições de vida e trabalho.

O inchaço das cidades, especialmente da região Sudeste do país, e a incapacidade de absorção de toda a força de trabalho disponível pelo mercado de trabalho, geraram uma vulnerabilidade social, na qual muitos trabalhadores, vivendo em situação de extrema precariedade, encontravam-se à margem dos processos produtivos, na condição de “exército de reserva”. Foi a partir da tomada de consciência dessa situação social que muitos políticos e intelectuais, ainda nos anos de 1920, construíram uma campanha que ficou conhecida como “ruralismo pedagógico”. A idéia principal era criar uma consciência coletiva que influenciasse a permanência dos trabalhadores no meio rural e contivesse o êxodo (cf. PAIVA, 2003, p. 136).

Goiás, um estado agrícola que se inseria nesse processo de expansão capitalista com a “Marcha para o Oeste”, sofreu influências do pensamento pedagógico ruralista, que tinha como intenção principal contribuir com o processo de fixação do homem no campo por meio da educação rural. Foi a partir do pensamento ruralista que a educação rural passou a ser defendida como um meio de romper com o atraso social e econômico do Estado, que passava por mudanças políticas e econômicas importantes, sobretudo a partir da década de 1930.

A chegada do Interventor federal Pedro Ludovico Teixeira ao poder marcou o início do governo das oligarquias que se formaram na região Sul e Sudoeste do Estado e a deposição das oligarquias que habitavam a região da capital, atual Cidade de Goiás. Embora tenha passado por significativas

modificações, o Estado se manteve agrário nas suas bases produtivas, preservando sua estrutura política sob o controle de oligarquias.

Conforme Canezin e Loureiro (1994, p. 83):

A preocupação e a iniciativa em termos de educação rural nascem ao mesmo tempo em que nasce a orientação governamental de conter o êxodo rural e fixar o homem no campo. A própria Constituição do Estado de Goiás, aprovada em 1935, estabelece no seu artigo 109 que o plano educacional: a) criará e subvencionará escolas rurais; b) criará escolas ambulantes para adultos analfabetos das zonas rurais.

Para as autoras, as escolas rurais em Goiás foram instituídas, principalmente, a partir desse movimento pedagógico ruralista. Com a adesão do Estado de Goiás à campanha da Cruzada Nacional de Educação, os municípios goianos construíram três escolas rurais, além de vários grupos escolares. Em outra abordagem, Nepomuceno (1994, p. 112) afirma que, ao final da Cruzada, o Estado de Goiás já contava com 86 escolas primárias inauguradas e, também, com estabelecimentos de ensino de outros níveis.

Além da preocupação em criar escolas no meio rural, havia também, no discurso do ruralismo, a preocupação com a formação de professores para atuar nessas escolas, respeitando-se as especificidades regionais. Com esse objetivo foi instituída, pela lei n.º 261, de 7/8/1937, uma Escola Normal rural, nas proximidades de Goiânia, visando preparar professores para a atuação no magistério rural.

Com a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação³ em Goiânia, de 18 a 26 de Julho de 1942, foram reforçadas as defesas de teses segundo as quais a maior preocupação educacional naquele contexto era com o desenvolvimento do ensino rural, que deveria ser instituído também nas Escolas Normais, com o objetivo de formar professores habilitados para atuarem em escolas localizadas no meio rural. O tema desse VIII Congresso foi

³ O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação ocorreu, em 1942, como parte das comemorações da inauguração de Goiânia como a nova capital do Estado. A intenção principal do Congresso era discutir acerca do processo de interiorização da escola primária por meio do vigoroso discurso do ruralismo pedagógico.

“Ensino Primário e Educação Rural”, e seus objetivos principais consistiam em discutir, além do ensino rural, o papel da escola rural, o problema do analfabetismo, bem como formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência ao professor rural.

A intenção dos educadores, com a sua realização, foi a interiorização da escola primária, fazendo dela um *forte núcleo de atuação ruralista*.⁴ Nepomuceno (1994, p. 121) apresenta, em seu trabalho, parte da comunicação de abertura do evento em Goiânia, na qual Celso Kelly, importante intelectual defensor da escola nova, acerca dos objetivos e da organização da Educação Primária Fundamental, naquele contexto, proclamava:

O papel da escola numa cidade difere, essencialmente, do seu papel na zona rural. Basta realçar um aspecto: na cidade, a escola é um dos muitos agentes culturais; uma das várias instituições educativas. Cabe-lhe, pois, não só dar a educação, como coordenar a ação educativa das demais instituições. Dará menos, porque conta com a cooperação de outros agentes. Não se circunscreve apenas ao que proporciona dentro de seus muros: estende sua observação e leva sua coordenação aonde quer que existam atividades culturais. Na zona rural, muitas vezes, a escola é, no gênero a única instituição existente. Nem jornal, (sic) em certos lugares. A escola ali é tudo. Não tem o que coordenar. Não tem cooperadores. Terá apenas que dar muitíssimo mais, dar tudo ao seu alcance. Ela passa a desempenhar o papel do único foco de civilização da região, não só para crianças, mas para todas as regiões; não só a tarefa escolar mínima, mas tudo quanto os seus recursos comportem. Ela passa de escola: ela é um centro de irradiação. O professor não é apenas um mestre: é um líder, com influência sobre toda a comunidade.

Para esses educadores, a escola rural foi concebida como a única instituição de civilização. Atribuem a ela, um papel civilizador e redentor, se pensarmos do ponto de vista da ideologia do “atraso rural”. Aos professores do meio rural cabia a função de líder comunitário, pela qual exerceriam influência sobre toda a comunidade.

⁴ Expressão do Correio Oficial n.º 3.199, de 22 de fevereiro de 1936 (*apud* NEPOMUCENO, 1994, p. 119).

O discurso do “atraso rural” é, sobretudo, ideológico. Na perspectiva teórica de Calazans (1981, p. 164),

a ação educativa implícita nos programas e projetos desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil parte de uma falsa noção do que costuma chamar-se de “atraso rural”. Para os formuladores desses programas, o “atraso rural” se referiria àquelas regiões caracterizadas pela agricultura de tipo pré-capitalista. Desta falsa concepção decorre como consequência natural falsas soluções em termos de propostas: educação rural. A educação é vista pelos formuladores como sendo um processo pedagógico que visa a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola.

Diante dessa ideologia, era necessário levar também a educação e a sua instituição principal, a escola, às populações rurais, objetivando superar o “atraso” em face de condicionantes trazidos com o processo de modernização. A intenção era preparar o trabalhador rural a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola trazidas pela expansão das grandes empresas capitalistas no campo. Nesses termos, a escola em Goiás se constituiu a reboque dos processos econômico-produtivos mais amplos. Ela não pode ser analisada como uma instituição estanque, isolada, distante da realidade econômica, capitalista, que a partir da década de 1960 se desenvolveu e se ampliou com maior índice de tecnificação dos processos produtivos no meio rural.

Assim, a defesa da ruralização do ensino normal, sintonizada com os problemas práticos vivenciados pela população rural, foi também uma forma crítica à organização das Escolas Normais existentes. Era um sintoma de que essas escolas não correspondiam às expectativas da política do Estado Novo. Pretendia-se, com a “Marcha para o Oeste”, incorporar novas regiões e tornar setores agrícolas mais produtivos e sintonizados com as necessidades de expansão capitalista. A Escola Normal deveria formar professores mais afinados com essas exigências.

O interesse dos educadores, no período da “Marcha para o Oeste”,⁵ consistia na defesa de uma formação de professores para atuarem no processo de escolarização com as populações rurais, objetivando contribuir com a expansão do capitalismo e, conseqüentemente, com a superação de todos os entraves políticos ao desenvolvimento econômico do Estado Novo. Nesses termos, o analfabetismo foi apresentado como um problema que precisava ser superado, criando-se a condição necessária ao desenvolvimento de um Estado agrário que se havia tornado mais dinâmico no que se refere ao processo produtivo frente ao novo padrão de acumulação capitalista que se efetivava. Nepomuceno (1994, p. 114) assinala:

Em 1920 o Estado tinha uma população de 511.919 habitantes. Destes, 78.530 eram alfabetizados, isto é, 15.34%. Em 1940 o número de habitantes passou para 826.814, e o de alfabetizados para 156.662, correspondendo este último a 18.94% da população total. Uma diferença de apenas 3.6% é pouco representativa para justificar o alarde do discurso. Porém, este resultado não enfraqueceu a proposta que procuramos defender nesse trabalho, mesmo por que o combate ao analfabetismo pela educação escolar constituiu apenas um aspecto da questão. Desse modo, para nosso objetivo importa fixar a seguinte idéia: a política educacional viabilizada pelo governo, principalmente após 1937, norteou-se *para e pelo* trabalho, isto é, para as atividades em que se assentava a economia estadual e para a formação de uma mentalidade rural sustentadora da “vocaçãõ agrícola” da população goiana.

Frente a esse cenário, importa-nos ressaltar que o Governo estadual concentrou esforços para criar uma nova mentalidade agrícola e produtivista, além de ampliar o número de escolas no meio rural para combater o analfabetismo. Por via desse processo de escolarização, realizaram-se várias iniciativas, disponibilizadas pelo Estado brasileiro, com o objetivo de promover a educação rural. Assim, foram criados os Clubes Agrícolas, os Aprendizados Agrícolas (AAs), os Patronatos Agrícolas, e também houve a realização de

⁵ Acerca dos educadores da “Marcha para o Oeste”, refiro-me aos professores e intelectuais que organizaram e participaram dos Congressos de Educação, como defensores e divulgadores da ideologia do movimento ruralista iniciado ainda na década de 1920.

várias semanas ruralistas, congressos e encontros, para a promoção de debates sobre a questão, visando preparar um trabalhador mais produtivo, em sintonia com o novo padrão de acumulação do capital.

A educação do trabalhador rural, até o final da década de 1950, não estava somente na alçada do Ministério da Educação e Saúde Pública. O Ministério da Agricultura era o principal agente governamental que atuava no campo da educação rural, inclusive administrando os Aprendizados Agrícolas (AAs), os Patronatos Agrícolas, os Clubes Agrícolas e, conseqüentemente, as semanas ruralistas, etc., efetivando-se, portanto, um conflito intra-estatal entre os dois ministérios, como pudemos verificar no trabalho de Mendonça (2007), no qual a autora afirma que a educação rural se constituiu como um campo de disputas no interior do Estado. Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, contudo, o ensino agrícola continuou sob a tutela do Ministério da Agricultura, ou seja,

integrado por representantes de extração sócio-política bastante eclética, o quadro dirigente do MES congregaria, sobretudo, os educadores profissionais, tidos como capazes de gerir “científica e pedagogicamente” este campo. Os quadros do novo Ministério, ao qual se costuma atribuir o “pioneirismo” em toda e qualquer iniciativa educacional, passariam a disputar com os da Agricultura o controle sobre o Ensino Agrícola, posto considerarem que a educação primária deveria afastar-se do ensino técnico ou vocacional, em nome do equívoco pedagógico de sobrecarregar-se as crianças com a preparação para o trabalho. (MENDONÇA, 2007, p. 251.)

Em 1938, foi criada a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), órgão estatal responsável pela orientação e fiscalização do ensino agrícola em todos os seus graus, encontrando-se subordinado diretamente ao Ministério da Agricultura e não ao Ministério da Educação. Outra mudança foi que os antigos Patronatos Agrícolas, a partir de 1933, passaram a ser administrados pelo Ministério da Justiça, dando origem ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Assim, podemos afirmar que muitas atividades de ensino rural estavam na alçada de outros ministérios. Somente em 1961, com a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino rural deixou,

definitivamente, de estar subordinado ao Ministério da Agricultura passando a ser organizado e fiscalizado pelo Ministério da Educação (cf. MENDONÇA, 2007, p. 245).

A principal finalidade da educação rural não era só transformar o camponês tradicional em trabalhador assalariado, mas também prepará-lo para utilizar novas tecnologias no processo produtivo. Em outros termos, o objetivo maior dessa modalidade de ensino era a mudança na mentalidade, implicando desse modo, por parte do rurícola, a internalização de novos valores e sentimentos socialmente construídos com o advento da ampliação e do domínio do capital no meio rural.

Conforme Nepomuceno (1994, p. 117):

A formação desta mentalidade agrícola capaz de adequar as massas trabalhadoras rurais goianas à natureza e ao ritmo de trabalhos necessários ao mundo do capital, não era uma tarefa simples. Implicava na transformação progressiva de hábitos, de valores e de comportamentos que se constituíram no interior de uma sociedade que se assentou na escravidão e nos estilos de mando próprios de uma mentalidade oligárquica. Em outras palavras, tratava de dar às populações rurais, uma completa e sistemática obra de educação, de instrução e de propaganda; iniciá-las e prepará-las para novas formas de disciplinas, de trabalho, de rendimento, de comércio, etc. Tratava-se, então de alterar os modos e os estilos de vida que impregnavam a população “jeca”, que deveria, a partir dos anos trinta, com a adequação do país a um novo padrão de acumulação de capital, adaptar-se aos estilos e modos de vida próprios de uma sociedade civilizada – a sociedade urbano-industrial –, organizada sobre bases “racionais” e “científicas”.

O motivo de preocupação com a extensão da educação escolar às populações rurais pode ser encontrado no desenvolvimento econômico. Acreditava-se que a escolarização pudesse contribuir para o bom desempenho dos trabalhadores da agricultura às atividades agrícolas.

Goiás se constituiu pioneiro no que se refere à construção de políticas estaduais de educação voltadas para a escolarização das populações rurais. Nesse sentido, conforme Nepomuceno (1994, p. 118), ocorreram vários

encontros e congressos em Goiás, a partir da segunda metade da década de 1930, para discutir a escola rural e o processo de ruralização das escolas goianas, envolvendo professores do ensino primário.

1.2. Modernização conservadora em Goiás

A modernização conservadora é resultado da reconfiguração entre capital, trabalho, terra e reocupação territorial. Conforme Borges (1995), entre 1945 e 1950, o Estado impulsionou para a iniciativa privada os principais projetos de colonização a serem implantados. A partir da I Conferência de Imigração e Colonização, realizada em Goiânia no ano de 1949, ficou evidenciado que o objetivo do Conselho de Imigração e Colonização foi apresentar o projeto de reorientação da política de ocupação do espaço territorial rural no país.

As principais metas da colonização diziam respeito à formação de um tipo de agricultor com as três funções básicas de uma empresa agrícola – capital, trabalho e administração. Foi apresentado um conjunto de resoluções que seriam norteadoras dos próximos programas de assentamentos a serem implantados no Estado. Para Borges (1995, p. 169), esse conjunto de resoluções

expressava uma concepção burguesa de ocupação da terra, sugerindo métodos de produção e organização de propriedade típicos de uma sociedade capitalista. A ocupação e colonização da terra deveriam ser implantadas preferencialmente com imigrantes estrangeiros de nível cultural superior ao dos agricultores nativos. Tal modalidade de colonização proposta deveria promover a instalação de núcleos modelares, capazes de agir no sentido de modificar práticas rotineiras já superadas. Os métodos de cultivo do sertanejo não interessavam às autoridades preocupadas com a modernização do solo.

A partir dessa Conferência, fica evidente que a ocupação da terra em Goiás só fazia sentido ao visar à produção agrícola para o mercado. Diante desse processo, especialmente, a partir da década de 1950, houve a

intensificação do investimento do capital no meio rural em Goiás com fomento do Estado, tanto na esfera federal quanto na estadual, em financiamentos de grandes empreendimentos agropecuários. Como parte desse plano e em decorrência dele, instauraram-se em Goiás inúmeros conflitos sociais no campo entre fazendeiros-grileiros e posseiros.

Esses movimentos e lutas sociais que se efetivaram a partir dos anos de 1950 constituíram-se como resultados da modernização conservadora. De um lado, os trabalhadores rurais que se esforçaram para garantir a posse da terra, como condição necessária para viver com dignidade com suas famílias; de outro, o empresário que no meio rural pretendia utilizar a terra como meio e lastro necessários à ampliação de seu capital.

Para a compreensão da modernização conservadora, faz-se necessário entender os processos históricos e econômicos mais amplos que a desencadearam em Goiás. Compreendemos que ela se constituiu em um processo de alta complexidade, que traz no seu bojo a expropriação da classe trabalhadora no meio rural e a conservação do padrão injusto de distribuição da posse de terras no Brasil. A agricultura se desenvolveu do ponto de vista tecnológico, sem que tivesse ocorrido qualquer alteração em sua estrutura agrária. De acordo com Barreiros (2005, p. 25):

A modernização conservadora consistiu da construção de bases para uma sociedade urbano-industrial articulada à preservação da antiga estrutura de propriedade e trabalho no campo. Isto significa que a industrialização e a urbanização avançaram com base em uma economia agrícola comercial fundamentada em um sistema repressivo de mão-de-obra, onde o trabalhador era submetido ao proprietário não através do mercado, mas por meio de coerção extra-econômica. O esgotamento do escravismo não teve como resultado a eliminação do latifúndio e o predomínio econômico do *farmer*, tal como nos Estados Unidos, e nem a formação de relações de trabalho capitalista, com operários rurais plenamente expropriados. O latifúndio permaneceu, explorando mão-de-obra em regimes de trabalho não capitalistas dos mais diversos, e nas franjas do sistema, formou-se uma economia agrária de posseiros integrados, ou não, aos mercados urbanos de gênero alimentícios.

Na década de 1960, a modernização conservadora implementada na agricultura foi determinante para o processo de agroindustrialização, bem como para a manutenção do controle do setor agrário tradicional sobre as grandes propriedades rurais. O campo se modernizou no Brasil do ponto de vista tecnológico, porém sem a realização de sua reorganização fundiária, e esse processo se deu sob o efetivo controle do Estado, como nos salienta Cruz (2005 p. 25): “a partir de 1960, o Estado deixou de ser apenas um mediador, como na década de 1940, e passou a ser também um agente interventor das transformações econômicas”.

O Estado foi, então, posto a serviço dos capitalistas e não dos trabalhadores, e essa política foi a forma mais adequada que, no Brasil, encontrou-se para garantir a intensificação do processo de acumulação de capital, seja ela agrária ou industrial. (SILVA, 2009, p. 20.)

A partir do efetivo controle das classes dominantes ocorre o processo de modernização conservadora; uma relação concisa se dá entre Estado e capital, levando-se em consideração os anseios do setor agrário tradicional e do setor agrário industrial. Dessa forma, desenvolveram-se as formas e os meios de produção nesse setor, porém preservando-se a estrutura fundiária do país. Dessa forma, Goiás entra “nos quadros da economia nacional” por meio de sua integração ao desenvolvimento capitalista de São Paulo (cf. BORGES, 2005).

De acordo com Cruz (2005, p. 29):

O Estado de Goiás integrou-se, a partir dos anos 1960, na lógica das transformações da sociedade brasileira pela sua especificidade de economia tipicamente dependente, ou seja, pela incorporação de áreas extensas de terras a expansão da pecuária, na forma de modernização imposta pelo padrão de desenvolvimento capitalista em curso. A modernização da agricultura acelerou o desenvolvimento do capitalismo no campo, com a finalidade de reprodução da propriedade capitalista.

Segundo esse autor, a modernização conservadora implementada na agricultura, sobretudo durante a ditadura militar, ao aprofundar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, elevou por várias décadas as taxas de crescimento econômico, que fez desencadear a composição de novas forças sociais na sociedade brasileira, mais urbanizada e, desse modo, mais diversificada em suas reivindicações sociais, econômicas e políticas.

O processo de expansão do capital sobre a agricultura deu-se pela intervenção e mediação do Estado como o agente que criou os meios necessários para a implementação de novas formas de produção. A partir da década de 1920, o país passou pelo processo de urbanização e industrialização, principalmente na região Sudeste; já na década de 1950 e, com maior intensidade, na década de 1960, ocorreu a ampliação desse processo de agroindustrialização do meio rural na região Centro-Norte do país. Conforme Cruz (2000, p. 20):

O regime militar, implantado em 1964, acelerou o desenvolvimento do capitalismo no campo, incentivando a reprodução da propriedade capitalista, criando as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrária que privilegiava as grandes empresas, mediante incentivos financeiros de um lado, e, de outro, expulsava e reprimia os trabalhadores que lutavam pela terra. A finalidade dessa política, dentre outras, era reduzir parcialmente o poder dos coronéis latifundiários e, ao mesmo tempo, impedir o crescimento das lutas dos trabalhadores rurais, que vinham construindo suas formas de organização, sobretudo a partir de meados da década de 50.

O modo de produção capitalista torna-se hegemônico no Brasil, principalmente quando ocorre a sua expansão em direção ao campo. Esse processo amplo de dominação capitalista se evidencia pelo uso de novas tecnologias na produção agrícola. Com a ampliação do domínio do capital, a agricultura brasileira passa pelo processo de modernização de suas técnicas de produção, abandonando as técnicas arcaicas e rudimentares de cultivo do solo. O uso de tratores e outros tipos de máquinas pesadas, do arado, dos insumos agrícolas, etc. passou, frequentemente, a fazer parte dos processos

produtivos, substituindo, gradativamente, os meios de transporte de tração animal e a utilização de ferramentas mais rudimentares como a enxada e a foice. Nas décadas de 1950 e 1960, foram implementadas as condições necessárias para a produção de equipamentos modernos a serem utilizados na produção agrícola.

O desenvolvimento industrial brasileiro dá um grande salto à frente com o surgimento interno do setor de equipamentos. Esse fato proporciona à agricultura maior tecnificação e impõe-lhe a reorientação de seus rumos. De um lado, o emprego crescente de máquinas, defensivos e fertilizantes confere à agricultura superior capacidade de produção, levando a grande propriedade a mobilizar, para sua produção de mercado, as terras até então entregues ao uso policultor do minifúndio dominial, em regime de arrendamento ou parceria. De outro, o surgimento do setor de equipamentos, internamente ao sistema econômico nacional, esgota a função de “equivalente” da agricultura de exportação, levando a agricultura como um todo a voltar seus produtos para o consumo interno [...]. A agricultura se torna industrial e, pois, mais altamente especializada, radicalizando-se o processo da mobilidade territorial do trabalho e do capital que já vinha em curso. (MOREIRA, 1990, p. 65.)

Para esse autor, a efetivação da modernização da agricultura só foi possível porque o Estado brasileiro atuou no planejamento e na direção desse processo. O Estado fomentou a industrialização acelerada da agricultura mediante o maciço investimento em infra-estrutura.

