



Universidade do Minho
Instituto de Educação

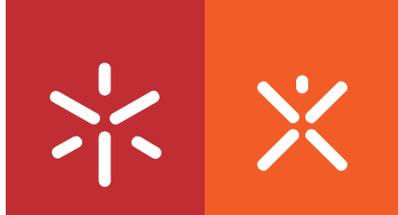
Carlos Renilton Freitas Cruz

**Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia:
A família e a escola como agentes formadores**

Carlos Renilton Freitas Cruz **Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia:
A família e a escola como agentes formadores**

UMinho|2010

Junho de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carlos Renilton Freitas Cruz

**Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia:
A família e a escola como agentes formadores**

Tese de Doutoramento em Educação,
ramo de conhecimento Sociologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação da
Doutora Fátima Antunes

Junho de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Carlos Renilton Freitas Cruz

Endereço de correio electrónico: renilton@ufpa.br

Telefone: 927532988

Número do Bilhete de Identidade (Passaporte): CW 087959

Título da Tese: Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia: A família e a escola como agentes formadores.

Orientadora: Doutora Fátima Antunes

Ano de conclusão: 2010

Doutoramento em Educação, ramo de conhecimento Sociologia da Educação

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /2010

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Lene, esposa e companheira que durante os anos de construção desta tese foi sempre o meu porto seguro, mesmo nos momentos mais difíceis quando o frio e a saudade solapavam nossos corpos entristeciam nossas almas.

Ao Robson e à Carla, filhos queridos e razão maior da minha existência, pela compreensão e carinho demonstrado nas longas ausências impostas aquele e nos dificuldades impostas a esta.

Aos meus pais, José Carlos e Adalzira, pelo amor e pelas muitas lições recebidas ao longo de minha vida.

À Doutora Fátima Antunes, pela confiança em mim depositada, pelas imprescindíveis, pacientes e generosas orientações e pelo respeito e simplicidade com que sempre me tratou.

Aos colegas do Círculo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Vera, Dulce, Olímpia, Francisco, Sandrine, Beatrice, Andreia, Marisa, Marival e (mesmo de longe) José Macedo, pela muitas horas de aprendizagens forjadas no diálogo, no debate franco de ideias e no respeito mútuo.

Aos companheiros Ailson e Albertina Mergulhão, Tonildes e Tomaz Ataíde, Marcelo Silva, Dagoberto Teixeira, Natalino Assunção, pelas lições de cidadania aprendidas ainda na adolescência, mas que foram fundamentais para o percurso político e acadêmico que trilho até hoje.

Aos amigos João Ramos e Adriano Silva, pelos ricos momentos em que pude discutir meus projetos acadêmicos e minhas utopias possíveis.

Aos funcionários e docentes do Instituto de Educação da Universidade do Minho, que tão alegre e respeitosamente me acolheram.

Ao Programa ALBAN, cujo apoio financeiro foi fundamental para a construção deste trabalho.

Aos docentes e alunos da Escola de Ensino Fundamental e Médio João Batista de Moura Carvalho, que pacientemente me receberam e contribuíram com este estudo.

Aos camponeses e lideranças sociais que com seus depoimentos me possibilitaram um olhar mais aclarado sobre a realidade do mundo rural no nordeste paraense.

DEDICATÓRIA

Aos povos do campo e seus Movimentos que, valentes, lutam por um outro amanhã possível na Amazônia, no Brasil e no Mundo.

RESUMO

As condições de sobrevivência no meio rural da Amazônia têm sido marcadas por vários desafios de ordem econômica, social e política que interferem significativamente no processo de reprodução social dos sujeitos e na atuação das instituições públicas existentes naquele espaço. A preparação das gerações mais novas para o mundo do trabalho está diretamente relacionada com a avaliação sobre a vida que se tem hoje e com as perspectivas que são construídas em torno do amanhã, realizadas pelos atores sociais nela envolvidos. A família camponesa e a escola de ensino médio, por serem agentes que direta ou indiretamente formam para o exercício do trabalho, estão fortemente ligadas a essa problemática. Este trabalho busca perceber a maneira como a escola de ensino médio rural e a família camponesa compreendem e praticam a preparação para o trabalho de seus alunos(as)/filhos(as), bem como estes perspectivam seu futuro profissional. Na coleta dos dados, realizada na zona rural do município de Igarapé-Açu, no estado do Pará, utilizou-se a entrevista semi-estruturada junto a 10 pais/mães, 20 jovens estudantes e 10 professores(as) do ensino médio. As análises dão conta de que no processo de autoafirmação enquanto grupo social, o trabalho continua a ser um valor que figura no centro da cultura camponesa, base da produção e da reprodução do agregado familiar. Ao mesmo tempo em que é o motor da sua base econômica, o trabalho é utilizado como conteúdo e método nas práticas educativas familiares que fundamentam a reprodução de seus traços culturais, o que, necessariamente, cobra o envolvimento de todos os membros, de acordo com as possibilidades de cada um, nas atividades produtivas e reprodutivas do grupo. As famílias camponesas da comunidade investigada vivem em condições adversas, fruto da inexistência ou precariedade de infraestruturas mínimas capazes de proporcionar uma produção com maior valor agregado, menores custos de comercialização e menor subordinação ao mercado. Os agregados familiares de hoje parecem ser tão (ou mais) pobres quanto as famílias dos seus antepassados e as condições atuais, em suas perspectivas, não apontam para dias melhores. Assim, frente a atual possibilidade de extensão da escolaridade dos(as) mais novos(as), pelo menos até o final do ensino médio, e da ausência de perspectivas quanto a melhoria das condições de vida no campo, pais/mães camponeses(as) enxergam na formação familiar para o trabalho agrícola não mais que um “plano B”, uma reserva de saber a ser utilizada caso o futuro profissional apoiado na escolarização e localizado na cidade não seja factível. A escola da realidade investigada encontra-se nitidamente desenraizada da comunidade, o que pode ser constatado pela abordagem descontextualizada dos saberes nela trabalhados, mas também pela distância mantida em relação aos problemas sociais e econômicos que afetam o desenvolvimento local. Entretanto, nos parece que a escola, um espaço em disputa, pode trilhar um outro caminho junto com a comunidade, pois é a principal instituição pública da região, possui legitimidade como agência formadora de qualidade, e nela trabalham alguns docentes que se identificam com o meio rural e têm clareza dos limites e possibilidades de sua atuação no desenvolvimento local.

ABSTRACT

The living conditions in rural areas of the Amazon have been marked by several challenges of economic, social and policy that significantly interfere in the process of social reproduction of individuals and the performance of public institutions exist in that space. The preparation of younger generations to the world of work is directly related to the assessment of the life you have today and the prospects that are built around tomorrow, conducted by the social actors involved in it. The peasant family and high school, because they are agents that directly or indirectly form for the exercise of work, are strongly related to this problem. This work seeks to understand how the high school and the rural peasant family understand and practice preparation for the work of his students and children as well as those prospect his professional future. For data collection, held in the rural municipality of Igarapé-Agu, Pará State, used the semi-structured interviews with 10 fathers and mothers, 20 young students and 10 teachers high school. Analyses realize that the process of self-affirmation as a group, work continues to be a value which appears in the center of peasant culture, the basis of production and reproduction of the household. While that is the engine of its economic base, the work is used as content and method in educational practices that support families playing their cultural traits, which necessarily charge the involvement of all members, according to the possibilities of each, productive and reproductive activities of the group. Farm families in the studied community living in adverse conditions, resulting from lack or insufficiency of minimum infrastructure capable of providing a production with higher added value, lower marketing costs and lower subordination to the market. Households now seem to be as poor families as their ancestors and current conditions in its perspective, do not point to better days. Thus, compared to the current possibility of extending the education of younger, at least until the end of high school, and lack of prospects for the improvement of living conditions in the field, parents, peasants looks at family formation for agricultural work no more than a "plan B", a store of knowledge to be used if supported in future careers and schooling in the city is not feasible. The school investigated the reality is clearly uprooted community, which can be found by the approach of decontextualized knowledge it worked, but also by the distance maintained in relation to social and economic problems that affect local development. However, it seems that the school, an area in dispute, may go down another path with the community because it is the leading public institution in the region, has legitimacy as an agency trainer quality, and work there some teachers who identify with the rural areas and have clarity on the limits and possibilities of its role in local development.

RÉSUMÉ

Les conditions de vie dans les zones rurales de l'Amazonie ont été marquées par de nombreux défis économiques, sociaux et politiques qui entravent de manière importante dans le processus de reproduction sociale des individus et la performance des institutions publiques existant dans cet espace. La préparation des jeunes générations au monde du travail est directement liée à l'appréciation de la vie que vous avez aujourd'hui et les perspectives qui sont construits autour de demain, conduites par les acteurs sociaux impliqués. La famille paysanne et l'école secondaire, parce qu'ils sont des agents qui, directement ou indirectement sous forme d'exercice du travail, sont fortement liées à ce problème. Ce travail vise à comprendre comment l'école secondaire et la famille paysanne rurale comprennent et pratiquer la préparation des travaux de ses élèves et les enfants ainsi que les perspectives de son avenir professionnel. Pour la collecte des données, qui s'est tenue dans la municipalité rurale de Igarapé-Açu, l'État du Pará, a utilisé les entretiens semi-structurés avec 10 parents, 20 jeunes étudiants et 10 enseignants (comme) l'école secondaire. Analyses comprennent que le processus d'affirmation de soi en tant que groupe, le travail continue d'être une valeur qui apparaît au centre de la culture paysanne, la base de la production et la reproduction des ménages. Bien que cela soit le moteur de sa base économique, le travail est utilisé en tant que contenu et la méthode dans les pratiques éducatives que la famille en charge la lecture de leurs traits culturels, qui, nécessairement, responsable de la participation de tous les membres, selon les possibilités de chacun, les activités de production et de reproduction du groupe. Les familles agricoles de la communauté étudiée vivent dans des conditions défavorables, résultant de l'absence ou l'insuffisance de l'infrastructure minimale capable de fournir une production à forte valeur ajoutée, les coûts de commercialisation plus en plus bas la subordination au marché. Les ménages semblent maintenant être aussi que les familles pauvres de leurs ancêtres et les conditions actuelles, dans son point de vue, ne pointent pas vers des jours meilleurs. Ainsi, par rapport à la possibilité actuelle de l'extension de l'éducation de plus jeune, au moins jusqu'à la fin du secondaire, et le manque de perspectives pour l'amélioration des conditions de vie dans le domaine, les parents, les paysans se penche sur la formation des familles pour les travaux agricoles ne dépasse pas un "plan B", un magasin de connaissances pour être utilisées si elles sont soutenues dans leurs futures carrières et l'école dans la ville n'est pas possible. L'école étudié la réalité est clairement déracinées communauté, qui peut être trouvé par l'approche de la connaissance décontextualisée cela a fonctionné, mais aussi par la distance maintenue par rapport aux problèmes sociaux et économiques qui influent sur le développement local. Cependant, il semble que l'école, une zone en litige, peut fouler un chemin différent avec la communauté, car il est important de la région institution publique, a la légitimité en tant que formateur de qualité d'agence, et le travail qu'elle certains enseignants qui s'identifient à la les zones rurales et ont des limites claires et des possibilités de son rôle dans le développement local.

ÍNDICE

Introdução	21
Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	26
O paradigma: Qualitativo	26
O Método: Estudo de Caso	27
A técnica: Entrevista	30
A construção e tratamento da informação: Análise de Conteúdo	32
A organização do texto	33
Capítulo I - Família, Educação e Trabalho	37
Introdução	39
1.1. A Família como instituição social e historicamente construída	39
1.2. Socialização: algumas observações ligeiras	45
1.3. As práticas educativas da família e sua relação com a escola	56
1.4. A unidade familiar camponesa: espaço onde a educação encontra o trabalho	65
1.4.1. A família camponesa em Portugal: rápidos apontamentos	65
1.4.2. A família camponesa na pesquisa social brasileira	70
1.4.3. A família como unidade produtiva	73
1.4.4. A família como unidade social	77
1.4.5. A centralidade do trabalho para a família camponesa	84
1.4.5.1. O trabalho como prática educativa	85
1.4.6. Algumas questões sobre o trabalho na infância	88
Conclusão	94
Capítulo II - A escola e sua função socializadora	97
Introdução	99
2.1. A educação sem a escola e mediada pelo trabalho	100
2.2. A escola como lugar do não-trabalho	101
2.3. A socialização escolar e a formação de trabalhadores no capitalismo	103
2.3.1. Teorias científico-sociais sobre trabalho e educação: apontamentos breves	106
2.4. Reestruturação produtiva e as exigências sobre a formação do trabalhador	113
2.4.1. A Crise do Capital e o esgotamento do modelo taylorista/fordista	114
2.4.2. Toyotismo e Neoliberalismo como saída à crise do capital	116
2.4.3. Sobre as mudanças no campo da educação	119
2.4.4. A escola de ensino médio no Brasil	121
2.4.4.1. A histórica dualidade estrutural.	122
2.4.4.2. Entre a formação propedêutica e a profissionalizante	125
2.4.4.3. Novas competências para um novo mercado de trabalho	128
2.5. As políticas do Estado brasileiro para a formação do trabalhador nos governos de FHC e Lula	134
2.5.1. O governo FHC	134
2.5.2. O governo Lula	143
2.6. Apontamentos sobre as políticas recentes de educação/formação em Portugal	152
2.7. Trabalho e Educação: um rápido percurso na história da construção do campo no Brasil.	159
Conclusão	162

Capítulo III - Desenvolvimento rural e educação	165
Introdução	167
3.1. Modernização como crescimento econômico	168
3.2. Teorias da Dependência	172
3.3. Em busca de um novo paradigma de desenvolvimento	176
3.3.1. Desenvolvimento Sustentável	178
3.3.2. Desenvolvimento local	186
3.3.2.1. Limites do desenvolvimento local	189
3.4. Desenvolvimento rural	194
3.4.1. Apontamentos sobre o desenvolvimento rural na Europa	195
3.4.1.1. O meio rural em Portugal e o seu desenvolvimento	189
3.4.2. O desenvolvimento rural em debate no Brasil	202
3.4.2.1. As ações recentes do Estado em torno do desenvolvimento rural	210
3.4.2.2. O Território investigado: aspectos sociais e econômicos	213
3.4.2.2.1. A Amazônia e o Pará	213
3.4.2.2.1.1. Igarapé-Açu	217
3.4.2.2.1.1.1 História e geografia	217
3.4.2.2.1.1.2. Alguns indicadores econômicos e sociais	219
3.4.2.2.1.2. Vila Caripi	225
3.5. Educação e Desenvolvimento rural	226
Conclusão	233
Capítulo IV - A escola e a formação do trabalhador no campo: Limites e possibilidades de uma intervenção comprometida com o local	237
Introdução	239
4.1. A escola rural: concepção, políticas públicas e identidade	240
4.2. Os Movimentos Sociais Rurais e a educação	252
4.2.1. Movimentos sociais do campo: breve caracterização	253
4.2.2. Os movimentos sociais e sua ação pedagógica	257
4.2.3. Da educação rural à educação do campo: O protagonismo do Movimento Por uma Educação do Campo	265
4.3. A pesquisa acadêmica sobre educação do campo	269
4.4. Educação do campo em movimento: um esboço das principais conquistas	274
4.5. O projeto pedagógico da educação do campo	278
4.5.1. De que campo estamos falando?	280
4.5.2. Educação <i>do</i> campo como <i>direito</i>	282
4.5.3. Educação do campo e os movimentos sociais	283
4.5.4. O trabalho e a cultura e a educação do campo	285
4.5.5. Formação dos educadores	286
4.5.6. O papel da escola	288
4.6. A educação em meio rural na Europa: Comentários breves	293
4.6.1. A educação em meio rural em Portugal	292
4.6.1.1. A produção acadêmica sobre a educação rural em Portugal de 1998 a 2008: uma introdução	303
4.7. Formação para o trabalho no meio rural e a escola de Ensino Médio	310
Conclusão	320

Capítulo V - família, escola, trabalho e desenvolvimento rural em Igarapé-Açu	323
Introdução	325
5.1. Os processos educativos da família e da escola no campo: tensões e articulações entre trabalho, educação, desenvolvimento	326
5.1.1. Trabalho e educação	326
5.1.2. Desenvolvimento e educação	327
5.1.3. Família e educação (e trabalho)	330
5.2. A vida no campo	332
5.2.1. Desenvolvimento no campo	332
5.2.1.1. Condições de sobrevivência	333
5.2.1.2. Oportunidade de trabalho	343
5.2.1.3. Movimento social	348
5.2.2. O trabalho como prática educativa da família	352
5.2.2.1. O valor e a aprendizagem do trabalho na família	353
5.2.2.2. Possibilidades e limites da escolarização	358
5.2.2.3. Ambivalência do trabalho na infância	362
5.3. A escola e a realidade local	366
5.3.1. Identidade da escola	366
5.3.1.1. O saber ensinado pela escola	367
5.3.1.2. Relação com as famílias e com as questões locais	372
5.3.1.3. Identificação docente com o campo	375
5.3.2. A cidade como horizonte do desenvolvimento	378
5.3.2.1. Qualificação e mercado de trabalho	379
5.3.2.2. Foco no vestibular e nos concursos públicos	383
5.4. Perspectiva de vida e trabalho dos e para os jovens do campo	386
5.4.1. Negação do trabalho agrícola	386
5.4.1.1. Escola rima com agricultura?	387
5.4.1.2. Ser “alguém na vida” através de um emprego urbano	389
Conclusão	394
Conclusões	400
1. Complexidades e tensões nas práticas educativas familiares: o trabalho agrícola como princípio educativo e o trabalho urbano assalariado como perspectiva de futuro	400
2. A escola voltada ao trabalho urbano	402
3. Um futuro na cidade moldado pelas precárias, persistentes e pouco questionadas condições de vida no campo	404
Referências Bibliográficas	409
Apêndice I	439
Apêndice II	449

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
e-TEC Brasil – Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
EUA – Estados Unidos da América
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FPM – Fundo de Participação Municipal
FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica e Valorização do Magistério
GPEARI – Gabinete de Planejamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
GPTEC – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE – Instituto das Comunidades Educativas
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços
IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEP – Instituto de Educação e Psicologia
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
ITR – Imposto Territorial Rural
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEADER – Programa Ligação Entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural
MAPPI – Movimento de Articulação por Políticas Públicas de Igarapé-Açu

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MOC – Movimento de Organizações Comunitárias
MST – Movimento dos Sem Terra
MTb – Ministério do Trabalho
PAC – Política Agrícola Comum
PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PIB – Produto Interno Bruto
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ – Programa Nacional de Qualificação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA – Programa Nacional de Integração e Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural
PRONAT – Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPOF/PA – Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UMINHO – Universidade do Minho

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	
Dissertações de Mestrado defendidas no período de 1998 a 2008 no IEP/UMinho.	306
Tabela 2	
Dissertações de Mestrado defendidas no período de 2004 a 2008 na FPCE/UPorto.	307
Tabela 3	
Teses de Doutoramento no domínio científico Ciências da Educação defendidas em universidades portuguesas de 1998 a 2008.	308
Tabela 4	
Número de artigos voltados ao tema da educação/escola rural publicados em Revistas Científicas portuguesas concentradas na área das Ciências da Educação no período de 1999 a 2009.	309

Introdução

Esta tese de doutoramento nasce do desejo do investigador em contribuir para o enfrentamento dos vários e graves desafios ambientais, sociais e econômicos que marcam a Amazônia brasileira. Esta região adentra o século XXI no centro das atenções internacionais graças à exuberância e importância de seus recursos naturais, mas também devido ao fato de que a maioria dos seus habitantes ainda se encontra marcada pela pobreza, pela violência rural e urbana, pela carência educacional.

Embora seja possível verificar alguma melhora nas condições de vida de muitos brasileiros na última década, no campo educacional ainda são relativamente tímidas as políticas executadas em nível nacional verdadeiramente capazes de alterar a desigual oferta de educação pública e de qualidade no País. Nesse sentido, mesmo diante do fato de vivermos numa sociedade onde mais de 30 milhões de pessoas estão radicadas no campo (IBGE; 2003), as políticas educacionais só muito recentemente e por força da pressão dos movimentos sociais do campo, começaram a manifestar maior atenção a esse segmento populacional carregado de especificidades econômicas, sociais e culturais.

No campo acadêmico constata-se que, infelizmente, ainda são raros os estudos e muito reduzido o número de trabalhos publicados onde o tema educação no meio rural figura como problemática central. Na Amazônia em particular, em que pese convivermos com uma elevada parcela da população vivendo no e do campo, também não dispomos de pesquisas em quantidade suficientemente capaz de retratar criticamente o atual cenário educacional onde figuram os habitantes do espaço rural.

Desde o final da década de 1990, entretanto, existe no Brasil um forte movimento denominado “Por uma Educação do Campo”, integrado por diversos atores representantes da sociedade civil e de setores do Estado, que busca recolocar a educação das populações que vivem no meio rural no centro das atenções dos governos e da sociedade. Este movimento é impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo, tem colocado e cobrado a educação escolar como um direito básico para a conquista da cidadania e, ao mesmo tempo, buscado garantir a implementação de políticas públicas capazes de assegurar a realização desse direito. A garantia desse direito às populações do campo, passa pela compreensão de que a educação deve fazer parte da cultura, do jeito de ser dos beneficiários do direito, uma vez que a escola além de estar fisicamente erguida no campo, ela deve estar assentada nos valores, nos comportamentos, na história e principalmente no trabalho dos sujeitos atendidos por ela.

Dessa forma, investigar a forma *como a instituição escolar instalada no campo e a família camponesa percebem a relação estabelecida entre trabalho e educação*, me pareceu oportuno no momento em que várias transformações vêm ocorrendo na relação campo-cidade, trazendo consequências ao modo de vida das populações que vivem fora dos limites urbanos e para as instituições educativas que as servem. Entender o papel do trabalho nas práticas educativas organizadas pelas unidades familiares camponesas e da escola de ensino médio da comunidade que serviu de *locus* para esta investigação pressupõe compreender a importância do trabalho como mediador das relações humanas.

O ser humano é produto de sua própria ação, faz-se continuamente ao longo de sua história, por isso não é uma realidade dada, pronta, acabada. Seu processo de construção está diretamente vinculado à relação travada com a natureza. Nessa relação, o ser humano busca garantir sua sobrevivência imediata e, para tanto, transforma o ambiente natural com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas que o manterão vivo. Tal transformação da natureza se dá através do trabalho, e é justamente pelo trabalho que o ser humano se diferencia da natureza, respondendo “à necessidade ontológica fundamental de existência como ente objetivo, real, corpóreo” (Macário, 2001: 02). Assim, no processo de trabalho o ser humano acorda tanto as forças físico-biológicas quanto a força existente no plano da consciência. Se no plano físico-biológico o trabalho desperta as capacidades de transformação da natureza externa, a fim de satisfazer suas necessidades vitais, no plano da consciência o trabalho proporciona um embate contra a manifestação meramente instintiva do ser humano.

O trabalho, portanto, possibilita ao ser humano uma relação ativa não só com a natureza, mas consigo próprio. Ao transformar a natureza para garantir sua sobrevivência física, o ser humano transforma-se paulatinamente, compreendendo, por conseguinte, cada vez mais a si, a sociedade e o mundo que o cerca. Esse processo que, através do trabalho, favorece ao ser humano um domínio dos seus instintos e o estabelecimento de finalidades aos seus atos, nada mais é que um processo educativo visto de forma genérica. O trabalho, dessa forma, traz em si um princípio educativo, manifestado no momento em que o ser humano desenvolve sua capacidade de objetivação das coisas da natureza, dos outros que o rodeiam e dele próprio, quando tornado objeto do seu próprio olhar. Mas, paulatinamente o ato educativo vai se complexificando e se intrincando no tecido social, tornando-se ele mesmo “um tipo específico de objetivação humana” (Macário, 2001).

Ao longo da história os seres humanos foram se educando primeiramente de maneira genérica, tendo na atividade produtiva a base sobre a qual os conhecimentos das

gerações mais velhas eram transmitidos às gerações mais novas. Após certo nível de transformação, tais conhecimentos eram ensinados novamente. A educação, portanto, era praticada em seu sentido amplo em uma sociedade assentada no uso coletivo do principal meio de produção: a terra. Posteriormente, na Antiguidade, a terra já tornou-se propriedade privada, fato que obriga o não-proprietário a trabalhar para o proprietário. Nesse momento surge a escola, *o lugar do ócio*. Os que não precisavam trabalhar para sobreviver e queriam ocupar o seu ócio com atividades superiores iam à escola. Diferentemente do período anterior, portanto, a educação de parte da sociedade não mais se confundia com o processo de trabalho. Da mesma forma, na Idade Média a terra continua ser o principal meio de produção e a educação vinculada ao trabalho é praticada pelos que vivem do seu próprio esforço. Nas escolas estão aqueles que compõem as classes dominantes: o clero e a nobreza. O trabalho era, assim, uma atividade não-nobre e a educação surgida do seu seio era desvalorizada (Saviani, 1994).

É somente na sociedade moderna, urbanizada e industrial, que a escola é democratizada e um maior número de pessoas passa a ter acesso a ela. É também na sociedade moderna que o trabalho e a educação escolar passam a se relacionar, uma vez que o processo produtivo e a vida urbanizada cobravam uma formação mais sistemática e direcionada à produção. Com o desenvolvimento do capitalismo, da cultura urbano-industrial e das tecnologias empregadas no processo produtivo, a educação do trabalhador foi sendo transformada. Se antes o trabalhador aprendia na experiência diária do fazer produtivo, sem o auxílio de uma instituição específica, agora o trabalhador recorre à escola para buscar os conhecimentos necessários para enfrentar o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Em função das crises eventuais por que passa o sistema capitalista e o seu conseqüente rearranjo político-econômico, a exigência pela formação do trabalhador vem ganhando complexidade, como pode ser visto atualmente. Todavia, essa exigência não busca necessariamente a elevação do padrão intelectual do trabalhador com vistas a uma maior liberdade deste em relação ao capital, mas sim uma reestruturação nas bases da produção que objetiva um crescimento da acumulação capitalista.

As últimas décadas do século passado testemunharam uma profunda e contínua transformação em diversos setores da sociedade em escala planetária. A globalização econômica, criatura e criadora do avanço científico e tecnológico intensamente experimentado, em especial, a partir do Segundo Pós-Guerra, instaurou um novo momento

na história da humanidade, uma vez que impôs alterações nos campos da economia e da produção, da cultura, das questões ambientais, do comportamento individual e coletivo.

Tais transformações impuseram novas condições aos trabalhadores da cidade e do campo, principalmente no que diz respeito à sua qualificação e às questões que envolvem a conquista e a permanência no emprego. Apesar desse novo cenário do capitalismo ter sido construído primeiramente e afetar em especial o espaço urbano, o campo há muito tem tido a companhia do aparato tecnológico e dos valores que orientam esse processo de alargamento e aprofundamento das fronteiras do capital.

A Amazônia brasileira, por exemplo, se apresenta ao capitalismo nacional e internacional como uma nova fronteira a ser conquistada e explorada. Esta região apresenta uma população formada na sua maioria por pessoas que vivem à margem do progresso econômico, uma vez que este, historicamente, só contemplou uma escassa elite conservadora, dependente e míope. Foi o modelo de desenvolvimento imposto à Amazônia ao longo do último século, com destaque especial para as décadas de 1960 e 70, que gerou uma situação paradoxal, onde uma região rica natural e culturalmente é habitada por um povo pobre e uma elite incapaz.

A forma verticalizada em que a Amazônia foi imersa no cenário econômico nacional e internacional comprometeu a garantia de uma vida com mais qualidade para os amazônidas, uma vez que além de explorar os recursos naturais de maneira predatória e com os lucros dessa atividade passando muito distante dos que aqui vivem, promoveu uma verdadeira guerra no campo em torno de um bem que a região possui abundantemente, porém concentrado nas mãos de alguns poucos: a terra; gerou situações de trabalho escravo que sobrevive mesmo com a chegada do século XXI; acelerou o processo de expropriação dos territórios indígenas, comprometendo a sobrevivência de seu povo e de sua cultura; tornou a elite regional extremamente dependente do Estado, principalmente da esfera federal, fato que a imobiliza quando se trata de desenvolvimento local pensado de maneira endógena; e, talvez o que é ainda pior, o modelo de desenvolvimento praticado na Amazônia nas últimas décadas, fragilizou a esperança dos amazônidas quanto a conquista de dias melhores, com qualidade de vida.

A construção de um novo modelo de desenvolvimento na região que seja capaz de atender aos interesses das populações do campo demanda inexoravelmente a compreensão da nova relação que se estabelece entre escola e trabalho, entre educação geral e formação profissional, assim como entre a família camponesa, o trabalho e a educação. Entender como o trabalho tem figurado não só na ação pedagógica da escola instalada no campo,

mas também nas práticas educativas familiares que sustentam o processo de reprodução social do campesinato, pode contribuir para o esclarecimento dos fatores que têm motivado a decisão dos jovens de ficar ou sair do espaço rural no momento de enfrentar a vida profissional.

Com essa perspectiva estabelecemos os seguintes objetivos para o estudo que ora apresentamos:

Geral:

Verificar como as famílias camponesas e a escola do campo na Amazônia percebem e desenvolvem a educação para o trabalho.

Específicos:

Analisar como as escolas localizadas nas comunidades rurais da Amazônia tratam a questão do trabalho;

Entender a participação da família no processo de aprendizagem das crianças para o trabalho;

Compreender o processo pedagógico pelo qual a criança se transforma em um adulto trabalhador do campo;

Verificar qual a expectativa da família quanto ao futuro profissional dos mais jovens.

Durante os primeiros meses de estudos, em que nos concentramos na organização do quadro teórico que iria auxiliar a interpretação dos dados de campo, algumas alterações nos objetivos foram realizadas, nomeadamente no primeiro objetivo específico, que se assentava na ideia de previsão da realização de pesquisa de campo em duas comunidades localizadas em municípios diferentes. Percebemos posteriormente que enfrentaríamos muitas dificuldades logísticas se fôssemos colher dados em mais de um local. Resolvemos, então, que iríamos selecionar apenas uma comunidade a ser investigada, sendo que esta deveria ter uma forte característica rural e possuir escola de ensino médio, e assim chegamos à comunidade de São Luís, em Igarapé-Açu, município localizado no nordeste do estado do Pará.

Para responder aos objetivos propostos desenvolvemos os procedimentos metodológicos apresentados a seguir:

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

O paradigma: Qualitativo

Diante das necessidades metodológicas, dos objectivos e da questão proposta para esta investigação, entendemos que era adequado e satisfatório decidirmos pelo paradigma qualitativo, pois acreditávamos que com ele poderíamos enriquecer tanto o processo, quanto os resultados de nosso estudo.

Um paradigma pode ser traduzido como um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 52), sendo que a orientação favorecida por ele pode ser de base quantitativa ou qualitativa.

O paradigma quantitativo, de natureza positivista e, segundo Domingos Fernandes (1991), ainda dominante no campo da educação, caracteriza-se por ser “um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis”, que se baseia “na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Fortin, 1999: 22). Os estudos apoiados no paradigma quantitativo buscam o máximo de objectividade como forma de garantir o menor desvirtuamento possível do fenómeno observado, sendo que para tanto formulam e testam hipóteses sobre o contexto investigado. No campo da educação, uma das mais importantes preocupações da investigação quantitativa é estabelecer o nível de generalização à população dos resultados obtidos, o que exigem a utilização de técnicas sofisticadas de seleção da amostragem (Fernandes, D., 1991).

A investigação fundada no paradigma qualitativo há muito é realizada no âmbito das ciências sociais, mas somente nos anos finais da década de 1960 é que a expressão *investigação qualitativa* foi assumida nesse campo (Bogdan & Biklen, 1994). O pressuposto básico que está por trás do termo *qualitativo* sustenta que os fenómenos humanos “criam e atribuem significado às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (Chizzotti, 2003: 222).

Nas investigações que se abrigam sob a expressão qualitativa os dados recolhidos “são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”; as questões que motivam a investigação “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto

natural”; os investigadores não abordam os dados “com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”, assim como procuram privilegiar “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação” na sequência de “um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994: 16). Dessa forma, o paradigma qualitativo comporta abordagens diversas, como “a observação participante, a etnografia, o estudo de casos, o interaccionismo simbólico, a fenomenologia ou, muito simplesmente, uma abordagem qualitativa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:31).

Os estudos identificados como qualitativos no geral são investigações acerca do comportamento humano a partir da perspectiva do sujeito, o que os tornam passíveis a uma subjectividade mais dilatada. Isto ocorre devido ao fato de que são investigações exploratórias de bases descritivas e indutivas que se orientam para o processo em uma realidade sempre dinâmica. No campo da educação, o estatuto de cientificidade dos estudos orientados pelo paradigma qualitativo é estabelecido sobre o pressuposto segundo o qual deve-se inventariar não apenas os comportamentos passíveis de observação, mas também os significados atribuídos a esse comportamentos, assim como o a forma como os sistemas de comportamentos se desenvolvem.

Embora haja diferenças visíveis na maneira como o fenômeno é percebido e analisado pelos paradigmas quantitativo e qualitativo, alguns autores afirmam que ambos possuem limitações e vantagens, e que, do ponto de vista prático, “alguns dos métodos ou técnicas próprias de um paradigma podem ser eficazmente utilizado numa investigação conduzida segundo o outro” (Fernandes, D., 1991: 65). Com outros argumentos mas na mesma direção, outros autores denunciam a existência de uma falsa dicotomia entre os elementos quantitativos e qualitativos das investigações (Silva, 1998), pois o que realmente importa são as visões de mundo e de ser humano que orientarão as práticas investigativas.