Uma vez consolidada a implementação da modernização agrícola no Brasil, surgiram vários movimentos sociais de luta pela terra, possibilitando, portanto, a explicitação da questão agrária. De um lado os setores dominantes, emergentes do mundo rural, que necessitavam de maior quantidade de terras para que se efetivasse, associada ao processo de mecanização, a agroindústria; do outro, os trabalhadores rurais, posseiros, sendo expulsos de suas terras com suas famílias para que se viabilizasse o projeto de expansão do capital no campo mediante implantação das novas formas de relações produção.

Diante da explicitação desses conflitos referentes à luta pela terra, desencadeados com o processo de modernização conservadora, e mediante o

questionamento que se constituiu acerca da função social da terra, o Estado percebeu a necessidade de rediscutir a questão fundiária, sendo que, a partir disso, foi elaborado o Estatuto da Terra, objetivando amenizar as lutas camponesas.

O Estatuto da Terra consistiu na primeira lei de regulação fundiária do Brasil. Ela foi elaborada com a intencionalidade de amenizar os conflitos sociais gerados pela questão agrária, uma vez que havia focos de movimentos de trabalhadores rurais organizados espalhados por todo o território nacional. Definiu-se em termos conceituais e legais o que seria um latifúndio e um minifúndio, bem como a medida de cada um deles, a partir daquilo que se chamou módulo rural. Nesse Estatuto, ficou também definido o que seria uma empresa rural e foi instituído o imposto territorial rural. Foi à primeira vez na história da legislação brasileira que apareceu a definição da função social da terra. No entanto, o Estatuto da Terra não foi aplicado em sua plenitude, uma vez que foi apenas utilizado, naquele contexto, como instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra (CRUZ, 2000).

O Estado, em todas as suas esferas, atendendo aos interesses dos grupos econômicos que se estendiam ao meio rural, tornou-se o grande propulsor da ampliação do processo de mecanização das atividades agrícolas. Foi construída a infra-estrutura necessária à empresa rural capitalista moderna. A intenção do capital, com o processo em curso, foi integrar a agricultura à indústria e, conseqüentemente, pôr fim à tradicional dicotomia binomial latifúndio-minifúndio e campo-cidade. Em termos gerais, conforme Moreira (1990), o Estatuto da Terra implicou um novo arranjo territorial e produtivo em que tanto as grandes como as pequenas propriedades passaram a estar a serviço do capital, ou seja:

Papel fundamental nessa reorientação de rumos do padrão espacial agrário tem o Estatuto da Terra. Promulgado como lei 4.504, em 1964, em plena vigência do regime militar, para ser a nova lei de terras, o Estatuto da Terra estabelece como referência de rearranjo espacial a “gradual extinção do latifúndio e do minifúndio”, de modo que na estrutura da

propriedade e da produção agrária brasileira o binômio seja substituído pela empresa rural capitalista moderna. (P. 65.)

Nesse contexto, ocorreu a vinculação entre a produção agrícola em larga escala e as técnicas modernas de produção, armazenamento e distribuição dessa produção. Os Complexos Agroindustriais passaram a constituir-se a partir da fusão da pequena e grande produção à indústria fornecedora de implementos agrícolas.

No modo de produção capitalista, a indústria se constitui como núcleo produtivo engendrador do dinamismo da economia, e a cidade como o *locus* principal da atividade produtiva. Foram convergentes os processos de urbanização, industrialização e o gradativo aumento das populações urbanas. As grandes cidades recém-construídas, especialmente da região Sudeste, passaram a ser determinantes no processo de subordinação do meio rural ao meio urbano, sendo necessária a ampliação da produção agrícola, especialmente de alimentos, para o suprimento dos trabalhadores da cidade, garantindo a integração econômica do rural com o urbano. Assim, o Estado capitalista, atuando como agente que alavancou esse processo por meio de ações concretas, garantiu, aparentemente, a integração nesse espaço

A construção de estradas de rodagem e de hidrelétricas, bem como a ampliação da rede ferroviária, entre outros serviços, deram suporte ao processo de industrialização em curso e à mecanização do campo. A ação da principal agência de fomento criada naquele contexto, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), e os planos de desenvolvimento econômico foram a base para a criação de vários programas com a função de possibilitar os recursos que se faziam necessários ao desenvolvimento esperado. Os Programas de Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO) e o Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER) contribuíram para o processo de crescimento

econômico das atividades agrícolas no meio rural, no Brasil e em Goiás ⁶ (cf. QUEIROZ e CUNHA, 2008).

O BNDE e os chamados programas de desenvolvimento faziam parte de um conjunto de ações concretas do Estado para a ampliação e o domínio do capital no campo. Esses programas foram criados para também conceder empréstimos aos empresários rurais, para que ampliassem a produção agrícola, mediante a compra de máquinas e implementos agrícolas, e para favorecer o desenvolvimento de pesquisas agrícolas e investigações científicas, com a finalidade de produzir insumos para corrigir a acidez do solo do cerrado goiano, inviável, até então, para a implementação e ampliação de atividades agrícolas em larga escala. Concordamos com Cruz (2000, p. 20) em sua afirmação de que “o Estado desempenhou papel importante como agente viabilizador da empresa rural, fornecendo o apoio financeiro necessário e favorecendo a remoção de obstáculos que limitassem o movimento de capitais na região”.

A economia goiana anterior ao processo de modernização da agricultura tinha como principal atividade a pecuária extensiva. Com os investimentos de capitais, sobretudo a partir da década de 1960, grandes lavouras passaram a ocupar as imensas áreas de cerrado. Mediante o intenso uso de tecnologias na produção, especialmente pelo emprego de corretivos e fertilizantes, o solo ácido do cerrado foi transformado em terreno fértil, propício ao plantio de soja, arroz e outras culturas.

Junto com as mudanças nas técnicas de cultivo, ocorreu a gradativa proletarianização das relações sociais de produção no meio rural. O camponês transformou-se em trabalhador assalariado e se viu obrigado a deixar o meio

⁶ Conferir Dias (1996, p. 82). O BNDE foi criado por meio da Lei 1.628, de 20 de Junho de 1952, a partir dos interesses da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMBEU) e tinha como objetivo principal a execução de um conjunto de projetos de investimentos. A maioria dos recursos do BNDE provinha do Banco Mundial e do [Export-Import Bank of the United States](#) (Ex-im Bank). Após a Segunda Guerra mundial, o governo dos Estados Unidos da América, numa perspectiva imperialista, utilizava o Ex-Im Bank e o Banco Mundial para conceber empréstimos, especialmente aos países chamados subdesenvolvidos, com a finalidade de garantir financiamentos em longo prazo, para que estes pudessem importar mercadorias norte-americanas, sobretudo bens de produção. Esse processo consistiu na interferência do capital internacional no desenvolvimento econômico brasileiro, efetivado na aliança Estado-Capital Financeiro.

rural, devido à expropriação de suas posses e de outras formas tradicionais de trabalho na terra, como a parceria, o arrendamento, a meia, entre outras, migrando para a zona urbana e passando à condição de bóia-fria, trabalhador rural livre, ou de trabalhador urbano precarizado – meios encontrados para a sua subsistência e reprodução.

Uma outra opção implementada pelos posseiros foi a resistência ao capital e o enfrentamento à modernização conservadora, resistindo ao Estado e às classes dominantes. Sobre esse processo, Cruz (2000, p. 23) salienta:

A partir do final dos anos 70, cresceu o número das organizações e manifestações no campo. As manifestações e organizações representam uma pluralidade maior de atores sociais e uma diversidade de interesses coletivos, dentre elas: a luta por uma política agrícola e pela fixação de preços mínimos aos pequenos produtores rurais; reivindicação por aumento de salários e melhores condições de trabalho, manifestada nas greves dos assalariados e bóias-frias; luta pela imediata reforma agrária nos acampamentos de sem-terras; mobilizações da mulher agricultora pela sindicalização e previdência social; organização do seringueiro pelo direito à preservação das reservas extrativistas; luta dos atingidos por barragens; luta dos posseiros e indígenas pela defesa de suas terras e comunidades e conseqüentemente, de sua identidade cultural.

Frente a esse cenário, marcado por mobilizações sociais em todo o Brasil, trabalhadores e trabalhadoras rurais, sindicalizados ou não, organizaram diversas frentes de luta para permanecer na terra. A luta pela terra assume uma dimensão explícita de luta de classe. De um lado, o empresariado rural, querendo maiores propriedades para o plantio de produtos comerciáveis e, de outro, os trabalhadores, que viam a terra não como uma mercadoria, pela sua ligação a ela, mas como meio de tirar o sustento da família e garantir a subsistência do grupo.

A expansão do capital no meio rural em Goiás trouxe profundas transformações na sociedade goiana. Diante das mudanças estruturais, intensificaram-se os conflitos sociais no campo e, na década de 1970, ocorreram migrações do campo para a cidade, causadas, sobretudo, pela

expulsão de trabalhadores rurais pelo capital. O Censo de 1980 demonstra que o índice de crescimento populacional nas cidades era da ordem de 28%. Goiás contava com uma população de quatro milhões de habitantes, sendo que, destes, 62% já se encontravam nas cidades, permanecendo no campo uma população de 38% (cf. FONSECA, 1989, p. 37).

Com as migrações, o Estado de Goiás recebeu muitos trabalhadores dos estados do Nordeste e do Sul do Brasil. A maior parte dos migrantes advindos da região Nordeste possuía apenas sua força de trabalho, enquanto que os que vieram da região Sul, pelo menos em parte, tornaram-se, por meio da compra de terras, fazendeiros na região do Sudoeste Goiano (cf. Miranda, *apud* FONSECA, 1989, p. 37). Para Miranda, o fluxo migratório Nordeste-Centro-Oeste pode ser explicado

tanto pela expansão da fronteira agrícola quanto pelas oportunidades de trabalho surgidas nas obras de infraestrutura, construção civil e serviços urbanos, que se fizeram necessárias pela construção de Brasília e pela conseqüente expansão da rede viária” (Miranda, *apud*, FONSECA, 1989, p. 37).

Do mesmo modo, acreditamos que o fluxo migratório do Sul para o Centro-Oeste tenha-se efetivado pelas oportunidades geradas com a “Marcha para o Oeste”, dentro do contexto maior de expansão da Fronteira Agrícola. Outro aspecto que merece destaque, nesse fluxo, é a escassez de terra para o desenvolvimento da agricultura na região de origem.

1.3. As escolas rurais em Goiás

Diante de uma variedade de programas e projetos específicos, criados para resolver os problemas imediatos relacionados à educação rural, os trabalhos acadêmicos, pelo menos a maioria, que tratam do tema nas décadas de 1960 e 1970 estão relacionados, principalmente, aos programas que tinham como objetivo principal o discurso dos agentes do Estado de libertar os

trabalhadores rurais da ignorância e conduzi-los a um nível “considerado” elevado de civilização mediante a educação rural. O que estava em jogo era a formação de força de trabalho qualificada, na lógica do capital, para a atuação nas indústrias agrícolas recém-instaladas e a elevação do padrão cultural das pessoas que viviam no campo (cf. FONSECA, 1989).

Com a expansão das empresas capitalistas no campo, inserindo novas tecnologias nos processos produtivos, tornava-se cada vez mais necessário o uso de mão de obra especializada. Essa formação se efetivava fora do âmbito do sistema escolar de ensino por meio das diversas atividades de *extensão rural*⁷ que foram efetivadas. Desde a implantação das primeiras escolas rurais no Estado de Goiás, a partir da segunda metade da década de 1930 até meados da década de 1980, foi oferecido, em termos de instrução pública, apenas o ensino do primário na sua primeira fase, sendo os municípios, até 1985, mantenedores de 83,60% dos estabelecimentos nesse nível de ensino.

Em 1985, de um total de 6.539 escolas de primeira fase do primeiro grau, 5.466 pertenciam à rede municipal de ensino. Desse total, 94,31% das escolas da rede municipal eram rurais. Fonseca (1989, p.40) afirma que, embora esses estabelecimentos fossem chamados de escolas, não passavam de edificações de apenas uma sala de aula com um único professor que oferecia o ensino público de primeiro grau, no denominado regime de classes multiseriadas, que correspondia a 71,29% das escolas públicas municipais. Mesmo com essa quantidade de escolas rurais, de apenas uma sala de aula, somando-se mais de 4000 em todo Estado, 86,47% da população rural ficava à margem do sistema escolar. Apenas 13,53% da população rural era atendida nessas escolas, ficando excluída, portando, a maior parte das pessoas que habitavam o campo.

Fonseca (1987, p. 116), citando Eliana França, acerca da realidade da educação em Goiás de 1964 a 1978, afirma:

⁷ Sobre a extensão rural no Brasil ver Fonseca (1985).

As escolas municipais do interior do Estado de Goiás são quase em sua totalidade escolas rurais e, enquanto escolas rurais funcionam nos mais diversos tipos de construções: velhos paóis cedidos por fazendeiros, em um cômodo na própria casa do professor, que por isto não recebe nenhuma remuneração em forma de aluguel, construções feitas por fazendeiros e cedidas ou barganhadas com a prefeitura, e até mesmo debaixo de árvores, utilizando cascas secas de bananeiras e carvão, como material de escrita. Os prédios especificamente escolares são geralmente construções pequenas e em precárias condições de conservação.

Além das condições precárias das “escolas” que funcionavam no meio rural, a autora verificou que 64% dos professores eram leigos, ou seja, não tinham concluído nem mesmo o ensino de primeiro grau, correspondente ao ensino fundamental atual. Havia uma prática de as prefeituras contratarem os professores para lecionar em sua própria casa, não havendo um controle e nem uma supervisão por parte do Estado no que se referia ao trabalho desse professor, que em muitos casos recebia da prefeitura, mas não lecionava⁸. Em síntese, a partir da descrição e da análise da realidade da escola rural em Goiás, foi constatado o seguinte: “inexistência física da escola, ausência de material de ensino, professor leigo com salário evitado e o cargo manipulado pelo poder local” (FONSECA, 1987, p. 117).

Assim, sem a estrutura material e humana necessária para a realização das atividades-meio e atividades-fim no interior da escola, muitos professores, em péssimas condições de trabalho, tinham que desempenhar vários outros serviços para os quais não haviam sido contratados, que iam além das atividades de ensino. Faziam: merenda, faxina, serviços de secretaria, etc. Além dessas diversas tarefas extras, a maioria dos professores não tinha suas carteiras assinadas pelas prefeituras e, como resultado disso, eles não recebiam Férias, 13.º salário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS –, entre outros direitos trabalhistas já conquistados, reconhecidos e consolidados pela legislação brasileira. Frente a essa realidade educacional, a autora faz críticas ao fracasso do ensino rural e às orientações dadas pelo poder público:

⁸ A respeito dessa prática clientelista do poder municipal, conferir Fonseca (1987).

[...] soluções tecnoburocráticas forjadas em projetos especiais para a zona rural que abrigam questões do tipo: currículo adaptado ao meio; cartilha com conteúdo diferenciado da zona urbana; aproveitamento do potencial criativo do professor, invenção de novas metodologias para o ensino, em classes multisseriadas, entre outras (FONSECA, 1987, p. 117).

Para a autora, essas propostas para o desenvolvimento do ensino rural “caíam no vazio”, uma vez que o problema do fracasso escolar no meio rural ultrapassava os limites da sala de aula, constituindo-se como expressão das relações entre campesinato, sociedade e Estado e envolvendo questões estruturais que não se resolvem no âmbito dos projetos especiais destinados às populações rurais.

Além das contradições econômico-políticas-estruturais, explicita, também, uma contradição sócio-educacional, inerente ao processo de transformação por que passa, hoje no Brasil, o meio rural. Se, por um lado, a Escola é uma entidade externa e estranha para a cultura e a visão de mundo do povo da roça, por outro lado, esse mesmo povo, também, reconhece que existe um tipo de saber que só se aprende na escola. (FONSECA, 1987, p. 117.)

Os trabalhadores rurais, ao reconhecerem a importância da escola, na sociedade contemporânea, como lugar por excelência da aprendizagem dos saberes sistematizados, que regulam as relações sociais, exigem o direito à escola gratuita e reivindicam o direito a uma escolaridade básica para si e para seus filhos, para que possam aprender a ler, escrever, contar, etc. No entanto, seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que não havia nenhum sentido em discutir as especificidades das propostas pedagógicas levadas, ou não, ao meio rural, porque, praticamente, inexistia a escola rural, e as poucas que funcionavam, no que se refere à estrutura física, encontravam-se em condições precárias, além do corpo docente sem formação mínima para a atuação no magistério e a falta de outras condições necessárias às práticas pedagógicas escolares.

No início da década de 1980, foi realizada uma pesquisa por professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e por agentes da Secretaria de Educação do Estado, com o objetivo de conhecer a realidade da escola rural no Estado de Goiás. Durante a pesquisa de campo e a realização de Seminários, constataram-se alguns problemas frente à realidade da escola rural. Vejamos as principais constatações dos pesquisadores:

(1) Carências gerais da escola no meio rural. A maioria das escolas rurais, na ausência de um espaço físico, funcionava na própria casa do professor, e, quando havia um prédio escolar, não havia condições mínimas de segurança para o funcionamento, com os vidros quebrados e o telhado quase desabando em cima das crianças. Além dos problemas estruturais, essas escolas eram construídas à beira das rodovias, colocando em risco a vida dos estudantes que as utilizavam para ter acesso à escola (cf. FONSECA, 1989, p. 44). Também, no que se refere aos processos pedagógicos dentro da escola, faltavam alguns elementos necessários para que ocorresse a aprendizagem. Os materiais didáticos eram escassos. Com poucas ou quase nenhuma carteira, os alunos tinham que levar os bancos de casa e ficarem de cócoras perto deles para escrever. Além disso, faltavam giz, mapas, cadernos, lápis de cor, etc. para que fossem utilizados no cotidiano das aulas. Verificou-se, enfim, que não havia por parte dos governos maiores preocupações com os problemas da escola rural.

(2) Problemas específicos da sala de aula. A maioria das escolas rurais era, na verdade, uma sala de aula em regime multisseriado, na qual alunos de diversas idades, inclusive com necessidades especiais, e em diversos níveis de aprendizagem misturavam-se e assistiam à aula de um único professor. Não havia planejamento escolar nos municípios, uma vez que, para as autoridades, ele ficava a cargo de cada professor, sendo posteriormente aprovado por um supervisor, que em muitos casos não acompanhava o trabalho do professor.

(3) A questão da má formação dos professores, bem como os baixos salários e as péssimas condições de trabalho. Constatou-se que a maioria dos

professores não tinha sequer o primeiro grau completo e recebia menos de um salário mínimo para lecionar, além de não ter registro em carteira e não receber os direitos trabalhistas. O que prevalecia era o controle de grupos políticos locais, cujas práticas clientelísticas sobre a educação escolar por meio do apadrinhamento político eram comuns. Na hora da contratação não se levava em conta a formação e a capacidade para lecionar, e sim o interesse político do grupo na região. Conforme França (*apud*, FONSECA, 1989, p. 48):

Não se pode negar que a desvalorização do magistério como profissão, fruto da política de pessoal adotada, favorece adoção de critérios clientelísticos na política de absorção e controle de professores para a rede de ensino público, tanto estadual como municipal, facilitando assim sua utilização como instrumento de política eleitoral. [...] essa manipulação só é possível devido às escassas oportunidades de trabalho no Estado. Essa escassez facilita a sujeição às miseráveis condições de trabalho oferecidas pelo ensino municipal. A ausência de concursos públicos, por outro lado, abre perspectivas para absorção de qualquer pessoa sem qualificação, que tem no míngua salário, uma fonte fixa de renda.

Além das questões de falta de estrutura e de ordem política, problemas socioeconômicos também interferiam negativamente no aproveitamento escolar e no desenvolvimento de uma escola de qualidade. As precárias condições materiais de existência das populações rurais apareciam como o principal problema que levava à repetência e à evasão escolar, enfim, ao fracasso da escola rural que apresentamos anteriormente. Brandão afirma: “os trabalhadores rurais: lavradores, posseiros, mineiros, camponeses, abandonaram o trabalho rural e o lugar rural de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução de vida familiar lá” (*apud*, FONSECA, 1989, p. 52). Desse modo, para Fonseca (1989), não faz sentido pensar a escola rural, com conteúdos, currículos, tipos de escolas rurais, etc., desvinculada de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária, bem como da garantia de justiça social plena entre os trabalhadores rurais.

Pessoa (1999), em pesquisa de campo, no ano de 1989, no município de Goiás, Assentamento Mosquito⁹, encontrou uma realidade específica em relação à questão escolar. Na experiência de construção do assentamento, verificou-se, então, um dilema em relação ao tipo de escola que se deveria efetivar. Havia por parte dos trabalhadores rurais interesse em uma escola que atendesse aos anseios do grupo, iniciando uma luta contra a Secretaria de Educação do Município, exigindo uma “professora de dentro”, que tivesse participado da luta pela terra, não aceitando o modelo de escola “já pronto”, com “professora de fora”. Conforme Pessoa (1999, p. 262):

Os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola à sua condição e aos projetos na terra. A escola que eles desejariam deveria formar seus filhos na luta pelos seus direitos e não apenas nas lições já pré-fabricadas e vindas de uma secretaria municipal. Estava estabelecida a diferença entre os anseios dos acampados e assentados a respeito da educação de seus filhos e aquilo que o sistema oficial de ensino trazia pronto.

O autor verificou, ao longo da pesquisa, o embate entre os assentados e os agentes da Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiás. Os trabalhadores, além de exigirem uma professora que tivesse participado do processo de luta pela terra, “de dentro”, desejavam um outro tipo de educação, que ensinasse não somente os códigos essenciais para o domínio da leitura e da escrita, mas também “a vida” manifesta na realidade social do grupo dos trabalhadores no assentamento. A razão da existência da escola era a contribuição para a reprodução social dos trabalhadores em processo de luta. No embate acerca da “professora de dentro”, venceram os trabalhadores, que fizeram com que o prefeito reconhecesse e nomeasse a filha de um assentado como professora na escola do assentamento.

Essa experiência de resistência por parte dos trabalhadores em relação à preocupação com a educação de seus filhos leva-nos ao entendimento de

⁹ O Assentamento Mosquito foi o primeiro assentamento de Reforma Agrária construído no Estado de Goiás, como resultado da luta pela terra conquistada no ano de 1986. Após essa experiência, foram efetivadas várias lutas pela terra e, num período de pouco mais de 20 anos, cerca de 200 projetos de assentamentos de Reforma Agrária em Goiás se concretizaram.

que, naquele contexto de luta pela terra e também por uma escola que tivesse relação com a histórica luta pela terra, os trabalhadores queriam que seus filhos estudassem para serem formados em uma perspectiva cidadã, isto é, como sujeitos portadores de direitos que contribuíssem para a construção crítica de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, seus filhos seriam educados para contribuir com a continuidade da luta, que não terminava somente com a posse da terra.

Posteriormente, Cruz e Pessoa (2004) realizaram outra pesquisa, com a intenção de mapear, analisar e compreender o atendimento escolar às populações rurais em Goiás. A partir da categoria de análise “ruralidades”, foram escolhidos três lugares com situações econômicas distintas: (1) região de municípios com maior índice de tecnificação, Rio Verde (2) região com menor índice de tecnificação, onde ainda prevalecem práticas arcaicas de cultivo do solo, Cavalcante e (3) região com maior concentração de assentamentos, constituindo-se em um lugar com maior índice de comunidades rurais mobilizadas, Cidade de Goiás.

No caso específico da Cidade de Goiás – lugar onde realizamos a nossa pesquisa –, Cruz e Pessoa (2004) constataram algumas mudanças no que se refere à educação escolar e à posição dos trabalhadores em relação a essas mudanças. A escola do Assentamento Mosquito, construída e colocada em funcionamento com a “professora de dentro”, que tinha participado do processo de luta pela terra, fora desativada, sem resistência por parte dos trabalhadores assentados:

Em fevereiro de 2004 quando voltamos ao assentamento para as atividades da pesquisa, o antigo prédio da escola estava tomado pelo melão-de-são-caetano. Os alunos passaram a integrar a nucleação na escola da Barra, realizada pela prefeitura. Perguntamos a uma importante liderança do assentamento, ainda dos tempos da exigência do professor “de dentro” do assentamento, como é que foi a história da desativação da escola, e nos foi respondido: “No que eu vi não teve resistência. O povo acho que concordo, achô que era uma boa. As professora colocava que misturava as classe, tudo junto, ficava mais difícil lecionar. E aí o povo achô que era bão. Mas eu, num princípio, eu falei, isso não vai sê bão porque o transporte, no nosso município, não tem estrada, o transporte também é precário. [...] Num discutiu nada. Isso aí parece que

ficou neutro, foi feito e pronto.” (CRUZ e PESSOA, 2004, p. 35.)

A não resistência por parte dos trabalhadores em relação ao fechamento da escola por que outrora lutaram, inclusive reivindicando a professora “de dentro” e uma escola que atendesse aos interesses dos trabalhadores, assinala para as mudanças no que se refere aos sentidos e significados para aqueles assentados, naquele contexto, em relação à educação escolar para seus filhos.

Esse fenômeno se repetiu em outros assentamentos. Na região onde se desenvolveu a pesquisa em 2004, os autores verificaram que muitas escolas rurais de menor porte deixaram de funcionar. Criou-se, no lugar, a escola-polo, e algumas unidades escolares que continuaram existindo estavam, na época da pesquisa (2004), em condições materiais precárias para o funcionamento. Depararam-se também com o caso em que os professores se encontravam em mutirão de limpeza para que uma escola rural pudesse funcionar. Constataram, por fim, que a escola rural em Goiás se constitui a reboque do desenvolvimento econômico de cada região, sobretudo no que se refere a sua estrutura física. Após a análise de cada uma das realidades econômicas, a partir do desenvolvimento produtivo, os autores verificaram que a realidade escolar, sobretudo o atendimento escolar das populações rurais pelo poder público municipal, é determinado pelo nível de desenvolvimento econômico, e não o contrário.

Constatou-se que, no Estado de Goiás, quanto maior o nível de industrialização e de tecnificação da região, melhores as condições materiais e humanas da escola rural (CRUZ e PESSOA, 2004). Desse modo, na região do Sudoeste goiano, que concentra o maior índice de tecnificação e de desenvolvimento da produção agroindustrial, há melhor infra-estrutura ofertada pelo poder público, quer dizer, postos de saúde, escolas, etc. e, conseqüentemente, maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), enquanto que, na região Nordeste do estado, em que permanece baixo o grau de desenvolvimento econômico-produtivo, há menor tecnificação da agricultura

e também menor grau de infra-estrutura, isto é, o sistema de ensino, saúde e segurança é mais precário, e o IDH é mais baixo.

Por exemplo, no município de Rio Verde, a Secretaria Municipal de Educação conta com uma estrutura de escolas urbanas e rurais bem equipadas e aparelhadas, e as rurais estão organizadas a partir da nucleação em escolas-polo, servidas pelo transporte escolar e com professores com maior escolaridade. Já, no município de Cavalcante, na região Nordeste do Estado, mesmo as escolas urbanas se encontram em condições precárias, e as rurais permanecem organizadas na lógica das escolas multiseriadas e com professores com pouca escolarização – situação de extrema precariedade. (Cf. CRUZ e PESSOA, 2004.)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), ficou claro que, independentemente do grau de desenvolvimento econômico, a escola de ensino fundamental deveria ser implementada como direito a todas as pessoas, do campo e da cidade, no entanto a realidade nos mostra que o determinante no processo de estruturação dessas escolas, bem como a sua qualidade, são as condições econômicas dos Municípios, e não a força da lei.

Pudemos verificar, em alguns trabalhos acadêmicos e por meio de fontes oficiais, a configuração atual da realidade escolar no meio rural do município Cidade de Goiás. O censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ano base 2008, constatou que havia 601 alunos matriculados em escolas públicas estaduais e municipais localizadas no meio rural, de um universo de 5963 alunos matriculados nos sistemas de educação escolar do Município. Essas matrículas estavam divididas, predominantemente, em escolas dos tipos nucleadas e isoladas. Também nos trabalhos de Cruz e Pessoa (2004) e Oliveira (2004), em pesquisa de campo sobre a escola no meio rural, foi constatado a co-existência e a prevalência de duas formas de escola no meio rural em Goiás: as chamadas *escolas-polo* e as *escolas multisseriadas*.

As *escolas-polo* consistem na nucleação de unidades escolares anteriormente isoladas e normalmente foram edificadas em lugares estratégicos, de maior aglutinação de pessoas, como vilarejos, pequenas cidades, etc., ou mesmo na zona rural dos municípios goianos, mas sempre em regiões de fácil acesso aos alunos do meio rural. Elas contam com maior estrutura física e humana; os professores atuam a partir da área do conhecimento específico; e contam, ainda, com direção, secretaria e, algumas, com biblioteca, tv, vídeo, laboratório de informática, etc. Elas oferecem, além da primeira, a segunda fase do ensino fundamental e, algumas, o ensino médio completo.

Já, as *escolas multisseriadas* estão localizadas exclusivamente no meio rural e consistem, na maioria dos casos, em unidades escolares com apenas uma sala de aula assistida por um único professor, que leciona praticamente para toda a primeira fase do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano de vida escolar. Essas, por sua vez, não contam com uma estrutura física adequada para as práticas escolares, e os professores, além de lecionar, fazem o trabalho da merenda, secretaria, direção, coordenação, etc. Muitas funcionam na casa do próprio professor ou em galpões e salas alugadas pela Secretaria Municipal de Educação. Conforme Oliveira (2004, p. 85):

Uma única professora leciona ao mesmo tempo para duas ou três séries diferentes, apresentam esquemas disciplinares menos rígidos, pelo fato de não trazerem os vícios da instituição escolar oficial assentada em princípios hierárquicos. Dessa maneira, não se observa nas escolas multisseriadas uma racionalidade organizativa típica da divisão social do trabalho. Isso faz com que elas se organizem numa estrutura mais horizontal de poder interno, devido à inexistência de escalões superiores e inferiores da tradicional hierarquia escolar na qual cabe aos últimos acatar as ordens e decisões, seja da direção da escola seja das demais instâncias do sistema educacional. A conformação das escolas multisseriadas contribui para que os casos de indisciplina sejam praticamente inexistentes nesses espaços.

Oliveira (2004), em pesquisa de campo no município de Jataí, apontou algumas diferenças entre as escolas multisseriadas e as escolas-polo. O autor

nos mostra que essas últimas são altamente equipadas com uma estrutura física mais completa, ao passo que as primeiras apresentam um quadro de extrema carência na estrutura física e humana. As escolas-polo que foram visitadas por esse pesquisador contam com sala de aula, cozinha, banheiros, esgoto sanitário, salas da direção, secretaria, depósito de alimentos, almoxarifado, biblioteca e quadra de esportes, além de equipamentos eletrodomésticos e eletrônicos, como freezer, liquidificador, videocassete, tv, antena parabólica, aparelho de som, microcomputador, etc.

Nesse ponto, torna-se importante retomar o que Cruz e Pessoa (2004) verificaram em pesquisa de campo: que quanto mais desenvolvido economicamente o município, melhor é a estrutura das escolas que atendem às populações do meio rural. Cavalcante, por ser um município considerado atrasado do ponto de vista da economia capitalista conta com um número maior de escolas multisseriadas. A pesquisa de Cruz e Pessoa (2004) apontou para a compreensão da estrita relação entre o educacional e os processos econômicos mais amplos. Segundo os autores, o econômico é determinante sobre o educacional, e não o contrário. À medida que um município se desenvolve no que se refere aos processos produtivos da economia capitalista, o sistema educacional vai, a reboque, também se desenvolvendo.

No que se refere às escolas multisseriadas, no trabalho de Oliveira (2004, p. 91), estão explícitos alguns pontos que devem ser evidenciados e que o autor considera positivos:

Os docentes das escolas rurais multisseriadas de Jataí possuem um vínculo mais orgânico com os alunos e com o próprio espaço de trabalho do que os professores das escolas rurais pólo. A explicação reside no fato de que os primeiros, por morarem na própria comunidade, concebem a escola na qual trabalham como extensão do lar. A informalidade e a pessoalidade nas relações que ocorrem no interior da escola refletem essa realidade.

Embora tenhamos caminhado com a análise anterior, faz-se necessário frisar, antes de concluir este capítulo, que a questão central deste trabalho não

é avaliar qual dos dois tipos predominantes de escola, na atual configuração escolar do meio rural, é a melhor. Trata-se de compreendermos acerca dos sentidos da escola, ou seja, qual a razão da sua existência na perspectiva dos trabalhadores rurais, pequenos produtores e assalariados encontrados no município Cidade de Goiás.

CAPÍTULO II

A VIDA, O TRABALHO, A ESCOLA

O objetivo deste capítulo é compreendermos o lugar que a escola ocupa na concepção de mundo dos trabalhadores rurais, isto é, entendermos qual o sentido por eles atribuído à escola. Para tanto, fez-se necessário o conhecimento de quem estamos falando, do lugar de onde estamos falando e de algumas questões que, ao nosso entender, são determinantes para a compreensão dos sentidos da escola para os trabalhadores.

Trata-se de apresentarmos algumas considerações teóricas acerca da diversidade de trabalhadores rurais, sobretudo os pequenos produtores rurais e trabalhadores assalariados encontrados no município Cidade de Goiás, e conseqüentemente, a partir das falas conseguidas por meio de entrevistas, discutirmos acerca da preocupação dos trabalhadores em enviar, e manter, os filhos à escola, bem como da preferência por qual tipo de escola, se urbana ou rural, e as suas expectativas em relação ao futuro dos seus filhos.

O município da Cidade de Goiás está localizado na região do Mato Grosso goiano e possui uma população de aproximadamente 25 mil pessoas distribuídas em um território de 3.108 km quadrados, e atualmente conta com um total de 22 assentamentos de reforma agrária. Isso faz da Cidade de Goiás o município goiano com a maior quantidade de assentamentos de reforma agrária do Estado. Trata-se de um lugar constituído de “comunidades rurais mobilizadas” (CRUZ e PESSOA, 2004; PESSOA, 1999) e historicamente marcado por movimentos de luta pela terra. Além dos assentamentos, há diversas comunidades rurais de pequenos produtores e também grandes fazendas na região, nas quais trabalha a maioria dos assalariados que habitam o meio rural.

O Distrito da Barra fica a trinta e dois km da sede do município e é habitado predominantemente por trabalhadores assalariados. É cercado por diversos assentamentos rurais, propriedades de pequenos produtores, além de algumas fazendas de grande porte, sendo que a maioria dos moradores

trabalha na pecuária de corte. Neste, encontra-se instalada a Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha, que oferece o ensino fundamental completo, atendendo, além dos filhos dos moradores do distrito, vários alunos de outras localidades que são servidos pelo transporte escolar. Fundada em 30 de maio do ano de 1999, a escola funciona somente no período vespertino, visando facilitar o acesso de estudantes e professores. O nome foi escolhido pelos moradores em homenagem a uma professora, ainda dos tempos em que funcionava, no local, uma escola multisseriada. No período anterior à criação da escola-polo, havia várias escolas chamadas multisseriadas, que existiam e funcionavam em diversos assentamentos e comunidades rurais próximas, isto é, prédios de uma única sala de aula¹⁰ com um único professor. Essas escolas deixaram de existir no momento em que ocorreu o processo de nucleação com a fundação da escola-polo.

A maioria dos entrevistados da nossa pesquisa, tanto do Distrito da Barra, como do Assentamento Mosquito e Comunidade São João do Monte Alegre, têm filhos matriculados nessa escola. Mesmo estando ativa, verificamos que se encontrava em meio ao matagal, com certa aparência de abandono. Antes mesmo do término do ano letivo, o funcionamento da escola foi comprometido. Segundo os moradores do distrito, ocorreu o interrompimento das aulas pelo fato de o prefeito, no final do mandato, derrotado nas eleições de 2008, ter retido o pagamento à empresa de ônibus que realizava o serviço de transporte escolar. A alternativa encontrada pela comunidade escolar foi a de antecipar a finalização do quarto bimestre, prejudicando os alunos e o regular funcionamento da escola.

Atualmente, a Escola Municipal Polo Terezinha de Jesus Rocha tem 115 alunos matriculados. Segundo o diretor e uma coordenadora, a cada ano o número de matrículas está diminuindo em razão da saída dos alunos do meio rural. A fala do diretor e da coordenadora da escola pode ser confirmada: partindo do fato de que Cruz e Pessoa (2004, p. 33), em pesquisa de campo no ano de 2004, constataram que havia 205 alunos matriculados somente nessa escola, podemos observar uma queda de quase 50% (por cento) num período

¹⁰ Com exceção do Assentamento Mosquito e Rancho grande que eram duas salas de aula.

de quatro anos. A razão dessa diminuição pode ser atribuída tanto à migração campo-cidade, que vem ocorrendo de maneira contínua, quanto ao processo de envelhecimento da população dos moradores do distrito, bem como de assentamentos e comunidades rurais próximas.

Outro espaço que escolhemos para a realização de nossa pesquisa foi o Assentamento Mosquito, a aproximadamente seis km do Distrito da Barra. O lugar foi construído como resultado da luta pela terra, por meio dos trabalhadores rurais organizados a partir de várias entidades como a CPT, da diocese de Goiás, e o STR, do município, que fizeram a ocupação da antiga propriedade, construindo, desse modo, o primeiro projeto de assentamento de reforma agrária no Estado de Goiás. O Assentamento Mosquito significou mais que uma conquista da terra pelos trabalhadores rurais; trata-se do início de uma “revanche camponesa” contra o Estado e as classes dominantes detentora das propriedades rurais (cf. PESSOA, 1999).

A nomenclatura “Assentamento Mosquito” deve-se ao antigo nome Fazenda São Sebastião do Mosquito, está localizado a cerca de vinte e cinco km da sede do Município de Goiás e é banhado pelo Rio Bugre e pelo Ribeirão Mosquito. Foi desapropriada uma área de 1890 ha e distribuídas as 39 parcelas entre os trabalhadores que participaram da luta, variando entre vinte e cinco e sessenta e três hectares cada uma. As parcelas foram construídas nos dois lados da área desapropriada, ainda restando 719 ha de área destinada à preservação ambiental, localizada na parte central do assentamento.

No assentamento, há duas igrejas: uma católica e outra evangélica, de tradição pentecostal. Há também vários galpões, desativados, em sua grande maioria; apenas um encontra-se em pleno funcionamento – um armazém com produtos secos e molhados sendo comercializados, onde também se encontra instalado um tanque resfriador do leite produzido pelos assentados cooperados. Há também o escritório da cooperativa dos parceiros e uma escola desativada. A principal atividade produtiva das atuais quarenta e duas famílias assentadas é a criação de gado leiteiro. A maior parte do leite

produzido é levada para o tanque resfriador da cooperativa e, em seguida, transportada ao laticínio para ser industrializado e comercializado.

No assentamento, a agricultura que se desenvolve é a de tipo familiar, principalmente para o sustento. Criam-se galinhas, porcos e hortas de verduras e legumes. O desenvolvimento de plantações para o mercado não se tem efetivado em função da pouca fertilidade do solo e dos processos de determinação do mercado. É inviável nesse caso, do ponto de vista econômico, a produção agrícola para o mercado por causa do custo produtivo.

Durante as visitas verificamos que muitas casas ainda não foram sequer terminadas; estão sendo construídas desde 1986, momento da criação do assentamento. Além dos trabalhos realizados em suas parcelas, constatamos que muitos ainda vendem sua força de trabalho em diversos ramos produtivos, principalmente a fazendeiros da região, nos tempos de plantio e colheita em que são necessários muitos trabalhadores. Pudemos constatar, nas entrevistas, certa insatisfação por parte de alguns trabalhadores em continuar no meio rural, demonstrando vontade de deixar o campo e ir para a cidade, mas o medo de perder a posse da terra e as benfeitorias, com anos de trabalho nas parcelas, faz com que fiquem no campo. A respeito desse processo trataremos mais adiante.

Outro espaço pesquisado se encontra a cerca de oito km do Distrito da Barra. Trata-se da Comunidade São João do Monte Alegre, constituída de pequenos produtores rurais. O nome da comunidade deve-se, também, ao antigo nome de uma fazenda na região, a qual foi dividida entre herdeiros, até formar uma comunidade com mais de cem famílias. Nessa comunidade havia, também, uma escola multisseriada, na propriedade rural do senhor Zé do Pião. Com a fundação da escola-polo no Distrito da Barra e a criação do serviço de transporte escolar¹¹, os alunos da comunidade que cursavam o ensino fundamental passaram a ser transportados para a escola-polo da Barra.

¹¹ O transporte escolar é uma das rubricas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que foi lançado pelo Governo Federal no ano de 1996.

Diferentemente das parcelas do Assentamento Mosquito, as propriedades foram compradas com recursos próprios ou se constituem como resultado de herança, com tamanho variando entre quarenta e quatrocentos hectares. Constatamos que estas propriedades rurais são bem mais estruturadas que aquela do Assentamento Isso porque os equipamentos e instrumentos de trabalho são mais modernos; com a criação de gado leiteiro os trabalhadores produzem, além do leite, uma variedade de produtos agropecuários tanto para a comercialização como para o consumo; as casas são bem mais estruturadas e acabadas, e a maioria possui veículos próprios.

Os trabalhadores que não habitam o meio rural, os cortadores de cana que moram no perímetro urbano da Cidade de Goiás, constituíram-se um outro grupo de entrevistados. Estes são cotidianamente transportados aos municípios que possuem usinas de álcool, sobretudo no município de Itapuranga. Não há trabalho para cortadores de cana no município onde moram, tendo em vista que essa não se constitui como uma atividade produtiva em larga escala na região. Eles se deslocam de madrugada, por meio do transporte da usina de álcool ao município de Itapuranga ou outros municípios da região onde passam o dia cortando cana. Retornam à tarde para suas casas e recebem mensalmente os salários, em dinheiro, pelos trabalhos realizados.

Não foi difícil o contato com os trabalhadores assalariados do corte da cana. Com a exceção de um trabalhador, os outros escolhidos foram encontrados durante o dia em suas casas. Realizamos as pesquisas no período de entressafras, quando o corte da cana estava paralisado há alguns meses. Segundo os trabalhadores, estavam vivendo ainda dos salários recebidos por meio do seguro desemprego relativos aos meses anteriormente trabalhados. Identificamos que, nas entressafras, os trabalhadores ficam até mesmo seis meses sem trabalho. E, quando o seguro desemprego acaba, a solução é fazer o chamado bico, na cidade ou em fazendas da região, como roçadores de pasto, ou outros trabalhos efetivados tanto no campo como na cidade.

2.1. Os trabalhadores rurais: Situações diferenciais de classe, identidades e consciência

Para definir os pequenos agricultores, Martins (1983, p. 22), demonstrou que são vários os termos utilizados no Brasil, dependendo da região de que se fala: camponeses, caiçaras, caipiras, tabaréus, caboclos, etc.

São palavras que desde tempos remotos tem duplo sentido. Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades, e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Tem também o sentido de tolo, de tonto. As vezes querem dizer também “preguiçoso”, que não gosta de trabalho. No conjunto, são palavras depreciativas, ofensivas. Isso talvez explique por que essas palavras foram desaparecendo do vocabulário cotidiano, encontrando o último refúgio nos dicionários dos folcloristas.

Isso vai ao encontro do que muitos autores defenderam na teoria social e que entrou nas discussões de Martins ao longo de sua obra: o trabalhador rural como o fora de lugar, o que fica sempre à margem nesta sociedade, aquele que não participou do pacto político ao longo da história política brasileira. Desse modo, Martins aponta que tanto na prática social como na teoria ele foi concebido da seguinte forma:

Ele não é de fora, mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um excluído. É assim, excluído, que os militantes, os partidos e os grupos políticos vão encontrá-lo, como se fosse um estranho chegando retardatário ao debate político. Isso terá muito a ver com a forma como será tratado, até mesmo por aqueles que se diziam e se dizem seus aliados – às vezes será encarado como um perigo, outras vezes como um incapaz de fazer história, de definir e atuar no processo histórico senão no sentido de contê-lo. Isso definirá também o modo de colocá-lo no debate político – através da “conscientização” ou da “aliança subordinada” às diretrizes da classe operária. (1983, p. 25.)

Martins (1983) não congratula com essa posição em relação aos pequenos agricultores; demonstra que em vários momentos os trabalhadores

rurais atuaram como legítimos sujeitos na história do Brasil. Foram várias as lutas e os movimentos sociais no campo que ficaram despercebidos da intelectualidade esclarecida e dos setores mais enobrecidos da sociedade, como se não existissem sujeitos no meio rural participando ativamente da construção do país.