Sem negar as inquestionáveis contribuições que as pesquisas fundadas nos pressupostos quantitativos trazem para o campo das ciências sociais de um modo geral e para a educação em particular, optamos em nosso estudo pela pesquisa qualitativa, certos de que através dela podemos atingir o rigor e a sistematização necessários ao processo de construção do conhecimento científico.

O Método: Estudo de Caso

Estando visível a natureza do estudo e a intenção de aprofundar a investigação da problemática o máximo possível, entendemos que o método que melhor se adequou aos

nossos objetivos foi o estudo de caso, uma vez que consisti “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994: 89). Acreditamos que através de um estudo de caso poderíamos nos debruçar sobre a situação específica que pretendíamos investigar, ou seja, sobre o processo de construção das práticas educativas das famílias camponesas e da escola de ensino médio em meio rural e sua relação com o trabalho, “procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” e, assim, contribuir para a sua compreensão global (Ponte, 2006).

O estudo de caso, geralmente, possui natureza exploratória e/ou explanatória, e é realizado através de estratégias que favorecem a busca por respostas a questões do tipo "como" ou "por que", em situações dinâmicas em que o investigador tem pouco controle sobre acontecimentos em contextos quotidianos. Dessa forma, o estudo de caso pode ser caracterizado como uma investigação descritiva e explicativa, cuja busca do pesquisador se volta à expansão e realização de generalizações analíticas e não de generalizações estatísticas (Yin, 2001).

Para Bodgan & Biklen (1994: 90), o processo de realização do estudo de caso cobra a percepção do plano de ação como um funil, cuja extremidade inferior vai ficando estreita à medida que se dirige ao encontro dos interesses da investigação, o que significa que os investigadores, após definirem locais ou pessoas que possam servir como objeto de estudo, “organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar”.

São variadas as características do estudo de caso, destacando-se a observação do fenômeno em seu ambiente natural; a recolha de dados através de meios diversos (observações, entrevistas, questionários, entre outros); a análise de uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização); o estudo aprofundado da complexidade que envolve a unidade investigada; a pesquisa voltada à exploração, classificação e desenvolvimento de hipótese do processo de construção do conhecimento; a não necessidade de especificar, antecipadamente, o conjunto de variáveis dependentes e independentes; a possibilidade do investigador alterar o caso ou os instrumentos de recolha de dados ao longo do estudo (Benbast, Goldstein & Mead, 1987).

Para Yin (2001) o estudo de caso deve ter como objectivo explorar, descrever ou explicar o fenômeno em foco. Esses objetivos pareceram-nos adequados à empreitada investigativa que realizamos nesse trabalho, uma vez que pretendíamos entrar em contato

com a problemática da formação para o trabalho em meio rural, nomeadamente no âmbito da família camponesa e da escola de ensino médio, desvelar os processos que lhes dão forma, explicando e analisando as complexidades e tensões que lhe acompanham.

As críticas mais comuns ao estudo de caso são a falta de rigor que diretamente pode interferir na validade e confiabilidade da pesquisa, a “contaminação” da investigação pela influência do investigador, uma vez que este pode enxergar falsas evidências ou enxergar a realidade de maneira distorcida, e a diminuta base para generalizações (Yin, 2001). Todavia, esse autor chama a atenção para a possibilidade de evitarmos o máximo possível a fragilização do estudo de caso, seguindo alguns procedimentos importantes relacionados com a coleta e tratamento das informações.

Nesse sentido, para que realizássemos um estudo de caso consistente e bem sucedido procuramos ser criteriosos acerca das técnicas de recolha e tratamento dos dados. Buscando dotar nosso estudo da maior confiabilidade possível nos apoiamos em uma série de princípios orientadores de uma investigação verdadeiramente preocupada com a qualidade das informações recolhidas no terreno apontados por Yin (2001). Para este autor, o pesquisador deve lançar mão a diversas fontes de evidência convergentes em relação aos fatos ou descobertas; precisa criar um banco de dados, pela obtenção e organização de evidências variadas apoiado no relatório final do estudo; deve ainda manter o encadeamento das evidências, permitindo uma clara ligações entre as questões orientadoras da investigação, os dados recolhidos e as conclusões do estudo.

Tivemos ainda a preocupação de orientarmos o processo de construção do projeto às necessidades reais da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, o plano inicial, com a delimitação do objeto, local de investigação, organização cronológica das atividades, teve valor provisório, embora de grande importância para o desenrolar do estudo. De acordo com o avançar da investigação fomos alterando alguns elementos e optando diversas vezes por caminhos diferentes dos previstos anteriormente.

Posteriormente, construímos e testamos os instrumentos de coleta de dados e definimos os informantes e os principais aspectos que seriam explorados mais aprofundadamente. Esse processo ocorre levando-se em consideração que em um estudo de caso a constituição da amostra é sempre intencional e se orienta em critérios pragmáticos e teóricos, que, diferentemente dos critérios probabilísticos, busca as variações máximas e não a uniformidade (Bravo & Eisman 1998). Portanto, Com esse método buscamos, a partir do ambiente natural dos sujeitos informantes, conhecer o mais profundamente

possível como e porquê os pais/mães camponesas e os(as) e a escola da comunidade ensinavam seus filhos(as)/alunos(as) para o trabalho.

A técnica de observação: Entrevista

Tendo em vista os sujeitos informantes que forneceriam os dados de campo para o nosso estudo, camponeses, jovens estudantes e docentes do ensino médio e lideranças do movimento social do município, e o objetivo de analisar o sentido que esses atores davam às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se confrontam diariamente, optamos por utilizar a entrevista como técnica de recolha de informações.

A entrevista se caracteriza, segundo Quivy & Campenhoudt (1992: 193), “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana”, que ao serem devidamente destacados “permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”. Geralmente, a entrevista é definida como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, preparada cuidadosa e previamente e marcada por etapas diferentes, sendo conveniente ser iniciada de maneira informal. A interação entre entrevistador e entrevistado(s) deve ocorrer de forma a permitir que este(s) discorra o mais naturalmente possível sobre o tema em questão.

A forma como se irá interrogar o sujeito informante depende da técnica escolhida pelo investigador, uma vez que esta pode possibilitar mais ou menos liberdade ao respondente (Ghiglione & Matalon, 1993). Tratando dos sentidos atribuídos às entrevistas, Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994) afirmam que elas podem ser orientadas para a informação ou para a resposta. No primeiro caso, a entrevista busca à coleta de dados relacionados à percepção e à opinião do(s) entrevistado(s), enquanto na segunda situação a entrevista tem seu grau de estruturação imposto pelo respondente, o que a caracteriza como não-estruturada.

Entendemos, então, que a entrevista semi-diretiva, ou semi-estruturada, era a variante que mais se adequava aos nossos propósitos, uma vez que não sendo “inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”, possibilita ao entrevistado “falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 193). Entretanto, embora haja com a entrevista semi-diretiva uma maior liberdade de expressão do entrevistado, o risco de um distanciamento dos interesses da investigação é minimizado, pois “a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa

naturalmente arrastar, ao sabor de seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado” (Ruquoy, 2005: 87).

Assim, primeiramente organizamos um guião para uma entrevista exploratória que realizamos com um ator reconhecidamente conhecedor do ambiente e das condições sociais e econômicas nas quais vivem e trabalham a população do campo na região estudada. Essa primeira entrevista serviu para esclarecer alguns elementos sobre a realidade que seria investigada, assim como para orientar a estruturação das questões que compuseram os guiões que foram utilizados nas entrevistas definitivas. Posteriormente, construímos quatro guiões que buscavam, por um lado, obter informações específicas de cada grupo de respondentes, e por outro, colher dados transversais ao conjunto dos sujeitos informantes. O princípio da flexibilidade foi o critério orientador nesse processo, pois, assim, seria possível realizar adequações necessárias ao ambiente e aos perfis dos entrevistados. (Apêndice I).

De posse dos roteiros e após um contato prévio com alguns dos sujeitos informantes para definir a data das entrevistas, partimos para o campo buscando sempre privilegiar o ambiente próprio dos entrevistados. Para obter os dados de campo entrevistamos 10 professores(as) lotados(as) no ensino médio, 20 jovens estudantes de ambos os sexos, 10 pais/mães camponesas e 3 lideranças do movimento social com atuação no meio rural a nível municipal.

As entrevistas foram registradas em um gravador digital, o que nos facilitou o posterior processo de transcrição. Bogdan & Biklen (1994), alertam para o fato de que é preciso ter alguns cuidados quando se usa equipamentos para gravar as falas dos entrevistados, pois, por razões diversas, estes podem desejar que seus depoimentos não sejam gravados. Para contornar essa possível situação, com alguma habilidade, o entrevistador deve evitar constranger o entrevistado, garantindo que esteja a vontade durante a entrevista. A utilização do gravador permite ao entrevistador, além do registro imediato das expressões orais, alguma liberdade para anotações de expressões faciais, gestos ou alterações de comportamento do entrevistado.

Além das informações recolhidas através das entrevistas, anotamos alguns dados resultantes das observações que realizamos na escola e nas residências onde encontramos a maioria dos sujeitos informantes. Mesmo que limitadas pelo tempo não muito longo em que estivemos em contato direto com os entrevistados, as observações nos possibilitaram verificar aspectos importantes do cotidiano da comunidade.

A construção e tratamento da informação: Análise de Conteúdo

Findada a fase de recolha de informação de campo, realizamos a transcrição de todas as entrevistas, o que resultou num *corpus* com cento e dezoito páginas. Para o tratamento das entrevistas utilizamos a técnica da *análise de conteúdo*, pois ela possibilita o trato metódico de informações e testemunhos de modos a permitir que o investigador elabore “uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 224). A análise de conteúdo, enquanto método de tratamento de dados, cobra vários procedimentos complexos e sequencializados (Vala, 1986), os quais envolvem a determinação de categorias e de unidades de análise e possibilitam a análise crítica de diversas formas de manifestação dos sujeitos e da sua relação com os fenômenos em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1992: 224). Caracteriza-se por ser uma “técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995:72).

De posse das orientações de Vala (1986), partimos, então, para a *leitura flutuante*¹ do material de campo buscando identificar e classificar os enunciados a partir dos cinco eixos que estruturaram as questões que compunham os roteiros das entrevistas, a saber: a) a condição de vida no campo; b) o saber ensinado/aprendido no trabalho; c) o saber ensinado/aprendido na escola; d) a educação no debate associativo; e) as expectativas quanto ao futuro dos(as) jovens.

Esse processo de identificação e classificação dos dados a partir de categorias² externas ocorreu ao mesmo tempo em que íamos, de forma indutiva, descobrindo e construindo categorias internas a *posteriori* que, dispostas em uma grelha de análise, clarearam o universo investigado, permitindo sua descrição e interpretação (Maroy, 2005). Portanto, para permitir uma manipulação mais adequada dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, procedemos a uma *redução de dados* recolhidos no campo através de um processo de categorização³ a que mais tarde se seguiu um processo de codificação⁴. Na *categorização* organizamos, conforme sugere Vala (1986), três unidades de análise: *unidade de registo*, *unidade de contexto* e *unidade de enumeração*. Seguindo a pista de Fátima Antunes (2004: 34), definimos como *unidade de registo*, “o enunciado em que

¹ Consiste em estabelecer o contato com o material que será analisado, buscando conhecê-lo de modo a deixar-se invadir por impressões e orientações (Bardin, 1977).

² Para Maroy (2005: 118), categorias são “classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos”.

³ O processo de categorização é uma operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como relevantes, de modo a reconfigurar os dados ao serviço de determinados objetivos da investigação

⁴ Para Vala (1986:104), a codificação significa um processo de “desmontagem e [de] produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação entre uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

ocorre a referência à realidade observada e descrita em uma dada categoria; por sua vez a *unidade de contexto* ficou estabelecida como a resposta ou a intervenção do entrevistado enquanto a *unidade de enumeração* coincide com a unidade de registro”. A *codificação* significou uma operação em que se atribui um código (numérico no nosso caso) em cada unidade estabelecida, ou seja cada entrevista recebeu um número que a identifica.

Para efeitos de categorização, definimos referenciar os dados de campo da seguinte forma: identificamos cada entrevista com um número de ordem (de E1 a E43), sendo que as intervenções dos entrevistados também foram numeradas. Dessa forma, cada unidade de registro é localizada na grelha de análise através de uma referência E7 (40), o que significa que esta unidade de informação é retirada da intervenção 40 (unidade de contexto) da entrevista número 7 (Apêndice 2).

Importa observar que na análise de conteúdo que realizamos, apesar de termos apontado a frequência de ocorrências em cada categoria, não realizamos uma *análise de ocorrências* propriamente dita, mas utilizamos este dado apenas para verificar e/ou confirmar a importância e a destaque da informação recortada para análise.

A organização do texto

Buscando atender aos objetivos acima mencionados, o trabalho que ora apresentamos foi organizado em cinco capítulos que pretendem apresentar e discutir o referencial teórico que elaboramos e as reflexões nascidas do confronto entre esse referencial e os dados construídos a partir da pesquisa empírica.

O primeiro capítulo se ocupa da relação entre família, educação e trabalho e, por isso, traz inicialmente um rápido debate sobre a família contemporânea, procurando perceber a sua construção histórica, o processo de socialização como uma de suas funções, assim como a mobilização de práticas educativas decorrentes deste processo. Na sequência do capítulo, focamos mais diretamente a família camponesa e, assim, trazemos alguns apontamentos sobre a apreensão dessa instituição pela pesquisa social em Portugal e no Brasil, e ainda procuramos mostrar as suas principais características enquanto uma unidade de produção, mas também enquanto uma unidade social marcada por traços econômicos, sociais, culturais. Por fim, destacamos a posição central ocupada pelo trabalho no conjunto das práticas pedagógicas presentes no processo de reprodução social da família camponesa.

Tratando da função socializadora da escola, o segundo capítulo mostra que as origens da escola estão relacionadas com o não-trabalho e que só na modernidade aquela instituição se dedica a formar os indivíduos mais diretamente para o exercício de uma

atividade laboral. Discute, na sequência, a relação entre sistema educativo e mercado de trabalho e as novas demandas educativas, oriundas da reorganização da base produtiva do capitalismo experimentada desde as décadas finais do século XX. Por fim, apresenta o percurso recente trilhado pelo debate teórico e pelas políticas públicas do Estado brasileiro no campo da formação do trabalhador.

O terceiro capítulo procura discutir a relação entre educação e desenvolvimento; para tanto realizamos um breve apontamento sobre o debate acerca da modernização inaugurada com o Pós-Segunda Guerra. Posteriormente, buscamos compreender as propostas alternativas de desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento sustentável e, a partir deste, o desenvolvimento local. Esse rápido percurso pelo debate em torno do desenvolvimento e suas consequências concretas na vida das pessoas, servirá como suporte para o olhar que lançamos a seguir sobre o modelo de desenvolvimento rural que vem se concretizando nas últimas décadas em escala planetária. Na sequência apresentamos um retrato da realidade que serviu de base para a investigação central deste estudo, partindo de uma perspectiva regional até chegar à esfera local, passando antes pela estadual e pela municipal. Por fim, discute-se a relação entre a educação escolar e não-escolar e o processo de desenvolvimento em meio rural.

No quarto capítulo enveredamos por uma reflexão mais pormenorizada sobre a escola e a formação do trabalhador em meio rural e, por isso, partimos de uma análise acerca das concepções sobre ela formuladas, das políticas públicas para ela desenvolvidas (ou não) e da identidade que criou ao longo da história recente do Brasil. Depois de um breve debate sobre a escola de ensino médio oferecida à população do campo, nos dedicamos à discussão do projeto político e pedagógico dos movimentos sociais para as escolas do campo.

O quinto e último capítulo nasce de um esforço de interpretação teoricamente orientada dos depoimentos de sujeitos sociais que vivem, trabalham, estudam em uma realidade rural no interior da Amazônia brasileira, onde procuramos compreender a ação educativa da família camponesa e da escola de ensino médio da comunidade e sua relação com o trabalho. Iniciamos com uma apresentação sintética do quadro teórico que construímos nos capítulos anteriores e exploramos na análise das problemáticas aqui apresentadas. Posteriormente, discutimos as condições de vida e trabalho das famílias camponesas, tentando desvendar os aspectos que mais diretamente interferem no processo de desenvolvimento local. Logo a seguir, analisamos o papel e a importância que o trabalho tem nas práticas educativas desenvolvidas pela família camponesa. Na sequência

do texto procuramos compreender como a escola de ensino médio que serve a região se relaciona com a comunidade, tentando desvelar o papel que ela desempenha no enfrentamento dos desafios que se apresentam ao desenvolvimento econômico e social da localidade. Por fim, focamos nossa atenção nas perspectivas de futuro profissional que são construídas pelos e para os jovens estudantes do ensino médio, objetivando compreender os motivos que os levam a realizar as escolhas geralmente desvinculadas do território onde nasceram e da atividade econômica que movimenta a vida da comunidade.

O texto que se segue foi construído ao longo dos últimos três anos animado pelo desejo do autor de melhor compreender o contexto educativo em que a população do campo se encontra, a importância do trabalho (agrícola) nas relações sociais ali desenvolvidas e as consequências das práticas educativas familiares e escolar para o desenvolvimento local. Portanto, esperamos que a leitura deste trabalho contribua de alguma forma para uma percepção mais nítida do meio rural na Amazônia e para surgimento de novas investigações nesse campo.

Capítulo I

Família, Educação e Trabalho

Introdução

A família caracteriza-se, dentre outras, pela função educativa que direciona o processo de reprodução social por ela desenvolvido. Portanto, como será visto mais adiante, assim como a escola, a unidade familiar também se constitui em uma agência educativa responsável por uma importante tarefa socializadora, onde os indivíduos mais novos interagem com as gerações mais velhas, em um movimento de aprendizagem em torno do legado cultural acumulado pelo grupo.

Neste tópico do trabalho, inicialmente será apresentado um rápido debate sobre a família contemporânea, buscando perceber a sua construção histórica, o processo de socialização como uma de suas funções, assim como a mobilização de práticas educativas decorrentes deste processo. Posteriormente, mais focado na família camponesa, buscar-se-á traçar rápidos apontamentos sobre a apreensão dessa instituição pela pesquisa social em Portugal e no Brasil, assim como mostrar as suas principais características como uma unidade de produção e, de uma forma mais ampliada, como uma unidade social marcada por traços econômicos, sociais, culturais próprios. Por fim, irá se destacar a posição central ocupada pelo trabalho no conjunto das práticas pedagógicas presentes no processo de reprodução social da família camponesa.

1.1. A Família como instituição social e historicamente construída

Os estudos sobre a história da família evidenciam que essa instituição é marcada pelos condicionantes sócio-históricos do tempo e do espaço em que se encontra. As configurações, os modos que caracterizam as relações internas entre seus membros, os relacionamentos com o espaço público, os valores que a sustentam, são frutos das relações sociais, econômicas e políticas de cada sociedade.

Desde os anos finais do século XVIII já era possível perceber um esboço de uma sociologia da família, realizada por homens de ciência que observavam, criavam hipóteses para esclarecer os fenômenos sociais e arriscavam a previsão de comportamentos futuros. Nesse período, inquéritos realizados por médicos nas residências de seus pacientes, onde observam as condições de vida dos mesmos, possibilitavam análises que, mesmo implicitamente, caminhavam para uma teoria sobre a família (Segalen, 1999).

Mais tarde, como mostra Segalen (1999), Louis Vilerme e os seus estudos sobre as condições físicas e morais de um segmento operário francês publicados em 1835, Auguste Comte com análises que buscam superar, no âmbito da família, as interpretações metafísicas e teológicas por uma compreensão científica, sem, todavia, se desprender do

moralismo arraigado ao pensamento social em meados do século XIX, assim como Frédéric Le Play e suas “monografias de família”, onde se verifica a construção de um método de investigação empírica bem estruturado, são considerados os precursores de uma teoria sociológica da família. Mas é Durkheim quem inaugura uma interpretação consistente e metódica da família em sua relação com as demais instituições da sociedade, uma vez que em “seus cursos de sociologia da família talvez surja, como em nenhuma outra parte, a sua primeira problemática que tenta resolver as divisões e os problemas da sociedade moderna e reconciliar individualismo e solidariedade social” (Segalen, 1999: 25). Na sequência de seus estudos, vários autores de diferentes correntes teóricas se alimentaram de suas formulações sobre a família.

Destaca-se na investigação sociológica sobre a família na primeira metade do século XX as investigações realizadas por sociólogos norte-americanos, principalmente os filiados ao pensamento estrutural-funcionalista e reunidos na Escola de Chigago de Sociologia Urbana, que buscavam compreender e dominar as novas formas de existência impulsionadas pela crescente industrialização e urbanização da sociedade (Teruya, 2000). Com uma vasta publicação, os sociólogos estadunidenses tiveram a capacidade de influenciar o debate sobre esta problemática muito para além das fronteiras de seu país.

Na década de 1950 Talcott Parsons seria considerado o grande teórico da família na Sociologia, pois com um funcionalismo teoricamente apurado procurou compreender um vasto leque de relações nas quais a instituição familiar se envolve diretamente (Teruya, 2000). A partir dos anos de 1960, tendo em vista a vulnerabilidade científica demonstrada pela sociologia da família, onde as respostas limitadas aos problemas sociais pareciam acompanhá-la, inicia-se um trabalho de renovação e abertura nesse campo, para o qual contribuem segnicativamente estudos com base na psicossociologia e nos postulados feministas (Segalen, 1999).

No final do século XX, buscando respostas e esclarecimentos para “problemas sociais”, houve um direcionamento dos estudos para fenómenos que estavam se generalizando, como as novas estruturas familiares – as famílias monoparentais, as famílias recompostas, ou as consequências de uma inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, fato que deixou praticamente na invisibilidade um conjunto de problemáticas não enquadradas como “problema social” (Segalen, 1999).

No Brasil, as primeiras investigações sobre a família foram realizadas a partir de difentes enfoques e sofreram as influências do debate entre o arcaico e o moderno fortemente presente no pensamento sociológico nacional (Carvalho Filho, 2000). Os

autores considerados clássicos no estudo da família brasileira são Gilberto Freyre, Oliveira Vianna e Antônio Cândido de Mello e Souza. Em seus estudos, publicados entre as décadas de 1930 e 1950, acreditam que a família nuclear urbana e moderna do século XX é resultado da transformação de uma organização familiar patriarcal⁵, extensa e que habitava o meio rural, verificada no século XIX e anteriores, defendem que essa grande família patriarcal rural foi a principal personagem no processo de construção da Nação brasileira (Teruya, 2000).

Para Teruya (2000: 7), entretanto, ao abordar o agregado familiar “como uma representação microscópica da ordem social, estes autores falharam no foco sobre a dinâmica na formação e organização” do grupo, o que ocasiona uma representação do caráter nacional que compreende “somente a cultura dominante, e exclui uma variedade de experiências familiares, entre outros grupos sociais”. Portanto, o estudo da família nesse período centra-se nas classes dominantes e valoriza, especialmente, os modelos culturais que caracterizam as estruturas familiares (Bilac, 1995).

As pesquisas sobre a família no Brasil irão prosseguir lentamente até a década de 1970, pois essa problemática não figurava entre os principais interesses das correntes de reflexão predominantes na Sociologia. Somente a partir dos anos de 1970 haverá um maior impulso no tratamento das questões relacionadas com a família, motivado especialmente pelos estudos de certas correntes marxistas voltadas à compreensão da sobrevivência das camadas populares e do processo de reprodução social dos trabalhadores. Segundo Carvalho Filho, “os *entraves* que impediam a aceleração da acumulação capitalista” se colocavam como o principal desafio à compreensão da modernidade brasileira, sendo necessário, portanto, “compreender o apego da classe operária à família e à tradição” (2000: 31). Há nessa compreensão, segundo o autor, um reducionismo da família a sua função reprodutora para o capital, desconsiderando que esse grupo social se organiza com base em valores e no estabelecimento de finalidades, movimentando-se, dessa forma, tanto no terreno da estrutura como no espaço simbólico.

Ocorre nesse período uma “descida” do debate sobre a família da classe dominante para as classes populares, ao mesmo tempo em que se verifica uma mudança das análises centradas nos valores para análises focadas nos aspectos econômicos, de modos que “a

⁵ Segundo Teruya, a “família patriarcal pode ser assim descrito: um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multi-funcional” (2000: 3-4).

família não é mais buscada para explicar a sociedade, mas, ao contrário, *é a sociedade que se introjeta na família*” (Bilac, 1995: 45 – grifo do autor).

Bilac (1995: 45) mostra, entretanto, que a partir de meados dos anos de 1980 há novamente uma “subida” em direção às classes médias, assim como “eleva-se” mais uma vez as análises ao “nível dos valores, da visão de mundo e dos estilos de vida”. Para o autor, esse movimento de “descida” e “subida” das análises está relacionado com as mudanças pelas quais o País passou desde a década de 1970, momento em que a classe operária se encontra mais fortalecida do ponto de vista de sua organização política, e a classe média se “moderniza” na esteira do *milagre econômico*⁶ brasileiro.

Em Portugal, os estudos sociológicos sobre a família têm início nos trabalhos de investigação realizados ainda nas primeiras décadas do século XX, por um grupo de sociólogos, franceses e portugueses, seguidores dos postulados de Le Play. O principal expoente desse período foi Paul Descamps que, se utilizando de inquéritos monográficos aplicados às famílias, buscava “apreciar os laços de solidariedade existentes na sociedade portuguesa”, (Wall, 1993: 1000). Importa mencionar que aquele estudioso não se distanciava dos pressupostos ideológicos defendidos pelo *Estado Novo*⁷, “que via na família a célula base e guardiã moral da sociedade”, fato que direciona seus trabalhos à busca da estabilidade e da solidariedade tanto nas famílias como na sociedade em geral. Apesar disso, sua contribuição à pesquisa social portuguesa, nomeadamente no campo da família, é amplamente reconhecida e devidamente valorizada (Wall, 1993: 1000).

Nos anos de 1950 e 1960 há uma retomada, pela etnologia, dos procedimentos empíricos anteriormente experimentados pelos seguidores de Le Play. Nos estudos desse período foram destacados as grandes diferenças demográficas, sócio-econômicas e geográficas entres as regiões, que possibilitaram a criação da “imagem de um país marcado por variações regionais muito profundas, geralmente polarizadas em torno de dois mundo opostos, o do Minho e o do Alentejo” (Wall, 1993: 1000-1001). Mas o progresso dos estudos sobre a família em Portugal segue os contornos pelos quais se verifica o desenvolvimento da sociologia no país. Esta encontra nos anos de 1960 um contexto econômico e institucional favorável ao seu surgimento, pois que naquela década Portugal vivenciava uma maior abertura econômica ao capital externo com influencia em seu processo de industrialização, enfrentava guerras coloniais e presenciava uma grande

⁶ Denominação dada à época de excepcional crescimento econômico ocorrido durante a ditadura militar brasileira, especialmente entre 1969 e 1973, no governo de Médici. Nesse período, paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza e instaurou-se um pensamento ufanista de “Brasil potência”.

⁷ Regime político autoritário e corporativista de Estado que vigorou em Portugal durante 41 anos sem interrupção, desde 1933, com a aprovação de uma nova Constituição, até 1974, quando foi derrubado pela Revolução do 25 de Abril.

mobilidade populacional interna do campo em direção às cidades, e externa em direção aos países europeus, assim como via nascer alguns importantes espaços dedicados à investigação científica (Wall, 1993).

Já nos anos de 1980 os estudos sobre a família ganham novos desdobramentos e aprofundamentos em diversos campos da pesquisa social, momento em que os grupos familiares rurais recebem um particular atenção de sociólogos e antropólogos que buscavam compreender as estratégias e os rituais que orientavam as comunidades do meio rural, bem como a importância da unidade familiar na clarificação das relações entre classes sociais e mudança social. Todavia, nessa altura, muito embora sido o debate sobre a família construído no âmbito de diferentes disciplinas, somente a demografia histórica a transformou verdadeiramente em um objeto particular de análise, pois que tanto os diversos ramos da sociologia, como os da antropologia, “apenas se interessaram pela família, dado o seu papel em certos processos sociais, de que são exemplo a mobilidade social, a mudança da sociedade rural, a socialização ou a construção simbólica” (Wall, 1993: 1004). Ainda segundo Wall, constata-se que somente a partir da segunda metade da década de 1980 é que alguns investigadores passam a se identificar como integrantes da área da “sociologia da família”.

Atualmente o debate que envolve a família no Brasil, em Portugal e no mundo é complexo e controvertido, pois articula vários elementos de caráter econômico, ideológico, afetivo. Graças a isso, um conceito, por mais elaborado que se apresente, pode não atender aos diversos ângulos por onde é possível observar essa instituição. Entretanto, a definição exposta por Gomes (1988) parece se aproximar do que, no terreno, se observa nas últimas décadas, visto que para essa autora a *família vivida* constitui-se de “Um grupo de pessoas, vivendo em uma estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecerem nesse contexto” (1988, s/p., apud Szymanski, 2006). Tal definição rompe com os limites da concepção imposta pela ideologia burguesa onde a família nuclear possui *status* de modelo, servindo de referência de normalidade, fora da qual qualquer formação assumiria um caráter desviante.

Szymanski (2006: 27) ao discutir as teorias sobre a família salienta que é possível perceber no mundo familiar “uma vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo”, fato que demonstra, conseqüentemente, que a pretenciosa visão direcionada exclusivamente pelas lentes da família nuclear já não enxerga os desafios

econômicos, sociais e emocionais impostos pelas transformações que a humanidade tem vivenciado nas últimas décadas.

Quando o modelo nuclear parecia permitir a interpretação das relações e dos papéis sociais que os atores desempenhavam no drama familiar, onde a mãe, movida por sua função materna assumia a educação e a saúde dos filhos e a administração das coisas domésticas, enquanto o pai se ocupava da função paterna de provimento econômico da unidade familiar, dispondo da máxima autoridade sobre os filhos e a esposa, a compreensão das questões ligadas às famílias não pareciam tão complexas. Entretanto, as alterações na base produtiva do capitalismo vêm impondo o ingresso cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que muitos postos de trabalho são fechados aos trabalhadores homens de maior idade. Aliado a isso, percebe-se, em atendimento as demandas do mercado globalizado, o florescimento de um consumismo voraz que para ser mantido obriga as pessoas a intensificarem o tempo dedicado ao trabalho como forma de elevar a renda. Essas e outras questões visíveis na contemporaneidade, corroboram para o estabelecimento de mudanças comportamentais que se desenrolam de maneira mais ou menos veloz, dependendo da formação social na qual elas ocorram, afetando diretamente a estrutura e as relações familiares.

Kamers (2006: 114), ao discutir o estatuto simbólico das funções parentais diante das novas configurações familiares, afirma que é, ou pelo menos deveria ser, inviável pensar as famílias atualmente em termos de “estruturadas ou desestruturadas”, ou seja, compreender “as funções parentais como pertencentes a um modelo de família com ‘papéis’ estritamente delimitados não se sustenta mais”. Como qualquer outra construção humana, a família é histórica, e por isso sofre as influências do tempo e do espaço nos quais se encontra situada. Logo, as funções parentais não são imutáveis, pois não se constituem naturalmente, mas, ao contrário, são resultantes das relações sociais construídas historicamente, o que as torna passíveis de transformações mais cedo ou mais tarde.

Entretanto, no Brasil como em Portugal, apesar de não ser possível deixar de verificar que outros arranjos familiares vêm sendo construídos nas últimas décadas, continua cristalina a certeza de que a família nuclear segue majoritária⁸. Tal fato, por si só não se apresenta como um problema, mas os pesquisadores argumentam que o

⁸ Segundo os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2006, assim encontram-se distribuídos os 59.094 milhões de arranjos familiares existentes no Brasil: Unipessoal, 6.300 milhões; **Casal com filhos, 29.180 milhões**; Casal sem filhos, 9.204 milhões; Pessoas de referência sem cônjuges com filhos, 11.998 milhões; Pessoas de referência sem cônjuges e sem filhos, com outros parentes, 2.247 milhões; Pessoas de referência sem cônjuges, sem filhos e sem outros parentes, com agregados, 165 mil. (IBGE, 2006). Em 2001, Portugal tinha um total de 3.650.757 arranjos familiares, dos quais **2.305.924** eram constituídos de casais de “direito” ou de “facto”, que viviam só ou com o(s) filho(s) (INE/Censo 2001).

problemático é que o arranjo nuclear transformou-se em modelo ideal, referência para avaliar o nível de estruturação da “célula mater” da sociedade, ou seja, ela foi revestida por um significado simbólico que a transformou “em referencial e em ideal de ordenação da vida doméstica para a grande maioria da população” (Romanelli, 2006: 74). Porém, é preciso atentar para o fato de que como todo modelo, este também é sujeito a variações, sendo o seu formato concreto influenciado por fatores relacionados à camada social na qual a família está inserida, ou mesmo pelo repertório cultural carregado por ela (Romanelli, 2006), o que permite compreender que as condições onde a convivência cotidiana é construída contribuem para a formatação do modo como a família se faz. Assim, a situação econômica, a escolaridade dos membros do grupo, o espaço e o tempo em que a trama familiar acontece, a inserção ou não da esposa e dos filhos no mercado de trabalho, são variáveis relevantes nesse processo.

Independentemente da estrutura, do meio sócio-econômico em que ela se encontra ou da relação de seus membros com o mercado de trabalho, a família, devido a sua natureza cultural e histórica, necessariamente recebe da sociedade diversas funções, desde a *procriativa*, onde gerar filhos e preservar a espécie é o principal objetivo, passando pela *econômica*, responsável pela garantia dos bens essenciais à sobrevivência do grupo, chegando à função *reprodutora*, onde serve como instrumento de reprodução das relações sociais (Paulo, 2006). Essa última função é desenvolvida através da socialização, momento em que os diversos membros do grupo, sob a liderança dos mais velhos, se envolvem em variadas práticas educativas que possibilitarão aos mais novos, e não só, uma aprendizagem de si e do mundo que os rodeiam.

Como poderá ser visto a seguir, a família é apenas uma dentre as várias instituições da sociedade que desempenham uma função socializadora, mas, reconhecidamente, a socialização familiar é de fundamental importância para a integração dos mais jovens ao mundo social mais amplo, que, posteriormente, será complementada pela ação de outras instituições criadas pelas diferentes sociedades.

1.2. Socialização: algumas observações ligeiras

Os seres humanos aprendem e atribuem significado ao mundo que os rodeiam através da socialização, sendo esta “definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (Berger & Luckmann, 1994: 175), ou seja, a socialização coloca o sujeito diante das situações concretas da existência, desafiando-o a envolver-se com elas em um processo pedagógico

de apreensão do mundo. Desde criança o indivíduo tem a capacidade de se auto-identificar ao mesmo tempo em que vai se identificando com outros membros do seu grupo social, em um primeiro momento circunscrito ao núcleo familiar e posteriormente em várias outras instituições que compõem a sociedade mais ampla.

Não são raros os estudos da sociologia da educação em torno do campo da socialização. Muitos autores buscaram, a partir de diferentes abordagens, explicar a forma e o conteúdo da relação do indivíduo com as instituições da sociedade, em especial a família e a escola. Nesta seção será realizada uma rápida incursão nas proposições teóricas de alguns autores clássicos e contemporâneos preocupados com esse tema, com o objetivo de fundamentar uma análise das práticas educativas das famílias camponesas posteriormente.

O pioneiro na abordagem funcionalista⁹ da educação foi Durkheim, mas ao longo do tempo sua obra foi apropriada por diferentes vertentes da sociologia da educação (Morrow & Torres, 1997), que buscavam equacionar a relação entre os indivíduos e a sociedade. Ao mostrar a educação como um processo socializador, Durkheim (1955) argumenta que não há fundamento histórico para os postulados que buscam afirmar a existência de uma educação ideal, capaz de suprir as necessidades formativas de todos os seres humanos, independentemente do tempo ou do espaço em que estes estão postos. Diferentemente, mostra que cada sociedade tem um sistema educacional que “se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível” (Durkheim, 1955: 4), forjado ao longo do tempo e estreitamente relacionado com os elementos que caracterizam a organização social.

Algumas características da educação, entretanto, são comuns nas diversas formas de sociedade do passado e do presente. Nesse sentido, Durkheim argumenta que para haver educação deve sempre existir uma geração de adultos e uma geração de crianças e adolescentes, e que a geração mais velha exerça uma ação sobre a mais nova. Ele acredita que “as características específicas das estruturas educativas e os seus conteúdos culturais apresentam uma forte relação funcional com as necessidades da sociedade [...] no sentido da integração cultural e de uma divisão especializada do trabalho” (Morrow & Torres, 1997: 62). Por isso, ressalta que não existe sociedade na qual o sistema de educação não seja ao mesmo tempo uno e múltiplo. A educação é múltipla na medida em busca atender os diversos meios que nela existam, no sentido de que cada meio social, cada ramo

⁹ Para Morrow & Torres, (1997: 34) “As teorias de sistemas funcionalistas, que historicamente têm sido as mais influentes no seio da sociologia, baseiam-se no estabelecimento de uma analogia com o mundo orgânico: tal como os sistemas biológicos, as sociedades são compostas por partes diferenciadas que trabalham em conjunto, o que lhes permite assegurar um correcto e a sobrevivência do organismo. Esta corrente (...) preocupa-se fundamentalmente com as condições de manutenção da ordem e da estabilidade sociais”.

profissional possui ideias, usos, interpretação das coisas que os distingue, o que significa dizer que quanto mais diversificada e complexa é a sociedade, mais múltipla é a educação. Entretanto, por mais importantes que sejam os sistemas especiais de educação, eles não abarcam toda a educação.

Para aquele autor, toda a diversidade assenta sobre uma única base constituída pelos ideais, os sentimentos e as práticas consideradas relevantes pelo grupo social, sendo necessariamente indispensável a sua transmissão aos mais novos indistintamente. Nesse sentido, é possível verificar que “cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral [...]. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação” (Durkheim, 1955: 6).

A partir desta compreensão, a educação é definida como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”, e aponta como seu principal desafio “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada” (Durkheim, 1955: 6-7). Sal função, portanto, é promover a articulação entre indivíduo e sociedade, no sentido de tornar o sujeito totalmente identificado com os valores caros ao conjunto do corpo social, uma vez que o “ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva (...). Espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria” (Durkheim, 1955: 8). A coerção que induz a interiorização dos valores e regras de funcionamento da sociedade não seria arbitrária e impositiva, mas uma ação civilizatória absolutamente necessária à conquista da liberdade (Setton, 2005).

Para Durkheim, portanto, a educação nada mais é do que um processo de socialização metodicamente organizado com o fim de adaptar os mais jovens ao funcionamento da sociedade, uma vez que:

A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social. Eis aí, a obra da educação. Basta enunciá-la dessa forma para que percebamos toda a grandeza que encerra. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, ou tornar tangíveis os germes, ainda não revê embora à procura de oportunidade para isso. Ela cria no homem um ser novo. (Durkheim, 1955: 8).

Desta forma, as ações educativas praticadas no âmbito familiar e as realizadas na escola não se limitariam ao desenvolvimento do saber instrumental, mas estariam totalmente envolvidas com a construção da personalidade que acompanha o ser social durante toda a sua existência (Setton, 2005). Como é possível notar, a socialização defendida por Durkheim concebe um ser social passivo, totalmente vulnerável à ação exterior exercida pelas instituições que compõem a sociedade, pois no processo de humanização há “uma perfeita harmonia entre estímulos externos, objetivos e materializados em valores da coletividade, e estímulos internos e subjetivos dos indivíduos” (Setton, 2005: 339).

Os postulados funcionalistas de Durkheim influenciam vários outros estudiosos que se dedicam à interpretação da sociedade e de sua relação com o indivíduo, sendo que o processo de socialização será percebido ora enfatizando o papel passivo do indivíduo, ora destacando seu posicionamento ativo diante da construção de sua identidade.

Talcott Parsons desenvolveu a mais destacada e robusta teorização funcionalista do século XX. Sua produção tem por base uma “concepção da reprodução como manutenção do sistema e se enquadra num modelo geral de evolução” (Morrow & Torres, 1997: 58), o que o leva a compreender a organização social como um sistema aonde o indivíduo irá continuamente se adaptar, sendo impulsionado pelos estímulos das instituições sociais. Para esse autor, o indivíduo é um ator que exerce *papéis* sociais através dos quais se relaciona com a sociedade. O *papel*, portanto,

Compreende um grupo de expectativas complementares acerca das ações do ator e daqueles com quem interage; ambos possuem tais expectativas. Os papéis se acham institucionalizados quando são totalmente congruentes com os padrões culturais vigentes e se organizam em redor de expectativas, consoantes com os padrões moralmente sancionados da orientação de valor que é compartilhada pelos membros da coletividade na qual funciona o papel. (Parsons, 1992: 220).

O desenvolvimento dos papéis sociais requer que o indivíduo seja introduzido em um processo de aprendizagem que envolve os padrões de comportamento dos adultos. Tal aprendizagem será realizada pela socialização, uma vez que esta tem a função de desenvolver os “comportamentos e capacidades do indivíduo, que são pré-requisitos fundamentais de seu futuro desempenho de papéis” (Parsons, 1992: 228). A socialização, portanto, busca preparar o ator social para o exercício de papéis institucionalizados e determinados externamente.

Como sempre há fatores que tendem a perturbar o equilíbrio do processo de interação, geram-se eventualmente tendências para o *desvio*¹⁰, ou seja, para o “afastamento da conformidade aos padrões normativos que vieram a ser estabelecidos como a cultura comum” (Parsons, 1992: 231). Ora, as tendências para desvio, obrigam a sociedade a estabelecer mecanismos de controle social que têm o objetivo de garantir o reequilíbrio do sistema, uma vez que limitam as consequências do desvio e previnem a sua propagação. Nesse sentido, a função de prevenir a tendência para o desvio cabe à socialização, uma vez que esta se caracteriza pela adaptação dos atores sociais aos papéis que deverão desempenhar no cenário social no qual atuarão. No drama social, os atores têm que decorar o texto sem que haja desvios do roteiro pré-estabelecido, garantido que não exista risco de imprevistos causadores de transtornos ou desequilíbrios, uma vez que desvios ou improvisações serão sancionados prontamente.

Todavia, os postulados de Parsons, nos quais é reservado um papel receptivo e passivo ao ator social, receberam muitas críticas de vários estudiosos do campo social, que argumentavam que “o ator não é redutível aos seus papéis, nem aos seus interesses. O indivíduo não adere totalmente a nenhum de seus papéis, que têm como tarefa articular lógicas de ação, que o ligam a cada uma das dimensões de um sistema” (Setton, 2005: 344).

É possível perceber, portanto, que os postulados de Durkheim e de Parsons sobre o processo de socialização destacam uma “via de mão única”, onde os mais velhos apresentavam através da socialização, modelos culturais que deveriam ser seguidos pelos os mais novos, de maneira que esse processo garantisse a introjeção de regras, valores, atitudes e conhecimentos capazes de favorecer a reprodução social (Barbosa, M., 2007).

Peter Berger e Thomas Luckmann (1994), através do seu modelo “dialético” (Morrow & Torres, 1997), centraram força na tarefa de esclarecer a “construção social da realidade”. Em tal empreitada, os autores também buscaram uma coerência entre agentes e instituições sociais, onde se destaca o processo de socialização. Os autores recolocam e alargam as análises precedentes sobre essa questão, adotando uma maior precisão teórica ao debate sobre a sociologia do conhecimento, atribuindo relevo aos conceitos de *socialização primária* e *socialização secundária*.

À *socialização primária* corresponde o conceito ampliado de educação, onde os outros significativos (especialmente a família) oferecem os relacionamentos iniciais à criança de modo que a mesma possa interagir com adultos e com outras crianças em

¹⁰ “Uma tendência para o desvio, nesse sentido, é um processo de ação motivada por parte de um ator que tenha tido, de modo inquestionável, plena oportunidade de aprender as orientações requeridas, que tende a desviar-se das expectativas complementares de conformidade aos padrões comuns, na medida em que estes são relevantes para a definição do seu papel” (Parsons, 1992: 231).

situações onde o mundo é experienciado e conhecido. É durante a socialização primária que a criança identifica-se com os outros significativos, sendo esse processo de identificação fundamental para que ela venha a ser “capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível” (Berger & Luckmann, 1994: 177). Todavia, esclarecem os autores, esse não é um processo mecanicista, pois envolve “uma dialética entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (Berger & Luckmann, 1994: 177), ou seja, na socialização primária a criança não só introjeta os papéis e posturas dos outros, como adota o mundo deles. Esse mundo, entretanto, não é percebido pela criança como “um universo possível entre todos, mas como o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*” (Setton, 2005: 340).

Durante o processo de socialização primária se estabelece sequências de aprendizagens que são definidas socialmente, ou seja, cada criança deverá aprender aquilo que estiver ao alcance de sua idade, de seu desenvolvimento biológico. Mas a aprendizagem também é relacionada com as condições históricas e sociais onde ela se desenrola, pois a própria definição do que é a infância varia de acordo com os diferentes tipos de sociedade (Berger & Luckmann, 1994). Assim, o conteúdo e o caráter da socialização primária se relacionam intimamente com o modo de organização e os valores defendidos pela sociedade onde esta prática educativa ocorre.

A abstração progressiva das atitudes e papéis dos outros significativos realizada durante a socialização primária se movimenta do particular para o geral, isto é, do âmbito familiar para a sociedade como um todo, o que significa que o “indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos mas com uma generalidade de outros” (Berger & Luckmann, 1994: 179), significativos ou não, que constituem a sociedade na qual está posto. No momento em que esse processo se completa chega ao fim a socialização primária, uma vez que ao introjetar o conceito do outro generalizado, o indivíduo passa a ser “um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo” (Berger & Luckmann, 1994: 184). Porém, o processo de socialização ocorre permanentemente, pois está sempre incompleto e em construção. A socialização secundária será o *locus* onde haverá a relação conflituosa entre as interiorizações realizadas anteriormente e as novas interiorizações possibilitadas pelo alargamento dos contatos sociais dos indivíduos.

A *socialização secundária* ocorre como consequência da necessidade do alargamento de experiências que o ser humano é obrigado a vivenciar no intuito de

interagir e integrar-se na sociedade mais ampla. Ela significa, portanto, “aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (Berger & Luckmann, 1994: 185). Tais saberes representam ferramentas conceituais que constituem um universo simbólico, e que dizem respeito a um campo específico de atividades, que na sociedade moderna são adquiridos especialmente nas escolas (Setton, 2005). A socialização secundária seria, portanto, um processo em que se “exige a aquisição de vocábulos específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” (Berger & Luckmann, 1994: 185). Em tal situação há, por parte dos outros institucionalizados, a necessidade de um esforço legitimador dos saberes a serem interiorizados, haja vista que, diferentemente da socialização primária, na secundária não há uma relação necessariamente afetiva entre os indivíduos envolvidos na ação educativa.

É durante a socialização secundária que o indivíduo adquire consciência de que o mundo dos pais, assumido como seu durante a socialização primária, não é o mundo *tout court*, mas apenas uma localização social particular, que por vezes pode ser revestida de um olhar socialmente desvalorizado. Nessa etapa, as interações sociais entre o indivíduo e o agente socializador assumem um caráter mais formalizado e menos emocional, uma vez que as atribuições “da socialização secundária têm um alto grau de anonimato, sendo portanto facilmente destacáveis dos executantes individuais” (Berger & Luckmann, 1994: 189-190). A consequência mais direta desse fato diz respeito à necessidade de se revestir de significado o conjunto de saberes a serem interiorizados pelos indivíduos nessa fase, uma vez que os conhecimentos específicos e institucionalmente trabalhados durante a socialização secundária são percebidos como “artificiais” e externos ao mundo realmente significativo interiorizado anteriormente. Para enfrentar essa questão, se torna necessário que o conhecimento seja “reforçado por técnicas pedagógicas específicas” capazes de o “provar”, de o aproximar da realidade doméstica, de o revestir de importância e interesse, pois na medida em que as “técnicas tornam subjetivamente plausível a continuidade entre os elementos originais do conhecimentos e os novos, tanto mais facilmente adquirem o tom de realidade” (Berger & Luckmann, 1994: 191).

Os autores argumentam ainda que é a complexidade da distribuição social do conhecimento que determinará a divisão das tarefas da socialização primária e secundária, sendo que nas sociedades onde o conhecimento é distribuído de forma mais complexa há necessidade de instituições especificamente responsáveis pela socialização secundária. A organização da educação moderna ilustra muito bem esse processo e deixa evidente o declínio da posição da família na socialização secundária.

Mostram também que a realidade subjetiva do indivíduo pode ser alterada, não sendo ele condenado aos limites impostos pelos processos de socialização primária e secundária a que foi submetido em um determinado momento, uma vez que a socialização jamais está completa. Dessa forma, é possível haver uma re-socialização capaz de alterar a forma de ver a, e existir na, sociedade, pois o simples fato de nela estar “já acarreta um contínuo processo de modificação da realidade subjetiva” (Berger & Luckmann, 1994: 207). Para Berger e Luckmann, então, o processo de socialização representa a maneira como os membros de uma comunidade interiorizam os modelos normativos de uma dada sociedade. Esses modelos são transmitidos por diversas instituições tais como a família, a igreja, a escola, o Estado, e adotados como regras que orientam o seu comportamento. Entretanto, parece claro que a análise que esses autores realizam sobre o processo socializador avança em relação aos postulados anteriores, pois

Embora ainda esteja fortemente vinculada a uma visão culturalista da socialização, essa abordagem sobre o processo de construção social da realidade permite conceber a socialização a partir da perspectiva da mudança social, e não apenas a partir da reprodução da ordem ou da total coerência e identificação entre indivíduo e sociedade, como pregado por Durkheim. Enfatizando a diferenciação e o aprendizado dos saberes institucionais especializados na ocasião da socialização secundária, notadamente nas instituições escolares técnicas e profissionais, essa teoria abre a possibilidade de definir a mudança social como um processo de transformação de uma identidade adquirida na socialização primária. (Setton, 2005: 341).

Nesse sentido, o debate acerca da socialização realizado por Berger e Luckmann garante uma ação ativamente reflexiva do indivíduo nos diversos espaços socializadores com quem tem contato.

Pierre Bourdieu também contribuiu para o aprofundamento da interpretação da atividade socializadora no momento em que centra suas análises no conceito de *habitus*. Este conceito é relevante à compreensão mais alargada do processo de socialização, pois corresponde a “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (Bourdieu, 1983: 65 – grifo no original).

O *habitus* é compreendido como esquemas individuais constituídos socialmente, e disposições objetivamente *estruturadas* e subjetivamente *estruturantes*. Tais esquemas são adquiridos nas e pelas práticas sociais e estão voltados para a ação cotidiana. Portanto, os

habitus individuais, resultado do processo de socialização, decorrem de condições sociais determinadas que marcam os diferentes espaços onde os sujeitos sociais constroem sua existência. No entanto, não há uma determinação do social sobre o individual, existe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, ou seja, “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (Setton, 2002: 63).

Tendo em vista que as relações familiares são influenciadas pelas condições externas ao seu universo particular, Bourdieu mostra que conseqüentemente serão criadas as estruturas do *habitus* que orientarão todas as experiências posteriores dos indivíduos que compõem o grupo familiar. Nesse sentido, afirma que as relações conflituosas entre as gerações derivam da distância existente entre as práticas individuais e o contexto no qual se desenvolvem, uma vez que

[...] os conflitos de gerações opõem não classes de idades separadas, mas *habitus* que são produtos de diferentes modos de engendramento, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente. (Bourdieu, 1983: 64).

Isto ocorre pelo fato de que as práticas são resultado da relação dialética entre a *estrutura* que está na base da construção das relações sociais que possibilitará a criação do *habitus* e a *conjuntura* na qual este será exercitado. Desta forma, “enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (Bourdieu, 1983: 76). Portanto, a socialização vista por essa ótica, constitui um processo biográfico de introjeção dos arranjos sociais oriundos não apenas do círculo familiar e da classe de origem, mas também do conjunto das relações travadas pelo sujeito durante a sua existência, o que não implica uma causalidade histórica do passado sobre o presente, uma vez que essa causalidade é probabilística e dependerá da quantidade e diversidade das relações vivenciadas.

O debate sociológico sobre as relações entre os sujeitos sociais dentro e fora do grupo familiar e as conseqüentes aprendizagens decorrente desse contato, vai cada vez mais afirmando o caráter ativo da criança, e colocando em causa o conceito de socialização. É negando a concepção da infância que a percebe “como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros

elementos de uma sociologia da infância” (Sirota, 2001: 9), onde se destacam as pesquisas sobre as relações das crianças entre si, sobre o mundo da infância (Montandon, 2001a).

A sociologia da infância vem se afirmando, desde os anos de 1980, como um campo de estudo que se colocou a tarefa de “interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (Sarmiento, 2005: 363). Para tanto, como mostram alguns balanços do campo realizados nos últimos anos (Montandon, 2001a; Delgado & Müller, 2005; Grigorowitschs, 2008) vários autores de referência no debate sobre a infância acreditam que é necessário enveredar por um caminho que primeiramente passa pela desconstrução de alguns postulados teóricos que ao longo do tempo lançaram o olhar sobre a criança, quase sempre a percebendo como um ser totalmente passivo no processo de socialização.

Para Sarmiento (2005: 374), o conceito de socialização formatado a partir da obra de Durkheim mostrava as crianças como “seres pré-sociais” e, portanto, como “objecto de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes”, ou seja a criança nada mais era que um receptáculo da cultura dos adultos, os quais eram os senhores absolutos do processo social que formataria um novo ser adequadamente integrado na sociedade. Diante dessa forma reducionista de encarar a criança, a desconstrução desse conceito de socialização torna-se uma tarefa imperiosa “à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos”. Só assim seria possível desvelar todos os elementos que constituem as *culturas da infância*, entendidas como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003: 3-4), bem como os desdobramentos relativos às aprendizagens experimentadas ao longo dessa fase.

Mollo-Bouvier (2005: 393), entretanto, acredita que é possível ainda utilizar o conceito de socialização, desde que de maneira diferente do sentido clássico construído a partir da abordagem durkheimiana. Para o autor, a socialização deve ser pensada numa perspectiva interacionista, onde “se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade”. Da mesma forma, Javeau (2005) não propõe o abandono do conceito em

questão, mas aponta para o fato de que o processo de socialização ocorre basicamente através da auto-socialização que a criança experimenta nas mais variadas relações sociais.

Grigorowitschs (2008: 3), procura conciliar a sociologia clássica e a sociologia da infância ao debater o conceito de socialização. Para a autora, os pesquisadores que sugeriram o abandono do referido conceito para dar ênfase à não-passividade da criança no processo de interação social, acabam recusando, além da formulação durkheimiana, as diversas contribuições de autores que em muito se afastaram daquela perspectiva e que certamente poderiam ser chamados para subsidiar o campo da sociologia da infância. A consequência dessa posição seria, segundo a autora, uma dificuldade de “criar novos significados integrados em desenvolvimentos teóricos mais amplos – o que pode acarretar um empobrecimento no âmbito teórico”. Buscando no pensamento sociológico clássico, particularmente nos postulados de Simmel e Mead, a fundamentação para a legitimação do conceito de socialização nos estudos da infância, Grigorowitschs (2008: 7) se utiliza do conceito de *processos de socialização*¹¹ para formatar a categoria *processos de socialização infantil*. Segundo a autora, é através desses processos que “as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitarão não apenas a sua introdução passiva no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual passam a habitar e simultaneamente desenvolvem seu *self* individual”. Assim, em suas relações, os adultos não socializam as crianças, mas ambos socializam-se, da mesma forma como ocorre nas interações das crianças com seus pares.

Portanto, ressignificado a partir da perspectiva da sociologia da infância, o conceito de socialização passa a considerar “os modos ativos de interpretação das crianças”, sem negar que estas possuem uma autonomia relativa diante da “inculcação normativa e comportamental dos adultos” (Delgado, 2006: 98), uma vez que a construção de práticas e representações realizadas ativamente pela crianças ocorre em uma realidade socialmente marcada por traços peculiares.

É possível perceber, nessa breve exposição do debate acerca do conceito de socialização, que este caminha por diferentes direções, ora afirmando o caráter passivo do sujeito, ora mostrando a capacidade de ação deste diante das instituições sociais. É com base nesse indivíduo que tem a capacidade de interagir com a sociedade e suas instituições

¹¹ Para Grigorowitschs (2008: 5), de forma ampla estes “envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social etc.)”.

e de refletir sobre seu próprio comportamento que se irá buscar compreender as práticas educativas movimentadas pela família no processo de socialização de seus membros.

1.3. As práticas educativas da família e sua relação com a escola

Dentre as várias instituições existentes na sociedade, a família se destaca por ser um ambiente privilegiado para a prática socializadora, uma vez que além de ser o primeiro grupo de contato social dos mais jovens, ela é uma das instâncias mediadoras entre o indivíduo e a sociedade (Diogo1998). Dessa forma, ela “não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo” (Vitale, 2006: 90), influenciando tanto na reprodução das relações sociais como na disseminação de valores e atitudes que caminham no sentido da transformação de tais relações, se utilizando nessa tarefa de várias práticas educativas.

Pode-se caracterizar as práticas educativas familiares como “ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais” (Szymanski, 2004: 12). Trata-se de um conjunto de elementos culturais condicionados historicamente que são transmitidos nas relações cotidianas vivenciadas no seio da família, especialmente pelos mais velhos aos mais jovens. Tais ações não se esgotam na socialização primária, mas prosseguem durante o processo de socialização secundária, sendo particularmente relevante na fase de escolarização dos mais novos. A autora mostra ainda que nesse processo não só os mais novos têm a possibilidade de aprofundarem seu desenvolvimento pessoal, mas todos os membros do grupo familiar, uma vez que:

Tais práticas envolvem saberes que, mesmo não sendo sistematizados, são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração para geração; manifestam-se em procedimentos e estratégias de ação; utilizam “material pedagógico”; carregam ideologia, supõem competências e comportam avaliações. São complexas e interdependentes, envolvendo todos os membros da família; não são lineares, comportam ambivalências e ocorrem em meio a uma vasta gama de disposições afetivas. Elas têm o sentido de preparar as novas gerações para a vida social, para a vida no mundo. (Szymanski, 2004: 13).

Verifica-se que a socialização dos mais novos está intimamente ligada a um importante e complexo conjunto de práticas educativas que ocorrem no interior da unidade familiar e envolvem todos os seus integrantes, possibilitando a disseminação dos valores nos quais os pais acreditam, através de ações diretamente voltadas às experiências

cotidianas. Assim, é possível identificar que a educação familiar é também influenciada pela fratria, uma vez que esta acaba “constituindo para os sujeitos envolvidos suas primeiras experiências em uma relação horizontal. Desta forma, é na Fratria que o sujeito aprende a se comportar frente às situações de conflito, a ser competitivo, ser cúmplice, dentre outras funções”(Guimarães & Galvão, 2008: 1).

A prática educativa desenvolvida no seio da família também sofre a influência do conjunto de atores sociais mais próximos e com os quais a criança entra em contato e que vivem “na fronteira da família”¹². Da mesma forma, a maneira como a família educa também pode ser influenciada significativamente “pelo estilo educativo que a criança conhece na escola ou em outros contextos educacionais”, bem como pela própria criança, pois ela desempenha um papel ativo nessa relação educativa no momento em que “seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes” (Montandon, 2005: 494). Portanto, pode-se inferir que as práticas educativas adotadas pelas famílias durante o processo de socialização não são homogêneas e dependem de um conjunto complexo de variáveis. A certeza quanto a essa questão, levou um conjunto significativo de especialistas a focar o olhar de maneira mais acurada nos processos que marcam a socialização em ambiente familiar, não se limitando a capacidade explicativa do pertencimento de classe.

O debate acerca do peso da classe social de origem da família exerce sobre a pedagogia por esta desenvolvida, tão bem exposto nos trabalhos de Bourdieu e Bernstein realizados a partir dos anos de 1970, têm figurando no campo da sociologia da educação nos anos recentes.

A educação familiar tem se estabelecido como objeto de estudos desde a segunda metade do século passado (Montandon, 2005; Szymanski, 2004; Nogueira, 2005). Desde então, várias linhas de pesquisa têm ocupado os investigadores de diferentes áreas disciplinares, onde são diversos os estudos que buscam relacionar a socialização realizada pela família com a sua condição social e/ou profissional, o nível de escolaridade dos pais, o grupo étnico ao qual pertencem, assim como com a estrutura e/ou a dinâmica familiar (Seabra, 2008). Nas investigações iniciais e, mais especificamente nas realizadas até o final da década de 1970, se sobressai uma abordagem macroscópica da questão estudada, sendo o foco basicamente voltado para a influência da origem de classe no processo educativo das crianças.

¹² “como os avôs por exemplo, os sogros, os meios-irmãos e meias-irmãs, os outros membros de uma família recomposta, ou a rede de parentesco” (Montandon, 2005: 493)

Nogueira (2005), ao analisar a relação entre a família e a escola, argumenta que o papel ativo que a família representava durante a escolarização dos mais jovens foi ofuscado pela variável “pertencimento de classe de origem”, principalmente a partir dos anos de 1970, quando o “paradigma da reprodução” ganhou maior espaço no debate teórico sobre a educação. Para a autora, os estudos sociológicos da educação dessa época mostraram a família basicamente como uma instituição que transmitia aos seus descendentes “uma herança, seja de caráter material ou simbólico, a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo” (Nogueira, 2005: 565), sendo que os grupos sociais mais bem providos de bens simbólicos ou materiais seriam privilegiados nesse processo. A escola, sob essa ótica, teria a tarefa de camuflar as desigualdades sociais ao destacar as diferenças individuais.

Como o enfoque analítico centrava-se numa visão macroscópica da realidade, “os comportamentos internos das famílias não eram interrogados em si mesmos, mas sim inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares” (Nogueira, 2005: 565), o que significa que a família era percebida como um simples instrumento de transmissão das classes sociais. Assim, nas pesquisas realizadas até fins da década de 1970, apesar de haver o reconhecimento do papel das famílias na escolarização dos seus membros mais jovens, geralmente eram destacados os *resultados* educacionais, enquanto a criação e reprodução dos *processos* domésticos que sustentavam tais resultados não receberam a devida importância (Nogueira, 2005).

A partir dos anos de 1980, no bojo de um movimento que coloca em causa o poder explicativo das metanarrativas no campo das ciências sociais, que a sociologia da educação reorientará seu objeto de estudo e seus métodos de investigação com o objetivo de enfrentar sua problemática desde as esferas microscópicas da realidade social. Nessa altura, verifica-se um maior interesse do olhar sociológico às questões pedagógicas ocorridas no cotidiano, em uma dimensão de análise mais estreita, sendo que é “nesse quadro que tem origem, na sociologia da educação, um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares” (Nogueira, 2005: 567).

Seabra (2008: 191), fazendo um retrato sumário das pesquisas que tratam das práticas educativas ocorridas no seio das famílias, mostra que uma parte significativa destas tem apontado para o fato de que nas famílias onde pais e mães apresentam maiores níveis de escolarização e desfrutam de melhores condições sociais e profissionais “o modelo educativo implementado é, tendencialmente, valorizador de qualidades pessoais

como o autodomínio, a autonomia e a curiosidade e se centra nos aspectos internos do comportamento”. Diferentemente, segundo a autora, as famílias situadas nos setores populares tendem a desenvolver práticas socializadoras que recaem mais diretamente sobre “a ordem, a limpeza e a disciplina, preocupando-se, sobretudo, em assegurar a conformidade às regras impostas do exterior”. Assim, a posição na qual a família figura na estrutura sócio-econômica ainda seria visto como determinante para o estabelecimento da forma e a seleção do conteúdo do processo de socialização.

Em um estudo anterior, onde investigou os objetivos e métodos educativos adotados pelas famílias de imigrantes de países de língua portuguesa, assim como o tipo de coordenação que estabeleciam com outras instâncias de socialização, a própria autora já destacava a questão da influência da origem social das famílias no processo de socialização, quando conclui que a condição de classe do grupo doméstico constitui uma “clivagem com maior poder na estruturação das estratégias de socialização das famílias do que a filiação étnica” (Seabra: 2000: 217)

Montandon (2005: 489), todavia, ao referir-se criticamente aos trabalhos que analisam as práticas educativas dos pais segundo o pertencimento social, ressalta que no últimos anos rapidamente ficou claro “que trabalhar sobre correlações globais entre meios sociais e práticas educativas familiares levava a interpretações que não permitem considerar variações interindividuais e nuances de atitudes e práticas dentro dos meios sociais”, uma vez que os trabalhos têm apontado para a existência de uma complexidade que envolve a análise não só do meio social de origem, mas também a história da família, o a forma de funcionamento do grupo familiar, o nível de relacionamento da família na comunidade, dentre outras questões. Como mostram outros trabalhos verificados pela autora, “importa levar em conta não apenas o meio social como também a cultura à qual as famílias pertencem, se quisermos compreender melhor o sentido de suas práticas educativas” (Montandon, 2005: 490). Assim, segundo Montandon, fica evidente que na investigação sobre a educação familiar há a necessidade do alargamento das perspectivas analíticas, assim como a clareza quanto à diversidade e a complexidade sócio-cultural que marca os diferentes grupos sociais.

Portanto, desde os anos de 1980 muitos estudos têm sido realizados nesse campo, sendo visível o maior destaque dispensado às questões que envolvem as práticas educativas das famílias relacionadas com a escolaridade dos filhos. E essa relação não ocorre por acaso, ela é fruto do reconhecimento do grande peso que a instituição escolar tem na vida familiar. Devido ao significativo grau de escolarização em que a maioria das sociedades se

encontram atualmente, com o progressivo avanço das crianças no percurso escolar, “a família organiza-se, em parte, em função dos horários, das exigências feitas pela escola, das despesas e do trabalho que exige, dos juízos que emite, das decisões que toma, das tensões e expectativas que provoca na criança e nos que lhe são próximos” (Perrenoud, 2001: 57), o que leva a crer que ao longo da história “o território da família foi invadido pelo sistema escolar” (Diogo, 1998: 51), uma vez que tanto no domínio afetivo como no plano instrumental há um predomínio da orientação escolar.

Montandon (2001b:17), pondera essa questão argumentando que a maior repercussão da escola na vida das famílias se verifica como consequência de várias transformações ocorridas tanto no grupo familiar como na instituição escolar, sem que, todavia, as funções daquele fossem assumidas por esta. Para a autora, ao longo dos anos o sistema escolar assumiu “tarefas educativas que anteriormente eram desempenhadas, por exemplo, pela comunidade civil e religiosa ou por outras famílias que se encarregavam de garantir certas aprendizagens às crianças e não as que eram asseguradas pelas famílias de origem”, de modos que não há de fato uma invasão de território, mas sim um alargamento da relação entre as duas agências educativas.

A análise da maneira como a família colabora com a escola através de processos pedagógicos internos àquele grupo social, tem merecido a atenção de muitos pesquisadores, que procuram investigar variáveis macro e microsociais de forma a desvendar como esses processos são mobilizados durante o tempo em que seus membros mais jovens frequentam a instituição escolar.