Nessa lógica, concordamos com Martins (1983, p. 26): “a história brasileira, mesmo aquela cultivada por alguns setores da esquerda, é uma história urbana – uma história dos que mandam e, particularmente, uma história dos que participam do pacto político”. A exclusão do pequeno agricultor e do operário rural, seguindo essa mesma linha de raciocínio, não se deu somente no âmbito social e político; também se efetivou na esfera intelectual, isto é, nas produções acadêmicas e nos espaços de pesquisa.

Compreendemos que, no capitalismo, a sociedade está dividida basicamente entre duas classes antagônicas. A burguesia, maior expressão da classe dominante, por se constituir de forma objetiva como detentora do capital e da propriedade privada dos meios de produção, e os trabalhadores, que detêm apenas a força de trabalho e, desse modo, nas relações sociais capitalistas, constituem-se como classe explorada e, ou expropriada pelo capital. A condição necessária para que o capital se reproduza é o domínio constante da natureza, dos meios de produção, e a exploração dos trabalhadores a partir de uma lógica incorrigível: a exploração que se constitui a partir da extração da mais-valia nos processos produtivos ou dos resultados do trabalho alheio, isto é, a expropriação pelo indivíduo da riqueza socialmente produzida pelo trabalho.

Entendemos que todas as relações sociais e de trabalho nessa sociedade, bem como o modo de vida, correspondendo às maneiras de ver o mundo, os sentimentos, valores, etc., estão sujeitas ao domínio do capital em todas as suas dimensões. Isto é, no modo de produção capitalista, tanto as condições objetivas como as subjetivas são atravessadas pelas relações capitalistas de produção, sejam materiais, sejam espirituais. No caso brasileiro, com a expansão do capital sobre o mundo rural, especialmente a partir da

década de 1960, os trabalhadores, que eram outrora parceiros, posseiros ou pequenos proprietários, vivendo na condição de camponeses em uma intensa ligação com a terra, passaram cada vez mais pelo processo de proletarização das relações sociais e de trabalho assim constituídas.

No caso daqueles que foram socialmente “incluídos”, por meio das chamadas políticas de reforma agrária, sobretudo a partir dos anos de 1980, com a intenção de amenizar os conflitos gerados no campo pela questão agrária, que se tornaram, dessa forma, parceleiros de programas de reforma agrária, ou daqueles que, por meio das divisões de terras recebidas como forma de herança, ou outras formas, que se constituíram como pequenos proprietários rurais, a exploração constitui-se de outra maneira: na expropriação dos frutos do trabalho, e não com a extração da mais-valia ocorrente no interior do processo produtivo, como é o caso daqueles que passaram pelo processo de proletarização.

No entanto, seja no campo, seja na cidade, por meio da agricultura, da indústria ou do comércio, o capital tem-se ampliado cada vez mais, tendo como um dos fundamentos a exploração e a expropriação dos trabalhadores mediante a extração da mais-valia.

Conforme Martins (1983, p. 152):

O princípio da expansão do capitalismo é basicamente isso: os trabalhadores se transformam em trabalhadores livres, isto é, libertos de toda propriedade que não seja a propriedade da sua força de trabalho, da capacidade de trabalhar. Como já não são proprietários nem dos instrumentos de trabalho nem dos objetos, das matérias-primas, empregados no trabalho, não têm outra alternativa senão a de vender a sua força de trabalho ao capitalista, ao patrão.

Entendemos que a constante proletarização dos trabalhadores se objetiva a partir de um processo contínuo na lógica do capital. Porém, entendemos que a dominação do capital sobre o trabalhador não se efetiva somente pela extração da mais-valia. Muitos trabalhadores em assentamentos de reforma agrária ou mesmo pequenos agricultores, ao produzirem, acabam

tendo que vender a sua produção aos capitalistas. Estes, ao comercializarem a produção, que, por sua vez, é produto da força de trabalho familiar na terra, embutem o lucro na mercadoria e, ao vendê-la, extrai a mais-valia do trabalho não pago pelo produto. O trabalhador de forma direta, ou indiretamente, torna-se presa fácil do capitalista, tanto na compra dos insumos agrícolas, quanto na produção e comercialização dos seus produtos.

Os trabalhadores pequenos agricultores, incluindo nessa categoria os trabalhadores assentados de programas de reforma agrária e os pequenos proprietários rurais, produzem na lógica da agricultura familiar, em cooperativas ou individualmente em suas parcelas. Habitando o mundo rural ou morando na cidade e exercendo o trabalho no campo constituem-se, num todo, mulheres, homens, adolescentes e crianças que se encontram envolvidos no complexo processo produtivo do mundo rural. Uma das características do típico modo de vida camponês é o trabalho familiar. Conforme Martins (2002, p. 63), “diferente do operário o camponês não trabalha sozinho. O característico camponês trabalha com sua família. Portanto, seu trabalho não é um trabalho solitário, não é trabalho de indivíduo”.

No caso do município Cidade de Goiás, além dos assalariados, encontramos trabalhadores pequenos produtores, tanto na modalidade de parceiros de programas de reforma agrária, quanto na de pequenos proprietários rurais, produzindo coletivamente por meio do trabalho familiar agrícola. Nas relações capitalistas de produção, esses pequenos produtores se encontravam em uma situação específica de exploração. Por exemplo, em relação aos produtores de leite e derivados, os trabalhadores não podiam, pelas normas estaduais da vigilância sanitária, vendê-los diretamente aos consumidores, ao passo que tinham que vender todo leite produzido, direta ou indiretamente, a empresas de produtos lácteos, como Leite Bom, Leite Piracanjuba, etc., inclusive a empresas transnacionais, como é o caso da Nestlé S.A.

No caso daqueles que não possuem tanque resfriador na sua localidade, verificamos que sofrem dupla exploração, tendo que vender todo

leite ao atravessador, que se constitui em um único indivíduo que possui vários veículos com carroceria para escoar toda a produção até as empresas do ramo. Desse modo, a partir do escoamento e comercialização da produção agrícola, resultado do efetivo trabalho familiar, constitui-se a expropriação dos trabalhadores, levando-os à situação de completa dependência em relação ao capital.

Toda essa carga de exploração já é sentida e percebida por um trabalhador entrevistado. Falando acerca da diversidade da produção familiar no meio rural, afirmou-nos o seguinte:

Eu tenho porco aí, oh, pra vender, muito; até hoje, na hora que ocê chegou, eu tinha acabado de apartar uns porco aí, oh, é... mês passado eu vendi três, gordo, na arroba, e é uma coisa que eu podia vender na feira, eu ganhava mais, vendia mais barato pro consumidor e ganhava mais, mas eu num tinha que vender pro atravessador[...] diz que falar a verdade não merece castigo, as multinacional tá acabando com os pequenos agricultor, [...] esses que produz pouco, por que eles vem e joga um sistema aí, é assim, tem que pôr leite é no tanque, você tem que resfriar, tem que tirar na ordenha, tem que cimentar, cimentar o curral, ocê tem que lavar o peito da vaca, ocê tem que usar toainha, e aí só vai aumentando o custo, aí a pessoa começa ali e desiste e aí desiste de tudo. Aí é que eles acham bão, porque só quem vai fazer isso aí é os grandes. (Trabalhador pequeno produtor – 47 anos.)

Na realidade, o lamento desse produtor está relacionado com o contínuo processo de expansão do capital no campo. “Se correr o bicho pega e se ficar o bicho come”, assim nos disse um trabalhador pequeno produtor. Além das exigências referentes ao controle da forma de produção, ainda enfrentam a presença do atravessador. Frente a essas situações de exploração, percebemos que os trabalhadores pequenos produtores rurais encontram-se impotentes diante do domínio do capital que perpassa todas essas relações de produção e distribuição dos produtos. Entendemos que, tanto na condição de assalariado, como na condição de pequeno produtor, a expropriação se efetiva de alguma forma.

Na medida em que ocorreu a expansão do capital, ampliou-se também a presença do Estado, que, aliado às classes dominantes, contribuiu para a legitimação dessas situações de exploração. Entendemos que o domínio do capital só foi possível pelo fato de o Estado atuar a favor do controle desse processo. Por causa das agências estatais de regulação e fiscalização, os trabalhadores ficam impossibilitados de objetivar formas alternativas e autônomas de produção, a fim de garantir melhor qualidade de vida e melhores condições de trabalho no meio rural. Trata-se de um Estado que se constitui como aquele que tem a “violência legítima” e que é atravessado pelas relações de poder constituídas nas conflituosas relações de classes sociais no modo de produção capitalista.

Desse modo, entendemos que os trabalhadores, do ponto de vista da produção pelo trabalho material, estão submetidos a uma lógica de dominação, pelo fato de se operarem no interior do Estado mecanismos de controle desses processos produtivos. Um trabalhador nos afirmou que um dos motivos da saída das pessoas do campo, a fim de encontrarem seus meios de vida na cidade, eram as dificuldades, por elas encontradas, para produzir materialmente por meio do trabalho familiar e, conseqüentemente, as condições objetivas de comercialização da produção de forma direta. Não se torna viável, do ponto de vista econômico, a produção familiar agrícola. As agências do Estado, com suas normas e regras, favorecem mais os grandes produtores, que têm condições de se adequar às diretrizes por elas estabelecidas, que os típicos pequenos produtores rurais.

[...] eu acredito que o campo hoje tá difícil da gente trabaiá, por que hoje, de primeiro fazia roçada, roçava, queimava e colhia muitas coisas pra dispensa, sobrava pra vender, hoje se você for fazer a roçada você tem de tirar a licença; é dois anos pra você tirar a autorização, você vai desmatar a fiscalização tá em cima, vem e murta; você vai fazer uma represa aí porque a água às veiz tá pouca, a fiscalização em cima, murta, aí o pessoal vai discrençando, se for pra arar fica caro, hoje um saco de adubo tá mais de cem reais, né, a hora do trator é setenta reais, a hora pra desmatar é mais de cem reais, cem reais hoje, aí cê junta cem reais pra dismatação, setenta pra arar, mais cem reais o saco de adubo, e o dia de serviço é trinta reais, procê vender um saco de arroz é trinta reais, não

tem condição, você vender um saco de mí por vinte reais, aí o pessoal acha melhor ir pra cidade e trabaiá de empregado e comprar, é aonde vai ficando esse deserto aqui. (Trabalhador pequeno produtor – 47 anos.)

Desse modo, conforme a fala desse trabalhador, objetiva-se certa desmotivação entre os pequenos agricultores de permanecerem no meio rural para o efetivo trabalho com sua família. Quando permanecem nas parcelas e nas pequenas propriedades rurais, normalmente aposentados, pensionistas ou trabalhadores rurais que encontraram outros meios de vida, sobrevivem a partir daquela renda conquistada, uma vez que somente da renda tirada do trabalho na terra não daria para todos os membros da família sobreviverem com dignidade. Ainda, outros que permanecem na terra e não conseguem uma renda extra, seja através de programas sociais, seja trabalhando para terceiros, em muitos casos, passam por privações e necessidades materiais diversas.

Mediante os mecanismos objetivos de dominação e de exclusão social¹² que se objetivam na sociedade, verificamos que, na realidade, parte significativa dos trabalhadores rurais em Goiás encontra-se na zona de vulnerabilidade social, vivendo em situações marcadas pela miserabilidade, em trabalhos temporários ou, até mesmo, desempregados, mesmo com os variados programas de assistência social implementados pelo Estado objetivando a garantia do controle social. É o caso de muitos assalariados e pequenos produtores rurais. Acreditamos que não se trata de uma situação

¹² Conforme no diz Souza (2002, p. 159), baseando-se em Donzelot (1998), o termo exclusão social aparece na literatura de política social no início da década de 1970 na França, para designar os “esquecidos do progresso”, prisioneiros, doentes mentais, deficientes, idosos. Posteriormente, esse termo ganhou também conotação para as reflexões sociais em relação ao fracasso de alguma política pública: de trabalho, de emprego, de educação, de habitação, enfim, o termo tornou-se palavra-chave para designar um “mal-estar social” que se instala e em torno do qual se focalizam reflexões e questões polêmicas. Contudo, Pereira (1998, p. 124) considera que a exclusão social reflete um fenômeno moderno, ou pós-moderno, que no bojo do processo de globalização da economia e da desregulação do trabalho, da produção e da proteção social, vem impondo um novo tipo de clivagem entre nações, entre indivíduos e grupos da mesma nação. Essa clivagem está além dos marcos divisórios entre ricos e pobres, isto é, trata-se de uma divisão entre os que estão sob todos os aspectos – econômicos, políticos e culturais – “confortavelmente instalados no seio da próspera e moderna sociedade e os que estão a margem dela; nesse sentido, a exclusão social afigura-se como fenômeno social”. Mediante a complexidade e imprecisões que o termo exclusão social traz, neste trabalho, para designarmos a situação advinda da vulnerabilidade social, fizemos a opção de trabalhar com o termo “desfiliação”, de Castel (1998). Para esse autor, o termo exclusão é estanque e designa estados de privação, sendo que a simples constatação de carências não permite recuperar os processos que engendram essa situação (1998, p. 26).

social isolada, mas que se tem efetivado em âmbito global. Não se trata de um caso específico de uma localidade, pois essa forma perversa encontra respaldo na lógica da reprodução do capital de maneira generalizada. É o resultado da ampliação do domínio do capital sobre o regional e o local.

Compreendemos que, com o processo de reestruturação produtiva, ocorreu a ampliação do mercado de trabalho informal, sobretudo nos grandes centros urbanos, aumentando, desse modo, o percentual de trabalhadores subempregados, que se encontram na zona de vulnerabilidade sem a segurança social trazida pelo contrato de trabalho: “desfiliados”, como afirmou Castel (1998), passando a ter como única possibilidade o trabalho temporário precarizado, ou mesmo a não possibilidade. Esse processo já pode ser percebido tanto no campo como na cidade, de maneira generalizada.

Sobre as especificidades no modo de vida e de trabalho dos pequenos produtores rurais, entendemos que suas relações sociais familiares são mais orgânicas. Diferente dos assalariados para quem a família se constitui, na maioria das vezes, apenas como nuclear, para os pequenos produtores a família é bem mais extensa; normalmente, as comunidades de trabalhadores rurais são formadas por famílias de várias gerações que convivem muito próximas umas das outras, constituindo verdadeiras relações sociais baseadas no parentesco.

As relações comunitárias são lastro substancial na estruturação da identidade e da consciência camponesa. É muito comum, nos finais de tarde ou nos finais de semana e nos tempos de folga, os vizinhos (que normalmente são parentes) se encontrarem para prostrar e contar causos. Enquanto as crianças brincam no terreiro e os jovens e os adolescentes veem televisão, os adultos tomam café na beira do fogão de lenha, ao som dos pássaros e animais domésticos, e dessa maneira compartilham as experiências vividas no cotidiano. Isso pode ser facilmente constatado, tendo como ponto de partida as festas comunitárias, religiosas e não religiosas, em que as famílias se encontram para confraternizar. Nestas, a generosidade e a fartura de alimentos prevalecem e ocorrem trocas de várias experiências vivenciadas no cotidiano.

Normalmente, os trabalhadores rurais se encontram para comemorar datas festivas: religiosas, da boa colheita e outras, em que o sagrado e o profano se misturam. Um exemplo é a folia dos Santos Reis, em que há rezas, músicas, danças e muita comida e bebida compartilhada entre todos. No entanto, registramos esses costumes não para fugirmos das situações de sofrimento e de conflitos de diferentes formas por que a vida camponesa se encontra atravessada, mas sim para situar algumas das contradições sociais muito presentes nesse modo de vida.

Os pequenos produtores encontram-se em uma estrutura específica de exploração no modo de produção capitalista, que se efetiva a partir do mercado controlado pelo capital. O vínculo do pequeno produtor com o capital não se estabelece a partir da venda de sua força de trabalho. É no fruto de seu trabalho que está contida toda a carga de exploração do capital sobre ele. Diferente do caso dos trabalhadores assalariados, a exploração do pequeno produtor não se dá com a extração da mais-valia no interior do processo produtivo. Conforme Martins (2002, p. 60):

O vínculo do camponês com o capital não é estabelecido com a venda de sua força de trabalho ao capitalista. Diversamente do que acontece com o operário, cujo trabalho é diretamente dependente do capital, o trabalho do camponês é um trabalho independente. O que o camponês vende não é sua força de trabalho e sim o fruto de seu trabalho, que nasce como sua propriedade.

Por meio da posse, propriedade, ou outras formas de relação social com a terra, como aluguel, arrendamento, etc., o pequeno produtor garante o caráter “independente” de seu trabalho. Ele detém os meios de produção, isto é, os instrumentos de trabalho, a propriedade da terra e a força de trabalho familiar. Decide, de certa forma, o que plantar e a quem vender, mas essa relativa liberdade não garante sua autonomia em relação ao capital. Ao produzir o seu próprio sustento por meio do trabalho familiar, o pequeno produtor também produz um excedente da produção que é vendido para o mercado. O preço do que foi produzido como excedente, independentemente

do gasto da produção com sementes, implementos agrícolas diversos e, especialmente, com a força de trabalho aplicada, é sempre, em última instância, determinado pelo mercado.

A referência que os pequenos produtores têm em relação ao seu estilo de vida é a família nuclear e a comunidade. As relações sociais que se estabelecem no meio rural possibilitam uma visão de mundo e uma consciência coletiva que se efetiva nos laços familiares e comunitários. A sua identidade e consciência é intensamente marcada por laços de pertencimento baseados na tradição e na religiosidade encontradas nas diferentes formas de sociabilidade. Conforme Martins (2002, p. 75):

A consciência do camponês expressa a consciência da pessoa, que é extensão da família e dos laços comunitários. É mais uma consciência afetiva de pertencimento a um sujeito coletivo real, um corpo natural desde sempre, desde o nascimento. Já o operário é parte do corpo coletivo estritamente por força do vínculo de trabalho, um corpo abstrato, contratual, que se dissolve na própria consciência operária a partir da mera situação de desemprego. É a produção que faz do operário um membro de sua classe e não o nascimento e o pertencimento natural.

A produção do trabalhador pequeno produtor tem como centralidade o consumo diário e o excedente para o mercado, não como uma relação capitalista de produção e comercialização, visando ao lucro; isso porque, na visão dos pequenos produtores, a relação com o dinheiro é substancialmente simbólica e complicada. Quando vendem o excedente, isto é, o que sobra da produção, eles estão apenas negociando para comprar outros produtos necessários para a sobrevivência de sua família. Conforme Martins (2002, p. 75):

No caso das populações camponesas, o mercado e o dinheiro é que atravessam as suas relações sociais, não raro de modo desagregador, como anomalia. Provavelmente, por isso, no imaginário camponês, o dinheiro e o mercado tendem a parecer como expressões de forças maléficas, dotadas de um poder próprio, como um perigo, fora do controle das pessoas.

Nesse sentido, o excedente da produção constitui-se como “calcanhar de aquiles” na vida dos pequenos produtores rurais. Trata-se de uma relação que se constitui como eminentemente necessária para a sobrevivência dos trabalhadores no que se refere à alimentação, vestuário, transporte, tratamento médico-hospitalar, etc. Mesmo tendo que vender o excedente da produção, essa prática não se constitui como uma relação que transforma o trabalhador pequeno produtor em capitalista.

Nas situações de maior integração no mercado, em que parte ponderável do tempo do camponês e de sua família é dedicada a produção de mercadorias, ainda assim têm elas um caráter de excedente. Porque, no geral, o agricultor familiar mesmo especializado na produção de fumo, milho, suíno, feijão, soja, mandioca, frutas ou o que for, tende a produzir diretamente seus meios de vida, aquilo que se destina ao consumo diário da própria família. (MARTINS, 2002 p. 79.)

A situação fica mais complicada ainda quando os pequenos produtores mergulham totalmente na divisão social do trabalho, partindo de um pensamento influenciado pela lógica do capital. Com o desejo de lucrarem a partir da especialização da produção, tornam-se vulneráveis diante da “mão invisível” do mercado baseada na conhecida lei da oferta e da procura. Martins (2002) chama a atenção para o fato de que muitos pequenos produtores no Sul do país foram à ruína e à miséria depois de terem plantado a soja por vários anos com a pretensão de ganhos financeiros altos. Bastou os consórcios americanos lançarem a soja acumulada no mercado para cair o preço do produto e os prejuízos ocorrerem em cadeia, levando os pequenos produtores ao fracasso. Para o autor, essa é uma característica conservadora na mentalidade e no modo de vida camponês.

Sobre a natureza da identidade política do camponês Martins (2002, p. 84) salienta:

As lutas camponesas geralmente não são lutas pela transformação social. São lutas contra o perecimento, são lutas pela preservação da condição camponesa, são lutas contra a

conversão da terra em instrumento direto ou indireto do capital. São lutas de reconhecimento do caráter transformador da acumulação de capital no seu contrário, na destruição social que a acumulação também promove.

A luta pela terra constituiu-se como o principal meio encontrado pelo trabalhador rural para evitar que a terra se constituísse como mercadoria, isto é, meio de produção necessário ao capitalista para produção de outras mercadorias. Isso não quer dizer que a luta pela terra se constitui como elemento objetivo que possibilita uma identidade revolucionária ao trabalhador pequeno produtor. Muito pelo contrário:

A luta pela terra difere completamente da luta entre o capital e trabalho. Ela não propõe a superação do capitalismo, mas a sua humanização, o estabelecimento de freios ao concentracionismo na propriedade da riqueza social e à sua privatização sem limites. Ela propõe o confronto entre a propriedade privada e a propriedade capitalista. E proclama a sua superioridade social e moral da agricultura familiar, que na propriedade privada se apóia. [...] a luta pela terra põe em questão o direito de propriedade e o regime que ela se funda, o da propriedade privada como fundamento da propriedade capitalista. (MARTINS, 2002, p. 89.)

Diferentemente do trabalhador pequeno agricultor, o assalariado, seja do campo, seja da cidade, defronta diretamente com o capital, que utiliza e explora o seu trabalho a partir da extração da mais-valia. O que está em jogo é a contradição entre capital e trabalho. Um querendo ganhar mais, e o outro querendo pagar menos, em um antagonismo de classe que se constitui entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que detêm somente a força de trabalho.

Para Martins, no mundo rural, os trabalhadores assalariados são compreendidos a partir do que ele chama, em termos conceituais, de “operários agricultores”. No caso desse grupo, há diferenciações em relação aos pequenos produtores, uma vez que eles se constituem como classe que enfrenta diretamente o capital nas relações de produção, assemelhando-se em muitos aspectos aos assalariados do meio urbano. Nesse caso, nas relações

sociais de produção, a exploração do capital constitui-se a partir da exploração de sua força de trabalho. A identidade política do “operário agricultor” é marcada, especificamente, por sua condição de classe, e não pela posse de uma determinada propriedade.

De acordo com Martins (2002, p. 60):

O vínculo do operário com o capital e o capitalista é estabelecido quando aquele vende a este a sua força de trabalho em troca de um salário, isto é, de pagamento em dinheiro. O trabalho do operário é, pois, trabalho assalariado. O fruto de seu salário já nasce como sua propriedade. Essa modalidade de relação de trabalho só pode se dar quando não só o capitalista é um homem livre, mas também o trabalhador é livre.

A relação do operário, do campo ou da cidade, constitui-se a partir da forma salarial, e os frutos de seu trabalho, diferente do pequeno agricultor, são do capitalista. O que o assalariado vende ao patrão é a sua força de trabalho, e os resultados do trabalho do operário constituem-se propriedade do capitalista, como é o caso dos trabalhadores assalariados do corte da cana na Cidade de Goiás. Eles vendem ao proprietário da usina de cana-de-açúcar sua força de trabalho; os resultados desses processos produtivos são exclusivamente do capitalista, dono dos meios de produção. No período de entressafra, os trabalhadores assalariados encontram-se “livres” para vender sua força de trabalho a outros, inclusive em outros ramos da economia. Perguntado a um trabalhador assalariado o que ele fazia, em termos de trabalho, para garantir a sua sobrevivência, no período posterior ao término da safra, assim nos foi respondido:

Uai, procurar outro emprego né, procurar um outro, arrumar um outro serviço pra fazer. Um bico, servente, é, tem vez que eu num tô trabalhando de servente, é, eu também mexo com artesanato né, tem vez que eu faço artesanato pra um, pra outro, e aí vai até começar a safra de novo. (Trabalhador rural assalariado – 32 anos.)

O trabalhador rural assalariado, por não possuir a propriedade dos meios de produção, vende sua força de trabalho a quem puder comprar, a fim de garantir o seu sustento e de sua família. Essa é a única forma por ele encontrada para obter os meios de vida, isto é, alimentação, vestuário, moradia, lazer, etc., especificamente para continuar vivendo na condição de assalariado. O salário recebido pelo tempo trabalhado é a única garantia para a continuidade de sua existência e reprodução, bem como para as de sua família. Quando o emprego é escasso, ou em caráter temporário, como é o caso dos trabalhadores da cana, a situação se complica; torna-se necessário encontrar outros que estejam precisando de sua força de trabalho.

Entendemos, do ponto de vista sociológico, que os trabalhadores rurais assalariados do corte da cana encontram-se em uma zona de vulnerabilidade social, sem a segurança trazida pelo contrato de trabalho. Conforme Castel (1998), citando Hannah Arendt, são descartáveis. Somente nos períodos em que ocorre a safra são contactados pelo STR da região para trabalhar; quando termina a safra, fica a insegurança social de não terem outro emprego de imediato e a expectativa de, na safra seguinte, serem novamente contratados para ser explorados pelo capital a partir da venda de sua força de trabalho.

Fomos informados pelos trabalhadores que, a cada ano, fica mais difícil conseguir emprego no corte da cana, devido à utilização de novas tecnologias, sobretudo das máquinas colheitadeiras na região das Usinas instaladas nos Municípios de Carmo do Rio Verde (GO) e Itapaci (GO). Uma única máquina substitui a força de trabalho de muitos trabalhadores. Desse modo, o tempo de expectativa é ainda mais tenso, por causa do medo de não serem admitidos pela empresa na safra do ano seguinte.

No processo produtivo da relação salarial, o trabalhador, por meio do tempo de trabalho aplicado a uma determinada produção, não produz somente os seus meios de vida. Ele produz o resultado de um trabalho excedente, que vai além do que seria necessário para a sua reprodução. É exatamente desse trabalho excedente que o trabalhador não se apropria; o dono dos meios de produção, o capitalista, seja da cidade, seja do campo, realiza a extração da

mais-valia no interior do processo produtivo, o que garante a continuidade da reprodução do seu capital. Conforme Martins (2002, p. 66):

O trabalho excedente é aquele de que o capitalista se apropria. Assim, a utilidade da concentração dos meios de produção em suas mãos está no fato de que é o meio de produzir e reter trabalho excedente, sob a forma de valor que excede o que é necessário à sobrevivência do trabalhador, sob a forma de mais-valia.

Dessa forma, comprando do trabalhador a capacidade de pôr em funcionamento os meios de produção e de produzir mercadorias, isto é, sua força de trabalho, que vai sempre além do tempo que seria necessário para repor os meios de vida do trabalhador, o capitalista garante a reprodução de seu capital de forma contínua, ou seja, o tempo de trabalho excedente ao que foi empregado para a produção do salário do trabalhador.

Conforme Martins (2002), os trabalhadores assalariados, no que se refere às relações sociais, diferentes dos pequenos produtores rurais, estão mais voltados para “fora”, isto é, para a sociedade inteira, para o mundo da mercadoria e dos relacionamentos dela derivados, do que para a sua comunidade local. A família do assalariado se constitui em uma unidade social de referência mínima, normalmente constituída pelo casal e os filhos, e as relações de parentesco são menos orgânicas que as dos trabalhadores pequenos produtores. De acordo com Martins (2002, p.80):

O que agrupa não é, primariamente, o afeto e o parentesco e sim a produção. As pessoas não são de um lugar, mas de um emprego transitório e temporário. A vizinhança é basicamente uma vizinhança passageira, continuamente dilacerada pelas mudanças de casa e bairro, pelas migrações, pelo não voltar a ver-se [...] mais sociabilidade de vizinhança tem as crianças do que os pais, que geralmente mal conhecem seus vizinhos de porta, a conversação e a convivência no limite reduzidos a um mero e ocasional cumprimento.

Isso pode ser facilmente verificado durante a nossa ida à procura pelos trabalhadores rurais do corte da cana, para realizarmos as entrevistas. Muitos

dos endereços que nos foram passados pelo STR já não correspondiam com o lugar que de fato os trabalhadores moravam com suas famílias. É que muitos moram em casas de aluguel, e essa forma contribui mais ainda para a transitoriedade dos trabalhadores.

Vale ressaltar ainda que a natureza da identidade política da consciência dos trabalhadores rurais assalariados é constituída pelo antagonismo de classe, mediado pela contradição da relação capital-trabalho. A consciência é, permanentemente, mediada pelo conflito constitutivo da estrutura de classe. Isso não quer dizer que o tempo todo haja uma consciência originada da luta de classe, pois operam, em todas as relações sociais, mecanismos objetivos e subjetivos de alienação que interferem tanto na visão de mundo dos pequenos produtores rurais quanto dos assalariados do campo e da cidade. Na perspectiva de Martins (2002, p. 92):

Convém sempre lembrar que a consciência que o operário tem de sua classe é atravessada necessariamente por mecanismos ideológicos alienadores, ilusões e deformações, cuja função social é a de torná-los acima de tudo agente ativo da reprodução da sociedade e não agente ativo de sua transformação.

Nesse ponto, torna-se necessário apresentar algumas considerações acerca de alguns processos ideológicos alienadores que interferem tanto na visão de mundo dos pequenos produtores rurais quanto dos assalariados do campo e da cidade e que são determinantes para a compreensão dos sentidos e significados da escola. Além dos concretos mecanismos de controle dos processos produtivos que o Estado e o capital utilizam para inviabilizar a pequena produção familiar e a autonomia do trabalho salarial, entendemos que operam também eficazes mecanismos de controle social por meio das ideologias que atravessam o cotidiano dos trabalhadores por meio do senso-comum.

Por meio da complexa relação entre “sociedade civil”, lugar da adesão pelo convencimento, e “sociedade política”, que corresponde à função coercitiva com que o grupo dominante exerce sobre a sociedade sua

dominação ideológica, articulam-se “consenso” e “coerção” na formação e consolidação de uma hegemonia por meio dos discursos ideológicos dominantes (cf. GRAMSCI, 1968). Esse processo de dominação se dá pelo fato de os trabalhadores rurais estarem envolvidos por essa ideologia devido à sua inserção social na cultura, na religião, na justiça, no lazer e, especialmente, na educação, nos quais se incluem também elementos do senso-comum, dos costumes e da moral.

Entendemos que a construção da consciência individual e coletiva é resultado, além das condições materiais de existência, das ideologias que perpassam as relações capitalistas de produção, orientando o modo de vida dos sujeitos que se constituem a partir do meio social em que se encontram. Isso não quer dizer que a consciência, bem como a identidade, não recebem influências ou até mesmo interferências de outros grupos sociais e culturais diferentes e de outras dimensões da vida humana, tanto do ponto de vista da cultura, entendida como conjunto de significados compartilhados e internalizados, quanto do das ideologias, entendidas aqui como sistemas de pensamentos organizados e incorporados nas práticas sociais cotidianas dos homens.

Entendemos que há um caráter relacional entre estrutura e superestrutura, bem como entre sujeito e estrutura, entre indivíduo e coletividade. É a partir dessas relações materiais e espirituais que se objetivam no cotidiano que se constituem tanto a consciência como a identidade dos sujeitos sociais. Não existem indivíduos isolados, e sim indivíduos em ininterrupta relação. Nesse sentido, é impossível conceber a identidade e a consciência dos sujeitos sem levar em consideração o caráter relacional das condições de vida e de trabalho, bem como as relações sociais por eles estabelecidas. Da mesma forma, são inconcebíveis Identidade e consciência como coisas separadas, pois esta última interfere na primeira, do mesmo modo que a primeira interfere nesta.

Portanto, compreendemos que não são somente as condições objetivas que determinam a identidade socialmente constituída. É na relação conflituosa

ou harmônica, com os seus pares e com membros oriundos de outras categorias sociais, que os trabalhadores rurais se reconhecem, não como categoria estática, mas como grupo configurado social e culturalmente a partir de especificidades constituídas no modo de ver e de viver o mundo e a partir das relações comunitárias e familiares.

Na perspectiva de Martins (2000, p. 59), é na vida cotidiana que se constrói o senso comum¹³, ou seja, é na interação social constitutiva do cotidiano, por meio do senso comum, que os trabalhadores dão sentido ao mundo, à vida e à educação. Isto é:

O senso comum é comum não por que seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas por que é conhecimento compartilhado entre sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu conhecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos.

O autor defende que sem significado compartilhado não há possibilidade de interação e que é na relação social dos sujeitos que se constrói o conhecimento de senso comum. É na interação constituída no cotidiano das relações sociais que os homens atribuem sentidos e significados às coisas como, por exemplo, na família, na religião, na escola, no trabalho, etc. O homem, ao interagir com o meio social, é agente e paciente, ativo e passivo, no complexo processo de sociabilidade. É a partir das relações sociais que se efetiva a produção de sentido e se formam os hábitos, as regras de conduta, os costumes, as tradições, os valores e os princípios éticos que se consolidam socialmente a partir do cotidiano.

Para o autor, a vida social do homem simples é marcada pelo cotidiano e pelo senso comum. Os acontecimentos do cotidiano são mais importantes para o homem comum que a presença consciente dos processos históricos

¹³ Entendido, aqui, não como banalidade ou algo sem importância, mas como conhecimento compartilhado entre sujeitos, como a forma de conhecimento que o homem comum define e se orienta na vida cotidiana.

mais amplos; isso porque as pessoas estão mergulhadas no viver cotidiano em intensos e complexos processos de alienação, não se reconhecendo parte da história e das transformações sociais.

Com isso, o autor não está afirmando que o cotidiano e o senso comum não são atravessados pela contradição e por outras formas de conhecimentos que revolucionam o cotidiano. Trata-se, pois, de compreender que o cotidiano e o conhecimento de senso comum são também fontes de contradição, uma vez que não há reprodução social sem que haja também reprodução de contradições. Isso quer dizer que são manifestas na própria vida cotidiana, marcada pela alienação e reprodução social, as condições necessárias e as possibilidades para que se rompa com o cotidiano e com a tradição.

É no fragmento do tempo do processo repetitivo produzido pelo desenvolvimento do capitalismo o tempo da rotina, da repetição e do cotidiano, que essas contradições fazem saltar fora o momento da criação e de anúncio da História – o tempo do possível. E que justamente por se manifestar na própria vida cotidiana, parece impossível. Esse anúncio revela ao homem comum, na vida cotidiana, que é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível. (MARTINS, 2000, p. 63.)

É nesse cotidiano marcado por complexos processos de alienação que os homens revolucionam suas vidas. Exatamente pelas contradições que também perpassam esse cotidiano alienado, os homens criam necessidades radicais que provocam transformações, também radicais. É nesse momento que ocorre a ruptura com esse cotidiano que já não pode mais ser manipulado.

2.2. Certezas e incertezas atribuídas à escola

A maioria dos trabalhadores, quando indagados acerca da razão de enviarem seus filhos à escola, respondeu-nos: “[...] para eles não ter no futuro a mesma vida de sofrimento que a gente tem”. Os trabalhadores pensam a escola como espaço de profissionalização e de emprego. Existe uma ligação

intrínseca entre escola e emprego nas falas dos trabalhadores. Na concepção dos mesmos é por meio da escola que as crianças terão um rumo na vida. Com a sequência dos estudos, terão a possibilidade de um emprego melhor, mais reconhecido socialmente, e sairão do meio rural.

Uma trabalhadora nos respondeu que o estudo é condição necessária para que se possa conseguir um serviço:

[...] pra rumar serviço hoje em dia tem que ter estudo né, pra ter muito serviço. E eu não quero que eles fiquem sem estudar, tá. Hoje até pra barrer uma rua você tem que ter o estudo se não num consegue. (Trabalhadora rural assalariada – 35 anos.)

Os sentidos que os trabalhadores atribuem à escola não escapam à complexa relação entre passado, presente e futuro. Quanto ao passado, muitos dos trabalhadores entrevistados admitem que, por diversas circunstâncias, não frequentaram a escola. E na visão deles é por essa razão que não estão vivendo em outras condições de vida, com um emprego melhor. Estão na roça porque não estudaram. No presente, eles querem que os filhos estudem, exatamente, para que no futuro eles possam ser mais valorizados socialmente por meio da profissão a ser conquistada devido à escolarização; se não estudarem, não serão alguém na vida.

Na visão dos trabalhadores, quem não tem estudo vai ter que ficar no meio rural e trabalhar na roça. Perguntados sobre as diversas modalidades de escola e sobre a razão de enviarem seus filhos, as respostas foram parecidas. No caso de um trabalhador do assentamento, que tem uma neta na escola, a resposta foi a seguinte:

Para ela estudar e ter uma vida... mais na frente quem sabe ela vai ter um, é... como é que se fala. *Num vai levar a vida que eu levo, que eu queria ter.* Que se eu tivesse estudado talvez eu num estaria aqui, ou minha vida era outra. Também eu fui um homem sem... Eu não tive oportunidade de estudar, estudei muito poquim, sabe? (Trabalhador assentado - 56 anos.)

O trabalhador entrevistado atribui a razão de ele estar no meio rural, nas atuais condições materiais, trabalhando na roça, à falta da escolaridade. Nesse caso, o entrevistado nos respondeu que, se a neta estudasse, no futuro não levaria a vida que ele no presente leva. As respostas de outros dois trabalhadores rurais, em outras condições de vida e trabalho, já que são assalariados que moram no meio urbano e trabalham no campo, foram na mesma direção:

Uai, pra estudar e ser alguém na vida, cara. Eu num tive oportunidade de estudar tanto. Pelo menos os meus fi tem que estudar pra vê se, alguém na vida. *Pra num sofrer igual o pai sofre.* Porque eu estudei pouco, pelo menos meus fi tem que estudar pra ter uma profissão melhor. O que o pai não teve os fi vai ter, uma profissão melhor. (Trabalhador assalariado – 36 anos.)

Na perspectiva deste trabalhador, a forma de seus filhos terem uma profissão melhor e chegarem a ser alguém na vida seria pela escola. Na sua forma de expressar, o trabalhador deixou explicitada a insatisfação de ter a profissão que tem. O trabalho no corte da cana se constitui como sofrimento, e a criança, na sua concepção de mundo, deveria estudar para não chegar a ter a vida de sofrimento que atualmente ele tem.

Do mesmo modo, outro trabalhador atribui a sua instabilidade no emprego à falta de escolaridade. A sua preocupação está no fato de os filhos chegarem a ficar na mesma situação que ele. Ao perguntar-lhe por que enviar os filhos à escola, foi-nos respondido o seguinte:

Pra dar um futuro melhor. Quem estuda tem mais chance hoje em dia. Quem forma, formado hoje em dia tem mais chance de arrumar um emprego melhor. Por isso que eu mando eles pra escola, *pra num ficar igual o pai.* Dependendo de um serviço aqui e outro acolá, não tenho serviço fixo, estudo. É por isso que eu mando eles pra escola. (Trabalhador assalariado – 32 anos.)

Ele atribui à falta de escolaridade o fato de se encontrar na zona de vulnerabilidade social, sobrevivendo a partir do trabalho temporário, sem a garantia social constituída a partir de um emprego fixo. Por isso, envia os seus

filhos à escola, para que eles, no futuro, não venham a ter a mesma vida de instabilidade e insegurança social, mas sim um emprego mais digno.

Compreendemos que, tanto para os trabalhadores rurais moradores da cidade quanto para os trabalhadores que habitam o meio rural, a escola é concebida como um meio de ascender na vida, em muitos casos como o único. Três pontos merecem destaque: o primeiro diz respeito ao lugar do rural na visão de mundo dos trabalhadores, o segundo está relacionado ao papel da escola na vida dos trabalhadores, e o terceiro está relacionado à histórica condição de exploração e às condições materiais de existência dos trabalhadores rurais. Com base em suas falas, pudemos constatar que o meio rural se constitui como um lugar inferior na sociedade. Portanto, só ficam nele aqueles que não se tornaram “alguém na vida”.

Um exemplo que confirma essa mentalidade é a seguinte atitude de uma professora: quando os alunos estão fazendo bagunça e não querem estudar, isto é, fazer as tarefas escolares, ela os ameaça, dizendo que, se não estudarem direitinho, serão iguais aos pais; serão condenados a viver o resto de suas vidas no meio rural, trabalhando nas mesmas condições. Para a professora, essa ameaça surte um grande efeito. Na mesma hora, eles ficam quietos e passam a realizar todas as atividades escolares. Tudo por medo de ficarem na roça nas mesmas condições de vida de seus pais. Segundo a professora, Isso não quer dizer que os alunos não tenham orgulho de seus pais, mas simplesmente que eles acreditam que as condições de vida e trabalho no meio rural são piores do que na cidade.

Durante a festa da folia dos Santos Reis, na Comunidade São João do Monte Alegre, no momento do coroamento do próximo festeiro, muitos foliões choravam pelo fato de os jovens e adolescentes não se interessarem pela folia. O lamento dos festeiros dizia respeito ao medo de a folia ter um fim, pelo fato de que a rapaziada não se interessava em girar na folia nem aprender as rezas e cantorias. Esse fato, segundo as entrevistas, aponta para o desinteresse dos jovens em permanecer no meio rural, dando continuidade às festas e ao modo de vida rural. Sobre isso, um trabalhador disse:

Eu não sei... pra mim o interesse deles está muito pouco, quer mais é televisão, é... cidade, não importa com a tradição antiga não. (Trabalhador pequeno produtor – 47 anos.)

Nessa mesma direção, respondeu uma trabalhadora:

[...] daqui uns tempo, quem que vai permanecer na roça, quem que vai continuar cultuando essas tradições que temos aí, essas culturas, folias de Reis, Catiras? Hoje, os nossos jovens aqui num gosta mais desse tipo de coisa. Que qui eles querem? Eles querem é...vestir uma roupa de marca, querem ir pruma festa no meio rural mas num quer ir jogar um futebol, num quer praticar o que era praticado antes, e isso tá perdendo a cada dia mais. (Trabalhadora pequena produtora – 42 anos.)

Para essa trabalhadora, está ocorrendo uma mudança nos hábitos e gostos dos jovens que ainda se encontram no meio rural. A sua preocupação está no fato de não permanecerem pessoas na roça compondo uma futura geração que dê continuidade ao modo de vida e às práticas culturais que ainda se encontram vivas no meio rural. Ao contrário, o desinteresse dos jovens e adolescentes aponta para a não continuidade das tradições camponesas.

A partir dessa perspectiva, a escola passa a se constituir na forma mais fácil de sair do meio rural e encontrar outras formas de vida na cidade. Para o conjunto dos trabalhadores rurais, as crianças que não estudam vão ter que permanecer no meio rural. Só ficariam nele aqueles que não passarem pelo processo de escolarização. Na mentalidade dos trabalhadores: “as crianças não vão ser alguém na vida se não estudarem“, “num vai levar a vida que eu levo“, “pra num ficar igual ao pai“, “pra num sofrer igual o pai sofre“.

Durante as atividades de pesquisa, constatamos que a escola ocupa um lugar muito importante na vida dos trabalhadores rurais. Por meio das entrevistas, percebemos que o sentido da escola não é a reprodução do mundo rural. Os trabalhadores querem uma escola que contribua para a ascensão social de seus filhos; que possibilite a eles um futuro diferente do que, no presente, estão vivendo no meio rural. Na perspectiva dos trabalhadores, a escola é o meio de se ascender socialmente, e quem não estuda não consegue

ser alguém na vida. A negação do rural passa pelas condições materiais de existência dos trabalhadores no campo, e a escola se constitui como o meio que se tem de sair daquelas condições no meio rural.

Mediante a expropriação que se objetiva a partir das relações sociais e de trabalho, os trabalhadores acreditam que a única coisa que ninguém tiraria de seus filhos é o conhecimento aprendido nas escolas. Perguntados acerca da importância da escola, algumas respostas são parecidas:

Eu acho que é a melhor forma que nois achamos de... de dar consequência para nossos filhos é a escola. Por que a gente é pobre é a melhor coisa que a gente dá pum filho que ninguém toma é o estudo né. (Trabalhador assalariado – 58 anos.)

A escola tem importância pra mim maior é ver meu filho bem formado. Por que aí eu sei que é a única coisa que ninguém tira dele, é o estudo. (Trabalhador assentado – 58 anos.)

Uai porque eu quero um futuro melhor pra eles, eu penso no futuro deles, né, uma vida mais digna, a educação. A única coisa que você dá pra os seus filhos que ninguém toma é o estudo. (Trabalhadora pequena produtora – 36 anos.)