Nogueira (2005: 568), em um rápido balanço da produção sociológica nesse campo, mostra que os estudos apontam para uma certa autonomia do grupo familiar em relação a sua classe de origem no que diz respeito às práticas educativas, pois se verifica um volumosa diversidade em relação a história, projetos de futuro ou modo de funcionamento entre as famílias de uma mesma classe social, assim como existe uma forte heterogeneidade no interior do grupo familiar. Mostra ainda a autora, que as pesquisas tem colocado em causa a ideia de transmissão automática da herança parental, tendo por base a constatação de que “a transmissão dos capitais não é inexorável, pois ela requer que o ‘herdeiro aceite herdar a herança’ e que ele desenvolva todo um trabalho individual de apropriação que lhe permita tomar posse do patrimônio parental”.

Nogueira afirma ainda que os estudos podem ser divididos, de um modo geral, em dois grupos, cuja ênfase recai ou no caráter utilitarista ou no caráter identitário das estratégias familiares relacionadas à escolarização dos filhos. No primeiro grupo são

destacadas as atitudes voltadas à extração do maior rendimento econômico e ocupacional da escolarização, ou seja um resultado vantajoso do investimento na obtenção da certificação escolar. O segundo grupo põe em evidência as estratégias familiares que buscam a estruturação de uma identidade social e de valores morais que possibilite uma adequada integração em determinado círculo social.

Pedro Silva (2003: 104), entretanto, argumenta que medir se é a família ou a classe social quem tem maior peso no sucesso escolar do educando, parece ser um trabalho onde o objetivo ou mesmo o resultado alcançado estará sempre revestido por dúvidas, pois “privilegiar mais o peso de um factor que de outro revelará mais uma posição ideológica do que científica”. Para o autor, ambos os fatores são importantes e precisam ser levados em consideração no momento em que se analisa as condições em que se desenrola a escolarização, pois:

Mais importante do que pôr em cada prato da balança família e classe social será o reconhecimento da influencia de ambos no processo de escolarização das crianças e jovens e na relação escola-família. Influência que não é uniforme e ainda menos estática. O contexto em que os processos sociais – nomeadamente intra e interfamiliares e classistas – se desenrolam não pode ser negligenciado. (Silva, P., 2003: 104)

A relação entre a família e a escola tem ganhado importância nos últimos anos em escala mundial¹³, figurando entre as políticas do Estado no campo da educação (Stoer & Cortesão, 2005). Não parece ser necessário um olhar cientificamente treinado para perceber que atualmente essa relação “está na moda”, e é assunto fartamente tratado pelos mais variados veículos de comunicação social e um tema sob o qual os profissionais da educação têm se debruçado com relativa frequência (Silva, P., 2003).

Para Pedro Silva (2003), em que pese a relação entre a escola e a família poder ser vista a partir de duas vertentes, uma, menos visível, que ocorre no seio da família e que envolve a interação entre pais e filhos por conta da escolaridade destes, e outra, mais facilmente perceptível, que se verifica durante o contato dos pais com os professores em circunstâncias determinadas, a segunda tende a ser vista como “a” relação, nomeadamente

¹³ Nogueira (2003), ao discutir essa questão, mostra que há um crescimento na mobilização do Estado em volta de uma maior aproximação entre a escola e a família. Para a autora, alguns fatos servem para ilustrar essa situação: “O estabelecimento, em 1994 pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*). A criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (*home-school contracts*), mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos². O lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*) que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola”. A designação, em 2002, pela Comunidade Européia, do dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola*”. No Brasil, em 2001, foi criado o “Dia Nacional da Família na Escola”

pelos docentes, mas também pelas políticas do Estado. Nessa relação, o beneficiado seria sempre o educando, sendo menos destacados os estudos ou políticas em que a família ou a escola tirem proveito desejado contato mais estreito.

Como a relação entre a família e a escola tem sido cada vez mais evidenciada e cada vez mais estudada, se desvela, por um lado, as possibilidades quanto a melhoria (ou não) da aprendizagem dos educandos, e por outro, a conflitualidade que acompanha a aproximação entre essas duas importantes instituições educativas

Seabra (2008: 280), em seu estudo sobre o desempenho de filhos de imigrantes na escola portuguesa, verifica que o êxito na escolarização está ligado “a um quotidiano *apoiado* na mobilização da família e dos professores e do próprio aluno”, uma vez que sozinha, “nenhuma variável tem o estatuto de condição suficiente para a produção do êxito escolar”. Dessa forma, para a autora, o sucesso no percurso desenvolvido na escola “resulta, em determinado momento, de uma confluência de factores favoráveis que se sobrepõe aos que, nesse mesmo tempo, lhe são desfavoráveis”, sendo importante nesse processo o nível e a qualidade do relacionamento das família com a escola.

Em que pese ser visível uma maior publicização da relação escola/família, esta tem sido tradicionalmente pouco problematizada, deixando que as virtudes de um relacionamento sonhado se sobreponham aos vícios e desencontros realmente vivenciados (Silva & Stoer, 2005). Em que pese reconhecer a importância dessa relação, Pedro Silva (2003: 389) argumenta que ela ocorre, quando de fato ocorre, eivada de tensões, condicionamentos e complexidades, por isso “armadilhada”, uma vez que “se trata de uma relação atravessada por clivagens sociológicas e que ela constitui uma relação entre culturas”, sendo uma socialmente dominante e que encontra na escola um poderoso instrumento de veiculação e legitimação de seus valores, e outra (ou outras) circunscrita localmente, que pode ou não encontrar identificação na cultura escolar (Silva & Stoer, 2005). No jogo cotidiano onde essas duas instituições são escaladas, a defesa parece ser a melhor estratégia, pois,

Os professores convivem com a proliferação de novos papéis e de novos contextos de intervenção que, por sua vez, apelam para novas práticas. Elas próprias, amiúde, sem uma tradução concreta por parte de profissionais nem sempre suficientemente reflexivos. As famílias, por seu lado, cada vez mais espartilhadas numa sociedade que as sujeita a pressões em sentido contrário, vêem-se constrangidas a participar num contexto (o escolar) que tinham “aprendido” não ser seu, sem que lhes seja “ensinado” como agir em mais uma frente. Resultado: as famílias exigem retoricamente, mas “dão” pouco; os professores são obrigados a ter um discurso “politicamente correcto” (o do apelo ao envolvimento e participação parentais), que contrasta com a sua prática. (Silva, P., 2003: 389).

Carvalho (2000: 148), ao discutir o modelo que tem predominado nas políticas que visam promover o relacionamento entre a família e a escola, argumenta que o mesmo se assenta na seguinte fórmula: “mais envolvimento dos pais em casa equivale a maior aproveitamento e permanência na escola por parte dos alunos; mais participação dos pais na escola resulta em melhores escolas”. Para a autora, tal modelo de relação contém efeitos perversos, uma vez que “o papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da educação escolar e afeta o papel profissional docente, contra toda uma história de diferenciação institucional, especialização funcional [...] e profissionalização do magistério”. Além disso, Carvalho (2000: 148) aponta outros riscos embutidos nas proposições que vêm na relação família e escola um fator que determinaria a eficácia escolar, pois:

[...] amplia o escopo de atuação da escola ao pressupor a reeducação dos pais/mães [...] como condição para a educação das crianças. (E) ao sugerir que os pais atuem como professores em casa, diminui o status profissional, o saber e a formação especializada da professora e do professor. (Além disso) ela adota um modelo único de família: afluyente, com uma esposa e mãe em tempo integral [...], do qual se distancia um grande número de famílias nestes tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família. Ao impor aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, obriga-os a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso. E, ao sugerir aos pais que participem da gestão escolar, demanda não apenas tempo e conhecimento individuais, mas a difícil tarefa de organização coletiva.

Da mesma forma, Pedro Silva (2003: 64) chama a atenção para o fato de que raramente os estudos centram o olhar sobre os efeitos perversos de tal relação, mostrando, quase sempre, “os pais como um grupo homogêneo, não atravessado por clivagem sociológica”, enquanto “a escola como uma instituição social neutra e benfazeja”. Para o autor, essa é uma questão problemática, uma vez que desde os anos de 1960 que os estudos sobre a reprodução social apontam para a escola como uma instituição fortemente identificada com uma visão classista.

Há muito se mantém vivo o debate sobre a identificação da escola com os valores da classe média urbana ou a negação da cultura local e, nomeadamente a camponesa, o que nos interessa mais diretamente neste trabalho. Iturra (1990) destaca como a escola desenvolve um distanciamento entre o saber letrado e a mente cultural, ou seja, o insucesso escolar acaba sendo produzido pela própria escola que, ao negar a cultura camponesa, não

se aproxima suficientemente dos educandos, que também não se enxergam no discurso escolar. Tal negação estaria ligada ao predomínio, no âmbito da escola, da abstração do mundo, traduzida pela cultura letrada, sobre a experiência concreta transmitida pela oralidade, uma vez que esta última serve de suporte ao modo de vida camponês. No mesmo sentido, Vieira (1992), argumenta que há um desencontro entre a cultura camponesa oral e a cultura escolar letrada, o que provoca o distanciamento dos diferentes sistemas simbólicos. A superação desse divórcio entre saber letrado e saber oral, deve passar, segundo Iturra (1990: 50), pela contextualização da educação, de modos a “abandonar o mundo de maravilha onde habita e trazer a sua técnica para a história local”, em um processo de integração com os sujeitos e as práticas cotidianas por eles desenvolvidas.

Pedro Silva (2003:65) mostra que nem sempre a relação escola/família significa um privilégio social para este último grupo, pois não é raro a constatação de que existe “uma relação de continuidade/descontinuidade cultural entre a escola e os diferentes grupos sociais, com os possíveis reflexos que isso tem em termos de reprodução das desigualdades sociais e escolares”. Argumenta ainda o autor, que no processo de interação entre a escola e a família, é aquela que se impõem como “espelho” para esta, num claro movimento de manutenção do controle sobre os pais e a comunidade, que passa pela compreensão da família como uma extensão da própria escola. Todavia, Pedro Silva (2003: 390) mostra que, apesar de haver muitas armadilhas ao longo do caminho em que se desenrola o envolvimento entre a escola e a família, este “é passível de se construir numa relação democratizadora, emancipadora, libertadora, promotora de justiça social”, desde que seja “encarada como uma *arena política*, com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto”(grifo no original).

Sustentada em uma hierarquia onde os valores da escola devem sempre servir de referência para a família, a relação entre essas instituições tende a subjugar o saber e as práticas que orientam o cotidiano das famílias das classes populares, especialmente aquelas que vivem em ambientes culturais ligados ao meio rural. A ultrapassagem dessa situação requer que a escola assuma a tarefa de reorientar suas práticas pedagógicas e administrativas e, conseqüentemente, o seu relacionamento com a comunidade na qual se encontra instalada. Em que pese esta não ser uma tarefa de fácil realização, dada a histórica distância que a escola sempre manteve em relação a comunidade ao seu redor (Lima e Sá: 2002), ela pode ser plenamente realizada desde que dentro de uma visão alargada de participação como cultura (Diogo, 1998), onde a construção das ações pedagógicas esteja

integrada em um processo mais amplo de desenvolvimento local, no qual tanto a escola como as famílias deverão ser sujeitos da ação (Canário, 2000). Para tanto, a compreensão e o respeito às práticas culturais das famílias por parte da escola, bem como o entendimento das possibilidades e limites da escola por parte das famílias, parece ser fundamental para que as expectativas mútuas não sejam marcadas por positivities ou negatividades reducionistas e ingênuas.

1.4. A unidade familiar camponesa: espaço onde a educação encontra o trabalho.

Neste momento, o texto enveredará para uma visão da família camponesa no sentido de verificar a sua compreensão pela bibliografia que trata dos sujeitos e movimentos do campo, assim como de buscar enxergar as práticas educativas que as famílias camponesas desenvolvem no processo de socialização de seus membros, principalmente através do trabalho.

Estudar os povos do campo é, além de um desafio analítico, uma possibilidade de aprender com sua rica cultura, sua criativa insistência em sobreviver diante da pressão da “modernidade” do capital e com saberes gestados e paridos na construção diária de sua existência. Diante dessa certeza, parte-se do pressuposto de que analisar o modo de vida dos sujeitos do campo “é importante, não só porque os intelectuais podem produzir conhecimento voltado para os interesses dos camponeses, mobilizar-se e lutar por eles, ou tentar fazer com que eles se mobilizem. Os camponeses podem nos ensinar uma variedade de coisas que nós não sabemos”(Shanin, 2008: 28).

1.4.1. A família camponesas em Portugal: rápidos apontamentos

[...] no campo onde, onde há cinquenta anos, um lavrador dirigia um colectivo de trabalhadores, composto pelos seus familiares, criados e jornaleiros, encontra-se agora um agricultor solitário montado no tractor. Nas casas também se encontram continuidades e rupturas. As novas, de janelas e jardins virados para a estrada, abrigam famílias de operários fabris, empregados, pequenos empresários ou, ainda, agricultores que preferem construir uma casa nova e abandonar a antiga, a casa de lavoura granítica e resguardada do olhar público pelos muros envolventes. (Wall, 1998: 13).

O excerto exposto acima, integrante do interessante trabalho de Karin Wall (1998) sobre as famílias residentes em meio rural em um Conselho localizado ao Norte Portugal, talvez sirva para mostrar os contornos de boa parte da realidade em que vivem as famílias nas aldeias desse País. Nesse estudo, a autora discute o processo que ocasionou a mudança

de uma sociedade constituída quase exclusivamente na agricultura, na primeira metade do Século XX, “para uma sociedade que se diversifica, aproximando-se da sociedade urbana e industrial”, nos anos de 1980, “sem contudo desligar-se da agricultura camponesa e do espaço rural”(Wall, 1998: 13).

A complexidade da família do campo, tanto no passado como no presente foi uma das constatações realizadas pela autora, e contribuiu para colocar em causa a interpretação clássica que a associa a uma família-tronco, alargada, e exclusivamente ligada à agricultura. Sua investigação mostrou que nas primeiras décadas do século passado era possível encontrar “famílias de caseiros”, grandes e pequenos, famílias “de feitores de terras”, proprietários ou arrendatários, “famílias de lavradores proprietários, famílias camponesas a tempo parcial ligadas ao trabalho independente”, e “famílias ligadas apenas ao trabalho a jornal na agricultura” que poderiam associar essa atividade com o trabalho a domicílio ou o pequeno negócio (Wall, 1998:15).

Portanto, segundo Wall (1998: 322), no que diz respeito a estrutura social da região estudada, é possível verificar que diferentemente de “um mundo rural igualitário e harmonioso, os dados do passado evocam um cenário social marcado pela distinção entre famílias ‘pobres’, ‘remediadas’ e ‘ricas’, bem como pela dependência dos mais pobres relativamente aos mais ricos”, o que denota uma situação de classe assentada em uma estrutura desigual e hierarquizada. Nesse contexto, onde a miséria e a falta de proteção do Estado eram destacadas, a solidariedade de vizinhos e parentes ou mesmo a esmola dos mais ricos e da Igreja garantiam a assistência aos mais necessitados.

José Madureira Pinto (1985: 117), falando da dimensão média da família camponesa, afirma que esta “envolve, muito frequentemente, pelo menos três gerações”. Todavia, o autor faz questão de ressaltar que todas as generalizações são arriscadas e limitadas. Em seu estudo, Wall (1998: 323) mostra que os grupos domésticos da sociedade rural na primeira metade do Século XX eram basicamente formados por parentes, mas as famílias numerosas não constituíam a regra geral. Estas seria majoritárias entre as famílias de lavradores ricos que podiam, além dos criados acolher três gerações, mas a predominância “era a família simples, sob a forma da monoparentalidade ou do casal com ou sem filhos”. Tal fato revela, segundo a autora, que tanto a forma como a dinâmica familiar sofriam a influência da situação de classe.

Quanto aos valores e as práticas defendidos e desenvolvidos no interior dos agregados familiares, Wall (1998: 324) destaca que esses eram orientados, em regra, de forma distinta pelas diferentes classe que compunham o mundo rural. Dessa forma, nas

famílias de lavradores, o que se buscava era a “solidariedade patrimonial”, sendo que para isso as estratégias organizadas pela família priorizavam a continuidade da “Casa”, que exigia a subordinação dos desejos individuais aos fins coletivos e a obediência à norma que previa que um dos filhos deveria ficar na Casa e garantir a continuidade da produção agrícola. Nas famílias constituídas por camponeses pobres, as estratégias não davam relevo à transmissão do patrimônio ou à continuidade da atividade agrícola, uma vez que nem sempre trabalhavam em suas próprias terras. Importava para as famílias dessa classe a coesão do grupo e a ajuda mútua, princípios fundamentais através dos quais se buscava “organizar a sobrevivência material”, bem como “amparar as pessoas ao longo da vida” (grifos no original). Já nas famílias de jornaleiros agrícolas, marcadas por não possuírem terras próprias ou mesmo arrendadas, a solidariedade familiar é menos enfatizada, pois a regra é “que cada um ‘vá à vida’” e encontre os melhores meios de sobrevivência, fato que geralmente contribui para a dispersão geográfica dos membros adultos assim que disponham de forças suficientes para o trabalho produtivo.

As condições sociais e econômicas que sustentavam essa formatação dos grupos familiares começam a ser modificadas a partir dos anos de 1960, onde vários fatores irão possibilitar mudanças significativas na estrutura, nas relações internas e externas às famílias do meio rural português. Um desses fatores será a forte (e)migração verificada nesse período, responsável por um alargado êxodo rural, especialmente da população jovem e masculina que sai do campo em busca de melhores condições de vida nas regiões que se encontram em processo de industrialização mais intenso.

Ribeiro (1997: 47) em estudo realizado no Barroso, uma região de montanha no Norte de Portugal, argumenta que uma agricultura insuficiente, associada “a escassez e precariedade de outras modalidades locais de ocupação e de rendimento” têm favorecido a saída de parte da população dessa região em busca de melhores condições de sobrevivência. No final da primeira metade do Século XX, o desejo de encontrar situações econômicas mais promissoras animava os habitantes das montanhas a procurarem trabalho tanto nas atividades agrícolas nas proximidades do Porto ou outras ocupações em Lisboa, através de migrações sazonais, como os conduzia a emigrações, em muitos casos definitivas, para o outro lado do Oceano Atlântico, especialmente ao Brasil e aos EUA (Ribeiro, 1997). A intensidade do processo emigratório para o Brasil nesse período é retratada por José Madureira Pinto (1989: 318) como uma verdadeira “hemorragia de gente”, que na grande maioria dos casos, após alguns anos, voltava das terras tupiniquins tão pobre como havia partido (Stoer & Araújo, 1992).

A partir dos anos de 1960, inicia-se o ciclo europeu da imigração, momento em que as famílias camponesas do Barroso dão “origem a um êxodo populacional de proporções verdadeiramente espetaculares e sem qualquer precedente na história da região”, onde especialmente homens adultos dos grupos sociais mais empobrecidos, legalizados ou clandestinos, buscavam a sorte em outras paragens, deixando na terra natal uma família que seria diretamente afetada por essa experiência (Ribeiro, 1997: 73). Naquela altura,

Não houve, de facto, nestes grupos sociais, praticamente pai de família, com filhos pequenos para criar e com vigor físico suficiente para se fazer à aventura da emigração, que a não tenha tentado, deixando atrás, na expectativa dos resultados, a mulher e os filhos. A penúria material em que estes ficavam, grandemente agravada pelas dívidas contraídas para viabilizar a sua saída, deixavam a estes pais de família, muitíssimo pouco espaço para recuar, *proibindo-os* de fraquejar ou desistir. (Ribeiro, 1997: 83 – grifo no original).

O envelhecimento e a feminização da população rural, bem como a paulatina diminuição do poder centralizado na figura paterna aparecem como consequência do processo migratório (Oliveira, J., 2005). José Madureira Pinto (1989) mostra que além desses, outros efeitos da mobilidade geográfica podem ser observados nas famílias camponesas. Para esse autor, há também uma progressiva perda de importância da família alargada e uma dissolução dos papéis que asseguravam a sobrevivência do grupo familiar, gerando uma maior concentração de tarefas suplementares na figura da mulher mãe, que diante da ausência prolongada do marido passa a ter que assumir a execução de atividades antes circunscrita no rol de tarefas masculinas. Além disso, há uma intensificação do trabalho infantil que geralmente traz consequências no processo de escolarização, bem como uma certa indefinição no sistema de autoridade vigente no agregado familiar.

Em que pese as rachaduras que provocava no agregado familiar, a saída de pais de família da aldeia para buscar melhores condições econômicas em outro país europeu durante os anos de 1960-1970, acontecia fundada na ideia de juntar o máximo possível para satisfazer as carências materiais imediatas dos que ficaram e, mais tarde, voltar e investir na atividade agrícola. Nos anos finais do Século XX, entretanto, os agora jovens emigrantes não tencionam a continuidade da vida rural, ou seja, para a maioria “as intenções de imigração são formuladas como intenções de desvinculação dos meios locais e da sua actividade principal” (Ribeiro, 1997: 138). Com isso, é possível verificar a parcela de contribuição da emigração no processo de maior individualização e menor peso da questão fundiária nas estratégias de reprodução das famílias do meio rural português.

José Madureira Pinto (1989) argumenta que assim como ocorre nas emigrações, quando há um período relativamente longo de afastamento da família, também são visíveis as consequências no processo de socialização camponesa em Portugal quando a migração ocorre de forma pendular, ou seja, quando o migrante deixa a terra e a casa durante um período do dia ou por vários dias durante a semana para tornar-se operário-camponês. Todavia, apesar de ser muito importante, não foi somente o processo migratório que operou mudanças na estrutura do campesinato português, uma vez que a penetração do capitalismo no campo, tanto com o estabelecimento de indústrias, ampliação do setor de serviços ou mesmo da implementação tecnológica na agricultura, o melhoramento do sistema de transporte entre as localidades rurais e os centros mais urbanizados, assim como o alargamento da escolarização às novas gerações colaboraram para redesenhar aldeias e relações sociais (Wall, 1998). Dessa forma, ao longo das décadas de 1960 e 1970 as famílias radicadas no campo experimentaram muitas transformações em sua estrutura e na relação com a terra.

No final dos anos de 1980, Wall (1998) verifica que no contexto por ela estudado há uma drástica diminuição do trabalho assalariado ligado à agricultura. No entanto, também podem ser observadas “famílias operárias que arrendam ou possuem campos ou apenas um quintal, pequenos comerciantes e empresários industriais que cultivam uma pequena exploração, lavradores médios ou grandes que se dedicam exclusivamente à agricultura” em terra própria ou arrendada (Wall, 1998:15). Essa diversidade de famílias envolvidas com o trabalho agrícola revela, segundo a autora, que o que ligam as diferentes famílias à terra são laços possíveis de serem “herdados e reproduzidos há várias gerações, ser adquiridos recentemente ou, ainda, retomados ao fim de algum tempo”.

Portanto, em um contexto onde a pequena produção fabril se espalha pelo espaço rural e ocupa parte da força de trabalho local em atividades desvalorizadas e intensiva em braços humanos, verifica-se que a agricultura “diminui o seu peso na actividade económica, serve de espaço de residência para os que trabalham na indústria e nos serviços, e tenta, quando pode, modernizar-se ou, então, fica-se pela horta de subsistência, habitualmente chamada de ‘quintal’, do assalariado e do reformado” (Wall, 1998: 14). Ribeiro (1997: 276), por outro lado, aponta que na região do Barroso por ela estudada, “a exploração agrária familiar continua a ter [destaque], quer como fonte de emprego, quer como fonte de rendimento”, fato que demonstra a diversidade e complexidade das relações sociais e produtivas que envolve as famílias habitantes do meio rural português.

Na década de 1980 é possível verificar diversas mutações na vida familiar rural, dentre as quais destaca as ocorrida no campo dos valores, pois “ideias de igualdade e de promoção social através da educação e da iniciativa individual determinam mais que no passado as aspirações familiares” (Wall, 1998:327). Como consequência, promove-se uma modificação no “estatuto da criança e da mulher, reduzindo o grau de subordinação das estratégias individuais e conjugais à estratégia de sobrevivência do todo familiar” (Wall, 1998:327), sem, contudo, abalar os princípios de ajuda mútua e de trabalho familiar que norteiam o funcionamento do grupo.

1.4.2. A família camponesas na pesquisa social brasileira

A maioria dos estudos sobre a família camponesa realizados no Brasil até a década de 1960 centra-se no seu aspecto econômico, onde se destacam as investigações que a tomam como unidade produtiva e que objetivam perceber as estratégias organizadas em torno da produção. Porém, vários estudos oriundos da sociologia e da antropologia econômica realizados a partir dos anos de 1970 colocam, de forma inédita, a família camponesa em uma posição destacada, uma vez que mesmo ainda intencionando verificar a natureza do processo produtivo característica desse segmento social, acabaram por trilhar caminhos em que se revelaram descrições detalhadas das relações sociais e das manifestações culturais vivenciadas tanto na casa como no roçado (Almeida, M., 1986). É possível afirmar que economistas, sociólogos e antropólogos foram, majoritariamente, influenciados pela obra de Chayanov, autor russo que escreveu no fim do século XIX e buscou compreender o processo de reprodução do campesinato dando ênfase à *unidade de produção doméstica* camponesa (Woortmann, 2001).

Mauro Almeida (1986: 1), ao avaliar a contribuição empírica e teórica de alguns dos principais estudos realizados nesse período para o conhecimento da família rural, argumenta que o pano de fundo dessas pesquisas era o papel da pequena produção familiar rural em um cenário de avanço do capitalismo brasileiro em direção ao campo. Mostra que na década de 1970 as famílias camponesas eram percebidas como “um elemento funcional para o processo de acumulação capitalista”, pois cumpriram a função de baratear o custo dos alimentos consumidos pelas famílias de trabalhadores urbanos, favorecendo ao capital reajustes salariais a estes abaixo da inflação. Assim, “o arrocho salarial seria mais suportável pelas famílias urbanas (e portanto politicamente mais viável) na medida em que os preços do feijão [por exemplo] vendido pelas famílias rurais fossem reajustados a níveis também inferiores aos da inflação”, fato suportável pelas mesmas pois não são empresas

capitalistas e sim famílias e, por isso, fazem qualquer negócio para sobreviver, tenha este lucro ou prejuízo.

O desejo de compreender como essas “passivas” unidades familiares se organizavam para produzir impulsionou muitos pesquisadores, e suas conclusões apontavam para caminhos diferentes, mas que no geral negavam o caráter passivo da família camponesa. Alguns estudos defendiam que a pequena produção rural diverge da lógica capitalista, fato que necessariamente a levaria, mais cedo ou mais tarde, a se confrontar com capitalismo agrário, dificultando ou mesmo impedindo sua expansão. Outros porém, afirmam que existe no meio rural lógicas familiares diferenciadas, o que possibilita “uma dinâmica própria ao meio rural, na qual algumas famílias se enriquecem e aburguesam, enquanto outras se proletarizam” (Almeida, M., 1986: 1). Portanto, em um cenário de implementação da chamada “revolução verde”, marcada pela ofensiva do mercado ao mundo rural, as famílias camponesas viviam o desafio de sobreviver enquanto unidade produtiva e como grupo social e culturalmente determinado.

Ainda segundo Mauro Almeida (1986: 1), aqueles estudos, no que diz respeito a família camponesa, podem ser divididos em dois grupos de análises, sendo que um centra-se em questões econômicas e o outro em questões não-econômicas. O primeiro parte da existência de “um modo de produção camponês” e busca investigar “como a unidade familiar se reproduz no ciclo anual, combinando trabalho, recursos naturais e conhecimento tradicional para atender ao consumo familiar e para repor os insumos necessários ao reinício do processo”, neste caso a análise é centrada no processo de reprodução em *ciclo curto*, onde se destaca a lógica econômica do grupo doméstico. O segundo busca entender a unidade familiar a partir da reprodução no ciclo geracional, importando, nesse caso, os fatores que levam a perpetuação das famílias dentro de um *ciclo longo*, que, neste caso, tem como perspectiva a lógica de parentesco.

Mauro Almeida (1986: 2) mostra que há nesses estudos uma grande contribuição na abordagem da família camponesa, uma vez que em substituição “da ideia opaca de funcionalidade macroeconômica da família rural para o capital, aparece a ideia de reprodução da família para si (no curto e no longo ciclo) articulada com sua inserção na sociedade capitalista”. Assim, diante de uma situação de crise imposta pelas condições macroeconômicas, a unidade familiar camponesa encontra soluções que a preservam enquanto modo de vida, mesmo que isso possa representar uma diminuição na sua qualidade de vida.

Nos anos de 1990 as pesquisas em torno da realidade rural brasileira começam a enfrentar as questões reveladas pelos processos produtivos e pelas relações sociais surgidas no seguimento da revolução verde (Mattei, 2007), que trouxe como consequência uma visível alteração no cenário rural, com destaque para a expansão das grandes empresas agropecuárias, pela migração de grandes contingentes de camponeses para as periferias dos centros urbanos, surgimento e/ou fortalecimento de movimentos sociais vinculados às populações do campo com ou sem terra etc. Também é na década de 1990 que se inicia o debate sobre o fenômeno que ficou conhecido “novo rural” (Graziano da Silva & Del Grossi, 2000), que seria marcado, dentre outras questões, pela crescente diminuição dos habitantes do campo dedicados com exclusividade aos trabalhos agrícolas, ao mesmo tempo em que haveria um crescimento de unidades familiares rurais onde alguns ou mesmo o conjunto de seus membros não mantém relação com o trabalho agrícola (Graziano da Silva, Del Grossi & Campanhola, 2002), denotando que existiria uma crise na reprodução da agricultura de base familiar. Nesse contexto, figura a questão da pluriatividade, caracterizada pelo desenvolvimento de alternativas de ocupação não agrícolas pelos membros da unidade familiar rural, em resposta a crise da modernização da agricultura e ao estreitamento das relações campo-cidade (Carneiro, 2006). A família, entretanto, continua a ser uma categoria central nas análises dos processos sócio-econômicos ligados ao universo da produção camponesa.

Nos anos iniciais do século XX, dentre outras questões, verifica-se um aprofundamento do avanço do capitalismo no meio rural, munido de sofisticada tecnologia que na grande maioria dos casos depende minimamente da força de trabalho humana; o acirramento dos conflitos agrários, dada ao intenso processo de transformação de camponeses em proletários rurais; as lutas e importantes conquistas dos agricultores familiares no campo das políticas públicas, principalmente em relação ao crédito agrícola, eletrificação rural, oportunidades educativas, questões fundiárias etc. Não há dúvida que *o campo no Brasil está em movimento* (Caldart, 2003b), sendo marcado por tensões, lutas sociais e contradições, que têm obrigado os pesquisadores a enxergar várias problemáticas novas, ao mesmo tempo que outras, tão antigas quanto a própria sociedade brasileira, permanecem insistentemente atualizadas, dentre as quais verifica-se as questões que circundam o estabelecimento das estratégias de (re)produção da família camponesa. Nesse âmbito, dentre um universo variado e significativo de investigações, verifica-se alguns estudos que buscam investigar o comportamento das famílias do meio rural diante da sucessão hereditária (Mello, Abramovay & Silvestro, 2003; Carneiro, 2001), ocasião em

que são levantados os fatores que levam o pai a escolher o filho que herdará a propriedade e assumirá a gerência da produção. A questão de gênero também figura dentre as preocupações dos investigadores, sendo que o debate gira em torno da invisibilidade do trabalho da mulher ou subordinação hierárquica desta diante do homem, “cabeça da família” e senhor do destino da propriedade (Carneiro, 2001; Maia, 2004; Torre & Rodrigues, 2006; Souza, Silva & Souza, 2008). Também há estudos que olham para a família, buscando enxergar a figura do jovem e suas relações no contexto interno e externo ao núcleo familiar e suas perspectivas de futuro, especialmente no campo profissional (Weisheimer, 2002; Abramovay e outros, 1998; Carneiro, Castro e outros, 2007; Brumer, 2006).

Todavia, não são numerosas as pesquisas que procuram desvendar a diversidade das práticas educativas contida na ação cotidiana desses segmento social marcado pela construção de sua existência em um espaço geográfico e culturalmente diferenciado. Destaca-se, nesse sentido, o trabalho que Alexandra Oliveira (2008) realizou sobre o modo de vida de camponeses assentados no semi-árido do Estado do Ceará, buscando realizar uma análise capaz de integrar as dimensões produtiva e pedagógica em ambientes não formais de educação, especialmente os espaços onde se desenrolam as relações familiares. Neste estudo, a autora parte do princípio de que as práticas educativas podem ser verificadas “em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais” e, portanto, “lugares comuns percorridos diariamente são lidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências” (Oliveira, A., 2008: 47).

A família camponesa configura-se em um agente de formação não só ao nível dos valores, mas também ao nível profissional, uma vez que a unidade produtiva familiar é responsável, em primeira instância, pela formação de sua própria força de trabalho. A forma e o conteúdo da educação familiar camponesa são materializados a partir da articulação de variáveis diversas que dizem respeito a sua estrutura e as relações sociais estabelecidas, a relação com a terra e o trabalho agrícola, condições econômicas etc.

1.4.3. A família camponesa como unidade produtiva

Desde o final do século XIX, quando o debate sobre o destino campesinato ganha maior relevância, especialmente através dos estudos dos “populistas russos”, e posteriormente com a contribuição de Chayanov (Marques, 2008), a família é percebida como uma importante categoria analítica do processo de reprodução camponesa. A partir

da segunda metade do século XX, a obra de Teodor Shanin influencia muitos autores brasileiros que estudam as relações econômicas e sociais nas quais os camponeses estão envolvidos. Também para esse autor a categoria “de análise mais eficaz para entender o campesinato é a unidade familiar, que é a unidade que liga a família à terra” (Shanin, 2008: 45). Portanto, a compreensão do mundo camponês passa, necessariamente, pela compreensão dos elementos que caracterizam a família camponesa.