Entende-se que, na perspectiva dos trabalhadores, a escola se constitui como a única coisa que ninguém tiraria dos filhos. Historicamente, no capitalismo, os trabalhadores de modo geral passam pelo perverso processo de expropriação no interior do processo produtivo, sobretudo nas relações sociais, em que se efetivam a exploração do capital sobre o trabalho. Esse processo que denominamos “expropriação” tem-se efetivado nas relações sociais de trabalho no campo e na cidade. Os trabalhadores não aproveitam e nem desfrutam dos resultados de seu trabalho. A maior parte do lucro dos produtos transformados em mercadorias vai parar nas mãos dos capitalistas. Os trabalhadores acreditam que, se os meninos estudarem, vão ficar mais espertos nessas relações sociais de trabalho e não serão passados para trás com facilidade:

Quem vai pa escola fica, educação, conversar com zoto, ser mais inteligente, mais esperto, num ser passado pra trás

facilmente, a escola ajuda tudo isso. (Trabalhador assalariado – 32 anos.)

Ao longo da história, sobretudo nos tempos modernos, foi sendo construída uma visão da escola como instituição certificadora que garantiria, por meio do mérito, a “inclusão” dos indivíduos na sociedade; não por meio dos privilégios baseados nas tradições de grupos dominantes, mas como lugar por excelência de igualdade de oportunidade. Como instituição de educação certificadora, considerada como legítima na modernidade e até mesmo isenta das determinações de cunho classista, a escola passou a ser reivindicada e estendida a toda população como direito. As melhores posições sociais passariam a ser ocupadas pelos que frequentam a escola e, com isso, conquistam certos graus escolaridade.

Historicamente, a escola tem sido apontada como instituição necessária para resolver a questão do atraso econômico, dos privilégios, e como o meio de superação das desigualdades sociais e culturais (cf. BOURDIEU, 1998). A partir desses discursos, tanto oficiais como não oficiais, é que, na mentalidade das pessoas de todas as classes sociais, a escola passou a ser uma instituição garantidora de certa mobilidade social. Para compreendermos esse processo, recorreremos a discussão de Bourdieu acerca da escola. Entendemos que o autor tenha desvelado essa idéia partindo dos mecanismos objetivos de eliminação que se efetivam tanto no interior como no exterior da realidade escolar.

O pensamento social de Bourdieu acerca do sistema escolar francês, na segunda metade da década de 1960, possibilita a compreensão da realidade escolar brasileira, neste início do século XXI, em processo de universalização do acesso e de democratização da gestão escolar. Bourdieu (1998, p. 41), naquele contexto, desvela a realidade do sistema escolar partindo do pressuposto de que a escola não consistia em uma instituição socialmente democrática e transformadora do ponto de vista da mobilidade social, argumento tão defendido pela esquerda portadora de uma “ideologia libertadora”. Segundo sua análise, a escola se constituiu como “um dos fatores

mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Até meados do século XX, predominava nos meios acadêmicos e no senso comum a idéia da escolarização como meio de superação do atraso econômico, dos privilégios e da superação das desigualdades sociais. Na aparência, a escola como direito, sobretudo nos países europeus, possibilitava a todos os membros da sociedade certa igualdade de oportunidade, tanto no recrutamento dos alunos nas instituições de ensino quanto no decorrer de todo processo escolar e social. Na essência, a escola, bem como todo sistema escolar se constituiu como um dos fatores mais eficazes de conservação social, pelo fato de que, durante todo *cursus*, operavam no seu interior mecanismos de eliminação contínua das crianças desfavorecidas do ponto de vista do capital cultural e social, possibilitando, dessa forma, apenas a ascensão social daqueles que tiveram acesso a um certo capital cultural e um certo *ethos*, entendido pelo autor como sistema de valores implícitos e interiorizados no seio familiar para definir as atitudes dos indivíduos frente aos processos sociais em curso.

Desse modo, ele explica como uma necessária instituição social tornou-se tão importante para os processos sociais em curso; tanto que, na maioria dos países europeus, frequentá-la tornou-se obrigatório. O “sucesso” e o “fracasso” dos indivíduos estão determinados pelas condições sociais e culturais que eles vivenciaram desde o início de sua socialização. Para Bourdieu, o sucesso não está no fato de os alunos frequentarem a escola e serem dotados de dons naturais imanentes aos indivíduos. O autor argumenta que a carga de herança cultural é determinante nos processos escolares e nas perspectivas profissionais.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a

responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A herança cultural é determinante tanto para a diferenciação inicial das crianças diante da experiência escolar como para as taxas de êxito, isto é, sucesso ou fracasso no processo de escolarização. Do ponto de vista teórico, entendemos que não se trata de que todas as crianças que frequentam a escola terão êxito tanto nos processos escolares como nas perspectivas profissionais. A sociedade possui mecanismos próprios de exclusão, e o sistema escolar o reproduz, constituindo-se como um dos principais meios para que se efetive a eliminação das crianças desfavorecidas logo nos momentos iniciais de sua escolarização.

O que é determinante na questão do êxito escolar, bem como no sucesso profissional, é a ação do círculo familiar e o contexto sociocultural de que a criança faz parte desde o nascimento. Para isso, devem-se considerar tanto os fatores objetivos como os subjetivos que interferem diretamente nesse processo: o nível de escolaridade dos pais, as condições materiais de existência da família, o nível intelectual, o capital cultural, etc.

Para Bourdieu, o indivíduo é socialmente configurado nos seus mínimos detalhes, sobretudo no que se refere ao seu estilo de vida, comportamento, aspirações sociais e perspectivas profissionais. Perpassa pela questão do êxito do indivíduo um conjunto de variáveis, quais sejam: o nível cultural dos antepassados da primeira e da segunda geração, os resultados escolares anteriormente experimentados, a facilidade do domínio lingüístico, as práticas culturais como ir ao cinema, teatro, museus, etc., os gostos musicais, entre outras. O desejo razoável de ascensão por meio da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas. Diferente dos filhos dos trabalhadores,

[...] as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais possam

dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gosto e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura “livre”, condição implícita de êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais e, a *fortiori*, entre os de liceus ou os de colégios, pois, as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças. (BOURDIEU, 1998, p. 45.)

O pensamento social de Pierre Bourdieu sobre as desigualdades frente ao sistema escolar francês dá base para pensar as desigualdades frente à escola e à cultura no Brasil. No caso do município Cidade de Goiás, os trabalhadores rurais acreditam e defendem que se constitui como possibilidade histórica a ascensão social de seus filhos por meio da escola. No entanto, sem essas condições objetivas e subjetivas apresentadas pelo autor, acreditamos ser mera expectativa norteada pela “falsa ilusão” seguida dos poucos exemplos de filhos de trabalhadores que se deram bem em suas trajetórias escolares e profissionais.

Para o autor, as vantagens e as desvantagens de pertencer a classes sociais detentoras de possibilidade de acesso ao capital cultural e linguístico são convertidas em vantagens e desvantagens escolares. Trata-se de um processo que se inicia logo na infância com as determinações constituídas a partir do meio familiar e cultural, o qual se estende por toda vida. Os saberes e os valores que foram apreendidos são cumulativos de maneira contínua e internalizados pelos indivíduos de maneira osmótica. No caso da França, a partir dos anos de 1950, ocorreu, mediante o prolongamento da obrigação escolar até os dezesseis anos de idade, a extensão do ensino secundário às categorias sociais que até aquele momento haviam sido excluídas desse nível de escolaridade. Foi o momento histórico de extensão da escola pública no seu nível secundário às classes menos favorecidas. Para Bourdieu (1998, p. 220), um dos efeitos desse processo

[...] foi a descoberta progressiva, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola “libertadora”. Com efeito,

depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com certificados escolares

Foi percebido, ao longo do processo histórico, que a certificação escolar e a conquista dos diplomas não foram suficientes para a ascensão social da maioria dos filhos dos trabalhadores que adentraram ao sistema escolar; isso porque, ao final de uma trajetória escolar, os diplomas não eram tão valorizados como se esperava, ficando claro que as melhores posições sociais eram para os que tinham um nível de instrução mais elevado, ou seja, eram justamente para aqueles que haviam sido criados em um meio socialmente também elevado, dotado de certo capital cultural, social e linguístico.

No caso de alguns dos trabalhadores rurais entrevistados na Cidade de Goiás, esse processo já está sendo percebido. Ao perguntar a um pequeno produtor se ele conhecia algum filho de trabalhador que se havia formado e se tornado alguém na vida, obtivemos a seguinte resposta:

Uai que eu conheço não. Por que hoje tá difícil, as veiz estuda, forma é... a profissão tá difícil né de rumar né, as veiz trabaia, as veiz, eu já conheço muitos formado tá trabaiano por dia po zoto. O diploma quase num adiantou. Num arruma emprego na cidade né, A cidade, igual a cidade aqui é pequena, pra arrumar emprego bom tem que ir pra Goiânia, daí a despesa fica grande. (Trabalhador pequeno produtor – 47 anos.)

Para esse trabalhador, já foi sentido o baixo retorno social e econômico auferido pela certificação escolar. Ao fazer referência a pessoas que ele conhecia, afirmou que o diploma quase não adiantou àqueles que fizeram cursos de nível superior, pois, ainda assim, não haviam encontrado emprego fixo que proporcionasse certa estabilidade econômica. Constatamos, nesse processo, que alguns filhos de trabalhadores rurais os quais já haviam concluído o curso de nível superior encontravam-se vivendo com seus pais nas pequenas propriedades, ou, como nas falas dos trabalhadores, encontravam-

se nas cidades sobrevivendo do trabalho temporário ou na condição de exército de reserva.

No entanto, a compreensão desse trabalhador não se constituiu como a defesa de todos os entrevistados. Para a maioria dos trabalhadores pesquisados, ainda prevalece a ilusão de que a escola seja o meio mais eficaz de superação dos problemas sociais e do atraso econômico, bem como a garantia do futuro de seus filhos. Entendemos, como Bourdieu, que a instituição escolar se apresenta como socialmente neutra frente à sociedade, uma vez que, pela defesa da igualdade de oportunidade, todos, sem distinção de qualquer natureza, teriam as mesmas chances de estudar e apreender os conteúdos escolares historicamente validados e legitimados socialmente. Isso não é de fato o que acontece na realidade.

A realidade desvendada pelo autor a respeito dos processos de escolarização demonstrou que o conhecimento não dependia dos dons inatos dos indivíduos, entendidos, até aquele contexto, como sujeitos abstratos que, na escola, competiam em iguais condições. O determinante na formação escolar e, conseqüentemente, na inserção social dos indivíduos é o peso de origem social exercido tanto sobre os destinos escolares como sobre o futuro profissional. Para Bourdieu, a escola não é uma instância portadora e transmissora de um conhecimento superior a qual, ao longo de todo *cursus*, avalia os alunos a partir de critérios universalistas. Ao contrário, a escola se apresenta como uma instituição a serviço da reprodução das desigualdades sociais e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

As chances de o filho de um trabalhador ascender socialmente por meio da escolarização são mínimas frente aos mecanismos de exclusão que operam no interior (e também no exterior) do sistema escolar. Ao longo de todo processo, de maneira ininterrupta, ocorre uma seleção direta ou indireta que pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Durante e ao final de uma trajetória escolar, o que vai ser determinante na posição social que o indivíduo ocupará na sociedade não é o diploma ou a certificação escolar conquistada, mas, sim, a classe social a que os indivíduos

pertencem. Trata-se, pois, de situações historicamente marcadas por processos de exclusão, tanto do ponto de vista do acesso aos melhores cursos como da posição social, pois, para o autor, há mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.

No Brasil, como resultado da ação dos movimentos sociais, sobretudo na década de 1980, os filhos dos trabalhadores, tanto do campo como da cidade, encontram a possibilidade de frequentar uma instituição de ensino escolar, como foi dito anteriormente com Cruz e Pessoa (2004). No campo, está configurado um gradiente de escolas públicas, multisseriadas ou na revigorada modalidade escola-polo, e com isso os filhos dos trabalhadores rurais têm acesso à educação escolar, porém o fato de ter oportunidade de frequentar a escola não significa garantia de mobilidade social.

Poder frequentar a escola não significa a ascensão social para os filhos dos trabalhadores. Na realidade, como nos mostrou Bourdieu, além da educação escolar, há um conjunto de variáveis que serão determinantes nas trajetórias individuais. Ser portador de certo capital social, cultural, linguístico, etc. significa, em termos práticos, ter acesso a cinema, teatro, concertos, museus, domínio de sua língua de origem e, melhor ainda, domínio linguístico de língua(s) estrangeira(s); pertencer a uma família de pessoas que foram dotadas desses capitais, enfim, de todo um conjunto de aportes que só seriam possíveis às classes superiores da sociedade.

No entanto, os trabalhadores partem de exemplos concretos, embora excepcionais, e alimentam a esperança na escola para a ascensão social de seus filhos. Alguns filhos de trabalhadores rurais que chegaram ao nível superior e até passaram em concursos públicos são exemplos que dão certa legitimidade à escola. Conforme Bourdieu (1998, p. 59):

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino da coletividade dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Um filho de trabalhador rural sem terra (o qual passou pelo processo de luta pela terra) conseguiu, depois de ter vivenciado a experiência de escolarização e de ter feito um curso de nível superior, ocupar um dos cargos mais concorridos da carreira jurídica. Constantemente, esse tem sido o exemplo citado pelos trabalhadores no assentamento em que esse caso de sucesso se deu. Contudo, a maioria dos que não têm sequer noção do que significa a cultura erudita não encontra boas possibilidades de ascensão social por meio da escola. Há um caráter eminentemente relacional entre a cultura da elite e a cultura escolar.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês, (ou a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (BOURDIEU, 1998, p. 55.)

Para o autor, é uma cultura aristocrática o que esse sistema de ensino transmite e exige. Sobretudo no que se refere às práticas escolares que envolvem a linguagem erudita, aplicada como legítima no meio escolar, os métodos e as técnicas de ensino, bem como as avaliações escolares, são obstáculos a serem superados, o que exige daqueles que adentraram ao sistema escolar um conjunto de códigos necessários para decifrá-los. Diante das constatações, tanto do ponto de vista do desvelamento da função de conservação social do sistema escolar, como da situação dos filhos dos trabalhadores mediante os mecanismos de eliminação durante todo processo de escolarização, e conseqüentemente da inserção social, o autor (1998, p. 55) afirma:

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona

esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação social e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

Do mesmo modo como foi constatado por Bourdieu na França, também no caso brasileiro, a escola tem sido cada vez mais frequentada por excluídos potenciais, sobretudo no final dos anos de 1990, tanto no nível primário como secundário; todos em busca de uma escolaridade básica com a ilusão de certas garantias de mobilidade social. Tanto os filhos dos trabalhadores quanto os próprios familiares se sacrificam no sonho de obterem uma formação básica, e às vezes superior. Ao final do processo, o que encontram, na maioria dos casos, é um diploma desvalorizado pelo mercado de trabalho e uma escolaridade cujo objetivo foi ela mesma. Numa sociedade de classe, os postos de trabalho mais reconhecidos socialmente praticamente são todos ocupados pelos membros das classes sociais dominantes.

A multiplicação, cada vez maior, do número de diplomados tem gerado, a cada dia, um grande número de pessoas frustradas pela falta de emprego, de melhores oportunidades e de condições de trabalho. Bourdieu (1998 p. 221), escrevendo já no final da década de 1990, afirma que

[...] os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes pagas com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvidas, mais estigmatizante do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores cada vez mais numerosos, de um diploma.

A exigência, cada vez maior, da sociedade pela melhor qualificação profissional e por maior grau de certificação, associada ao desaparecimento de vários postos de trabalho, tanto no campo como na cidade, pelo gradativo e ininterrupto processo de tecnificação das relações de trabalho, tem levado muitos a uma situação de mal-estar social generalizado. O sentimento gerado pela insegurança e pela vulnerabilidade social contrasta com a discussão que se tem acerca do sentido da escola. O trabalho de pesquisa de Bourdieu sobre o sistema escolar francês demonstrou, por meio de entrevistas feitas com estudantes, que para muitos jovens a escola já não tem mais nenhum sentido.

Trata-se de uma situação também muito atual no Brasil. Com a expansão da escola pública no nível básico e no do ensino superior, sobretudo do sistema privado, na década de 1990, constata-se que já existem muitos trabalhadores e filhos de trabalhadores diplomados que se encontram na zona de vulnerabilidade social, sem emprego, ou, em muitos casos, sobrevivendo a partir do subemprego, na condição de trabalhador temporário ou no chamado bico. Não se sustenta mais, pelo menos do ponto de vista acadêmico, o discurso da escolarização como uma garantia de mobilidade social, isto é, de inserção no mercado de trabalho. Desse modo,

[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (BOURDIEU, 1998, p. 221.)

O tempo passado na escola, ao final do processo escolar, tem-se constituído como tempo perdido. À medida que o diploma escolar não se constitui como garantia de emprego, aumenta a geração dos frustrados no mundo. A escola, na realidade, tanto do ponto de vista das práticas sociais como do ponto de vista da teoria social, não pode mais ser considerada como garantia de mobilidade social. O problema é que não há lugar de trabalho para tantos diplomados dos diversos níveis de escolarização.

2.3. Frequentar a escola na cidade ou no meio rural?

Outro ponto a ser discutido é a preferência dos trabalhadores rurais em relação ao tipo de escola para seus filhos, a localizada na cidade ou no campo. Durante nossas atividades de pesquisa, deparamo-nos com essa questão. Interrogados sobre sua preferência, no tocante à localização da escola, as respostas dos trabalhadores variaram em torno de três pontos de vista. Primeiro, o daqueles que preferem a escola localizada no meio rural; o segundo, daqueles que não fazem uma opção acerca da localidade em que a escola deveria ser instalada, seja no campo ou na cidade, pois o que desejam é uma instituição escolar de qualidade; e o terceiro, daqueles cuja preferência é a escola da cidade, porém alegam falta de qualidade no transporte tanto dos alunos quanto dos professores.

O primeiro grupo de trabalhadores, que preferem a escola do meio rural, é constituído, sobretudo, por aqueles que têm seus filhos morando nas proximidades da escola, não tendo que utilizar o transporte escolar. Nesse mesmo ponto de vista, estão também aqueles que justificam sua preferência levando em consideração a questão da violência urbana.

Eu gosto da escola rural. Porque é mais tranqüila, é mais sossegada, a preocupação é menos, eu sei que a minha filha está ali na escola, principalmente ela que não tem que utilizar meio de transporte porque eu moro praticamente dentro da escola que ela estuda, então, eu gosto e prefiro a escola rural. (Trabalhadora rural assalariada – 39 anos.)

No caso dessa trabalhadora, que mora no Distrito da Barra, cuja escola-polo se encontra instalada nas proximidades de sua residência, o argumento para sua preferência está centrado no fato de os filhos não terem que utilizar o transporte escolar, mas também na questão da segurança das filhas. Já, no caso de outros trabalhadores, a preocupação está explicitamente em torno do fato de os filhos terem que ir para a cidade, onde os casos de violência são mais frequentes. Segundo um trabalhador assentado, os professores da escola

do meio rural são bons, como os professores da cidade, preparados para as atividades escolares; o problema maior é a questão do transporte, mas tendo em vista a questão da violência urbana e a segurança dos filhos, sua preferência é pela escola que se encontra instalada no meio rural.

Igual, muitas das vezes o cara fala assim, que a escola rural ela não tem, uma comparação, o cara fala assim a escola rural num presta, num sei o que, pra mim o gosto num faiz diferença, porque os professor são bão, igual, tanto faz de cidade como da zona rural. A minha tranquilidade aqui é bão demais, ela estudando aqui é bão porque você num tem procupação cum bandido, nem, como se diz, ela vai e vem aí e cê sabe que num tem perigo. Agora na cidade já é diferente. Mas sobre a escola, eu acho que num faz diferença nenhuma não, escola da zona rural, pra o meu gosto, é, os professores é super bom, o problema nosso aqui é o transporte. (Trabalhador assentado – 56 anos.)

É importante frisar que os trabalhadores não fizeram uma escolha em torno da questão escola urbana *versus* escola rural. Para vários trabalhadores não importa se a escola se encontra instalada no meio urbano ou rural, o que interessa é a qualidade dessa escola.

Isso aí não vem ao caso de ser urbana ou rural. Depende é a qualidade da escola né? Eu acho que pode ser urbana, pode ser rural, depende é ter um bom senso da escola e boa qualidade né? (Trabalhador assalariado – 58 anos.)

Ah... Eu não tenho preferência, assim, a preferência maior é que fosse numa escola boa. (Trabalhador assalariado – 39 anos.)

Com a invenção da modernidade, a escola pública foi construída e consolidada como uma instituição essencialmente urbana. Mesmo com a predominância, no período de transição para a sociedade industrial, da concentração da maior parte da população no campo, para se frequentar a escola era necessário deslocar-se para a cidade. Conforme Cruz e Pessoa (2004, p. 3):

A educação escolar e a sua agência preferencial, a escola, é, antes de qualquer coisa, instituição da cultura urbana. Como

um acontecimento cultural do mundo das cidades, nos últimos dois séculos, a educação escolar se abre às pessoas cidadãs livres ou a todas as categorias de pessoas da cidade ou na cidade. No caso do Brasil são os movimentos sociais, na década de 1980, os protagonistas da ampliação do acesso e democratização da educação escolar.

Para os autores, mesmo com a materialização, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), da expansão da escola para o campo, por meio de uma legislação específica acerca da educação rural, a educação escolar segue sendo uma questão da cidade: “[...] no limite, estendida secundariamente “ao campo”, “ao mundo rural”, “a roça”, “ao sertão” (CRUZ e PESSOA, 2004, p. 04).

No caso do Brasil, em nossa época, deparamo-nos com questões eminentemente complexas no que se refere ao campo da educação escolar, pois coexistem vários sistemas de ensino escolar, sem a garantia da unidade sistêmica e a sua inter-relação. Na virada do século XX para o século XXI, ainda não foi construído um sistema nacional de educação escolar. Concordamos com Saviani (2008), para quem não existe sistema educacional articulado no Brasil. O que tem prevalecido, em termos de ensino escolar, é a coexistência desarticulada entre o público e o privado e entre os sistemas escolares dos diversos níveis em diversas instâncias governamentais.