Tendo por base a realidade russa, Chayanov elaborou uma *teoria da unidade econômica camponesa* que defendia a existência de uma especificidade da economia doméstica praticada pelos camponeses que a diferenciava dos demais modos de produção. Em sua teoria mostra que a unidade doméstica é a um só tempo uma unidade de produção e de consumo, e que no processo produtivo realizado por esta não há salários, pois a força de trabalho vem da família. O autor percebe a unidade doméstica não como um objeto, mas como sujeito de sua própria trajetória histórica (Woortmann, 2001).

Chayanov partia da ideia de que a unidade doméstica camponesa tinha como principal fim garantir a sua sobrevivência, e não a busca de lucro. Nesse sentido, acreditava que havia um equilíbrio entre a necessidade de subsistência e a negação do trabalho manual desnecessário à sua satisfação (Costa, 1995).

Na organização da produção, a família camponesa calcula a quantidade de trabalho que será necessária para garantir a sua subsistência, assim, o nível de autoexploração da força de trabalho se determina através da relação entre a satisfação das necessidades e o peso do trabalho, uma vez que ela “não intensifica o trabalho de seus membros para além do referido ponto de equilíbrio em que um possível aumento do produto é suplantado pela penosidade do trabalho extra” (Woortmann, 2001).

O equilíbrio é determinado pela extensão da unidade familiar e a uma relação de proporção entre membros diretamente envolvidos no trabalho com os não envolvidos (Anjos, 2003). Assim, o equilíbrio pode ser afetado durante o ciclo de reprodução do grupo, pois quando há muitas crianças ou idosos inativos, por exemplo, há uma maior necessidade de trabalho extra dos adultos ativos, pois haverá mais consumidores do que produtores dos bens necessários a subsistência.

Através do conceito de *diferenciação demográfica*, Chayanov mostra que ao longo do ciclo de reprodução da família a razão consumidores/produtores varia (Costa, 1995), pois no período inicial de formação do grupo familiar os filhos pequenos ainda não contribuem no processo produtivo, tornando o número de consumidores maior do que o de

produtores, fato que obriga estes a intensificarem o trabalho. Posteriormente, com o ingresso dos filhos na produção ocorre um equilíbrio.

O ciclo de desenvolvimento da família também influenciará no tamanho da área a ser cultivada, tendendo esta a crescer na medida do ingresso de membros do grupo na produção, ou seja no momento que “a empresa familiar camponesa, enquanto unidade de produção, se orienta a partir de suas necessidades enquanto unidade de consumo, o desenvolvimento natural da família [...] exerce permanente pressão para mudar a relação trabalho/terra+capital” (Costa, 1995: 88). Portanto, para Chayanov é a partir da unidade familiar que é determinado o tamanho da produção, a intensidade do trabalho e o nível de satisfação das necessidades dos seus membros.

Teodor Shanin, a partir de meados do século XX, se apoia e aprofunda algumas das teses defendidas por Chayanov, principalmente a questão da economia doméstica, sendo um dos responsáveis pelo revigoramento no debate sobre o campesinato nos anos de 1960 e 1970 (Marques, 2008). Seus estudos mostram que apesar das previsões realizadas desde o final do século XIX, realizadas especialmente pelos marxistas e que apontavam para o fim do campesinato, graças à incapacidade deste concorrer com a empresa capitalista rural, o que se pode verificar atualmente é uma diminuição desse segmento social em relação ao conjunto da população, mas não o seu desaparecimento. Ao contrário, verifica-se, mesmo nos países de capitalismo avançado, a manutenção da produção camponesa, ou ainda um processo de criação e/ou recriação camponesas, como ocorre em vários países “entre eles o Brasil, em que pessoas que não são camponeses ou pessoas que são ‘sem-terra’ recebem terra por meio de políticas de redistribuição fundiária” (Shanin, 2008: 24).

No mesmo sentido encontra-se a observação de Stoer & Araújo (1992: 62), quando afirmam que “mais do que falar-se da ‘decomposição do campesinato’ se deve falar da sobrevivência e da transformação dos camponeses”. Para os autores, no caso português o surgimento da figura do “camponês-operário” ou mesmo a opção pela emigração, significou uma luta contra a expropriação da terra impulsionada pela introdução do capitalismo no campo.

A persistência dos camponeses em se manterem enquanto grupo sócio-econômico-cultural no capitalismo só é possível devido a sua imensa capacidade de ajustamento às condições conjunturais e estruturais nas quais estão postos. Nesse sentido, não é raro encontrar lugares em que “há comunidades camponesas que vivem principalmente do turismo. Há lugares onde as comunidades camponesas ganham a vida com novos métodos de produção e, em outros, os camponeses ganham a vida por meio da combinação do

trabalho camponês e do trabalho não camponês” (Shanin, 2008: 25). Portanto, para este autor o camponês é um ser ativo, capaz de encontrar respostas complexas às situações de crise que ameaçam a subsistência de sua família e seu modo de vida, e é da lógica econômica camponesa que resulta “a sua flexibilidade e capacidade de adaptação, o que tem permitido seu ajuste a níveis de remuneração mais baixos em conjunturas desfavoráveis” (Marques, 2008: 69).

Percebe-se, portanto, que o grupo familiar camponês constrói sua existência sempre buscando a preservação do seu modo de vida e a satisfação material de seus membros. Todavia, nesse processo interage criativamente com as condições sociais e econômicas do seu tempo, fato que lhe garante uma imensa capacidade de adaptação às situações de crise que ameaçam a sua sobrevivência sócio-cultural.

Assim como Chayanov, Shanin aponta a unidade familiar como a “a unidade de análise mais eficaz para entender o campesinato”, uma vez que esta “é a unidade que liga a família à terra”, independentemente se a terra é de sua propriedade, pois o que realmente interessa “não é ser dono ou arrendatário da parcela, mas quem utiliza a terra” (Shanin, 2008: 45). Portanto, a unidade familiar constitui a base que sustenta a sobrevivência da sociedade camponesa.

Porém, para Shanin (2008: 25-26), merece destaque a natureza da economia familiar camponesa, pois essa é o que a diferencia verdadeiramente enquanto segmento social:

A flexibilidade de adaptação, o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação, o apoio e a ajuda mútua encontrados nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesa, bem como a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida são qualidades encontradas em todos os camponeses que sobrevivem às crises. E, no centro dessas particularidades camponesas está a natureza da economia familiar.

O autor atribui à eficiência da economia familiar camponesa a resistência diante do baixo retorno financeiro dos bens produzidos, da carência de recursos tecnológicos e de outras situações adversas vivenciadas no capitalismo. Isso ocorre pois “Os membros da família e o modelo familiar básico de bem-estar econômico estão envolvidos de uma forma particular em um sistema de uso do trabalho que não é trabalho assalariado, mas trabalho familiar” (Shanin, 2008: 27). E, dessa maneira, a unidade doméstica camponesa desenvolve a capacidade de enfrentar e resolver dificuldades com eficácia e baixo custo.

1.4.4. A família como unidade social

Em que pese serem de grande importância as análises sobre a família camponesa centradas no campo econômico, a realidade em que esse grupo social constrói sua existência atualmente no Brasil, mas não só, requer que se avance para uma visão mais ampliada, capaz de incorporar a complexidade que envolve as relações que definem e redefinem a família. Nesse sentido, torna-se necessária uma análise da família não apenas como unidade de produção, mas também como uma unidade social.

Carneiro (2000) reflete sobre essa questão mostrando que um olhar que passe pela situação econômica sem descuidar das demais questões sócias e culturais que, com maior ou menor intensidade, também interferem na construção cotidiana da família camponesa, é indispensável para uma compreensão mais ampla desse grupo social. Entretanto, Carneiro (2000: 153) afirma que no Brasil uma parte significativa da literatura que discute a problemática da agricultura familiar apresenta dois problemas básicos: o primeiro diz respeito à dificuldade de se relacionar o modelo consolidado para o tratamento da questão e a realidade, pois “não é raro que se atribua a essa construção abstrata o status de realidade ou, no caminho inverso, que se tome uma determinada realidade (...) como modelo ou expressão do que se entende por agricultura familiar”. A teoria, nesse caso, formataria a realidade ou, então, seria formatada por esta, impossibilitando uma compreensão mais clara da dinâmica social para a qual se volta o olhar.

Shanin (2008: 34) também chama a atenção a esta questão quando se refere a interpretação do campesinato nos dias de hoje. Segundo ele, a realidade sempre é mais complexa que os modelos usados para interpretá-la, o que não significa que os modelos são inúteis. Porém, “tratar modelos como se fosse realidade é inútil e perigoso”, pois a clareza quanto a diferença existente entre conceito e realidade é fundamental para melhor entendê-la.

O segundo problema apontado por Carneiro (2000: 154) diz respeito a unidade de análise utilizada no debate sobre a agricultura familiar. Para a autora, o fato dessa categoria se referir a agricultura, que constitui um segmento do campo econômico, não é raro que as abordagens sigam o caminho da produção, privilegiando questões como a força de trabalho, o tamanho da área cultivada, a forma como ocorre a relação com o mercado, a influência das tecnologias sobre a produção etc. Nesse sentido, observa “que, nessas análises, o adjetivo “familiar” só é acionado para caracterizar a equipe de trabalho. O caráter familiar da chamada “agricultura familiar” se reduz, assim, ao “trabalho familiar” em oposição ao que é entendido como “não familiar”, ou seja, o trabalho assalariado.

Diferentemente das abordagens centradas exclusivamente nos fatores econômicos da unidade familiar agrícola, Carneiro (2000: 155) afirma que na análise da dinâmica da agricultura familiar o recorte teórico deve centrar-se na família, sendo essa compreendida “como uma unidade que sustenta uma rede de relações sociais diversificadas que não podem ser reduzidas às relações de trabalho”. Desta forma, uma das suas especificidades estruturantes se manifestaria através da “interligação” entre as relações de parentesco e as relações de produção. Portanto,

É dessa inter-relação que resultam os princípios que orientam as relações sociais e que ao serem identificados, permitem apreender a lógica de atuação dos indivíduos seja na unidade familiar ou na de produção. Aqui é importante enfatizar que o significado da dinâmica das relações familiares não pode ser buscado de maneira isolada seja no sistema de parentesco, na racionalidade econômica ou na divisão do trabalho. (Carneiro, 2000: 155).

A ênfase da autora na compreensão das variadas relações que envolvem a unidade familiar camponesa, busca destacar a necessidade de se evitar uma visão reducionista, seja focada exclusivamente nos elementos econômicos, seja centrada na esfera do parentesco, pois tanto uma como a outra não serão capazes de possibilitar uma interpretação da multifacetada realidade rural brasileira.

Outro elemento destacado por Carneiro (2008: 156) é o fato de que a unidade familiar não se encerra nas pessoas que apresentam ligações sanguíneas ou por aliança, sua composição deve ser visualizada “também como um valor (próximo a ‘um sentimento de identidade’) que integra membros, dando sentido às suas relações e informando as suas estratégias coletivas e individuais”. Assim, a *família nuclear* (casal e seus filhos) ou, o que não é raro de se verificar no meio rural, a *família extensa* (grupo nuclear mais a parentela que reside com este), cultiva uma identificação entre seus membros que os orientam em todas as ações que desenvolvem individual ou coletivamente, o que é determinante para a manutenção do processo de reprodução social do grupo. Em outro texto Carneiro (2006: 168) completa:

Sabemos desde Chayanov que o indivíduo que nasce no interior de uma família camponesa, nasce camponês, ou seja, o desempenho de seus papéis nas escalas da produção e da família está intimamente relacionado. Nesses termos, a construção da individualidade é intermediada por um conjunto de ingerências familiares sendo difícil estabelecer os limites entre o que é da esfera do coletivo e o que diz respeito apenas ao indivíduo.

Todavia, Carneiro (2000: 155) mostra que a família não é somente um coletivo, inerte diante das manifestações individuais de seus integrantes. Diferentemente, a autora afirma que “a noção de família também inclui um processo de individuação que pode negar, romper, modificar e até mesmo recriar valores num espaço de negociações e tensões”. Portanto, no quadro de análise construído pela autora, a família é estruturalmente flexível, e tem a capacidade e a disponibilidade de incorporar valores renovados, conceber noções e práticas diferentes das que herdou das gerações passadas, e isso não quer dizer que a família seja determinada de maneira exclusiva pelas condições externas ao grupo, pois a unidade familiar possui determinada autonomia, não necessariamente consciente, que lhe possibilita organizar suas estratégias de reprodução. Dessa forma, para Carneiro (2000: 156) observar a dinâmica que se desenrola internamente é fundamental para melhor se visualizar “o espaço de autonomia dessa unidade na formulação das estratégias reprodutivas e na articulação com as condições externas”.

Em que pese ser ideia comum a compreensão de uma organização hierarquicamente rígida da família camponesa, onde o pai assume o poder de decisão tanto nos assuntos relacionados ao comportamento dos membros no interior da casa como nos referentes à produção, e onde os homens se destacam em relação às mulheres, muitos estudos (Mello, Abramovay & Silvestro, 2003; Brandão, 1999; Sales, 2006) mostram que essa é uma situação que vem sofrendo alterações significativas no decorrer dos últimos anos.

Mello, Abramovay & Silvestro (2003) em estudo sobre a sucessão hereditária e a reprodução social na agricultura familiar, confirmam a hierarquização presente na família camponesa, pois mostram que na região estudada ainda é o pai quem controla a gestão da produção e decide a hora e a forma da transferência da propriedade à outra geração. Todavia, os autores da pesquisa afirmam que os dados de campo apontaram para uma diminuição da rigidez hierárquica nas famílias de agricultores ao longo dos anos, capaz de possibilitar uma maior participação dos membros nos debates acerca da sucessão.

Para Sales (2006) atualmente é possível verificar que as relações sociais travadas no interior da família têm garantido maior espaço para a individualidade dos sujeitos, sendo que esta pode ser traduzida por uma maior participação nas decisões intrafamiliares e/ou por uma maior responsabilidade pelos rumos trilhados no presente e no futuro. Uma individualidade mais visível forja-se no bojo das mudanças que vêm imprimindo a perda do sentido da tradição, pois esta tem sido profundamente afetada pela contemporaneidade (Sarti, 2006).

Não sendo a família um todo homogêneo, mas um universo marcado por relações diferenciadas, as mudanças externas a ela atingem também de forma diferenciada cada uma das partes da relação. Portanto, o maior relevo dado à individualidade diante da reciprocidade e da hierarquia, marcas da unidade familiar, favorece ao surgimento de crises nas relações sociais travadas no seio dessa instituição.

Mello, Abramovay & Silvestro (2003) afirmam que até ao final dos anos de 1960 no oeste do estado de Santa Catarina, a reprodução da agricultura familiar era garantida a partir de uma convergência entre os objetivos da unidade produtiva e os desejos subjetivos de seus membros, em que pese não ser raro o surgimento de planos autônomos de realização profissional por parte dos filhos. Havia, portanto, uma pressão moral da família e da comunidade para que houvesse uma “ética da continuidade”. Para tanto, era necessário, dentre outras questões, um processo de socialização em que a valorização da profissão de agricultor na vida adulta dos filhos fosse ressaltada. Entretanto, esse modelo sucessório entrou em crise a partir dos anos 70, e concorre para isso a perda do caráter “moral” que antes marcava a profissão de agricultor, pois esta foi transformando-se em uma possibilidades entre outras. Segundo os autores, isto estaria ligado, entre outros fatores, ao fato de que não há mais a convergência entre o destino da unidade produtiva e o desejo individual dos filhos. Tal situação gerou “uma espécie de implosão dos critérios sucessórios e hereditários tradicionais, sem que estes fossem substituídos por outras formas predominantes” (Mello, Abramovay & Silvestro, 2003: 16).

Em estudo realizado no interior do estado de São Paulo, Brandão (1999) já apontava para alguns indicadores de possíveis mudanças que estariam em andamento no campo. As famílias residentes eram menores que as do passado, os casais já desejavam ter menos filhos ou alguns filhos já não moravam com os pais, pois haviam migrado para a cidade ou para outras regiões rurais a procura de trabalho, assim como muitos jovens desejavam sair do campo em busca de melhores oportunidades de vida. Segundo Brandão, os pais continuam a desejar a unidade do grupo familiar, mas as condições concretas de sobrevivência no meio rural impulsionam a migração dos filhos para outros espaços rurais ou mesmo para a cidade, comprometendo a reprodução camponesa, uma vez que esta depende da força de trabalho familiar. Além disso, tal situação impõe mudanças comportamentais no grupo¹⁴.

¹⁴ De acordo com Brumer (2006) as mulheres jovens são as que mais saem do campo em busca de outras experiências de vida, provocando uma relativa masculinização do meio rural. Segundo dados elaborados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE, a população masculina do campo era em 2004 de 52,1% e a feminina era de 47,9% (DIEESE/NEAD, 2006).

Como mostra a pesquisa de Sales (2006), realizada entre jovens de assentamentos rurais nascidos da luta pela reforma agrária, as influências da cultura urbana e uma maior politização são claramente visíveis dentre eles, fato que, segundo aquele autor, tem provocado mudanças de comportamento nos membros do grupo familiar dessa faixa etária, mas que, conseqüentemente, também vem influenciando o relacionamento entre pais e filhos. De acordo com o estudo, há um maior diálogo entre pais e filhos, minimizando a autoridade inquestionável da figura paterna, assim como uma participação mais ativa da esposa na condução dos assuntos do lote conquistado.

A unidade familiar rural também é capaz de reformulações em seus valores e comportamentos que venham a atender exigências externas e internas, no sentido de garantir sua continuidade. Nessa direção, Carneiro (2000: 156) afirma que:

esses rearranjos que, não raro, dialogam com a tradição – rejeitando-a ou revalorizando-a – não se limitam ao plano das relações observáveis empiricamente como também, repito, não são frutos de uma deliberação individual ou necessariamente consciente. Novos valores podem ser formulados ou antigos valores podem ser resgatados (como a revalorização da vida rural e da natureza ou como a noção de liberdade associada ao trabalho por conta própria, por exemplo) na busca de respostas a crises familiares.

Como já foi visto acima, a família camponesa é capaz de enfrentar crises diversas com criatividade e capacidade de ajustamento às circunstâncias econômicas e sociais sem, contudo, perder suas características fundamentais que marcam sua ligação com a terra, com a comunidade, com o trabalho.

A forte relação com a terra onde produz¹⁵ ocorre na medida em que esta aparece como um “elemento central da ideia que o camponês faz de si próprio e da sua família. Representa a segurança, a posição social e a continuidade da família” (Barata, 2002). Para o camponês, mesmo podendo eventualmente utilizar força de trabalho assalariada no processo produtivo, a terra é *de trabalho*, que simboliza o espaço de satisfação das necessidades de sua família, de reprodução do seu modo de vida, e não *terra de negócio*, um espaço de especulação e/ou de exclusiva exploração do trabalho humano assalariado (Camerman, 1980)

Galeski (1971: 122-123 apud Barata, 2002) mostra como a relação do proprietário da terra (de negócio) assume uma forma distinta da que é característica no meio camponês, haja visto que “na grande fazenda industrial há um enfraquecimento, ou até uma completa ruptura, da identificação da fazenda e da família”. A relação do proprietário de uma

¹⁵ O camponês no Brasil, e particularmente na Amazônia, geralmente reside no lote de terra em que trabalha.

empresa agrícola capitalizada com a terra se limita às questões produtivas, ao contemplar o campo cultivado, sentir-se-á da mesma forma que o proprietário de uma indústria sente-se diante da linha de montagem, importando para ambos apenas a quantidade de lucro que poderá ser gerado diante do capital investido. Por isso é que, diferentemente do camponês que nutre uma profunda identificação com a terra, o capitalista vê na terra simplesmente uma possibilidade de negócio.

Pelo que foi visto até aqui, parece claro que a família camponesa constitui uma unidade de produção específica, pois nela “o caráter familiar da exploração familiar não reside apenas no tipo de relações de trabalho acionadas na produção (e no seu peso quantitativo), mas na integração desse fator com um conjunto de variáveis (não quantificáveis) de ordem cultural e social” (Carneiro, 2000: 157). Assim, as relações de gênero presentes no interior da família camponesa também devem ser verificadas dentro do quadro de variáveis envolvidas na sua dinâmica reprodutiva.

Gomes (2006) afirma que o processo de reprodução social camponesa sustenta-se em uma estrutura organizacional pautada pela hierarquização, seja ela de gênero ou etária: do homem em relação à mulher e do mais velho sobre o mais novo. Essas distinções orientam fortemente “a organização do trabalho familiar e a construção do espaço de trabalho” (Maia, 2004: 89), promovendo uma separação entre aqueles que são responsáveis pela unidade de produção e aquelas que devem cuidar da unidade de consumo, ou seja, à metade masculina cabe o trabalho no roçado e à metade feminina é reservada a lida com a casa. Na realidade estudada por Brandão (1999: 38) também foi verificada a existência da divisão sexual do trabalho, uma vez que enquanto os homens se dedicam à produção no roçado, “a metade feminina do grupo doméstico estende o limite do seu trabalho a um espaço que vai do interior da casa ao seu terreiro e tem na cozinha o seu núcleo”.

Essa delimitação do espaço feminino não é absoluta, e cada vez mais os estudos têm mostrado que há no espaço rural uma elasticidade nessa delimitação, concorrendo para isso vários fatores geralmente relacionados às dificuldades econômica da família, e que impõe ao agregado familiar a utilização de todos os seus integrantes em atividades consideradas “trabalho pesado”. A necessidade da emigração (Pinto, J., 1985; Ribeiro, 1997; Stoer & Araújo, 1992) ou da migração sazonal¹⁶ e/ou pendular (Maia, 2004; Ribeiro, 1997; Pinto, J., 1985), a maior politização das mulheres (Sales, 2006), especialmente

¹⁶ A necessidade sazonal de busca de trabalho pelos maridos em outras regiões, impõe à esposa o enfrentamento de atividades no espaço diretamente produtivo, como mostra Maia (2004: 95-96) em sua pesquisa no Médio Jequetionha: “A mobilidade dos homens reforça o papel das mulheres de mantenedoras da identidade camponesa à medida que elas se tornam o principal elo de ligação entre a família e a terra patrimônio. São as mulheres, efetivamente, que passam a realizar todas as tarefas da esfera da produção e do consumo, auxiliadas pelos filhos menores não migrantes”.

aquelas ligadas aos movimentos sociais que lutam pela conquista da terra, dentre outras, corroboram o papel relevante que a mulher desempenha no processo produtivos camponês, sem, contudo, abandonar as tarefas no campo reprodutivo.

Como mostra Ribeiro (1997: 296), apesar do trabalho doméstico figurar como de sua exclusiva responsabilidade, ele “está muito longe de ser a responsabilidade exclusiva das mulheres camponesas que, em todo o mundo, participam também activa e abundantemente nas mais diversas áreas de trabalho e, de maneira muito particular, no trabalho agrário”. Ainda de acordo com a autora acima citada, essa divisão sexual do trabalho em que as mulheres camponesas assumem com exclusividade as tarefas reprodutivas, embora eventual ou continuamente, também colaboram nas tarefas mais diretamente produtivas, é alimentada, dentre outros, por valores que relacionam o trabalho doméstico à natureza feminina e por sanções sociais que são atribuídas aos homens que se aventuram nos afazeres da casa. Esses valores são explicitados de forma muito comum pelos camponeses por ela entrevistados, nomeadamente pelas mulheres, demonstrando que essa realidade é constantemente reproduzida através do “processo de socialização diferenciada de rapazes e raparigas e reforçada por esta apertada pressão social, [que] obscurece-lhe as dimensões sociais, o carácter de *construído*, e fá-lo aparecer como um dado inato” (Ribeiro, 1997).

Essa naturalização dos papéis sociais pode ser percebida quando se analisa a histórica exclusão da mulher da organização do processo de trabalho ou ainda quando se discute a sucessão na gestão da propriedade, onde a preferência familiar masculina na escolha do sucessor tem sido constatada em vários estudos (Carneiro, 2001; Mello, Abramovay & Silvestro, 2003; Spanevello, 2008). Tal fato, aliado a penosidade do trabalho agrícola explicaria o intenso êxodo das moças e a já evidente “masculinização” do meio rural brasileiro (Camarano e Abramovay, 1999).

Por não gerar renda direta, o trabalho feminino doméstico não é considerado como trabalho, e mesmo quando as mulheres desenvolvem atividades diretamente na roça, essas são vistas simplesmente como “ajuda”, ou “um não-trabalho, pois estaria fora do seu lugar de domínio” (Maia, 2004: 94). Entretanto, em que pese a desvalorização do trabalho da mulher, a unidade de produção familiar camponesa não funcionaria sem a sua participação ativa, uma vez que a formação “familiar” da unidade produtiva depende de uma articulação entre trabalho masculino e trabalho feminino. Nesse sentido, Shanin (2008: 45) mostra que:

se pegarmos a unidade familiar como unidade fundamental de análise, a importância da mulher é absoluta. Sem ela, a unidade não pode sobreviver. Como também não pode sobreviver sem um homem por muito tempo. Porque há uma divisão de trabalho bastante rígida entre homens e mulheres no campo que necessita da combinação dos dois. A combinação não é uma escolha, é simplesmente uma necessidade.

Seguindo a mesma linha, mas destacando a importância da mulher no âmbito reprodutivo, Carneiro (2000: 157) mostra que, tendo em conta que “além dos bens materiais outros tipos de bens, simbólicos, são transmitidos de uma geração a outra”, será possível “observar o papel-chave desempenhado pela mulher na dinâmica dessas famílias, não apenas como elemento da produção, do trabalho, mas como elemento da reprodução: como guardiãs e transmissoras privilegiadas de valores”. Portanto, ao olhar para a unidade familiar camponesa deve-se ter em conta sua posição de centralidade analítica, assim como sua fundamental capacidade de inter-relacionar as variadas dimensões que marcam a agricultura de base familiar.

1.4.5. A centralidade do trabalho para a família camponesa

Nas famílias camponesas o trabalho é o elemento agregador e, por isso, ocupa uma posição importante no desenrolar das relações entre os membros e nos papéis sociais por eles desempenhados. A integração e sobrevivência da família camponesa que ao mesmo tempo se constitui numa unidade produtiva e de consumo depende fundamentalmente do trabalho realizado por todos os seus integrantes (Stoer & Araújo, 1992) O envolvimento com o trabalho, seja nas atividades domésticas, na produção para o consumo familiar ou na produção para o mercado, é uma marca impregnada na constituição das famílias camponesas, pois nessas unidades domésticas “todos os integrantes em idade e condições de fazê-lo exercem algum tipo de trabalho” (Brandão, 1999: 37).

Na cultura camponesa, o trabalho é enquadrado ideologicamente como um requisito fundamental para uma vida cheia de sentido, ao ponto de ser possível verificar a existência de uma ética do trabalho. Em seu estudo no Barroso, Ribeiro (1997: 277) argumenta que tal ética “parece enraizar, antes de tudo, na limitada base material de sobrevivência da grande maioria das famílias locais, obrigadas, por isso, a uma utilização muito intensa do trabalho para, na medida do possível, suprirem a referida escassez de recursos produtivos”. Assim, para “os que ocupam a parte inferior da escala do ter”, não resta outra alternativa de sobrevivência senão dedicar-se intensamente ao trabalho. A valorização do trabalho na cultura camponesa ocorre por várias formas e tem como fim relacioná-lo a uma formação virtuosa e moralmente correta, bem como a obtenção de certo reconhecimento social

(Ribeiro, 1997), e nesse sentido, verifica-se que a socialização das crianças e dos adolescentes passa necessariamente por contínuo aprendizado da lógica das regras que orientam a vida cotidiana, “e a matriz das afeições de tais regras passa invariavelmente pelo *desejo do trabalho*” (Brandão, 1999: 39 – grifo no original).

A força da ideologia do trabalho pode ser verificada com mais intensidade pela negativa, uma vez que “o não-trabalho, a ociosidade são, formalmente, os seus principais alvos de incidência”, de modos que ser preguiçoso é uma condição fortemente propensa a sanções sociais na comunidade local (Ribeiro, 1997: 279). Todavia, na região estudada pela autora, principalmente os mais jovens já manifestam um posicionamento crítico diante dessa, ainda robusta, ideologia do trabalho, destacando o valor do tempo livre, do lazer, mostrando que “novas formas de idealizar o trabalho começam gradualmente a abrir caminho, a instalar-se, pondo em causa velhos princípios” (1997: 280-281). Tal fato, entretanto, em que pese demonstrar a estruturação de visões do campo e das atividades laborais que nele se executam, orientadas por novos ângulos, não descredencia o trabalho como elemento central da organização social (Antunes, R., 1995), seja ela rural ou urbana.

Como o trabalho ocupa uma parte significativa do cotidiano do agregado familiar, o conjunto de saberes mobilizados durante a sua realização acaba constituindo a base sobre a qual se desenrola o processo de socialização realizado pela família.

1.4.5.1. O trabalho como prática educativa

Na família camponesa geralmente não há um período da vida somente dedicado aos estudos, como é comum verificar-se nos estratos médios do meio urbano (Martins, J. 1982). O trabalho acompanha o camponês desde criança até a velhice, uma vez que a unidade produtiva doméstica depende da força de trabalho familiar, sendo por isso que somente os muito novos ou os demasiadamente velhos e os enfermos, não exercem alguma atividade ligada à produção ou a reprodução camponesa (Brandão, 1999).

Meninos e meninas são convocados desde cedo ao trabalho¹⁷. As meninas, sob o controle da mãe, ajudam no trabalho doméstico e são responsáveis pela preparação dos alimentos, pela limpeza da casa e das roupas, pelo cuidado com os irmãos mais novos. No quintal elas cuidam dos pequenos animais e de pequenas plantações. Os meninos, quando pequenos também ajudam nas tarefas domésticas, mas logo que adquirem porte físico suficiente acompanham o pai no trabalho da produção.

¹⁷ Em 2004 no Brasil, enquanto no meio urbano 13,4% dos homens e 10,2% das mulheres ocupadas afirmaram que começaram a trabalhar até os 9 anos, no meio rural os números são 32,5% para os homens e 27,9% para as mulheres (DIEESE/NEAD, 2006).

Shanin (2008), ao refletir sobre a formação para o trabalho de um camponês, mostra que esta ocorre em um processo de aprendizagem iniciado desde a infância, tendo a família como principal agente formativo. Em suas palavras:

Ser camponês é saber como combinar muitas ocupações como trabalhar a terra, cortar madeira, cuidar de animais, cultivar alimentos, consertar máquinas. A verdadeira característica e definição dos camponeses tem como um de seus fundamentos essa natureza especial do campesinato, que nunca é uma coisa só, é sempre uma combinação [...] Só se aprende com os seus pais. Se for um menino, aprende com o seu pai. Se for uma menina, aprende com sua mãe. Como é que o camponês aprende a fazer tantas coisas? Ele acorda com o seu pai todos os dias e vai fazendo e aprendendo. É o mesmo para as mulheres. Agora, é uma técnica, uma ocupação ou, se quiser, uma profissão, que as pessoas aprendem desde criança e, sem isso, o campesinato não consegue administrar sua própria casa. Não dá certo simplesmente distribuir terras para as pessoas se elas não possuem essa vivência com o modo de vida camponês desde nascido. (Shanin, 2008: 41).

Shanim chama a atenção para a importância da família, como a responsável pela organização de práticas educativas, no longo período de aprendizagem necessário para a formação do “ser camponês”, assim como destaca o trabalho como o princípio educativo fundamental na prática educativa. Nesse sentido, verifica-se que as famílias camponesas “aparecem como os centros de aprendizagem de comportamentos e valores aceitos, e de aptidões ensinadas para o mundo agrícola e artesanal” (Stoer & Araújo, 1992: 51). Da mesma forma, Brandão (1999) acredita que os filhos e as filhas dos camponeses são convocados ao trabalho também por seu caráter pedagógico, uma vez que além do ofício ele ensina e ajuda a construir desde cedo as bases morais sob as quais se assenta a identidade camponesa. Em suas palavras:

Da mesma maneira como acontece com as filhas, mesmo quando a “ajuda” de um filho não é necessária ao andamento do trabalho dos homens adultos da família, ele é convocado a participar, porque assim como se reconhece que o principal sujeito socializador de um filho é o seu pai, assim também se reconhece que não há, em hipótese alguma, situação mais adequada para essa aprendizagem essencial realizada como um *ensino*, mas fora do *estudo*, do que a do trabalho, que ao mesmo tempo inculca saberes de ofício e os do *habitus* do *ethos* camponês. (Brandão, 1999: 39 – grifo no original).

O trabalho na casa, no quintal ou na roça é percebido como um ato educativo, no qual desde muito cedo os pequenos camponeses aprendem, em comunhão com os outros e mediatizados pelo mundo como diz Freire, a ser e a produzir. Assim, no conjunto de atividades impostas pelo cotidiano, “subordinados aos atores adultos das duas metades sexuais, meninos e meninas são levados ao trabalho para se educarem através dele” (Brandão, 1999: 39), uma vez que há o reconhecimento do trabalho como um princípio

educativo, essencial para o processo de transformação de crianças e jovens em adultos responsáveis e honestos, ou ainda para a humanização dos seres humanos, por isso o trabalho, precocemente vivenciado sob a tutela dos pais, é considerado como a possibilidade de um encontro com “um saber entre todos o mais importante”.