Para esse autor (2008 p. 109), mesmo com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), como um conjunto de dispositivos legais que regulam a educação em âmbito nacional, e a promulgação da legislação específica para a educação do campo, permaneceram ainda desarticulados “os vários sistemas” e, com um agravante, com a Reforma do Estado, a ocorrência da concentração dos poderes decisórios centralizados na esfera federal em descompasso com o chamado processo de “prefeiturização da educação”.¹⁴

¹⁴ Entendemos por prefeiturização da educação o processo de descentralização das políticas de administração da educação da esfera federal para instâncias municipais, sobretudo a relativa autonomia de gestão dos sistemas de educação nas instâncias municipais, isto é, na transferência de responsabilidade da gestão da educação escolar para a esfera municipal, principalmente, no que se refere ao ensino fundamental de acordo com a LDB, 1996.

Conforme Cruz e Pessoa (2004, p. 08):

No debate sobre os rumos da educação nos últimos anos, a problemática da gestão do sistema (ou dos sistemas) educacional ganha destaque. A gestão do sistema educacional é apontada por muitos analistas, planejadores, e executores de políticas sociais, como a principal questão a ser enfrentada pelo poder público para garantir qualidade e eficiência da educação. As análises sempre partem da crítica à excessiva centralização da gestão; da pouca participação dos diversos setores envolvidos no debate; e da desarticulação e concorrência entre as esferas governamentais. Conseqüentemente, face a esse debate a descentralização aparece como uma saída “consensual”, indicando transferência de responsabilidades e de maior autonomia para o plano local.

Os autores acreditam que, nesse processo, o termo, ainda bastante impreciso, “descentralização da educação” tem sido corriqueiramente utilizado para indicar graus e modalidades diversas de redução do escopo do Governo federal em decorrência do deslocamento da capacidade de decidir e implantar políticas para instâncias estaduais e municipais, bem como da transferência para outras esferas do Governo da implantação e administração de políticas definidas no plano federal e da passagem de atribuições da área governamental para o setor privado (cf. CRUZ e PESSOA, 2004, p. 8).

Partimos do pressuposto de que não é mais possível separar o urbano do rural, do mesmo modo que não é possível analisar o rural como periferia do urbano numa perspectiva lógica dualista centro-periferia. Há uma relação de interdependência entre o urbano e o rural, e os valores e sentimentos construídos com a urbanidade se traduzem no meio rural e vice-versa, e também se devem traduzir nas políticas públicas.

A complexidade que atravessa as maneiras de pensar e agir dos sujeitos nas dimensões individual ou coletiva demonstra que, do ponto de vista da diversidade e das ruralidades, a escola não poderia privilegiar a dimensão rural em detrimento da urbana, do mesmo modo a dimensão urbana em detrimento da rural. Seria um reducionismo lógico e histórico na educação escolar brasileira a prevalência determinada de uma escola unívoca, e não única, que

pudesse da conta da diversidade dos sujeitos e das idéias. Concordamos com esse posicionamento; não se trata de a escola ser urbana ou rural. Trata-se de uma escola de qualidade que possibilite aos trabalhadores tanto do campo como da cidade a compreensão dos processos históricos, sociais e culturais mais amplos e uma educação que contribua com a formação dos homens em todas as suas dimensões.

Durante a pesquisa de campo, deparamo-nos com aqueles que desejariam que seus filhos fossem para a escola da cidade. Foi-nos apontada, no entanto, a dificuldade no transporte tanto dos alunos como dos professores. Assim nos respondeu um trabalhador assentado acerca do tipo de escola que ele desejaria que sua filha estudasse:

Ah... Eu por mim meio rural.

– Por que?

– Porque a gente não dá conta de colocar no meio urbano né?

(Trabalhador assentado – 74 anos.)

No caso desse trabalhador, ele se posicionou pela escola rural, porém, questionado sobre sua escolha, ele respondeu que não tem condições financeiras de colocar suas netas para estudarem na escola da cidade. Ou seja, se esse trabalhador tivesse condições, enviaria suas netas para a escola da cidade.

Em relação a essas preferências, um argumento central é a questão do transporte escolar, os riscos que os filhos correm em utilizá-lo, sobretudo em tempos chuvosos, com as pontes quebradas, os rios cheios e as estradas esburacadas. Vejamos a fala de outro trabalhador assentado:

Se eu tivesse condições de manter os meus filhos estudando na cidade eu ia querer a da cidade mesmo pra eles. Né? Eu tô morando no meio rural, mas eu preferia a da cidade, porque lá num enfrenta as dificuldades que a escola rural enfrenta. Dificuldade de locomoção, né, ponte, transporte, né, tanto faz dos alunos como dos professores, tudo isso implica na questão da escola rural. (Trabalhador Assentado – 34 anos.)

Essa também foi a posição desta trabalhadora rural: “eu acho que na urbana seria melhor porque aqui na roça a gente tem muito problema com transporte e aí acaba prejudicando eles” (Trabalhadora assentada - 39 anos). Perguntados se havia diferença entre a escola no meio rural e urbana, a maioria dos entrevistados assinalou que as diferenças tinham como base a falta de infraestrutura de transportes e de apoio aos estudantes, especialmente a falta da merenda escolar. Vejamos algumas falas de trabalhadores que apontaram essas questões estruturais:

Ah... São muitas diferença né. Aqui mesmo, muita das veiz meus meninos tem que trazer lanche de casa porque aqui na escola num tem lanche. Às veiz a gente tem que ajudar pa ter o lanche aí pra fazer a merenda escolar pos meninos. E... É muita diferença, a diferença é muito grande. (Trabalhador assalariado – 32 anos.)

Da cidade num faia né? Aqui faia muito. Os professores é tudo de lá né, o carro quebra e num vem, e os alunos vai só prejudicando né, mais, da cidade lá não né, num faia. (Trabalhador pequeno proprietário – 44 anos.)

Ainda sobre as diferenças entre as escolas, uma trabalhadora nos explicou que entre a escola do meio rural e a urbana havia um descompasso, que chegava até mesmo a comprometer o ano letivo.

[...] na escola rural acaba perdendo, acaba ficando, às vezes até semana sem aula, quando começa por exemplo as aulas, geralmente as aula vai começar num dia, tá tendo aula há três semanas na escola da cidade né, na escola rural nem começô. Então por isso que eu acho que a escola urbana ela é... frequente as aula. (Trabalhadora rural assalariada – 39 anos.)

Esse problema quanto ao calendário escolar e aos dias letivos foi constatado por Cruz e Pessoa (2004), em pesquisa de campo na Cidade de Goiás. No relatório dessa pesquisa, expuseram que verificaram o desleixo do sistema municipal de educação, em que, no ano de 2004, já na segunda semana de fevereiro, muitas escolas não sabiam quando começariam as aulas.

A escola-polo, que se constituiu como solução para resolver a questão das escolas multisseriadas, pelo menos no caso dessa região que analisamos, apresentou-se, também, com uma importante questão a ser enfrentada – o descaso do poder público municipal no que se refere à merenda escolar e ao transporte dos alunos. Esses foram os dois maiores problemas que inviabilizavam a escola no meio rural, conforme apresentaram os trabalhadores, além da queixa de alguns acerca da má qualidade do ensino, de problemas pedagógicos e de outros problemas infra-estruturais.

Uma trabalhadora diarista, mesmo morando no Distrito da Barra, local onde a escola-polo está instalada, respondeu que queria muito que seus filhos permanecessem na escola, porém o estudo que a escola oferecia não era de qualidade, pois fica muitos dias sem aula. Vejamos, literalmente, a fala da trabalhadora:

Num quero que eles fiquem sem estudá. Mas só que aqui faia aula demais. Aí é sempre é pa começá aula num dia, sempre atrasa. Não é assim uma coisa, estuda né, mais não é bom. Muito ruim. (Trabalhadora rural assalariada – 35 anos.)

Em matéria de educação escolar voltada para as populações rurais, verificamos que o Estado, representado pelo poder público municipal, tem deixado muito a desejar. Construiu-se a escola-polo com o objetivo de pôr fim às deficiências pedagógicas e estruturais objetivadas com o modelo das escolas multisseriadas, porém, com a precariedade do transporte dos alunos ocasionada pelas estradas esburacadas, o funcionamento da escola fica comprometido corriqueiramente.

Compreendemos que o sentido da escola para os trabalhadores é construído no cotidiano, a partir do senso comum, com base nas experiências compartilhadas entre eles. Na perspectiva dos trabalhadores rurais, muitos alunos que frequentaram a escola saíram do meio rural para se formarem em algum curso técnico ou superior e conseqüentemente conseguiram uma boa profissão, mais reconhecida socialmente. É o caso do filho de um trabalhador do Assentamento Mosquito, o qual participou, quando ainda era criança, da luta

pela terra em 1986, juntamente com seu pai. Estudou na escola multisseriada e posteriormente terminou o ensino fundamental e médio na escola da cidade. Observemos a narrativa de um trabalhador amigo dessa família:

Aqui no Assentamento do Mosquito mesmo eu conheço a realidade do filho do [...], que enfrentou a dificuldade inicial daqui, teve o esforço particular da família né que deu conta de formar, estudar ele né, formou, começou um pouco ligado né a atividade da terra, ele com dezoito anos ele formou em técnico agrícola, ele cum dezoito ele terminou o rural. Aí ele já vêi com dezoito pra cá, já arrumou o empregum dele. (Trabalhador assentado – 39 anos.)

A maioria dos trabalhadores do Assentamento Mosquito que foram entrevistados citou esse ou algum outro exemplo que se tornaram referência na região como modelo de esforço do pai para formar seus filhos, bem como dos próprios filhos em empenhar-se nos estudos, evidenciando que o sucesso e o fracasso sejam algo que esteja na alçada do indivíduo. O sucesso de alguns indivíduos que frequentaram a escola e se deram bem na vida é sempre citado nas falas dos trabalhadores, quando se trata de escolaridade. Ao contrário, aqueles que não a frequentaram e, por essa razão, permaneceram no meio rural trabalhando na roça, reproduzindo a profissão e o estilo de vida de seus pais, na visão de mundo dos trabalhadores rurais, não se deram bem e não se tornaram alguém na vida.

Constatamos que os jovens e os adolescentes de modo geral não pensam em seguir a carreira de seus pais. Não querem ficar no campo o resto de suas vidas. A partir de algumas conversas que travamos com eles, pudemos verificar que a pretensão da maioria é sair do campo em direção à cidade. Muitos sonham com uma profissão geralmente encontrada na cidade: médico, delegado, juiz de direito, jogador de futebol, advogado, etc. Na mentalidade deles, pelo fato de observarem, no cotidiano, como é a vida de seus pais, roça é sinônimo de sofrimento e se constitui como algo que eles não querem para as suas vidas.

Também, não constatamos que os pais desses jovens e adolescentes quiserem que seus filhos os acompanhem em sua profissão. Uma trabalhadora, questionada a esse respeito, contou que era mãe de oito filhos, que restavam com ela apenas dois e que um deles sempre afirmava que desejava ir embora para cidade; os outros seis filhos já haviam ido embora estudar e trabalhar na cidade. Seria impossível para essa trabalhadora a sobrevivência de sua família a partir do trabalho na pequena parcela. Vejamos um trecho da entrevista:

Aí o primeiro diz assim, ah... mãe eu quero ir embora pra estudá, aí o que que você vai fazer, não, você vai ficar aqui, rancando toco aí igual nois veve, num dianta, rancar toco, num dá lucro pra ninguém, mal faiz pa cumer. Você vai querer isso pro seu fi? Não num vai. Então acaba deixando ele ir embora pra estudá, pa formar, fazer alguma coisa na vida. Então acaba sendo assim. A casa aqui era cheia de gente (...) nós era bem umas quatorze pessoa aqui na casa, hoje nos resta quatro. (Trabalhadora assentada – 42 anos.)

Em várias entrevistas, pudemos constatar que o meio rural vem passando por um processo de esvaziamento. Os jovens e os adolescentes, quando chegam a certa idade, sobretudo quando concluem o ensino fundamental, migram para a cidade com o discurso de dar continuidade aos estudos e sair daquelas condições de vida. Saem do meio rural para se tornarem alguém e posteriormente ajudarem seus pais para que esses consigam permanecer nas pequenas propriedades no campo. Uma trabalhadora nos afirmou que queria mesmo era que seus filhos fossem para a cidade estudar e trabalhar, para conseqüentemente poder ajudá-los a se manterem no meio rural.

Como já foi dito, a maioria dos trabalhadores que entrevistamos respondeu que envia os filhos para a escola para que estes se tornem alguém na vida e não tenham as suas mesmas condições de vida e trabalho no campo. Trabalhar na roça é atividade para quem não se formou, portanto, não se tornou alguém na vida. O ritual de passagem do campo para a cidade é a conclusão do ensino fundamental ofertado na escola rural. São poucos os

alunos que, após concluírem esse nível de ensino, continuam habitando no campo. No Assentamento Mosquito, por exemplo, o transporte dos alunos que estão cursando o ensino médio na cidade é feito em um automóvel da marca Volkswagen, modelo Parati, ano 1990. São apenas quatro alunos que, em 2009, estão estudando na sede do município, Cidade de Goiás, e que necessitam da utilização do serviço de transporte escolar. Os demais já migraram para a cidade e por lá cursam o ensino médio e por lá arrumam emprego, tornando-se moradores da cidade.

Com esse processo, está ocorrendo o gradativo e ininterrupto processo de esvaziamento do campo. Na Comunidade São João do Monte Alegre, chegamos à constatação de que, em décadas anteriores, sobretudo nos anos de 1970 e 1980, havia muitas famílias formadas por pai, mãe e vários filhos. Na atualidade, a realidade demográfica é bem diferente. Há muitos trabalhadores que moram sozinhos e tomam conta de seus lotes sem a contribuição por meio do trabalho familiar, dos filhos e em muitos casos sem a contribuição do trabalho da companheira. Conforme um trabalhador, pequeno proprietário da Comunidade São João do Monte Alegre, o número de famílias moradoras na região está caindo acentuadamente:

De primeiro, 1980, nos anos 1980, 1979 e 1980, aqui tinha mais de umas cem famílias aqui na região, na comunidade, os Ferreira Pinto, Barroso né, aqui vai até lá no asfalto tudim, Caetano tudo nesse meio aqui, aí dividiu várias parte, é... São João do Monte Alegre, Estiva e Coqueiro, era uma comunidade só, aí o pessoal é, os mais vei foi morreno, outos vendeu, uns deixou de ser católico e passou pa religião de crente, né, aí foi pa cidade, aí foi saindo fi, neto, foi saindo, aí os mais vei foi morrendo ficou pouquinha gente, Hoje, hoje se for pra você juntar umas cinquenta pessoa aqui dá trabaio. Porque os antigo morreu né, existe pouco, os mais novo num quer saber de roça não, vai pra cidade trabaiá, vai trabaiá em firma, muitos já foi trabaiá em Goiânia, a maior parte foi pra Goiânia, nem em Goiás mais num ta. (Trabalhador pequeno produtor – 47 anos.)

Em decorrência do processo de negação do rural pelos mais jovens, e porque os mais velhos vão morrendo, não está ocorrendo a reprodução do modo de vida camponês. Foi-nos informado que não há mais tantas festas

como ocorria dos anos de 1970 e 1980 até meados da década de 1990. Até mesmo os campos de futebol estão em completo abandono, tanto na comunidade, quanto no assentamento e no Distrito da Barra. Alguns jovens nos informaram que não os frequentam mais pelo fato de não conseguirem formar times completos; sempre faltam jogadores. No Assentamento Mosquito, encontramos uma trabalhadora que disse o seguinte sobre essa realidade:

[...] tá todo mundo sozinho aqui, praticamente aqui no mosquito já é só velho. Eu num sei, ocê quase num andou aí né, aqui quase num tem jovem. Você viu jovem aqui? Porque já saiu né, saiu pra procurar emprego. (Trabalhadora assentada – 42 anos.)

Perguntada a trabalhadora, o que ela achava que era a razão da saída dos jovens do campo, foi-nos respondido da seguinte maneira:

Eu acho que é...é isso que eu te falei, é farta de estrutura, farta de emprego, na, por que aqui, que futuro que tem aqui? Num tem futuro nenhum né, aí sai pra estudar e acaba fica pra lá, sai, casa, outro arruma emprego bão aí fica lá e os pais fica aqui sozim, eu acho que é isso aí (Trabalhadora assentada - 42 anos).

Uma agente de saúde informou que há também, muitas casas vazias. É que muitos compradores adquiriram o imóvel por meio da compra apenas para passar alguns finais de semana, como lugar de lazer e desse modo sair da estressante vida cotidiana da cidade.

2.4. Família, terra, trabalho e a visão de mundo dos trabalhadores rurais

A efetiva participação da escola no processo de esvaziamento do campo está relacionada com a questão das dificuldades encontradas pelos trabalhadores rurais para o desenvolvimento do trabalho familiar e a objetivação de resultados satisfatórios. A tradição econômica dessa modalidade de trabalho coletivo está sendo quebrada pela saída dos filhos dos

agricultores para a cidade para estudar e conseqüentemente encontrar outros meios de vida. Isso já tem sido sentido pelos trabalhadores. Vejamos uma fala de um pequeno produtor acerca desse processo:

a gente vai ficando vei, num dá conta de trabaiaá mais, vai ser preciso vender os pedacim de terra que a gente tem pra ir pra cidade, e aí a cidade vai só inchando, né, por que os vei num dá conta de trabaiaar mais, os mais idosos, os jovens num quer ajudar, quer ir pra cidade, por que num tem lazer, a escola é fraca, as veiz estuda até a oitava série aí tem que ir pra cidade por que num tem estudo aqui (Trabalhador pequeno produtor – 47 anos.)

Esta tem sido uma constante preocupação dos trabalhadores rurais: a saída dos jovens para a cidade e o gradativo abandono do trabalho familiar agrícola. Os jovens saem à procura de emprego e de um outro estilo de vida encontrado na cidade. A razão apontada pelos trabalhadores é a falta de condições materiais para que eles possam sobreviver no campo. Primeiro, pelos limites da propriedade, não daria para tirar o sustento de toda a família a partir da produção agrícola, e também foi-nos apontada a questão da inviabilidade produtiva no que se refere ao desenvolvimento da agricultura.

No caso do Mosquito e da comunidade São João do Monte Alegre, a produção mais expressiva advém da criação de gado leiteiro. Para essa atividade, não são necessários os trabalhos de muitos. Em segundo lugar, tem-se o fato de os jovens terem percebido que somente do trabalho na terra, a partir da produção familiar agrícola, não daria para todos viverem satisfatoriamente, dentro dos mesmos padrões de vida e consumo que os moradores da cidade. Eles não ganhariam o suficiente para viver com dignidade morando e trabalhando no meio rural. Vejamos a fala de um trabalhador acerca de uma situação que se tem constituído como realidade na região, decorrente da saída dos jovens do meio rural: “na verdade o que tá na roça hoje é os vei, você num vê jovem na roça. Aí os Jovens, os fi têm que sair pra trabaiaá fora. Num tem como eles sobreviver aqui (Trabalhador pequeno produtor – 47anos).

A fala do pequeno produtor sobre esse fato no meio rural, em Goiás, sintetiza o atual quadro de desemprego estrutural e subemprego, ou seja, não há como todos sobreviverem a partir do efetivo trabalho nas pequenas propriedades familiares e, também, não há emprego no meio rural que garanta o mínimo de condições necessárias para que os jovens permaneçam no campo; as poucas vagas de empregos que há são extremamente disputadas, tanto no campo como na cidade. Já não se pode falar que o desemprego estrutural, na sua forma mais perversa, não faça parte da realidade no cotidiano dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores no meio rural.

A solução para muitos é o subemprego, traduzido no chamado bico, como trabalho precarizado, seja no campo, seja na cidade. A luta pela sobrevivência tem-se tornado a cada dia mais difícil, e a exigência da alta escolaridade bem como a qualificação profissional têm se tornado o argumento utilizado pelo Estado e pela mídia para justificar o fracasso dos indivíduos e o desemprego generalizado. É nesse contexto de instabilidade social que colocamos em voga a questão da não possibilidade de permanência dos filhos dos trabalhadores no campo. Esta foi a situação social que encontramos no meio rural da Cidade de Goiás em todas as situações pesquisadas: a falta de emprego e de condições materiais mínimas de sobrevivência no presente bem como a falta de previsão e perspectiva para o futuro dos trabalhadores rurais, tanto na forma salarial como na forma da pequena produção.

Uma trabalhadora do Assentamento Mosquito afirmou que gostaria muito que os seus filhos permanecessem com ela no meio rural, porém a situação social apontava para a saída do meio rural em direção à cidade à procura de melhores condições de vida e trabalho.

[...] eu tenho muita vontade que eles continuassem aqui. Mas eu sei que aqui é impossível, porque não tem emprego. Como que eles vai sobreviver aqui? A gente não tem condição de dar o que eles quer, né, a vontade de todo pai é que nem eu falei proçê, aqui só tem gente de idade, aqui quase num tem jovem, porque os jovem foi tudo embora. (Trabalhadora assentada – 42 anos.)

Os jovens saem do campo ao concluírem o ensino fundamental, no sonho de fazerem o ensino médio e superior, e se tornarem alguém na vida, conquistando uma profissão e um emprego melhor. Desse modo, poderiam até mesmo ajudar os pais a se manterem no campo. A formatura que ocorre na conclusão do ensino fundamental se constitui como o rito de passagem do campo para a cidade.

Nessa mesma direção, um trabalhador da comunidade São João do Monte Alegre, quando foi questionado a respeito da razão de os jovens estarem saindo do meio rural, respondeu-nos:

Falta de serviço né. Porque hoje não tem como viver aqui, a renda é pouca, eles estão caçando o meio deles, as grandes fazenda onde os pessoal aqui trabalha hoje num tá tendo mais serviço manual né, mais é maquinário né, ninguém tá querendo ninguém, arruma só um pião lá pra cuidar das coisas, do gado lá e pronto, mas questão de roçar pasto, de primeiro se achava muita impreita, hoje não, eles roça de trator né então num tem como, num tem serviço né, num tem trabalho. (Trabalhador pequeno produtor – 42 anos.)

Concordamos com a tese de Martins (2002) conforme a qual a expansão do capital sobre o campo teve como uma das principais consequências a efetiva destruição do trabalho familiar agrícola. No caso do município Cidade de Goiás, com a construção de vários projetos de assentamentos de reforma agrária, sobretudo a partir de meados da década de 1980, fez-se ressurgir uma nova população rural que já havia sido expulsa do campo e que via como única possibilidade de sobrevivência a parcela conquistada por meio da luta pela terra efetivada pelos trabalhadores rurais organizados juntamente com a igreja e outras organizações sociais, como o MST e o STR. Esse processo está repetindo-se atualmente, com a saída dos jovens e o envelhecimento dos trabalhadores de primeira geração de assentados. A história parece repetir-se.