Através de lições diárias, pautadas em experiências concretas, visando solucionar problemas reais, o trabalho vai possibilitando uma formação profissional que se alimenta do saber acumulado no grupo familiar e no círculo social da localidade. Em casa, no quintal ou na roça, o saber não nasce da ociosidade, do desapego com o mundo real, da frieza de fórmulas e conceitos, mas diferentemente, nasce das entranhas da cultura camponesa, da oralidade, do contato direto e intenso com as condições objetivas da existência, da necessidade de superá-las. O estudo na escola pode complementar essa experiência pedagógica, lhe oferecer novas possibilidades de ação, novos ângulos de análise, mas jamais poderá esvaziá-la da importância que possui como um processo educativo.

O trabalho na companhia dos pais proporciona o ensinamento do ofício de camponês, mas possibilita ainda o aprendizado da cultura da comunidade, o fortalecimento da identidade dos sujeitos mais novos e os valores com os quais decidirão os caminhos que irão seguir quando chegar a hora de escolher suas próprias direções. Ou seja, como bem afirma José de Souza Martins (1982: 8), “o trabalho constitui um valor para os diferentes grupos da sociedade agrária, abrangendo indiscriminadamente a maior parte das etapas da vida, desde a infância até a velhice”. A vida construída com muito trabalho, assim como o trabalho é produtor de uma vida cheia de significado e de saberes.

Por fim, cabe ressaltar que, diferente do que pensa boa parte da sociedade, as populações do campo não representam o espaço e a cultura onde a modernidade ainda não chegou, mas ao contrário, elas “são autoras e consumidoras de um modo de vida que é também um poderoso referencial de compreensão das irracionalidades e contradições que há fora do mundo rural” (Martins, J., 2000: 3).

A família camponesa, como qualquer outra, tem sido atingida pelas mudanças no comportamento dos indivíduos promovidas pelas significativas e velozes alterações que os setores econômicos e sociais têm experimentado nas décadas recentes. Mesmo ainda sendo majoritária o arranjo familiar nuclear, com seus bem definidos papéis sociais, estes começam a perder a rigidez que os vem marcando ao longo da história, assim como a inquestionável estrutura hierárquica passa por rearranjos, impostos, especialmente, pela ação dos mais jovens (Carneiro, 2000).

Em que pese as tensões e conflitos surgidos nos últimos anos no interior da unidade familiar camponesa, em muito alimentado pelas mudanças estruturais que o meio rural vem passando, manifestadas naquilo que alguns têm chamado de “nova ruralidade”, as pesquisas apontam para permanência da percepção do trabalho como elemento estruturante do processo de socialização, ferramenta educativa indispensável para a compreensão do mundo, do outro e do próprio sujeito camponês. Portanto, no cotidiano da família camponesa,

O trabalho com as diferentes formas de uso da terra é sistematizado de forma criativa e aberto ao diálogo e ao confronto com outros saberes. A casa, o quintal, a roça, a casa-de-farinha entre outros são lugares de encontro, troca e aprendizagem de saberes diversos. A produção do conhecimento é cumulativa e acontece na prática cotidiana com o trabalho da terra. (Oliveira, A., 2008: 57).

O processo socializador ocorre, fundamentalmente, no e pelo trabalho e, conseqüentemente, é possível perceber o trabalho no campo “como uma situação concreta [que] revela partes de um processo formativo de ensino e aprendizagem que se estende do roçado ou da casa de farinha para a escola e as salas de aula” (Oliveira, A., 2008: 52). Pelo trabalho, portanto, o camponês aprende a trabalhar e a vivenciar experiências sociais mais amplas, que serão complementadas por outros processos de socialização, onde a escola assume um importante papel, principalmente quando ela não abdica de aproximar os saberes institucionalizados dos saberes e práticas próprias da cultura dos sujeitos a quem atende.

Mesmo tendo o trabalho como um elemento socializador de grande relevância, ao mesmo tempo em que não percebe a incorporação dos saberes oralmente transmitidos e socialmente experimentados pelas crianças e jovens na ação pedagógica institucional (Nascimento, M., 2008), as famílias do campo têm atribuído uma importância crescente à escola. Com base em estudos realizados em várias regiões do Brasil, José de Souza Martins (2005: XX) argumenta que mesmo realizada na escola, a educação não deixa de ser enxergada pelos camponeses através da lente do trabalho, pois “ir à escola é considerado pelos pais como trabalho e a condição de estudante como profissão”.

Como mostrou Perrenoud (2001), a escola cada vez mais interfere nas decisões e nos comportamentos das famílias, e as que habitam os campos não estão imune a esse fenômeno, uma vez que a expansão do sistema escolar e a pressão social por uma escolarização mais alargada afetam, de alguma forma, todas as classes sociais, sejam urbanas ou rurais.

1.4.6. Algumas questões sobre o trabalho na infância

Se a família camponesa se utiliza de práticas educativas que encontram no trabalho o conteúdo e a metodologia para o seu desenvolvimento, é fato reconhecido que as crianças, desde cedo, participam de várias atividades, diretas ou indiretamente produtivas, socialmente reconhecidas ou não como trabalho. Portanto, parece ser necessária uma rápida abordagem ao tema do trabalho infantil, nomeadamente no meio rural, afim de que se possa deixar claro como as categorias trabalho e infância são aqui interpretadas e como podem se relacionar.

O tema do trabalho geralmente surge nos estudos que abordam os direitos das crianças ao usufruto da infância, a qualidade desse usufruto, a necessidade do envolvimento com o lúdico (Arenhart, 2006), ou mesmo quando a investigação envolve as diversas formas de insucesso escolar. De fato, as estatísticas¹⁸ ainda verificadas em muitos países, principalmente nos mais fragilizados economicamente, mas não só, denunciam uma realidade em que a exploração do trabalho infantil serve para aliviar precárias condições pobreza de muitas famílias urbanas e rurais, bem como para incrementar os lucros de pequenas, médias ou grandes empresas capitalistas, fato que justifica a atenção e o olhar crítico tanto de estudiosos da infância como das instituições do Estado responsáveis pela proteção das crianças.

Todavia, desde os primórdios da história humana o trabalho faz parte da vida das crianças nas mais variadas culturas, servindo de elemento estruturador das relações sociais e produtivas das diversas sociedades humanas (Ponce, 1979). Mas é após o advento da Revolução Industrial que as crianças são chamadas a integrar a vida produtiva de maneira intensa (Sarmiento, 2005) e desconectada dos objetivos pedagógicos verificados nos períodos anteriores. Hubermam (1986, 194) mostra diversos relatos que descrevem os modos como as crianças participavam, durante longas jornadas, da produção industrial capitalista. Como mostra o autor, o trabalho infantil não foi uma invenção da industrialização capitalista, mas anteriormente “as crianças trabalhavam em casa, sob a direção dos pais, com horários e condições por estes determinados”, enquanto nos tempos

¹⁸ Os números do trabalho infantil no **Brasil** continuam muito elevados: de acordo com a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mais de 1,2 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 13 anos ainda eram vítimas de exploração em 2007. Mais da metade das crianças de 5 a 13 anos morava no campo e, conseqüentemente, 60,7% delas executavam atividades agrícolas. Entre jovens com mais de 14 anos, a proporção de pessoas no trabalho agrícola cai para 32%. Infográficos (IBGE, 2007). Em **Portugal**, segundo dados de 2001, a agricultura concentrava 48,4% (23.696) das crianças e adolescentes que exercem alguma atividade econômica, sendo que 73,3% são do sexo masculino e 26,7% do sexo feminino; 90,9% freqüentam a escola; 96,9% estão ocupados em trabalho familiar não remunerado e apenas 3,1% trabalham por conta de outrem; 55,1% vivem no Norte do País; 63,3% trabalham até 10 horas por semana, 16,2% trabalham até 15 horas e 20,6% trabalham mais de 15 horas semanais (PETI, 1997).

inaugurais da hegemonia da produção fabril elas “trabalhavam em fábricas, sob a direção de um supervisor cujo emprego dependia da produção que pudesse arrancar de seus pequenos corpos, com horários e condições estabelecidos pelo dono da fábrica, ansioso de lucros”.

A participação das crianças nas atividades produtivas industriais só será considerada um problema mais sério nos anos que se seguem a crise do capitalismo iniciada em 1929, quando há necessidades de regular a força de trabalho excedente ao mesmo tempo em que surgem protestos de setores mais progressistas das sociedades dos países centrais, contra a participação de crianças na produção econômica (Sarmiento, 2005). Para este autor, há justamente aí uma “exclusão simbólica” da criança da economia, uma vez que a infância foi revestida da natureza da “*idade do não-trabalho*” (Sarmiento, 2005: 24). No entanto, assim como no passado, também hoje a infância não pode ser considerada como “a idade do não-trabalho”, pois “todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua” (Sarmiento, 2005: 25). Vista por esse ângulo, parece equivocada e simplista a ideia que defende a isenção das crianças de todo e qualquer tipo de trabalho, acreditando que este se incompatibiliza com o direito daquelas a vivenciarem plenamente a sua infância (Arenhart, 2006).

As crianças trabalham ao desenvolverem uma atividade social que, em última instância, será responsável pela sua humanização, ou seja, as crianças, por serem humanas, constroem a sua cultura trabalhando (Sarmiento, Bandeira & Dores, 2000). Dessa perspectiva, o trabalho é percebido como uma atividade e não somente, conforme quer a concepção burguesa, como um recurso capaz de garantir a acumulação capitalista, através da extração de mais-valia. Como a concepção burguesa de trabalho encontra-se mais incorporada no senso comum, as atividades que as crianças desenvolvem na escola ou em casa, por exemplo, por não serem remuneradas e/ou socialmente consideradas como útil, não são identificadas como trabalho, o que contribui para que as crianças que as realizam permaneçam na escala da menoridade. Diante disso, os autores consideram “que o não reconhecimento da generalidade das atividades das crianças como trabalho é um efeito de poder, e reflete o desapossamento em que a infância está colocada na sociedade contemporânea” (Sarmiento, Bandeira & Dores, 2000: 41). Portanto, a participação das crianças em atividades de trabalho que não as submetam às condições alienantes, tanto em relação a sua infância como a sua própria humanidade, não parece ser uma afronta ao direito pleno à infância (Arenhart, 2006).

Assim como nem todas as crianças que se relacionam com o trabalho o fazem de maneira degradante, limitadora do gozo da infância ou como imperativo de sobrevivência, o entendimento da categoria trabalho não se limita à sua concepção burguesa, que prima pela produção de valor de troca. O trabalho também pode ser enxergado em sua natureza humanizante, elemento pelo qual homens e mulheres se fazem enquanto espécie, produzem, transmitem e transformam sua cultura em uma intensa relação com a natureza.

Em uma perspectiva marxista, o ser humano é produto de sua própria ação, faz-se continuamente ao longo de sua história e, por isso, não é uma realidade dada, pronta, acabada. Seu processo de construção está diretamente vinculado à relação travada com a natureza e nessa relação, busca garantir sua sobrevivência imediata, pelo que transforma o ambiente natural com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas que lhe manterá vivo. Tal transformação da natureza se dá através do trabalho, e é justamente pelo trabalho que o ser humano se destaca dos outros seres naturais, ou seja, pelo trabalho “o ser do homem responde à necessidade ontológica fundamental de existência como ente objetivo, real, corpóreo” (Macário, 2001: 02).

O trabalho faz parte do próprio ser humano, pois está presente no processo de sua criação enquanto tal, ou como afirma enfaticamente Engels (2004: 13) o trabalho é “a condição básica e fundamental de toda vida humana. É em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Traçando um percurso histórico onde o ser humano vai paulatinamente abandonando sua condição de “macaco” para ir se transformando, através do trabalho e das conseqüentes ações por ele desencadeadas, em um ser produtor de culturas, o autor demonstra como o trabalho, enquanto mediador da relação estabelecida pelo ser humano com a natureza, se encontra na base originária daquele, marcando, definitivamente, a separação do mundo humano do mundo animal.

Marx (1982: 202) argumenta que através do trabalho o ser humano constrói a si próprio, uma vez que ele coloca “em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”. Conseqüentemente, a ação exercida sobre o meio natural, contribui para transformar a sua própria natureza. No processo de trabalho, portanto, o ser humano acorda tanto as forças físico-biológicas quanto a força existente no plano da consciência. Se no plano físico-biológico o trabalho desperta as capacidades de transformação da natureza externa, a fim de satisfazer suas necessidades vitais, no plano da consciência o trabalho proporciona um embate contra a manifestação meramente instintiva do homem (Macário, 2001).

Ao transformar a natureza para garantir sua sobrevivência física, o ser humano transforma-se paulatinamente, compreendendo, por conseguinte, cada vez mais a si, a sociedade humana e ao mundo que o cerca. Portanto, o ser humano é resultado de si mesmo, consequência de uma imperiosa necessidade de continuar vivo, onde o trabalho ocupa lugar central na relação travada com o ambiente natural, pois tudo “que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007: 154), fato que transforma o trabalho em “uma categoria ontológica e econômica fundamental” (Frigotto, 1999a: 31) na medida em que se percebe que o ser humano só é pelo trabalho.

Portanto, compreendido como categoria ontológica, o trabalho desempenha o papel central na trama histórica em que o ser humano vai, paulatinamente, construindo-se e compreendendo-se, numa contínua interação com a natureza. Esse longo caminho que, através do trabalho, leva o ser humano a um “dobrar-se sobre si mesmo”, e que por conta disto favorece um domínio dos seus instintos e o estabelecimento de finalidades aos seus atos, nada mais é que um processo educativo visto de forma genérica (Macário, 2001). Para o autor, portanto, o trabalho traz em si um princípio educativo, manifestado no momento em que o ser humano desenvolve sua capacidade de objetivação das coisas da natureza, dos outros que o rodeiam e dele próprio, quando tomado objeto do seu próprio olhar. Mas, paulatinamente o ato educativo vai se complexificando e se intrincando no tecido social, tornando-se ele mesmo “um tipo específico de objetivação humana”.

Com essa compreensão, pode-se perceber o trabalho como uma atividade educativa que liberta o ser humano das amarras estritamente naturais, o que o identifica com a liberdade. Porém, com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, os seres humanos são divididos entre proprietários e não-proprietários, sendo que os primeiros já não mais necessitam trabalhar para sobreviver, uma vez que passam a usufruir do trabalho realizado pelos últimos. Estes, por sua vez, precisam garantir a sua sobrevivência e a dos proprietários. Instaura-se a divisão de classe no seio da humanidade, ao mesmo tempo em que o trabalho, responsável maior pela libertação do homem, por sua humanização, passa a ser também identificado como dominação. O homem não-proprietário, na sociedade de classe, experimenta a dominação através do trabalho.

Mais tarde, com o advento do capitalismo, o trabalho tem aprofundado essa dimensão ambivalente, e as formas de exploração do trabalho alheio em benefício de uma classe de proprietários vêm progressivamente se complexificando. O trabalho, de uma

condição profundamente humanizante e, por isso, educativa, também se configura em uma atividade desumanizante e, conseqüentemente, embrutecedora, para poder satisfazer o capital na busca por sua contínua valorização.

No entanto, na unidade produtiva camponesa, embora, eventual ou sistematicamente, também sejam produzidas mercadorias para o mercado, o trabalho é muito mais identificado com a criação de valor de uso, uma vez que parte considerável das atividades realizadas pela família é direcionada à criação e à transformação de objetos úteis para a sobrevivência dos seus membros. O trabalho direcionado à produção de valor de troca, todavia, não é identificado como “força de trabalho”, no mesmo sentido verificado na indústria, pois o trabalho, na produção camponesa, não ocorre com base na separação do produtor dos meios de produção. Assim, quando há produção direcionada ao mercado se verifica um trabalho não-capitalista a serviço da acumulação capitalista (Gonçalves & Fabrini, 2009). Dessa forma, o trabalho camponês não pode ser pensado somente nos limites da produção de mercadorias, pois ele integra um ampliado processo de relações sociais que no geral são orientadas “na busca de autonomia e na reprodução social pelos vínculos familiares e comunitários”, o que o diferencia da dimensão essencialmente acumulativa das relações de trabalho próprias do capitalismo (Gonçalves & Fabrini, 2009).

É com essa compreensão do trabalho como atividade realizada no interior da unidade familiar, não exclusivamente voltado à produção de excedente para o mercado, envolto de um sentido também pedagógico e humanizante, de forma não-capitalista portanto, que colocamos a questão do trabalho infantil no meio rural.

José de Souza Martins (2005: 3), um dos principais expoentes da sociologia rural brasileira, afirma que o discurso, geralmente proferido pela classe média e pela elite econômica, “cheias de privilégios e de culpas”, que visa combater o trabalho infantil quase sempre é organizado em torno da ideia de que o trabalho significa “apenas sofrimento e privação”. Com essa visão, contestam “o trabalho, sua importância e até sua beleza”. Em sentido contrário, o autor argumenta que o trabalho, nomeadamente no campo, possibilita uma maior interação entre pais e filhos, pois quase sempre os reúne para o exercício de várias funções de uma mesma atividade, deixando transparecer que essa é a principal “forma como se educa e protege a criança no campo”.

Porém, quando o grande capital entra no campo há uma deterioração desse processo protetivo e educativo, pois “o trabalho se converte em trabalho assalariado, precário e ocasional, exigindo que se mobilize toda a família em funções estritamente econômicas para assegurar o sustento de todos”. Nessas condições, a convivência “já não educa, a

família já não é uma escola”, uma vez que no trabalho assalariado, geralmente precário e com baixa remuneração, os pais são obrigados a usarem os filhos para completar a remuneração que minimamente garanta a sua reprodução, fato que leva a criança a “pagar o preço da exploração que o capital cobra de quem trabalha” (Martins, J., 2005: 4).

Os movimentos sociais do campo há muito vêm insistindo na dimensão pedagógica do trabalho realizado pela crianças sob a supervisão dos pais no ambiente familiar ou sob a orientação de educadores(as) no espaço da escola. Arenhart (2006: 8), em estudo realizado em um assentamento da reforma agrária que resultou da luta do MST, mostra que a proposta pedagógica do movimento busca uma educação que se realize pelo trabalho e para o trabalho. O trabalho seria, na concepção de educação do MST, a base do conteúdo e elemento estruturador do método com os quais os seus interesses pedagógicos e políticos devem ser atingidos, ou seja, realizado de forma cooperada em casa e na roça junto dos pais e, eventualmente, dos vizinhos, ou ainda na escola acompanhado por educadores(as) e vinculado ao saber acadêmico, o trabalho surge como a ferramenta indispensável não só para o desenvolvimento social e econômico das famílias e comunidade, mas também para o crescimento intelectual dos indivíduos.

Não há, portanto, um processo educativo quando o trabalho é desumanizante, fundado na exploração econômica de adultos e crianças. Executado dentro dos limites das relações capitalistas de produção, o trabalho realizado pelas crianças perde a beleza, e quase sempre rouba-lhe o tempo do lazer e da escola, pois deixa de ser uma atividade social que proporciona a auto-construção para se transformar em um sacrifício realizado em nome da sobrevivência. Nesta perspectiva, acreditamos que todo “trabalho que socializa e educa deveria ser considerado à parte no conjunto das preocupações da sociedade com a criança” (Martins, J., 2005: 4), sendo que no caso específico do campo, deve-se considerar que nem todo trabalho que a criança realiza é prejudicial, e que atividades “adequadas à sua idade, e que não interfiram com a sua escolarização e tempo livre, podem constituir-se como parte integrante do seu crescimento num ambiente rural” (PETI, 1997). Tal fato poderia servir, inclusive, para uma avaliação sobre a adequação do termo *exploração* quando este estiver vinculado à atividades dessa natureza.

Conclusão

Como uma instituição social e historicamente determinada, a família experimenta ao longo do tempo, e particularmente nas últimas décadas do século XX, transformações em sua estrutura e nos valores que a orientam. Nos anos recentes, derivadas de fenômenos

econômicos, sociais, políticos e culturais, as variadas, velozes e, em alguns casos, profundas mudanças têm introduzido no conjunto da sociedade novos desafios e possibilidades à sociabilidade humana. É possível verificar, por um lado, novas formas de relacionamento intrafamiliares, onde uma maior autonomia individual e um visível relaxamento da hierarquia parental são cada vez mais explícitos e, por outro, um apelo social crescente ao envolvimento da família com outras instituições educativas, nomeadamente a escola, com o objetivo de reforçar o desempenho das crianças e dos jovens no período, cada vez mais alargado, de escolarização.

Vive-se um momento em que os olhares curiosos da ciência se voltam de uma forma mais intensa e mais abrangente para a unidade familiar, buscando compreender aspectos macro e micro sociais que influenciam sua dinâmica interna, os saberes por ela mobilizados no processo reprodutivo, os relacionamentos que realiza externamente. Nessa nova empreitada científica, os filhos pequenos merecem uma atenção especial, ao ponto de vermos surgir áreas disciplinares com uma preocupação centrada nas crianças, em que estas são elevadas à categoria de *sujeitos sociais plenos*, com algo a dizer sobre sua própria construção histórica.

Ao longo do século passado, alimentado pelas transformações de natureza econômicas, foi intenso o debate que apontava para o fim camponato, categoria social fadada a compor o “arquivo morto” da história devidos ao implacável avanço da lógica capitalista em direção ao campo. Todavia, graças à sua maleabilidade e visível capacidade de adaptação, o camponato tem se sustentado e, em alguns casos, se recriado, graças a força da unidade familiar que o sustenta. A família camponesa sofreu alterações comportamentais e estruturais, alargou suas possibilidades produtivas e de relacionamento social, bem como experimentou as agruras e as benesses da “nova ruralidade”, buscando preservar, na medida do possível, sua relação com o trabalho na terra.

O trabalho continua sendo um valor aparece centralmente estabelecido na cultura camponesa, base da produção e da reprodução do agregado familiar. Ao mesmo tempo em que é o motor da economia camponesa, o trabalho serve de conteúdo e de método para as aprendizagens que dão forma a sua cultura. Por isso ele é desenvolvido a partir do envolvimento de todos os membros do grupo, de acordo com as possibilidades de cada um, sempre envolto de um caráter pedagógico espontaneamente construído. Os mais novos, quando não forçados a executá-lo por longas jornadas, na família ou por conta de outrem, podem experimentar os muitos saberes que o trabalho proporciona. Saberes que nem sempre a escola enxerga, e quando enxerga quase nunca valoriza, num gesto de um quase

desprezo à cultura fabricada no campo. Um saber moldado na oralidade, na convivência estreita entre pais e filhos, que diante do poder uniformizador da cultura letrada privilegiada pela escola, tende a ser considerado um não-saber.

Mesmo assim, cada vez mais as famílias camponesas têm mandado seus filhos à escola. E isso parece ocorrer por força da obrigatoriedade legal, mas muito também por acreditar na escolaridade como um trabalho, no qual os mais novos devem se dedicar hoje para que, mais tarde, possam ter alargadas as suas possibilidades profissionais e pessoais, muito embora isso possa significar, graças ao desenraizamento da escola da cultura local, um possível desligamento do modo de vida camponês.

Capítulo II

A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIALIZADORA

Introdução

O grupo familiar, como vimos no capítulo anterior, é o ambiente onde ocorrer o primeiro contato dos sujeitos com a sociedade humana, mas no longo processo de socialização por que passa o indivíduo durante toda a sua vida, outras instituições são chamadas a colaborar na mediação do seres individuais com a sociedade mais ampla. A escola é uma dessas agências socializadoras, talvez a mais destacada na modernidade, cuja função extrapola a sistematização e disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, e avança para se constituir em poderosa ferramenta de regulação¹⁹ das relações sociais.

Entretanto, a escola é uma invenção da sociedade de classes, e nasce para ocupar o tempo livre dos que não precisavam trabalhar para sobreviver. Como veremos a seguir, o surgimento da escola é um marco no processo de separação do trabalho manual do trabalho intelectual. Com o surgimento da sociedade moderna a escola atinge amplos segmentos populacionais e passa a ser um importante instrumento de formação do trabalhador que estará a serviço do capitalismo, além de uma agência com atribuições diretamente vinculadas com a regulação do funcionamento da sociedade. Por outro lado e em sentido divergente, a escola, paulatinamente massificada, será também utilizada como instrumento de emancipação do senso crítico dos sujeitos sociais, espaço capaz de possibilitar uma interpretação mais nítida da sociedade e do mundo natural.

Nas últimas décadas, diante das profundas transformações pelas quais tem passado a sociedade humana, graças aos acelerados avanços da ciência e da técnica que impulsionaram as alterações experimentadas pela base técnica do capital e, conseqüentemente, pela organização do trabalho no interior da produção capitalista, tem sido cobrada da escola uma nova postura educativa, onde o ensino aparece cada vez mais subordinado aos interesses econômicos e cada vez menos comprometido com a construção de uma sociedade solidária e incluyente.

Nesse contexto, a escola de ensino médio, propedêutica ou profissionalizante, tem sido alvo de um intenso processo normatizador, ao que se seguem variadas políticas públicas, cujas justificativas passam pela adequação de sua ação educativa/formativa às

¹⁹ Fátima Antunes compreende a *regulação* “como o conjunto de actividades, tendentes à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e colectivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social”. No campo da educação, a regulação se apresentaria “como: (i) o conjunto de mecanismos postos em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos, e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular, (ii) a definição de padrões e regras que estabelecem o quadro para o funcionamento das instituições.” (2006: 67-68).

inadiáveis exigências da modernização e da competitividade. Não menos destacados são os debates que permeiam esse processo, onde são expostos concepções de Estado, de educação, de democracia, que demonstram os interesses e as forças políticas que travam a luta pela hegemonia na sociedade de hoje.

2.1. A educação sem a escola e mediada pelo trabalho

Durante a idade primitiva, ou comunal, os seres humanos foram se educando de maneira genérica, tendo na atividade produtiva a base sobre a qual os conhecimentos das gerações mais velhas eram transmitidos às gerações mais novas. Desde muito cedo as crianças já participavam, na medida de suas forças, das atividades cotidianas que a tribo realizava para garantir a sua existência, e tal fato possibilitava que, paulatinamente, a criança fosse introjetando todas as crenças e comportamentos que importavam para o grupo. A educação, portanto, era praticada de maneira espontânea, pois “não estava confiada a ninguém em especial, mas sim à vigilância do ambiente” (Ponce, 1979: 9), e somente em ocasiões estritamente necessárias os adultos orientavam de maneira mais específica como as crianças deveriam agir.

A espontaneidade que marcava o processo educativo na sociedade primitiva seguia a mesma esteira por onde corria a incorporação da linguagem e da moral que orientavam o grupo. O ideal pedagógico estava assentado em uma visão de mundo onde é sólida a sobreposição do coletivo sobre o individual, de modo que o alicerce da ação pedagógica da tribo é construído em torno do dever ser. Dito de outra forma, “os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e realizam-se integralmente em todos os seus membros” (Ponce, 1979: 14). Entretanto, sendo adequado a uma estrutura social sem divisões de classes, onde a terra, principal meio de produção de então, era usada coletivamente, e a divisão do trabalho não representava hierarquização de posições sociais, o modelo educativo amplo e espontâneo não suportou o lento, mas progressivo processo de cisões que ocorre na sociedade.

Em certo momento, há a necessidade de liberação de alguns integrantes do grupo do trabalho manual para se dedicarem a certas atividades não diretamente produtivas, o que deixa evidente que “a direcção do trabalho separa-se do próprio trabalho, ao mesmo tempo em que as forças mentais se separam das físicas” (Ponce, 1979: 17). Somado a isso, há um progressivo incremento nas técnicas de cultivo da terra e no processo de domesticação de animais, o que favorece uma produção superior à necessidade da tribo, gerando um

excedente que pode ser negociado com grupos vizinhos. Consequentemente, o excedente gerado no processo produtivo, garantia um maior valor ao trabalho e um aumento do bem-estar dos indivíduos, fato que animou os grupos vencedores nos conflitos tribais a escravizar os outrora indesejados prisioneiros de guerra com fins de utilizar seus braços na produção de cada vez mais excedentes (Ponce, 1979).

Segundo Ponce (1979), progressivamente os indivíduos liberados do trabalho manual para administrar os bens coletivos, passaram a ser escolhidos com base na hereditariedade e a dominar o território e a produção que administravam de forma privada. Há agora “o poder do homem sobre o homem”, e o domínio de apenas alguns sobre a terra que outrora era de todos, e nesse novo contexto os fins da educação sofrem uma alteração significativa. O processo educativo que anteriormente atendia a interesses comuns a todos os membros do grupo, passa, nessa altura, a funcionar de acordo com a desigualdade existente entre os que controlavam a produção e os que de fato produziam, ou seja, buscava atender distintamente os grupos sociais que cada vez mais se diferenciavam. O novo contexto sócio-econômico experimentado pelos povos primitivos torna evidente “que já não é possível confiar a educação das crianças à orientação espontânea do seu meio-ambiente” (Ponce, 1979: 23), uma vez que na tribo impera uma relação de dominância e submissão.

2.2. A escola como lugar do não-trabalho

Na Antiguidade grega e romana, o trabalho escravo e o controle privado sobre a terra traçam as linhas sob as quais se escreve a história da consolidação do distanciamento cada vez maior entre a educação e o trabalho. Num contexto em que proprietários de terra e de gente têm o seu sustento e a acumulação de bens assegurada pelo trabalho de outrem, o saber ensinado no e pelo trabalho perde valor, pois não é digno dos que têm posses e tempo livre para praticar atividades mais ilustres. O saber que está à altura da classe dirigente não provém da prática do trabalho, mas, pelo contrário, emana do aproveitamento digno do tempo livre. Surge então a escola, que em grego significa *o lugar do ócio*, destinada àqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver e que queriam ocupar o seu ócio com actividades superiores, direcionadas ao fortalecimento das capacidades intelectuais, ao desenvolvimento da arte da palavra e dos exercícios físicos voltados ao lúdico ou à vida militar (Saviani, 2007). A escola surge, portanto, como uma instituição do não-trabalho, destinada à elite ociosa.

A institucionalização da educação, marcada pelo surgimento da escola, nasce com a sociedade de classes e com o aprofundamento da divisão do trabalho. Diferentemente do período anterior, a educação de parte da sociedade não mais se confundia com o processo de trabalho, sendo que o ideal pedagógico desenvolvido pela escola consistia em formar o homem das classes dirigentes (Ponce, 1979).

Da mesma forma, na Idade Média, a terra continua a ser o principal meio de produção e a educação vinculada ao trabalho é praticada pelos que vivem do seu próprio esforço. Mas enquanto na Antiguidade grega ou romana o papel desempenhado pelo Estado no campo da educação era significativo, na Idade Média é a Igreja Católica que assume destaque na condução das escolas (Saviani, 2007). E estas instituições, organizadas num primeiro momento em mosteiros e mais tarde também em catedrais, são frequentadas pelo clero e pela nobreza, integrantes das classes dominantes de então, embora a frequência à escola nunca tenha sido uma prioridade da nobreza, que valorizava primeiramente as virtudes da guerra, pois da violência e das armas é que derivava a fonte de suas riquezas (Ponce, 1979). Os filhos dos servos recebiam educação na construção cotidiana de sua existência, através do trabalho árduo, cujo rendimento havia de ser dividido com o senhor feudal. Todavia, as crianças da plebe poderiam eventualmente frequentar alguma escola monástica, onde não iriam aprender ler ou escrever, pois a finalidade “não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (Ponce, 1979: 113).

Será somente com o desenvolvimento do comércio nas cidades, impulsionado pela crescente influência econômica da nova, porém ainda não revolucionária, classe burguesa, que o ensino vai, lentamente, saindo do controle do clero e assumindo algum contorno secular, abrindo definitivamente o caminho para o surgimento da universidade no século XI e das escolas municipais no século XIII. Mas, tanto a universidade como as escolas municipais eram espaços elitizados, onde a frequência era restrita aos que tinham posses, pois “se para a Igreja e para o senhor feudal a escola nunca significou ilustração popular, também para a burguesia, pelo menos nesse momento histórico, ela não tinha esse sentido” (Ponce, 1979: 133-134).

Como mostra Saviani (2007), a consumação da separação entre educação e trabalho ocorre fundamentalmente a partir do surgimento da sociedade de classes, nomeadamente no período escravista e feudal. Porém, o autor alerta para o fato de que:

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (Saviani, 2007: 157-158).

Dessa forma, para o autor, desde o início a escola se posiciona ao lado do trabalho intelectual, e se transforma numa poderosa ferramenta voltada à preparação dos futuros dirigentes militares e políticos, através do domínio da oratória, do conhecimento dos fenômenos naturais e das normas que orientavam a convivência social.

2.3. A socialização escolar e a formação de trabalhadores no capitalismo

É somente na sociedade moderna, urbanizada e industrial, que a escola é democratizada e um maior número de pessoas passa a ter acesso a ela. Com o contínuo processo de complexificação das relações sociais, motivado pelo desenvolvimento cada vez mais acelerado da ciência, da técnica e, graças ao controle dessas pelo capital, da produção capitalista, a socialização primária (Berger & Luckmann, 1994) já não é suficiente para a inclusão do indivíduo como membro do corpo social, uma vez que, “ao contrário do que já sucedeu noutras épocas da história, as famílias não têm condições para assegurar sozinhas a socialização das suas crianças, com vista à sua integração como adultos na sociedade” (Pinto, C., 1995, 123). A socialização secundária (Berger & Luckmann, 1994) dos indivíduos passa a ser cada vez mais importante na organização e no funcionamento da sociedade, e a escola é a instituição social que ocupa o mais privilegiado lugar no modelo societário moderno quando se trata da socialização dos jovens. Dito de outro modo, na sociedade atual “a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações” (Pinto, C., 1995, 113).

Como foi possível verificar no capítulo anterior, onde tratamos da socialização no seio da família, essa é uma temática abordada por várias correntes teóricas e que nas últimas décadas, especialmente após o lançamento, em 1966, de *A Construção Social da Realidade*, de Peter Berger e Thomas Luckmann, tem incorporado novas interpretações que possibilitam um alargamento de sua perspectiva. A escola é reconhecidamente uma das mais importantes agências socializadoras, estando nela depositadas as expectativas da sociedade quanto ao bom preparo dos jovens para o ingresso na vida adulta como membro

ativo da trama social. Compreendendo a importância da escola para o processo de construção da identidade dos jovens, Conceição Alves Pinto chama a atenção para o fato de que:

A escola na sociedade actual é um tempo, um espaço, um sistema de interacções sociais que se define como distinto do mundo adulto. É neste tempo e neste espaço escolar que um número cada vez maior de jovens vive períodos cada vez mais longos. Esta razão, por si só, já seria suficiente para que uma atenção particular lhe fosse dada no estudo da socialização. (1995, 134).

A autora (1995) mostra ainda que a escola é um tempo no qual as crianças e os jovens vivem parte de suas vidas. Além disso, a escola também se caracteriza por ser um lugar, um espaço que na sociedade ocidental figura como o espaço que, a seguir ao espaço da família, aparece à maioria das crianças. Soma-se a isso o fato da escola ser, do mesmo modo, um sistema de interação social, no qual “os diferentes intervenientes, e particularmente as crianças e os jovens, vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social” (Pinto, C., 1995, 134). Explicitamente, através das normas de funcionamento da organização escolar, das relações sociais travadas pelos sujeitos no seu interior e nos conteúdos curriculares trabalhados nas diversas matérias, ou implicitamente, por meio dos valores das classes hegemônicas disseminados através do chamado *currículo oculto* (Jackson, 1991), a escola desenvolve o processo de socialização dos mais jovens, o qual terá um impacto importante na forma como esses sujeitos sociais perceberão a sociedade e a si próprio (Pinto, C., 1995).

Diferentemente dos períodos anteriores, onde a formação escolar não estava ligada ao mundo do trabalho, na sociedade moderna o trabalho e a educação escolar passam a se relacionar, uma vez que o processo produtivo e a vida urbanizada cobravam uma formação mais sistemática e direcionada à produção. Saviani assim se manifesta sobre esta questão:

A produção centrada na cidade e na indústria implica que o conhecimento, a ciência de potência espiritual, se converta, através da indústria, em potência material. [...] Todo o desenvolvimento científico da época moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo. Se se trata de uma sociedade baseada na cidade e na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que a esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita. [...] Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão da escola. (Saviani, 1994: 156).

Com o desenvolvimento do capitalismo, da cultura urbano-industrial e das tecnologias empregadas no processo produtivo, a educação do trabalhador foi sendo transformada. Se antes o trabalhador aprendia na experiência diária do fazer produtivo, sem o auxílio de uma instituição específica, agora o trabalhador recorre à escola para buscar os conhecimentos necessários para enfrentar o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Stoer & Magalhães (2003: 1181-1182), ao discutirem a relação da educação com o capitalismo, argumentam que no momento em que a modernidade se ajusta ao modo de produção capitalista, “o mandato dirigido ao sistema escolar complexifica-se e a socialização escolar assume a função algo ambígua entre o conduzir às ‘luzes’ e à emancipação dos indivíduos e o transformar o cidadão num trabalhador disciplinado”. Dessa forma, o conhecimento, visto pelo paradigma moderno como uma ferramenta de emancipação humana, passa a ser percebido, ao mesmo tempo, como um instrumento da regulação social.

Os autores mostram ainda que o conhecimento, no capitalismo, passa a ser incorporado tanto pelo processo produtivo como pelo processo de regulação social, racionalizando-os. Assim, do entrelaçamento entre a racionalidade moderna, a lógica do capitalismo e lógica da organização do Estado, se emanam novas e ampliadas tarefas ao processo de socialização desenrolado no interior da escola, visíveis não apenas na formação de “bons operários”, mas também na compreensão da função do conhecimento no desenvolvimento individual (Stoer & Magalhães, 2003). Desse entrelaçamento, ainda segundo os autores acima citados, o conhecimento que pode servir à emancipação humana se transforma em meio para atribuição de competências ao indivíduo que postula ou postulará uma colocação no mercado de trabalho. Esta transformação ocorre em três etapas, sendo a primeira caracterizada por uma cobrança sobre o sistema escolar no sentido da formação de trabalhadores “disciplinados” e “honestos”; a segunda foi marcada pela estreita adequação da formação escolar ao posto de trabalho; e a terceira, nascida num momento em que o desemprego assola até mesmo os que possuem diplomas, se reconhece pela valorização à conformidade individual, pois ao empregador mais interessa o desenvolvimento de competências para sobreviver na arena cada vez mais estreita e violenta do mercado do que o conteúdo do ensino (Stoer & Magalhães, 2003).

Em que pese estar claro que há sobre a organização escolar uma pressão social, evidente nos direcionamentos políticos do Estado que ampliam a subordinação do ensino aos interesses do mercado (Bowles & Gintis, 1982; Bourdieu & Passaron, 1970), ou na

cobrança cada vez maior dos pais e mães para que a escola assuma variadas tarefas de caráter socializadoras (Araújo, 2009), já não é menos certo que a escola não molda totalmente a identidade dos estudantes, de modo a não deixar margem de manobra para uma posição ativa dos indivíduos (Canário, 1992). Historicamente as classes dirigentes sempre pensaram a educação dos trabalhadores com a finalidade de “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (Frigotto, 1999a: 26), subordinando, assim, a função social da educação às demandas impostas pelo capital. Todavia, argumenta Frigotto, a classe trabalhadora percebe a educação de forma mais ampla e complexa, não só como desenvolvimento de diversas potencialidades técnicas, mas acima de tudo como apropriação do saber socialmente construído, que lhe possibilita a defesa de seus interesses mais diretos.

2.3.1. Teorias científico-sociais sobre trabalho e educação: apontamentos breves

A forma como a educação escolar vem se relacionando com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea não escapou ao olhar crítico das ciências sociais. Desde os seus primórdios a sociologia tem buscado pensar sobre a relação entre trabalho e educação, o que é possível verificar já nas primeiras reflexões de Durkheim, realizadas num contexto econômico marcado pela predominância de um capitalismo que tinha na indústria a sua principal base de sustentação e num cenário educacional de formação dos modernos sistemas educativos, até os debates atuais, onde se desenvolve um capitalismo globalizado, dirigido pelo mercado financeiro e com uma atuação significativa do setor de serviços.

Durkheim (1955), ao discutir as relações entre a educação e a sociedade, mostra que há uma ligação clara entre os diversos percursos escolares e as diferentes ocupações e profissões. Para o sociólogo francês, este vínculo se estabelece devido as necessidades de socialização moral dos mais novos e de qualificação técnica para o exercício do trabalho. Assim, quanto mais especializado for o processo de produção econômica, mais diversificada será a educação oferecida aos membros mais jovens da sociedade. Todavia, a linearidade entre educação e trabalho apontada pelo pensamento durkhemiano é posta em causa com o argumento de que ele abstrai os “processos internos à estruturação dos sistemas educativos”, marcados fortemente por “uma recontextualização e tradução” dos saberes e das práticas no âmbito da escola, fato que inviabiliza uma “linearidade na transposição entre as qualidades morais e habilidades técnicas” adquiridas no sistema educativo “e o exercício de papéis profissionais”, assim como “outros processos sociais que têm lugar no mercado de trabalho que é estruturado por relações sociais de poder em

que as determinantes técnicas constituem apenas uma de múltiplas dimensões” (Antunes, F., 2004: 370-371).

Ao longo do século XX várias teorias influenciaram as análises sociológicas acerca da relação entre educação e trabalho. Na década de 1960 se afirmam e ganham destaque duas importantes perspectivas teóricas que abordam diretamente as questões que envolvem o contato do sistema educativo com o mundo do trabalho. No âmbito da economia surge a teoria do *capital humano* e no campo da sociologia aparece a teoria *técnico-funcional* da educação, ambas exerceram significativa influência nos contornos das políticas públicas direcionadas à educação/formação dos trabalhadores durante várias décadas.

A *teoria técnico-funcional* da educação defende que os postos de trabalho são marcados por requisitos que os trabalhadores devem atender para executarem as atividades profissionais a eles vinculadas, sendo que cabe a educação escolar o fornecimento das qualificações que habilitarão os sujeitos a ocuparem os postos de trabalho, fato que demonstra a percepção de uma relação “biunívoca, direta e imediata entre as aprendizagens certificadas pelo sistema de ensino e as habilidades e qualidades postas em ação no exercício do trabalho” (Antunes, F., 2004: 371). Também prega que o incremento tecnológico impõe uma elevação da complexidade do exercício do trabalho o que, conseqüentemente, cobra a uma subida dos níveis de escolarização dos trabalhadores e um alargamento da oferta de educação escolar.

Essa perspectiva teórica, ao estabelecer uma dependência entre a escolarização dos trabalhadores e a complexidade tecnológica dos processos e contextos de trabalho, deixa transparecer uma total desconsideração do “papel de mediação que a divisão social e técnica do trabalho desempenha entre estes diversos níveis de organização do trabalho” (Antunes, F., 2004: 371). Além de uma compreensão individualista dos processos de trabalho, há, claramente, um determinismo tecnológico na base da formulação teórica proposta pela teoria técnico-funcional, o que deixa clara a compreensão segundo a qual a educação escolar exerce “uma função técnica de qualificação individual para o trabalho que é a base das relações entre essas esferas da vida social” (Antunes, F., 2004: 372).

A *teoria do capital humano*, embora nascida em um campo disciplinar distinto e buscando enfrentar problemas diferentes da teoria técnico-funcional da educação, acaba se aproximando bastante dos pressupostos defendidos por essa vertente teórica. Surgida a partir dos escritos do economista estadunidense Theodore Schultz, a teoria do capital humano buscava explicar os ganhos de produtividade gerados pelo *fator humano* na produção. A conclusão a que chegou o autor foi que tais ganhos teriam origem no capital

humano nascido no processo de educação e formação dos trabalhadores. As ideias segundo as quais a educação eleva a produtividade dos trabalhadores, e que este aumento resulta dos conhecimentos e habilidades técnicas que os trabalhadores recebem no processo de formação e aplicam no exercício do trabalho, não tardaram a se difundirem em contexto internacional e a integrarem políticas públicas e discursos política e ideologicamente interessados, chegando ao século XXI ainda gozando de uma razoável vitalidade (Antunes, F., 2004: 373).

Com a rápida proliferação dos pressupostos da teoria do capital humano, os trabalhadores e o sistema de ensino serão apontados como os principais responsáveis pelos problemas relacionados à capacidade produtiva da economia, isto porque

[...] a correlação suposta entre qualificação dos trabalhadores e produtividade se transformou na justificação primeira e global para as quedas ou faltas de produtividade nacionais, sobrepondo-se a todos os outros fatores e permitindo, assim, que a força de trabalho e a sua educação (sistema de ensino) se tornassem o bode expiatório e, simultaneamente, o foco de intervenção preferencial das explicações dominantes, dos programas e das medidas incidentes sobre os défices e problemas da economia. (Antunes, F., 2004: 373).

Assim, de forma simplista e cômoda, se atribui os problemas relacionados a capacidade produtiva da economia à formação dos recursos humanos, ao mesmo tempo em que se legitima as bases da organização econômica capitalista, escamoteando os outros fatores sócio-econômicos que diretamente interferem na questão da produtividade. Internamente ao campo da educação, a teoria do capital humano produziu uma concepção tecnicista acerca do ensino e da organização da educação, o que fortaleceu a sua mistificação. Apoiada nessa concepção, se disseminou a ideia de que o indivíduo, ao apostar na sua formação, estaria se valorizando nos moldes em que o capital se valoriza, ou seja, com a teoria do capital humano, ao mesmo tempo em que se atribui à educação um valor econômico, se desloca para o âmbito individual a responsabilidade pela inserção social, pela conquista do emprego, pelo desempenho profissional.

Embora tenha servido a interesses diversos, a teoria do capital humano, verdadeiramente, não dar conta de explicar a expansão da procura por educação e muito menos a “relação entre educação e produtividade, educação e desenvolvimento ou educação e trabalho, já que estas são não só complexas e multidimensionais como variáveis segundo os contextos sócio-históricos” (Antunes, F., 2004: 374). Apesar disso, em combinação com a teoria técnico-funcional, a teoria do capital humano passou a orientar os

discursos de políticos e empresários e a formulação de políticas sociais no campo da educação/formação para o trabalho tanto nos países do capitalismo central como nos situados na periferia do sistema.

Já na década de setenta surge, a partir da crítica de Randall Collins às teorias técnico-funcional e do Capital humano, a *teoria credencialista*, propondo uma explicação alternativa para a expansão do sistema de ensino, a partir da negação ao destaque dado à função técnica da educação e às determinantes tecnológicas da mudança social. A contestação de Collins às teorias que alimentavam a maioria dos discursos e das ações no campo da educação/formação dos trabalhadores ocorreu com base em dados quantitativos e históricos. Sua investigação mostrou que o grau de escolaridade da força de trabalho nos Estados Unidos havia se elevado acima do que seria exigido pelos empregos, bem como demonstrou que fatores não-econômicos, como a demanda por educação, podem explicar a ocorrência de variações na procura por matrículas escolares entre sociedades com patamares equivalentes de desenvolvimento econômico, fato que o leva a concluir que não há uma correlação entre educação e desenvolvimento, isto é, mais educação não significa, necessariamente, mais desenvolvimento. Collins percebe também que, geralmente, os empregados mais produtivos não são aqueles com maiores níveis de escolaridade, e que a aquisição das habilidades tende a ocorrer com mais frequência no exercício do trabalho do que durante a educação escolar (Mendes & Pereira, 2009).

Do prisma da teoria credencialista, a mudança social é percebida como consequência da ação, dos conflitos e das lutas dos sujeitos e grupos organizados, o que possibilita a compreensão de que a elevação da busca por níveis cada vez maiores de escolarização é o que dinamiza a expansão dos sistemas educativos. Essa procura por percursos escolares mais elevados seria impulsionada pelo desejo de mobilidade social nutrido no interior dos segmentos sociais menos poderosos, bem como pela tentativa de manter as suas posições sociais, pelo acesso a diplomas de níveis superiores, pelos integrantes dos grupos com mais poder na sociedade, ou seja, os certificados escolares assumem “um valor de *credencial* de acesso aos diferentes postos das hierarquias das organizações, nomeadamente produtivas”, o que os torna “um dos campos decisivos das lutas em torno de bens desejáveis e escassos – poder, riqueza e prestígio” (Antunes, F., 2004: 375). Portanto, a educação não passa de uma ferramenta para a competição, utilizada pelos diferentes grupos sociais, na luta pela conquista de vantagens econômicas, influência e domínio, servindo, no mercado de trabalho, como um instrumento de seleção e controle, uma vez que:

Os empregadores não contratam trabalhadores com base apenas na competência técnica, mas também em atributos culturais. Assim, as organizações selecionam as pessoas que compartilham da cultura da elite ou, pelo menos, respeitam e valorizam o seu estilo de vida. O papel primordial das escolas é selecionar, filtrar estudantes de acordo com a sua inserção social e oferecer uma formação voltada para o desempenho de um determinado papel na economia e na sociedade, transmitindo a cada grupo de *status* a sua própria cultura. Se o acesso à educação é mais fácil para determinadas classes sociais, então a educação pode funcionar como um mecanismo extremamente adequado para assegurar a continuidade do acesso destes grupos ao topo da pirâmide salarial e dificultá-lo para os demais. (Mendes & Pereira, 2009: 8)

Cabe a educação, nesse contexto, dotar os estudantes de credenciais que deverão ser utilizadas no processo de *seleção cultural* (Collins, 1977) imposto pelo mercado de trabalho. Entretanto, esse processo acaba criando uma certa situação “inflacionária”, pois na medida em que mais pessoas têm acesso às credenciais oferecidas pelo sistema de ensino, mais elevadas se tornam as exigências educacionais para a conquista de emprego, ou seja, “A interação entre as exigências formais dos empregos e as *culturas de estatuto* informais resultou numa espiral em que os requisitos e as realizações educacionais se tornam cada vez mais elevados” (Collins, 1977: 131).

Como mostra Fátima Antunes (2004), os críticos da teoria credencialista costumam apontar como fragilidade desse enfoque o fato do mesmo desconsiderar que o incremento tecnológico acarreta, pelo menos em alguns setores do mercado de emprego, consequências importantes para a elevação da complexidade da prática laboral. Além disso, não atenta para o fato de que os empregadores podem modificar os critérios de recrutamento atendendo a alterações nas formas de gestão e de organização do trabalho. Sem descartar os contributos dos escritos de Collins para a compreensão da relação travada entre o mundo do trabalho e o sistema de ensino, nos dias atuais, marcados por velozes transformações na economia e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, parece ser necessário considerar “quer as formas como a tecnologia influencia e interage com outros componentes das relações sociais e técnicas do trabalho para modelar os laços educação-trabalho, quer as distintas modalidades de recrutamento utilizadas pelos empregadores” (Antunes, F., 2004: 377).

Outra abordagem crítica à teoria do capital humano que surge nos anos setenta é a *teoria da correspondência*, estruturada nos Estados Unidos a partir dos escritos de Bowles & Gintis, com forte influência do pensamento marxista. Dentre as teorias que procuram explicar a relação entre trabalho e educação escolar, a teoria da correspondência é, certamente, a que apresenta a crítica mais incisiva ao capitalismo e aos pressupostos do

capital humano (Mendes & Pereira, 2009). Dessa forma, assevera que as ligações existentes “entre a economia e a educação são asseguradas não através do conteúdo desta, mas da sua forma, isto é, das relações sociais que estruturam a experiência educativa dos estudantes” (Antunes, F., 2004: 377). Para Bowles & Gintis (1982: 160) há uma “correspondência” entre a forma como a escola se organiza e o chamado mundo do trabalho, pois aquelas “funcionam de modo a legitimar as divisões de classe e a produzir uma força de trabalho modelada pelas necessidades de emprego lucrativo no sistema capitalista”, ou seja, a educação escolar atua como um instrumento de reprodução e manutenção das diferenças sociais, assumindo apenas o papel de transmitir as habilidades que atendam as necessidades dos empregadores.

Como mostra Fátima Antunes ao analisar os escritos de Bowles & Gintis, a correspondência entre sistema de ensino e o sistema econômico, dentre outras formas, ocorre também nos diversos níveis de escolarização por que passam os estudantes, de modos que esses recebem diferentes socializações consoantes ao curso, escola, ou percurso a que esteja vinculado num determinado momento. Dessa forma, a integração hierarquicamente legitimada dos jovens no contingente que estará a serviço do capital terá uma clara contribuição da educação, principalmente através do reforço a identificação de classe, etnia e gênero que cimentará a modelação de subjetividades adequadas à estrutura que movimenta o sistema de produção. Todavia, isso não significa dizer que as relações travadas entre a escola e o mundo do trabalho ocorram através de ajustamentos simples, onnipresentes e totalmente eficientes, mas, diferentemente, se estruturam pela dinâmica do conflito e da contradição, pois “ainda que a educação seja referida pelos autores como básica e idelevelmente moldada pela ‘pela extensa sombra do trabalho’, aqueles consideram também a existência de processos e períodos de não-*correspondência* e ainda de efeitos não conformáveis sob a epígrafe da mera reprodução social” (Antunes, F., 2004: 380).

Embora expondo uma abordagem rica e multidimensional do fenômeno de que se ocupa, a teoria da correspondência não ficou imune às críticas que desnudaram os viesamentos e limitações de seus postulados. Tomaz Tadeu da Silva (1992), por exemplo, argumenta que a teoria peca ao menosprezar as relações sociais de produção como relações de poder travadas entre classes e grupos sociais, identificando-as a relações interpessoais baseadas em diferentes hierarquias; Carnoy & Levin (1985) criticam a inexistência de uma teoria do Estado como importante mediação entre a economia e o sistema de ensino; para Morrow & Torres (1997), os dados e estudos que serviram de

fundamento à construção da teoria da correspondência são turvos e insuficientes. No início dos anos de 1980 Bowles e Gintis fazem uma autocrítica do seu principal trabalho da década anterior, reconhecendo “que a utilização do modelo marxista clássico de infraestrutura/super-estrutura os levou a subestimar as tensões e contradições inerentes à articulação do sistema educativo com a totalidade social” (Stor; Stoleroff & Correia, 1990: 30).

O debate sobre a relação do sistema educativo com o mundo do trabalho ganha, ainda nos primeiros anos da década de 1980, mais uma contribuição importante com os textos de Claus Offe. Em um texto escrito em parceria com Gero Lenhardt, Offe procura explicar as funções e os processos da política social do Estado capitalista e, para tanto, levanta a hipótese de que nas sociedades economicamente estruturadas em classes e fundadas na valorização privada do capital e no trabalho assalariado livre, a continuidade depende fundamentalmente das políticas desenvolvidas pelo Estado. Para aqueles autores, portanto, através da política social “o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de *trabalho não assalariado* em *trabalho assalariado*” (Lenhardt & Offe, 1984: 15), que não sendo um processo espontâneo, provoca problemas estruturais que frequentemente precisam ser enfrentados.

Para enfrentar esses problemas são convocadas “instituições multifuncionais” que, ao mesmo tempo, buscam, por um lado, controlar as motivações à adaptação da capacidade de trabalho e, por outro, regular a quantidade de trabalhadores que será ofertada ao mercado de trabalho. O sistema educativo aparece como uma das instituições através das quais o Estado tem a possibilidade de lançar medidas que visam descobrir soluções tanto para o controle das motivações, para a criação de competências expressivas e instrumentais, como para a regulação da pressão da oferta de força de trabalho sobre o mercado (Lenhardt & Offe, 1984).

A partir das observações de Lenhardt & Offe sinteticamente apresentadas acima, é possível perceber com imensa clareza a face modernizadora da educação escolar, a qual, ao cumprir seu papel motivador e mobilizador para o trabalho assalariado e para a integração na relação salarial, serve largamente aos interesses do capitalismo.

Entretanto, em função das crises eventuais pelas quais passa o sistema capitalista e o seu conseqüente rearranjo político-econômico, a exigência pela formação do trabalhador vem ganhando complexidade, o que acarreta novas demandas para a escola como pode ser visto atualmente. Uma vez mais, essa exigência não busca necessariamente a elevação do padrão intelectual do trabalhador com vistas a uma maior liberdade deste em relação ao

capital, mas sim a criação de condições objetivas para uma reestruturação nas bases da produção capitalista. Nas seções seguintes, após abordarmos os contornos do processo de reorganização da base produtiva capitalista, apresentaremos as consequências mais visíveis desse processo para o campo da educação do trabalhador, enfatizando que embora se utilizando de conceitos formatados a partir de meados dos anos de 1980, como competência e empregabilidade, o discurso político e as ações do Estado no campo da formação dos trabalhadores continuam atrelados aos pressupostos funcionalistas do capital humano.

2.4. Reestruturação produtiva e as exigências sobre a formação do trabalhador

As últimas décadas do século passado testemunharam uma profunda e contínua transformação em diversos setores da sociedade em escala planetária. A mundialização do capital instaurou um novo momento na história da humanidade, uma vez que impôs alterações nos campos da produção, da cultura, das questões ambientais, do comportamento individual e coletivo.

Tais transformações impuseram novas condições aos trabalhadores da cidade e do campo, principalmente no que diz respeito à sua qualificação e às questões que envolvem a conquista e a permanência no emprego. Vários estudiosos buscam compreender e explicar a conjuntura sócio-econômica na qual muitos países estão imersos neste momento. Dependendo da posição que ocupem na divisão internacional do trabalho, os países podem estar sendo mais ou menos influenciado pela reestruturação produtiva.

No Brasil, o campo educacional experimentou um forte movimento reformador na década de 1990, cujo intento era ajustar a educação nacional às exigências da sociedade global, nomeadamente aos interesses da reconfiguração da base produtiva do capital. Nesse sentido uma nova LDB foi aprovada, ao que se seguiu, a título de regulamentação de muitos de seus artigos, uma avalanche de normatizações que buscaram atribuir um novo perfil à estrutura educativa do País. A formação dos trabalhadores, em cursos profissionalizantes ou no ensino médio de caráter geral, foi alvo de várias legislações que impunham mudanças significativas, sendo estas mais ou menos efetivadas. Nas seções seguintes abordaremos mais detalhadamente essa questão. Antes, porém, adentraremos, ainda que de forma rápida, nos principais traços que marcam a crise experimentada pelo capital na altura em que o modelo produtivo taylorista/fordista dá sinais de esgotamento.

2.4.1. A Crise do Capital e o esgotamento do modelo taylorista/fordista

Depois de um período de acumulação de capitais que coincidiu com o ápice do fordismo e do keynesianismo, o sistema capitalista deixa transparecer nítidos sinais de uma crise experimentada a partir da década de 1970. Tal crise foi motivada, especialmente, pela queda na taxa de lucratividade, causada principalmente pelo aumento do valor da força de trabalho que desde o início dos anos de 1970 promove greves e mobilizações no sentido de exigir do capital maior remuneração salarial. O “operário-massa” que caracterizou o período taylorista/fordista vai paulatinamente sendo substituído por trabalhadores que já não se satisfaziam com uma vida esvaziada de sentido e ditada pelo ritmo cadenciado do sistema fabril (Antunes, R., 2002). Os trabalhadores do final dos anos 1960 lutavam, nos países do capitalismo central, por uma participação mais substancial nos lucros e nos destinos das empresas. Mas como as lutas não foram suficientemente organizadas no sentido de destruir o sistema capitalista, este, logo em seguida, responde a sua crise com uma ofensiva sobre o trabalho de intensidade monumentais, como veremos mais adiante.

Há, ao mesmo tempo, um visível desgaste do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, que àquela altura não se mostrava capaz de responder ao contínuo processo de diminuição do consumo que contrastava com o excesso de capacidade produtiva instalado no setor manufatureiro internacional. Organizada a partir de uma produção em escala, em grandes e pesadas estruturas fabris, que se utilizavam de equipamentos mecanicamente preparados para a execução de tarefas predefinidas, e de operários preparados para a realização de tarefas mecânica e repetitivas, a produção taylorista/fordista foi caracterizada “pela *mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração e execução*”, onde “a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para a esfera da gerência científica” era apropriada pelo capital (Antunes, R., 2002: 37).

Com a intensificação da concorrência intercapitalista, agora mais do que nunca em escala mundial, a produção rígida e burocratizada que marcou as três décadas anteriores, não conseguiu responder ao novo quadro estabelecido pela retração do mercado consumidor, bem como à crescente diversificação das demandas por produtos cada vez mais particularizados, resultado da luta entre as empresas por novos e mais exigentes consumidores. A “hipertrofia da esfera financeira”, que se agigantava diante do capital produtivo, também aparece como uma das vertentes da crise do capital. Sobre essa questão Ricardo Antunes mostra que:

[...] o grande deslocamento de capital para as finanças foi a consequência da incapacidade da economia real, especialmente das indústrias de transformação, de proporcionar uma taxa de lucro adequada. Assim, o surgimento de excesso de capacidade e de produção, acarretando perda de lucratividade nas indústrias de transformação a partir do final da década de 1960, foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro a partir do final da década de 1970. (2002: 30).

A especulação financeira passa a ser um novo espaço para o capital transnacional, com o suporte das tecnologias da informação e de taxas de juros atrativas, em especial em economias dependentes de capital externo, como a dos países do terceiro mundo.

Um outro elemento constitutivo da crise estrutural do capital, ainda segundo Ricardo Antunes, foi a “crise do *welfare state*”, que enfrentava sérias dificuldades fiscais para manter o aparato sobre o qual sustentava a sua política social, que teve que ser reduzida, desnudando, conseqüentemente, o insustentável “compromisso” estabelecido entre trabalhadores e capitalistas, sob a intermediação do Estado nas “décadas de ouro”. Assim, desfez-se “a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado” (2002: 38). Os anos de 1970 e 1980, nos países centrais (e a década de 90 nas nações do terceiro mundo, embora estas não tenham experimentado os principais elementos do estado de bem-estar), presenciaram o desmonte da estrutura estatal fundada na ideologia social-democrática e a significativa privatização de vários setores do Estado, diante da introdução do ideário neoliberal.

Todo esse processo é acompanhado por uma considerável concentração de capitais, resultado das fusões entre grandes empresas que lutavam pelo domínio de espaços cada vez maiores do mercado consumidor mundial. Os monopólios e os oligopólios passam a fazer parte de maneira cada vez mais ostensiva do cenário econômico internacional, rompendo fronteiras e impondo o “livre mercado” em todas as partes do globo.

Portanto, a crise do modelo taylorista/fordista de produção representou apenas uma “expressão fenomênica” da crise estrutural do capital, que na sequência de um ciclo de acumulação de lucratividade, passa a conviver, graças ao conjunto de fatores rapidamente esboçados acima, com taxas de lucro decrescentemente ameaçadoras. Todavia, como o sistema do capital é estruturalmente incapaz de resolver suas contradições, a saída para a crise é buscada não tentando sanar suas incoerências, mas buscando um novo ciclo de lucratividade elevada atacando, principalmente, o modelo de produção de mercadorias. Para tal empreitada, se utilizará de mecanismos que afetarão frontalmente o mundo do

trabalho, trazendo consequências perversas aos trabalhadores dentro e fora dos locais de trabalho.

2.4.2. Toyotismo e Neoliberalismo como saída à crise do capital

Objetivando o enfrentamento da crise nascida de suas próprias contradições estruturais, o capitalismo desencadeou um intenso “processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (Antunes, R., 2002: 31). Todavia, Antunes mostra ainda que além das medidas acima citadas, o capital colocou em prática um forte movimento de “reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (Antunes, R., 2002: 31). Assim, o capitalismo buscava recompor sua taxa de lucratividade, e com esse objetivo parte para o ataque à classe trabalhadora fortalecida no período anterior.

Apesar da crise do capitalismo ser profunda, a resposta do capital se deu de maneira superficial, apenas em sua expressão fenomênica, de modo que a reestruturação não atingisse os alicerces do sistema produtor de mercadorias, sendo a substituição da base produtiva de inspiração taylorista/fordista pela produção flexível a saída encontrada para responder a diminuição da taxa de lucratividade experimentada a partir da década de 1960 (Antunes, R., 2002).

Diante da necessidade imperiosa de concorrer no mercado, cada vez de maneira mais intensa, o capitalismo inicia um processo de reordenamento de sua base produtiva através da substituição total ou parcialmente da produção taylorista/fordista pelas experiências flexíveis, do forte incremento tecnológico na produção e, principalmente, de uma reconfiguração das relações de produção, fato que atingiu em cheio a classe trabalhadora, em especial ao estrato ligado à indústria.

Ao discutir as estratégias utilizadas pelo capital no âmbito da busca por uma elevação de sua lucratividade, Frigotto (1995: 96-97) mostra que o capital é obrigado a investir intensamente numa profunda introdução de tecnologias avançadas no interior de seus parques produtivos. Mesmo alertando que alterações na base produtiva do sistema, no sentido de uma maior utilização de máquinas tecnologicamente mais flexíveis, é uma tendência do capitalismo, o autor argumenta que tal “mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo [...] permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da

incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, de capital vivo no processo produtivo”.

As transformações no processo produtivo colocadas em prática pelo capital ocorreram, segundo Ricardo Antunes, principalmente

por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do downsizing, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o ‘toyotismo’ ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural. (2002: 47-48).

A partir desta compreensão, o autor realiza uma análise crítica dos principais elementos do toyotismo. Mostra inicialmente, que com a produção flexível há uma “falácia da qualidade total” das mercadorias, pois os produtos têm progressivamente se tornado mais descartáveis, com uma vida útil cada vez menor, onde a “qualidade” se apresenta mais no invólucro, na embalagem do que no produto em si. Isto seria resultado da *vigência da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias*.

Aqui torna-se nítido o *caráter destrutivo* do capital, onde a valorização da aparência e o desperdício passam a constituir a face da produção capitalista moderna, sendo este último responsável pela produção crescentemente assustadora de lixo e de uma exploração intensamente comprometedora dos recursos naturais, o que coloca em risco a própria sobrevivência do planeta. Ricardo Antunes argumenta ainda que essa não é uma prática verificável apenas nos *fast foods*, responsáveis pelo despejo de toneladas de descartáveis no lixo na sequência de um lanche fabricado em o ritmo *seriado* e fordizado, mas é também evidente no “tempo médio de vida útil estimada para os automóveis modernos e mundiais, cuja durabilidade é cada vez mais reduzida” (Antunes, R., 2002: 51). Na corrida frenética pelo lucro insaciável impõem-se uma lent’agonia ao planeta com consequências altamente destrutivas a médio e a longo prazos segundo os estudos mais recentes de ambientalistas nos quatro cantos do globo²⁰.

Dentre as várias experiências de produção flexível, o modelo japonês ou toyotismo tem sido o mais implementado nos parques produtivos, com mais ou menos elementos característicos, dependendo da conjuntura econômica e política dos locais onde as empresas estão instaladas ou mesmo do nível de envolvimento do trabalhadores. Na síntese

²⁰ As conclusões do relatório apresentado em 2007 pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas mostram que os efeitos humanos, principalmente a partir da Revolução Industrial, sobre o clima do planeta são os principais responsáveis pelo risco eminente de um ciclo catastrófico de aquecimento global.

a seguir, Ricardo Antunes oferece um quadro onde é possível verificar as características fundamentais do padrão de acumulação flexível:

Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas tercerizadas etc. utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos ‘grupos semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado. O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’ combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre as diversas empresas, inclusive nas empresas tercerizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (2002: 52 – grifo no original).