Com a construção dos assentamentos e o surgimento das diversas comunidades rurais, a região se constituiu como um lugar bem movimentado. No entanto, se antes aconteciam várias festas do mundo rural, tanto sagradas como profanas, na atualidade, os ranchos para festas e os campos de futebol

já não são mais utilizados, encontram-se tomados pelo matagal. Nota-se que o campo está envelhecendo, e os jovens já saíram na sua maioria; os poucos que restam não pretendem permanecer para trabalhar e viver no meio rural. Trata-se de uma situação histórica determinada pela condição de estudo e trabalho. Isso porque, com a expansão do capital sobre o campo, têm-se consolidadas a gradativa substituição da força de trabalho pelas máquinas e a inviabilidade de produção nas pequenas propriedades.

Não há mais o trabalho familiar abundante como no início da década de 1980 até meados da década de 1990 – situação ocasionada sobretudo pela saída dos jovens do meio rural e pelo alto custo da produção agrícola familiar. Uma vez que fica mais barato comprar arroz no supermercado do que plantar o arroz para o próprio sustento, nega-se uma das características do modo de vida rural de produzir os seus próprios meios de vida, isto é, produzir para o seu próprio sustento e comercializar aquilo que excede na produção.

No caso do assentamento Mosquito e da comunidade São João do Monte Alegre está ocorrendo o seguinte: com a saída dos filhos dos pequenos produtores para a cidade e a inviabilidade da produção familiar, pode-se dizer que nas pequenas propriedades há muito trabalho e poucos resultados para os trabalhadores. Isso se explica pelo fato de grande parte dos trabalhadores serem aposentados e já não terem mão-de-obra suficiente; a produção tem-se tornado, a cada dia, insignificante, e o que se efetiva é a compra da maior parte dos produtos necessários para o sustento nos supermercados instalados na região e nos mercados dos povoados.

Para compreendermos esse processo em curso no meio rural do município Cidade de Goiás recorreremos a Martins (2002). Segundo o autor, a vida do camponês, no que se refere à produção familiar, fica completamente comprometida quando um ou mais membros da família saem do lugar de produção agrícola, ou seja:

A redução da produção direta dos meios de vida pode ser indício de uma redução até grave nas condições de vida da família camponesa, sobretudo no que se refere à alimentação.

Nesse caso é apenas momento de desintegração da economia camponesa, da dispersão da família, da migração para aglomerados urbanos, às vezes distantes, e da proletarização. Mudanças no balanço da distribuição do trabalho camponês entre a produção direta dos meios de vida e a produção de excedentes podem ocorrer quando filhos casam ou saem da casa dos pais. Esse balanço depende essencialmente do caráter familiar e grupal da mão-de-obra nele envolvida. Deve-se considerar que normalmente as crianças já estão envolvidas na produção agrícola. A saída dos jovens e o envelhecimento dos pais repercutem diretamente no modo como essa agricultura está organizada e funciona. (P. 69.)

Esse processo é exatamente o que está ocorrendo no meio rural em Goiás: a questão da saída dos filhos dos pequenos agricultores do meio rural em busca de outros meios de vida nas cidades. Perguntada acerca do que ela achava a respeito do futuro dos seus filhos, caso estes permanecessem no campo, uma trabalhadora nos respondeu:

[...] o futuro dele é capinar e roçar, esse é o futuro dele, o Lucas estava ali hoje me ajudando a roçar ali hoje e “ai meu Deus do céu não aquento mais não, eu vou embora”, aí eu falei “ôh meu fi então você estuda e vira doutor logo porque aí você paga um pra capinar no seu lugar”. O cara não estudou, não formou não virou alguém na vida vai pro cabo da enxada, e não é mole não. (Trabalhadora assentada – 39 anos.)

Nesse ponto do nosso trabalho, cabe destacar alguns elementos acerca do papel da mulher que verificamos durante nossas atividades de pesquisa. Ao realizarmos entrevistas com trabalhadoras rurais, percebemos a importância da mulher nos processos produtivos no meio rural. As mulheres trabalham muito, sobretudo as pequenas produtoras rurais e as assentadas da reforma agrária. Além de trabalhar em casa, lavando, passando, cozinhando, arrumando a casa, servindo o marido – chefes da família – ainda trabalham em suas parcelas, plantando, colhendo, tirando leite, roçando pasto, capinando o lote, etc., como nos informou a trabalhadora anteriormente entrevistada no diálogo com seu filho. Além dessa dupla jornada de trabalho, constatamos que, na maioria dos casos, cabe à mulher o papel de cuidar das crianças, isto é, ser babá, dar banho, alimentá-las, prepará-las, enviá-las à escola e, no caso das

mães que sabem ler e escrever, orientá-las nas atividades escolares que levam para casa e ainda, às vezes, auxiliar os filhos de outras trabalhadoras da vizinhança que não sabem ler e escrever.

Na mentalidade da maioria dos trabalhadores e dessas trabalhadoras, tanto as que moram na cidade como as que moram no campo, a escola se constitui como o único meio possível de ascensão social que está ao alcance dos seus filhos. Também atribuem à falta de escolaridade a vida que levam na roça nas atuais condições, como pode ser observado na fala desta trabalhadora: “o cara não estudou, não formou, não se tornou alguém na vida, vai pro cabo da enxada, e não é mole não” (Trabalhadora Assentada – 39 anos).

Ao depararmos-nos com a questão relacionada à escola, chegamos a uma constatação: os trabalhadores enviam seus filhos à escola porque querem que eles tenham um futuro melhor, isto é, diferente do que os seus pais na atualidade estão vivendo no meio rural. Na mentalidade dos trabalhadores, a escola se constitui como uma espécie de “tábua de salvação”, o meio que se tem para ascender-se socialmente na vida, ou seja, garantia de certa mobilidade social.

Em função de compreendermos os sentidos e os significados da escola para os trabalhadores rurais, constatamos o esvaziamento populacional do lugar “meio rural” no município Cidade de Goiás. Como já falamos, esse processo tem-se efetivado pelo fato de os jovens, em função da falta de emprego ou de melhores condições de vida e trabalho, estarem deixando o campo logo que concluem o ensino fundamental, isto é, como não há a efetiva participação da escola nesse processo, migram para a cidade a fim de encontrarem os meios necessários para a sua subsistência em uma outra perspectiva e estilo de vida, uma vez que há o entendimento de que não há como eles viverem a partir do efetivo trabalho nas parcelas ou nas pequenas propriedades rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos os sentidos da escola para os trabalhadores rurais, evidenciamos que, sobretudo jovens e adolescentes, estão migrando do campo para a cidade porque não há emprego e condições suficientes no meio rural, nem nas grandes propriedades rurais, nem nas propriedades familiar-agrícolas, especialmente quando se compara com a intenção de reproduzir o mesmo padrão de vida de um morador da cidade. Nesse movimento, a escola ganha sentido e significado para os desalojados do campo.

No caso dos pequenos produtores, por exemplo, mesmo com muito trabalho nas pequenas propriedades e parcelas, os resultados, em termos financeiros, são insuficientes para suprir as necessidades de todos os membros da família, até pelo próprio tamanho das propriedades e pela falta de políticas sociais de Estado que possibilitem a viabilidade da produção familiar agrícola. Como consequência, o que se tem efetivado é a negação do rural mediante as suas condições de vida e trabalho.

A concepção de trabalho e emprego dos trabalhadores rurais, sobretudo dos pequenos produtores, é a certeza de que, no meio rural, há muito trabalho, mas praticamente não há emprego, pois a renda retirada do trabalho na terra é insuficiente, considerando que o desejo, especialmente dos jovens e adolescentes, é a reprodução do mesmo estilo de vida e padrões de consumo dos moradores da cidade. Não se trata da reprodução da vida camponesa mediante a interferência dos sentimentos e valores urbanos no meio rural, ou vice-versa. Evidenciamos que o desejo, especialmente dos jovens, é a reprodução do mesmo estilo de vida de um morador da cidade. Um trabalhador nos informou que, para que o filho permanecesse na roça trabalhando com sua família, foi necessário até comprar uma motocicleta e estabelecer uma renda mensal para que ele pudesse ter melhores condições de lazer e diversão, tal qual um jovem da cidade.

[...] eu comprei aquela moto pro meu menino, pra ele passear aqui, ir pro campo jogar bola, porque ele ficava imperrido né, num tinha jeito pra sair, num tinha companheiro pra sair, então eu dei as vacas pra ele tirar o leite e vender e comprei a moto pra ele poder ir pros campo, pras festa, pra ele num deixar eu sozim aqui. Porque senão ele ia deixar eu sozim aqui e ia pra cidade. Porque as veizi ele queria ir numa festa e não tinha condição de ir, a cavalo hoje tá difícil, de primeiro a gente andava até dez léguas aí a cavalo, e num sentia nada, hoje se for pra andar um quilômetro, dispensa, preferível num ir. (Trabalhador pequeno proprietário – 47 anos.)

Quando questionados acerca da razão da existência da escola, a maioria das respostas foi no mesmo sentido: “para que os seus filhos não viessem a ter a mesma vida de sofrimento que atualmente eles tinham a partir do trabalho no meio rural”. Os trabalhadores estabelecem estreita relação entre a escola e o emprego. Nesse caso, entendem que a reprodução do estilo de vida dos que habitam na cidade só seria possível pela conquista de um emprego melhor, e, para tanto, a conquista de um certo grau de escolaridade é a única condição.

Assim, o sentido da escola passa a ser possibilitar um futuro melhor, traduzido em um emprego mais digno e mais reconhecido socialmente para as novas gerações. Em parte, essa postura ganha corpo em função das pequenas possibilidades de emprego no mundo rural, fazendo com que os jovens, ao concluírem o ensino fundamental, migrem para a cidade para cursar o ensino médio e saiam à procura de emprego. Esse não é um processo simples e tranquilo para as famílias. O dilema dos trabalhadores é o medo de uma vida solitária na roça sem a presença dos filhos e, como consequência, da falta de pessoas para o efetivo trabalho na terra. A realidade encontrada na vida de muitos trabalhadores visitados é a seguinte: há somente a presença do casal vivendo na roça e em muitos casos apenas um dos conjugues. Um trabalhador, ao citar um exemplo, destacou bem essa situação:

os Ferreira Pinto, o pai deles tá trabaiano sozim, fica sozim na casa, trabaiano pro zoto também, tem terra, comprano arroz, feijão, comprano milho pra tratar dos porcos, comprano tudo até gordura eles tá comprano. E tudo trabaiano pro zoto e os fi tudo fora, Nem a muié dele que podia tá aqui com ele não, tá lá

na cidade. Isso eu não entendo, até hoje eu não compreendi. Eu juro que é, pranta, cói e na hora de vender num tem preço, cói muito pra dispensa, mas precisa de dinheiro e vai vender um saco de arroz e num tem preço, vai vender um porco... nem acha comprador, porque num pode vender no mercado mais. (Trabalhador pequeno proprietário – 47 anos.)

Mediante a falta de solução para esse dilema, decorrente da inviabilidade da produção familiar agrícola, generaliza-se a crença na perspectiva de, no futuro, esses jovens e adolescentes terem uma vida melhor e menos sofrida a partir da conquista de um emprego na cidade; a opção mais escolhida é a migração campo-cidade. A escola, na mentalidade dos trabalhadores, tem-se constituído como o último refúgio, isto é, o único meio encontrado para a ascensão social dos jovens, e o argumento mais contundente utilizado é a saída do campo em busca de melhores condições de vida e trabalho na cidade.

Muitos trabalhadores, especialmente os que estão mais avançados em idade, ainda têm a esperança de permanecerem na roça, pela tranquilidade e pelo estilo de vida a partir do sucesso dos filhos e netos, ao estudarem e ao conquistarem um bom emprego na cidade; teriam essa assistência uma vez que, desse modo, eles poderiam ajudar seus pais a se manterem e a permanecerem no meio rural.

Algumas trabalhadoras que participam do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) acreditam que a realidade seria outra caso os jovens tivessem uma escola que os preparasse para ficar no meio rural. Elas atribuem esse processo migratório à falta de uma escola do campo voltada para a prática do trabalho com a terra.

O que a gente gostaria é assim, que os nossos filhos fossem educados de forma que quando ele terminasse aquele ensino né, aquele estudo, ele tivesse vontade de voltar pra terra, de ficar na terra, que ele gostasse, que ele queresse permanecer aqui no meio rural, no entanto a escola mostra é a questão da informática, da... lógico que isso eu acho que também é importante, pos nossos filho, mas que também, que também houvesse uma... umas aulas práticas, questão de hortaliças das prantas né, então eu acho que é isso que a gente como

agricultura faria, e num é isso que acontece, eles veem tipo São Paulo, conhecem bem a realidade de São Paulo, Goiânia, das cidades grandes, eles no entanto não conhece é... a nossa realidade. (Trabalhadora pequena proprietária – 42 anos.)

Outra trabalhadora acredita que o estudo, na sua atual configuração, além de não valorizar o trabalho rural, ainda influencia o êxodo rural.

Na minha visão eu vejo assim, que a gente sonha com uma escola que ensine, que eduque os nossos filhos e valorize o trabalho rural, infelizmente a gente não tem esse tipo de escola, visa é capitalismo né, tem que ir embora, fazenda num dá lucro e realmente o estudo influencia muito a questão do êxodo rural, eu que atualmente vivo muito na sala de aula percebi que visa muito isso na sala de aula, prepara o aluno pra ser urbano. (Trabalhadora pequena produtora – 36 anos.)

Nota-se que a articulação e a elaboração dessa idéia de escola relacionada ao meio rural é materialidade do pensamento difundido e discutido nos movimentos e organizações de trabalhadores de que elas participam. Esse discurso se constituiu a partir da participação das trabalhadoras em encontros e seminários organizados pela *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*.¹⁵

Compreendemos, do ponto de vista histórico e social, que esse processo de negação do rural não é resultado da ausência de uma escola utilitarista, voltada, no seu discurso, para a valorização do trabalho e o estilo de vida camponês. Acreditamos que esse problema não seria resolvido a partir da construção pedagógica de uma escola cujo único sentido fosse a fixação dos trabalhadores no meio rural por meio de uma espécie de neo-ruralismo pedagógico que remonta a trágica história da construção da educação rural nos anos de 1920.

¹⁵ A construção da articulação nacional se deu a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA – promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – no ano de 1997, em Brasília/ DF. Trata-se de uma articulação que visa à reestruturação da escola rural, tendo como um dos fundamentos a concretização de uma educação do campo, no campo e feita com trabalhadores do campo. A partir do I ENERA foram realizadas várias conferências e várias publicações sobre a questão da educação do campo no Brasil, resultando na aprovação das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Essa concepção-prática é “marca” característica de um país que não encarou, de modo efetivo e eficaz, nas suas bases institucionais, ao longo de sua história, as chamadas políticas agrárias e agrícolas para a pequena propriedade. Sabemos que, pelas condições de vida e trabalho dos pequenos produtores e também dos assalariados, o meio rural tem-se constituído como última opção de lugar para viver e trabalhar. Voltam para o meio rural somente aqueles que não conseguiram emprego na cidade, isto é, na mentalidade dos trabalhadores, aqueles que não conseguiram se tornar alguém na vida. Esse é o caso de alguns jovens, filhos de assentados rurais, que encontramos. Ao concluírem o curso de nível superior e devido à falta de emprego na cidade, logo após a colação de grau, voltaram para a casa dos pais no mundo rural, numa espécie da odisséia traduzida na história bíblica da volta do filho pródigo.

No que se refere à política agrária e agrícola, do ponto de vista da política de Estado e da economia, entendemos que existem grupos com interesses específicos na permanência e na consolidação de uma determinada forma de economia baseada na exploração do trabalho alheio, na introdução de novas tecnologias, para a garantia da produtividade e a concentração dos meios de produção e da grande propriedade nas mãos dos capitalistas do meio rural. Essa tendência é resultado do processo de modernização conservadora instituído desde a década de 1960. A força econômica e, conseqüentemente, os poderes políticos constituídos a partir dos interesses desses grupos acenam cada vez mais para a conservação da realidade construída e consolidada, e não para a transformação da mesma.

Trata-se de um sistema político-representativo articulado ao econômico em âmbitos local, estadual e federal que nos possibilita o entendimento da conservação das desigualdades sociais, cujos mecanismos operam com a aparência de formas democratizantes. Basta verificarmos o poder de influência e a interferência da bancada ruralista, representantes condicionais do empresariado rural no congresso nacional. Segundo VIGNA (2007), essa bancada compõe o maior grupo de interesses políticos e econômicos do Congresso Nacional Brasileiro.

Não entendemos, também, a emancipação dos trabalhadores rurais e urbanos como decorrência da simples implementação de políticas públicas; nem que a escola teria esse papel, uma vez que em qualquer tipo de sociedade, por mais que haja um discurso de libertação, nas práticas institucionais, sua função seria de conservação das relações sociais. Portanto, entendemos que se constitui como equívoco, a partir da assertiva do pensamento de Bourdieu (1998), conceber a escola, de maneira generalizada, como instituição garantidora da igualdade de oportunidade a qual possibilitaria a ascensão social dos indivíduos nessa sociedade.

Entendemos que a concepção de escola constituída pelos trabalhadores, a partir de sua visão de mundo, que por sua vez é materializada no cotidiano das relações sociais com base no senso comum, é permeada por mecanismos objetivos e subjetivos de alienação. Esses mecanismos atravessam os sentidos e significados atribuídos por eles à escola. Objetiva-se e proporciona-se entre os trabalhadores a concepção, a função e o papel da escola nessa sociedade, que tende a mascarar o entendimento da sua real função social de conservação da vida social.

Nesses termos, só será possível a emancipação dos trabalhadores rurais, assalariados e pequenos produtores, a partir da “ação em concerto” da classe trabalhadora em geral, objetivando a derrubada de todas as formas exploração e expropriação que se constituíram com a expansão do capital no campo e na cidade. Qualquer forma ensaiada pelo capitalismo como tentativa de resolver a questão da instabilidade econômica, da insegurança social originada a partir do rompimento do tecido social e da situação da vulnerabilidade, bem como o entendimento de que a escola e o processo de escolarização como mecanismos de inclusão e eliminação das desigualdades sociais constituem-se como mera ilusão que parte do equivocado entendimento do que seria a instituição escolar e a sua principal função social na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Daniel de Pinho. Modernização Conservadora e as diferentes situações agrárias: Propriedade da Terra e Relações de produção na transição para o capitalismo na “Velha Província” (1850-1888). *Revista de Economia Política e História Econômica da USP*. N.º 11 – Janeiro de 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Org.: CATANI, Afranio e NOGUEIRA, Maria Alice. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jea-Claude. CHAMBOREDON, Jean-Claude. *Ofício de Sociólogo – Metodologia da Pesquisa na Sociologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BORGES, Barsanufu Gomides. Expansão da Fronteira Agrícola em Goiás. *Estudos*. N.º 22, Jul/Dez, Goiânia, 1995.

_____. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930 – 1960*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CRUZ, José Adelson da. *Luta pela terra: práticas Educativas e Saberes no Médio Araguaia-Tocantins*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

_____. CRUZ, José Adelson da. *Organização Não-Governamentais, Reforma do Estado e Política no Brasil: Um Estudo com Base na Realidade de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CRUZ, José Adelson da; PESSOA, Jadir de Moraes. *Ruralidades: saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás*. Relatório de Pesquisa, Núcleo de Estudos Rurais da Faculdade de Educação da UFG, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria N.; THERRIEN, Jacques (orgs). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: BORDENAVE, Juan Dias; WERTHEIN, Jorge. *Educação rural no terceiro milênio: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderez Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

DIAS, José Luciano. O BNDE e o plano de metas (1956-61). In: *Projeto Memória: BNDES e o Plano de Metas*. São Paulo: FGV – CPDOC, 1996.

DONZELOTT, Jacques. As transformações da invenção social à exclusão. In: *Revista SER Social*. Brasília: SER/UnB, n.º 3, p. 177-191, julho de 1998.

DRAIBE, Sônia. *Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930 – 1960*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. Condições escolares e expectativas da população rural de Goiás frente a seu Processo de escolarização. *INTER-AÇÃO* – Revista da Faculdade de Educação da UFG. N.º 13, Jan/Dez, 1989.

_____. Pensando o ensino rural. *INTER-AÇÃO* – Revista da Faculdade de Educação da UFG. N.º 10, Jan/Dez, 1987.

_____. *Extensão Rural no Brasil, Um Projeto Educativo para o Capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky e PINTO, Jax Nildo Aragão. *A questão fundiária na Amazônia*. *Estud. av.* [online]. 2005, vol.19, n.54, pp. 77-98. ISSN 0103-4014. Acessado em 08 de Julho de 2009.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e História na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. *A Sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1983.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930 – 1950). *Revista Unioeste*, 2007, e-revista.unioeste.br. Acessado em 10 de Outubro de 2008.

MOREIRA, Rui. *Formação do espaço agrário brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica, 1930 – 1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. 5.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. *Educação e ruralidades Jataienses*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALACÍN, Luís. *História de Goiás*. Goiânia: Editora da UEG, 1994.

PEREIRA, Potyara A. P. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

PESSOA, Jadir de Moraes. *Aprender e ensinar no cotidiano dos assentamentos rurais em Goiás*. XXI Reunião anual da ANPED – Caxambu: Anais, 1998. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde10/rbde10_07_jadir_de_morais_pessoa.pdf. Acessado em 26/04/2008.

_____. *A revanche camponesa*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

QUEDA, Oriowaldo; SZMRECSÁNYI, Tamás. *O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica*. In. QUEDA, Oriowaldo. SZMRECSÁNYI, Tamás. (Org.) *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Editora Nacional 2º Ed. 1976.

QUEIROZ, Antônio Marcos de; CUNHA, Viviane Araújo da. *Considerações Sobre o Crescimento da Agricultura no Estado de Goiás no Período de 1999 a 2005*. Goiânia, 2008. [HTTP:// www.nee.ueg.br](http://www.nee.ueg.br). Acessado na Primavera, em 10 de Outubro de 2008: I.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Halline Mariana Santos. *“O que aparece eu faço”*: Mulher, Família e Modernização em Jataí-GO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SOUZA, Regina Sueli de. *Razão e movimento social: as racionalidades vividas no MST*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

VIGNA, Eldécio. Bancada ruralista: maior grupo de interesse do congresso nacional. *Publicação digital*. Ano VII, nº 12, Brasília: outubro de 2007. <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos>. Acessado em 9 de Julho de 2009.