O que se percebe é um sistema organizado para possibilitar ao capitalismo uma exploração intensiva do trabalho, camuflada sob o discurso de maior participação do trabalhador no processo de produção e da exigência de maior qualificação. Elimina-se capital variável, seja improdutivo ou mesmo produtivo, eleva-se o incremento tecnológico, extrai-se mais mais-valia relativa, tudo isso com o “envolvimento participativo do trabalhador”. Assim, produzir cada vez mais com a utilização cada vez menor de capital variável constitui-se a máxima que deve ser seguida pela empresa moderna e flexível, ou como mostra Ricardo Antunes, diferentemente da era taylorista/fordista, “na era da acumulação flexível e da ‘empresa enxuta’ merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de *menor* contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade” (2002: 53).

Há, portanto, com a produção flexível uma intensificação da exploração da força de trabalho, seja através da introdução de novas tecnologias e/ou das novas técnicas de gestão dos trabalhadores, que articuladas ao discurso da maior participação no processo produtivo, visam a elevação da produtividade e, em última instância, o aumento da valorização do capital. Como consequência, o mundo do trabalho presencia, provavelmente, uma das maiores crises da história contemporânea, onde o desemprego estrutural atinge níveis assustadores tanto na periferia como no centro do capitalismo.

Todo esse conjunto de mutações na base produtiva do capitalismo se desenvolveu paralelamente e sobre a estrutura política do neoliberalismo, que primeiramente se desdobra nos países centrais com o declínio do Estado de bem-estar, e posteriormente invade as nações do capitalismo periférico como receiptuário para as suas próprias crises e

como suporte político e ideológico para a inserção (dependente) daqueles países no mercado global.

Assim, a Inglaterra de Thatcher, os Estados Unidos de Reagan no capitalismo avançado, e mais tarde o Chile de Pinochet, a Argentina de Menem, o Brasil de Fernando Henrique Cardoso no grupo dos sub-desenvolvidos, para citarmos só alguns, são exemplos de países que de norte a sul, do centro à periferia do capitalismo experimentaram alterações relativamente profundas na configuração de suas políticas, desde as econômicas até às sociais, passando pela privatização de empresas e serviços do Estado, pela desregulamentação de direitos e pela legitimação de um “pensamento único” no que diz respeito aos rumos da economia e da modernização da sociedade. O movimento sindical, um dos principais alvos da ofensiva neoliberal, foi veementemente atingido pela voracidade do ataque empreendido pelos representantes do capital, dentro e fora da estrutura do Estado. Mesmo em países com tradição na luta operária, onde o sindicalismo detinha forte poder de influência no campo político como a Inglaterra, o golpe aplicado pelo conservadorismo neoliberal foi profundo e arrebatador (Antunes, R., 2002).

Para além do campo produtivo, o capital buscou, ao implementar o neoliberalismo, organizar as bases de uma nova experiência societária, onde a busca pelo controle hegemônico em todos os campos das relações sociais foi um objetivo transparente no discurso ideológico que acompanhou as transformações no setor produtivo, na economia e na política. Um individualismo exacerbado que nega e desqualifica formas mais solidárias de convivência parece ser um dos sintomas desse processo²¹.

2.4.3. Sobre as mudanças no campo da educação

Diante do avanço da ciência e da técnica em velocidades nunca dantes experimentadas e a racionalização do processo produtivo que sustenta a nova fase experimentada pelo capitalismo, e a partir de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2001), esta é alçada a uma posição central nas estratégias que buscam a constituição do *capital humano* e do *capital social* adequados à chamada *sociedade do*

²¹ A síntese de Anderson, realizada em meados da década de 1990, demonstra, já àquela altura, que foi justamente nos campos políticos e ideológicos que o neoliberalismo conseguiu seus maiores êxitos e, conseqüentemente, as maiores ofensivas sobre a classe trabalhadora: “[...] qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um momento ainda inacabado. Por enquanto, porém, é possível dar um veredito acerca de sua atualidade durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se às suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Esse fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes” (Anderson, 1995: 3).

conhecimento, ou mais precisamente *economia do conhecimento* (Robertson, 2008). Nas últimas décadas, em nome da competitividade mundial, a educação tem sido “mostrada como instrumento indispensável à sobrevivência de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, de cada país” (Petrella, 2000: 2).

Na atual fase do desenvolvimento das forças produtivas, aos trabalhadores é requisitada uma formação capaz de desenvolver as competências que os coloquem em condições de enfrentar a nova organização do trabalho. Para tanto, cabe à educação a função de preparar o “recurso humano”, ou o capital humano, que, cada vez mais individualizados, interesse ao mercado. Nesse processo ocorre uma “redução do trabalho a um ‘recurso’ organizado, gerenciado, valorizado, rebaixado, reciclado e, eventualmente, abandonado em função de sua utilidade para a empresa” (Petrella, 2000: 1), que, além disso, precisa demonstrar que é empregável. Abandona-se a noção do “direito ao trabalho”, e em seu lugar reforça-se ideia segundo a qual o indivíduo deve assumir a responsabilidade de provar claramente e reiteradamente a sua *empregabilidade*²².

Para acompanhar as mudanças que continuamente renovam as exigências formativas na sociedade do conhecimento, cobra-se dos trabalhadores que estes estejam dispostos a aprender ao longo de toda a vida, uma vez que é preciso “manter os recursos humanos do país utilizáveis e rentáveis” (Petrella, 2000: 1) O tempo de escolarização dos jovens passa a ser mais elevado e as instituições voltadas a sua formação assumem diferentes formatos, com ofertas formativas diversificadas, abrindo espaço para um crescente distanciamento entre educação e formação. Para Fátima Antunes (2004: 459), esse processo deixa transparecer o estabelecimento de desigualdades no acesso ao saber:

A construção de uma *escola de geometria variável*, revela-se o corolário de uma política que amplia e fragiliza a cidadania educativa; aquela tendência apresenta-se como uma opção assente na estratégia de expandir o acesso a altos patamares de escolarização e aos respectivos diplomas de forma (mais) alargada prevenindo e restringindo as mudanças que concorreriam para uma democratização cultural e social com alcance equivalente. Trata-se de edificar uma instituição educativa que abrange durante um período prolongado de tempo amplas categorias sociais, que difunde (mais) generalizadamente diplomas de níveis crescentemente superiores de escolarização, mas que se dota dos mecanismos que permitem controlar ciosamente as fronteiras que definem a cultura legítima e/ou superior e o acesso aos níveis e sectores do sistema de ensino em que aquela é distribuída.

²² Segunda Natália Alves (2007: 60), “A introdução da palavra ‘empregabilidade’ nos discursos políticos corresponde a uma mudança de paradigma [...] sobre a educação e sua relação e sua relação com a sociedade em geral e a economia em particular. Até às crises de dos anos setenta, a educação era concebida como um instrumento fundamental para diminuir as desigualdades sociais e como uma condição indispensável para assegurar o crescimento econômico. O aumento do desemprego, em particular do desemprego juvenil, traz para a agenda política a discussão sobre o seu papel no combate a esse fenómeno e está na origem da profissionalização dos sistemas educativos. A introdução recente do empregabilidade nos discursos educativos corresponde a uma alteração no paradigma porque se têm orientado as políticas sociais e inscreve-se numa lógica de individualização e responsabilização individual e na tendência crescente da privatização dos problemas sociais”

A educação, portanto, agora mais do que antes, assume um lugar destacado no processo de regulação social, contribuindo para a “construção de identidades sócio-profissionais”, para a “reconstituição das bases da qualificação” e, agora também, para a “organização da transição profissional”. A escola, claramente, é utilizada para a gestão do emprego, tanto no que diz respeito ao retardamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho, como na organização da relação salarial. Após analisar a constituição do subsistema de escolas profissionais em Portugal, Fátima Antunes conclui que a educação/formação dos trabalhadores colocada em prática pelas políticas educativas nos últimos anos tende a favorecer uma nova regulação da sociedade. Em suas palavras:

A edificação de uma *escola de geometria variável*, a socialização dos jovens para *(re)conhecer e jogar as regras do jogo*, a *instabilização* dos contornos das modalidades de *autonomia relativa* do sistema de ensino, a *racionalização e correspondência* da formação e dos desempenhos profissionais codificados sob a forma de competências, a *imbricação entre os momentos de formação, alocação e utilização da força de trabalho*, constituem, em síntese, algumas das dinâmicas que, neste estudo, admitimos apontar para uma reestruturação da educação envolvida com a gestação de um *novo modo de regulação*. (Antunes, F., 2004: 462 – grifo no original).

Portanto, na atual conjuntura, a educação básica é ressaltada pelo discurso dos ideólogos do mercado como fundamental à formação profissional dos indivíduos, uma vez que estes precisam desenvolver novas competências, sem as quais encontrarão sérias dificuldades para conseguir e/ou manter seus empregos. O ensino de nível secundário, como vimos, profissionalizante ou não, passa a ser, atualmente, alvo de políticas que visam a sua reformulação e adequação aos novos pressupostos econômicos trazidos pelas alterações na base produtiva do capitalismo.

2.4.4 A escola de ensino médio no Brasil

Se é verdade que o ensino médio ainda carece de mais estudos que possam evidenciar a sua importância no desenrolar do processo de qualificação do trabalhador brasileiro, especialmente neste momento marcado pela introdução de novas tecnologias e novas formas de gestão no interior dos sistemas produtivos (Trein & Ciavatta, 2003), também é verdade que esse nível de ensino esteve nas últimas décadas sempre envolvido em discussões em torno de sua identidade, do alargamento do acesso, de sua estrutura curricular, dentre outros aspectos.

No Brasil, esse nível de ensino foi marcado, nos últimos anos do século passado e nos primeiros do atual, por uma “grande turbulência estrutural e conceitual” (Zibas, 2005:

24). Instaurou-se nesse período um movimento reformador amplo, complementar a um outro movimento, não menos abrangente, de caráter mais geral que visava a reconfiguração do conjunto do aparelho do Estado e da lógica que conduzia suas políticas²³, no sentido de adequá-lo ao modelo de gestão compatível com a “qualidade” própria do mercado.

No que diz respeito ao ensino médio, a sua reforma buscava atender às exigências do novo momento econômico e social que o País e o mundo atravessavam, como reflexo das velozes e vorazes alterações provocadas pela mundialização do capital na passagem das últimas décadas. Porém, antes de entrarmos nesse debate, cujo contexto coincide com a implementação de políticas públicas de cunho neoliberal a partir dos anos 90, vale a pena revisitar alguns dos contornos que marcam a trajetória histórica desse nível de ensino até os anos 80.

2.4.4.1. A histórica dualidade estrutural.

O ensino médio é totalmente atravessado pela histórica dualidade de sua estrutura e muitos estudos já esclareceram as causas, os efeitos e os interesses a que serve esta forma de organizar a formação escolar, uma vez que é nesse nível de ensino “que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005: 07). Cabe aqui apenas apontar alguns elementos que sirvam para a compreensão mais genérica dessa questão, sem contudo, pretender dar conta de maiores aprofundamentos.

A Reforma Capanema que criou as Leis Orgânicas do Ensino²⁴ na década de 1940 possibilitou a organização do sistema e da rede sob responsabilidade do governo federal que reunia os estabelecimentos de ensino industrial e o ensino técnico direcionado às variadas demandas da economia, que àquela altura se industrializava de maneira mais intensa. O sistema privado de formação profissional também foi estruturado através do Sistema Nacional de Aprendizagem, sob a coordenação do setor industrial, e caracterizado por “um ensino eminentemente prático e voltado para os seus próprios interesses e destinado aos pobres” (Melo, 2007: 13).

²³ Para se ter uma ideia da amplitude e robustez desse movimento, vale a pena mencionar que o Governo do Presidente Cardoso, para dar conta dessa importante tarefa, cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, cujo Ministro é Luiz Carlos Bresser Pereira.

²⁴ No Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino se deu através da Reforma Capanema, conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, que, através de Decretos-Lei, estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Após o fim do Estado Novo, com Raul da Cunha como Ministro da Educação, outras Leis Orgânicas foram decretadas, dando continuidade a reforma do ensino. Desta feita foram reformados o ensino primário, o ensino normal, o ensino agrícola, além da criação do SENAC (Ribeiro, 2003).

Estabeleceu-se, portanto, a separação da formação propedêutica da formação técnica no nível médio, sendo esta direcionada aos jovens da classe trabalhadora e aquela dirigida aos que deveriam constituir o núcleo dirigente da sociedade. Assim, como argumenta Melo, esta Reforma “institucionaliza [...] duas estruturas paralelas para o ensino secundário: o ensino secundário propedêutico e o ensino profissional, destinado aos menos favorecidos, por sua vez, complementado pelo sistema de aprendizagem das indústrias” (2007: 13), fato que demonstra o nível do enraizamento da dualidade estrutural na história da educação brasileira.

Dividido em dois ciclos, o ensino médio resultante da Reforma Capanema, possuía cinco ramos²⁵, sendo que apenas o Secundário (de caráter propedêutico) possibilitava uma formação que habilitava para qualquer curso de nível superior. Para os concluintes dos demais ramos só era possível frequentar um curso superior diretamente relacionado com o ramo de formação no nível médio. Outro traço dessa estrutura era sua rigidez quanto a mobilidade dos alunos entre os diversos ramos. Para quem realizava o 1º ciclo no ramo Secundário era facultada a realização do 2º ciclo em qualquer um dos demais ramos, mas aos estudantes que concluíam o 1º ciclo nos ramos Normal, Industrial, Comercial e Agrícola só era permitido realizar o 2º ciclo correspondente (Manfredi, 2002). Como a grande maioria dos estudantes oriundos das classes populares buscava (necessitava) uma inserção mais precoce no mercado de trabalho, uma vez que sua condição econômica não lhe possibilitava sonhar com uma maior escolarização que chegasse até ao ensino superior, pleiteava vaga nos ramos profissionalizantes, e assim ficava restrito quanto a mobilidade e/ou a opção por um eventual curso superior.

Mesmo após o fim do Estado Novo, o ensino médio dual continuou com a mesma estrutura por mais 16 anos, sendo alvo das críticas de educadores que negavam a separação institucionalizada no ensino médio entre cursos para os trabalhadores e cursos para os dirigentes.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961, equiparou-se o ensino secundário ao ensino técnico, medida que possibilitava uma maior mobilidade entre os cursos, sendo ainda possível o ingresso ao nível superior por estudantes oriundos de cursos técnicos. Todavia, houve a manutenção e mesmo o alargamento do sistema paralelo de formação profissional dirigido pelos empresários, principalmente após 1964, quando os militares colocaram em prática seu plano de desenvolvimento. A política

²⁵ Secundário (ginasial e colegial), Normal (1º e 2º ciclos), Industrial (básico e técnico), Comercial (básico e técnico) e Agrícola (básico e técnico).

desenvolvimentista privilegiava o desenvolvimento de grandes projetos industriais e agropecuários, além de uma abertura do País às grandes empresas multinacionais, fato que levava o governo a incentivar a formação profissional em massa, seguindo de perto as orientações da teoria do capital humano.

Posteriormente, já dentro da política educacional da ditadura militar instaurada em 1964, a Lei 7692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus da LDB de 1961, determina a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, desaparecendo, portanto, os cursos de caráter propedêuticos. Para Manfredi, essa medida legal surge “em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, nesse sentido, delegou (entre outras) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” (2002, 105).

Com essa medida a dualidade, pelo menos legalmente, foi superada no nível médio (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005). Todavia, a ideia de transformar todas as escolas de ensino de segundo grau em escolas técnico-profissionalizantes esbarrou nas precárias condições objetivas das mesmas. Sem a infraestrutura mínima necessária para desenvolver a parte técnica do currículo, falta de profissionais docentes, dentre outras muitas carências, fizeram com que na prática a dualidade persistisse, uma vez que as escolas privadas foram introduzindo ao currículo do segundo grau disciplinas que melhor qualificavam seus alunos na disputa por vagas na universidade. Ao mesmo tempo, os alunos das classes populares recebiam uma formação deficiente do ponto de vista da continuidade dos estudos em nível superior e frágil do ponto de vista da qualificação para o mercado de trabalho.

Uma década depois, devido a insatisfação manifestada por vários segmentos da sociedade brasileira, a Lei 7044/82, conhecida como a reforma da reforma, retira a compulsoriedade da formação profissional no ensino de segundo grau, possibilitando que esse nível oferecesse novamente tanto a formação geral como a formação profissionalizante. Mais uma vez, portanto, a dualidade que tem acompanhado a história da educação brasileira, e que buscou-se mascarar com a profissionalização compulsória no nível médio, reaparece com uma profunda nitidez, sendo que “agora sem os constrangimentos legais” (Manfredi, 2002: 107).

2.4.4.2. Entre a formação propedêutica e a profissionalizante

A nova LDB determina que o ensino médio deverá promover uma formação geral do educando, podendo, sem prejuízo desta, oferecer uma formação de caráter técnico²⁶. Nesta Lei, o ensino médio recebeu dois artigos (35 e 36) onde é identificado como a etapa final da educação básica, com duração nunca inferior a três anos. Suas principais finalidades estão relacionadas com: o aprofundamento dos estudos realizados no ensino fundamental; preparação para o trabalho vinculada à conquista da cidadania e à necessidade de continuar aprendendo, tendo em vista as atuais condições de ocupação; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; assim como, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos a partir da interação da teoria e da prática no processo de ensino (art. 35).

O artigo 36 trata das diretrizes que deverão orientar a organização desse nível de ensino, destacando a valorização da educação com base na ciência e na tecnologia, nas artes e nas letras, tendo em vista todo o processo de transformação da sociedade. Verifica-se a possibilidade do ensino médio preparar para o trabalho através de habilitações técnicas, desde que atendida a formação geral do educando.

No ano seguinte à promulgação da LDB, o Decreto 2208/97, principal marco legal da reforma da educação profissional e do ensino médio, força a separação entre este e aquela, uma vez que a formação profissionalizante passa a ser oferecida paralelamente ou após a conclusão do ensino médio. Sob um intenso embate travado com os pesquisadores do campo do trabalho e educação, organizações sindicais e profissionais vinculados às instituições de formação profissional de nível médio, o referido Decreto busca dotar o ensino médio de uma identidade desvinculada de qualquer integração com a formação profissional. Desde então, outras medidas legais foram sendo tomadas, no MEC e no Conselho Nacional de Educação - CNE, no sentido de fortalecer a desvinculação do ensino médio com a formação para o trabalho. Para Kuenzer (2000: 24)

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência

²⁶ Graças à desfavorável correlação de forças que garantia um maior poder de decisão aos grupos conservadores, principalmente nos momentos finais de sua aprovação, os ricos debates em torno de um ensino médio politécnico, defendido pelos educadores do campo do trabalho e educação, não foram incorporados na LDB.

de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de Ensino Médio são atendidos.

Ao colocar em causa a natureza da reforma, Kuenzer não nega que, diante de um novo contexto sócio-econômico e da necessidade de se enfrentar a histórica dualidade estrutural que acompanha o ensino médio, mudanças em sua concepção e o alargamento de sua oferta eram oportunas. Como salienta Zibas (2005), era nitidamente visível a necessidade de uma reforma no ensino médio, especialmente em seu aspecto curricular, sendo esse fato reconhecido por analistas de todas as filiações ideológicas. Essa clareza resultava da constatação de que a demanda por esse nível de ensino estava crescendo repentinamente, face a uma maior democratização do acesso, o que culminava com uma maior heterogeneidade do corpo discente que, por conseguinte, “reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino” (2005: 25). Também era flagrante a necessidade de uma maior aproximação da escola média com a vida social e produtiva, pois a nova face do contexto sócio-econômico demanda uma melhor preparação dos jovens para enfrentá-lo com firmeza e autonomia, sem se limitar aos desígnios do mercado de trabalho.

Além disso, Zibas (2005) mostra que outras duas questões merecem destaque no rol de necessidades que justificavam uma reforma no ensino médio: a primeira diz respeito a cidadania e a segunda trata da ligação entre o saber curricular e a cultura juvenil. Para a autora, a escola precisa ensinar o jovem a realizar a “leitura do mundo”, ou seja, é fundamental que ela “desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como possível de ser transformada” (Zibas, 2005: 25). Da mesma forma era urgente “aproximação entre currículo e cultura juvenil”, uma vez que a distância entre professores e o mundo dos jovens “afunila a cultura da escola, empobrecendo as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos” (Zibas, 2005: 25). No entanto, adverte a autora, que não se trata de facilitar o currículo para seduzir os alunos e simplificar o trabalho docente, mas diferentemente, urge a construção de pontes que aproximem a cultura escolar da cultura juvenil.

Frigoto e Ciavatta (2003), ao discutirem os rumos trilhados pela educação básica nos anos de 1990, argumentam que a reforma promovida pelo Decreto 2208/97 guarda uma indiscutível coerência com o ideário neoliberal não só na concepção mas também na

prática. Por isso os desdobramentos advindos do referido Decreto e de outros textos normativos que lhe complementam, oriundos do próprio Ministério da Educação ou do Conselho Nacional de Educação, não atendem às demandas da classe trabalhadora e, conseqüentemente, não visam atacar a histórica dualidade que envolve o nível médio.

Atualmente, o Decreto 5154/04, que revogou o Decreto 2208/97, prioriza a formação integrada entre educação geral e profissional, sob uma sólida base científica e tecnológica. Todavia, tal instrumento legal também possibilita a formação profissional concomitante ou posteriormente ao ensino médio, fato que demonstra haver uma forte disputa entre várias forças políticas no processo de construção daquela legislação, assim como no interior do próprio governo. Mais adiante retoma-se esse debate.

Em que pese ser o ensino médio a última etapa da educação básica e ter importantes finalidades estabelecidas na LDB, a legislação brasileira não obriga a matrícula por parte dos cidadãos, nem a oferta por parte do Estado no nível médio ao conjunto da população. Infelizmente, somente o ensino fundamental tem a oferta obrigatória garantida pelo poder público e, mesmo assim, no final da primeira década do século XXI esse nível ainda não foi universalizado²⁷, demonstrando um atraso considerável do País em relação às nações mais desenvolvidas. Em 2006 a média de anos de estudo dos brasileiros não chegava aos oito anos obrigatórios²⁸, fato que revela o grande desafio ainda por enfrentar no que diz respeito à garantia do direito à educação de milhões de cidadãos.

Assim, não parece complicado verificar o tamanho e a dificuldade da batalha ainda por ser vencida pelas políticas públicas quanto à garantia do acesso ao ensino médio do conjunto da população. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, realizada no ano de 2006 e divulgada em Setembro de 2007, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, mostram que naquele ano 82,2% da população de 15 a 17 anos – faixa etária adequada ao nível médio - frequentava a escola, mas apenas 48% cursava pelo menos o ensino médio.

Esse quadro se agrava quando se observa a realidade da área rural, onde, de acordo com informações do próprio Ministério da Educação, 60% dos estudantes que terminam a oitava série do ensino fundamental não se matriculam no ensino médio. Dos alunos que se matriculam, 92% o fazem em escolas da zona urbana (MEC, 2008), fato que ameaça consideravelmente a identidade cultural dos camponeses, uma vez que seus jovens não encontram na escola a necessária relação das atividades curriculares com a situação sócio-

²⁷ A PNAD aponta que 97,6% da população de 7 a 14 anos de idade estava matriculada na rede de ensino em 2006.

²⁸ De acordo com a PNAD 2006, o número médio de anos de estudos completos da população com 10 anos ou mais de idade era de 6,8 anos. (IBGE, 2007).

econômica em que vivem. Portanto, os jovens do campo não vêm na escola a valorização dos seus saberes e práticas, o que infelizmente não atinge apenas aqueles que frequentam escolas fora dos limites do campo, mas, pela homogeneização curricular que traz o urbano como referência, associadas às precárias condições de ensino, também os estudantes que conseguem estudar o nível médio ou mesmo o fundamental em escolas instaladas no meio rural, ainda encontram, na maioria dos casos, as mesmas condições de desenraizamento cultural.

Portanto, além da questão do acesso, o desnível entre idade e série, provocado dentre outros fatores pelos elevados índices de insucesso e evasão escolar, bem como a descontextualização curricular, deixa transparecer que o desafio não se circunscreve apenas ao âmbito do alargamento da quantidade de vagas, mas abarca também o problema da qualidade da educação ofertada, o que passa necessariamente pelo enfrentamento da histórica dualidade estrutural a que esse nível está submetido.

2.4.4.3. Novas competências para um novo mercado de trabalho

Diante dessas e outras questões que justificavam uma reforma no ensino médio e buscando reestruturá-lo ao ponto de adequá-lo às pretensões do setor produtivo, o governo federal, através da Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação²⁹, promoveu uma mudança curricular “que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média” (Zibas, 2005: 26). Cabe destacar que esta reforma curricular teve como um dos seus elementos centrais a noção de competências, e que, associada às medidas estabelecidas pelo Decreto 2208/97³⁰, reforça a dualidade estrutural que vem acompanhando esse nível de ensino desde os anos de 1940 do século XX.

A discussão em torno da noção de competências no ensino médio e na educação profissional no Brasil tem mobilizado vários pesquisadores, que sob ângulos distintos têm se debruçado na análise de documentos oficiais e no debate teórico onde essa categoria ganha relevância. Zibas (2005), em um estudo sobre a reforma do ensino médio dos anos de 1990, onde apresenta a perspectiva de um conjunto significativo de autores sobre essa questão, mostra que na reforma curricular o “modelo de competência” foi o eixo para onde o olhar crítico dos especialistas mais foi direcionado. Dessa forma, para este estudo importa destacar alguns pontos deste debate que possam auxiliar na compreensão de sua importância no quadro atual onde está inserido a problemática da formação do trabalhador.

²⁹ Aprova as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

³⁰ O Decreto 2208/97 regulamenta o § 2º do artigo 36, que trata da preparação do educando no ensino médio, atendida a formação geral, para o exercício de profissões técnicas, e os artigos 39 a 42 da LDB que normatizam a educação profissional.

A noção de competências não aparece na Constituição Federal de 1988 nem na LDB de 1996. Ela só surge no momento das reformas promovidas a partir dos anos finais da última década do século passado, uma vez que até a metade dos anos de 1990 essa noção ainda não ganhara importância no vocabulário dos neoliberais que ocupavam o Estado brasileiro (Batista, 2006).

O conceito de competências ganha corpo no rastro das mudanças que acompanham o processo de mundialização do capital, onde a introdução de avançadas tecnologias microeletrônicas e novas formas de gestão do trabalho no processo produtivo aparecem como justificativa para o desenvolvimento de um novo processo educativo. A escola passa a ser demandada no sentido de promover uma formação que adapte os trabalhadores às novas e flexíveis condições de trabalho (Batista, 2006). A educação básica é ressaltada pelo discurso dos ideólogos do mercado como fundamental à formação profissional dos indivíduos, em função de que estes precisam desenvolver novas “competências”, sem as quais, encontrarão sérias dificuldades para conseguir e/ou manter seus empregos.

A crise do modelo taylorista/fordista de organização da produção, que paulatinamente vai sendo substituído pelo modelo toyotista, afeta diretamente o campo da educação, particularmente a formação do trabalhador, posto que novos perfis profissionais passam a ser demandados pelas empresas. Nesse contexto, a introdução da noção de competências representa a aproximação do campo educacional ao novo formato da produção capitalista, pois “de certo modo ela é a resposta capitalista à crise da educação profissional como expressão particular da crise geral da educação ou da sócio-reprodutividade do capital” (Alves, G., 2006: 77). O autor argumenta ainda que a noção de competência expressa a busca do capital em se apropriar não só do trabalho material do trabalhador, como o fizera intensamente na fase anterior, mas também da sua subjetividade, ou seja do trabalho imaterial, representado por sua capacidade reflexiva.

Agências multilaterais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, objetivando influenciar no processo de adaptação subordinada das nações periféricas ao novo formato da relação econômica e política mundializada, produzem vários documentos, promovem diversos eventos e financiam iniciativas governamentais no campo da educação. As reformas educativas subsidiadas teórica e/ou financeiramente por esses organismos externos são, geralmente, apoiadas por grupos sociais internos, principalmente aqueles vinculados ao capital (Batista, 2006). Tais grupos, e seus representantes nos postos de comando do aparelho estatal, além de seguirem as

orientações externas, adicionam peculiaridades que provocam “paradoxos conceituais” que impedem um alicerce mais seguro para transformações verdadeiramente significativas, fato que leva Bueno (2000: 09) a afirmar que com relação a reforma realizada no ensino médio no Brasil na década de 1990, “o problema está menos no seguimento de tendências mundiais e mais no seu dimensionamento em nível nacional”.

Incentivadas externamente e executadas internamente sob o discurso ideológico do consenso em torno da centralidade da educação, apoiado na “unidade” e na “universalidade” que “dispensam a análise crítica e, portanto, reparos de quaisquer natureza” (Bueno, 2000: 08), mas que de fato esconde uma diretividade fortemente vinculada com o movimento de ajustes estruturais cobrados aos Países periféricos desde o centro do sistema capitalista mundializado, as reformas educativas colocam a noção de competências em relevo.

Para Batista (2006: 94), tal noção ao disputar espaço com a de qualificação, sobrepondo-se a essa, “se afirma como a ideologia do capital tanto no âmbito da produção como no da educação como instância privilegiada da reprodução social”. Assim, a noção de competências cumpre uma função muito importante no processo de afirmação da lógica societal imposta pelo capitalismo, sendo a escola, profissionalizante ou não, um poderoso instrumento para a concretização dessa tarefa.

Ao discutir a questão da sobreposição da noção de competências à de qualificação, Ramos (2002) mostra que graças ao questionamento desenvolvido em torno da educação em geral e da educação profissional particularmente, percebe-se um movimento que busca promover uma síntese envolvendo categorias ligadas ao trabalho e à aprendizagem. Para essa autora, esse processo de síntese caminha no sentido de privilegiar competências materializáveis na prática cotidiana do sujeito que aprende. Assim, a qualificação, conceitualmente vinculada aos saberes formais e reconhecida por diplomas expedidos por organizações educativas específicas, vai sendo questionada, como consequência da crise do emprego e do destaque atualmente conferido às potencialidades individuais, por uma dimensão mais experiencial de formação onde os saberes tácitos ganham relevância. Para Ramos (2002: 402), portanto, a noção de competências se ajustaria com toda coerência a essa dimensão, uma vez que “sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras”.

Ramos (2001: 01) mostra ainda que o modelo pedagógico centrado em competências surge inicialmente na educação profissional, uma vez que esta não tem

historicamente um compromisso com uma formação sustentada na transmissão do patrimônio cultural, e por isso há um “comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados”. A educação profissional deveria pautar-se por um processo pedagógico onde a ênfase recai na valorização do saber demonstrável e transformável em algo concreto. Saber este individualizado e adaptado às demandas da produção flexibilizada, permeado por uma psicologização das questões sociais. Sobre isso, Ramos fala o seguinte:

Nesse contexto, a noção de competência pode ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, desde sua identidade original com o condutivismo até a aproximação mais recente com o construtivismo. Por outro lado, a apropriação socioeconômica de uma noção originária da psicologia cognitiva conferiria à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas. (2001: 2).

Ramos adverte que, no caso dos documentos que orientam a reforma curricular tanto no ensino médio, quanto na educação profissional no Brasil nos anos finais do século passado, é possível constatar que “o significado da noção de competência ainda é uma construção que se processa sobre o fio da navalha que separa as faces das pedagogias psicológicas: o condutivismo e o construtivismo” (2001: 04). Como o construtivismo, a mais destacada expressão das pedagogias psicológicas contemporâneas, tende a destacar a subjetividade dos educandos no desenvolvimento da aprendizagem, e por conseguinte menosprezar os elementos sócio-históricos que estão presentes na educação, acaba por promover “uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social”, uma vez que “o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, com vista à adaptação à instabilidade social” (2001: 4). Assim, a noção de competências, fundada nas teorias psicológicas, desempenharia um importante papel na conjuntura atual, marcada pela instabilidade e pela incerteza: preparar os trabalhadores para que sejam adaptáveis às demandas do mercado de trabalho e aos princípios da sociabilidade que interessa ao capital, e responsáveis exclusivos por seu sucesso ou fracasso nessa empreitada.

Em um projeto educativo que atenda aos interesses da *classe-que-vive-do-trabalho* Antunes, R., (2002), não basta favorecer apenas a acomodação do ser humano ao meio, mas diferentemente, como destaca Ramos (2001: 8), mesmo que “a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve

possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la”.

Como é possível verificar, a passagem de uma formação do trabalhador com ênfase na qualificação para uma formação que privilegia as competências não se limita a ajustes técnicos no processo pedagógico, mas acima de tudo é um fenômeno permeado por implicações políticas. Com as reformas da educação profissional realizadas nos últimos anos, busca-se “por um lado proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco de exclusão social” (Ramos, 2002: 402). Para dar conta desse propósito seria necessário que a noção de competência estivesse sempre vinculada a termos como empregabilidade ou laboralidade, que também são muito comuns no vocabulário ideológico do capital atualmente (Ramos, 2002).

Kuenzer (2004: 3), falando sobre a necessidade de se discutir o caráter ideológico da noção de competências trazidas pelos documentos oficiais das reformas brasileiras do ensino médio, da educação profissional e da formação de professores, alerta para o fato de que diante da ambiguidade que tem revestido tal noção, “há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem”. E essa situação marcada pelo embaçamento do debate atende às finalidades da ideologia dominante e, conseqüentemente, não favorece a compreensão do verdadeiro significado da relação entre educação e trabalho no contexto de hegemonia do capital.

Preocupada com a adequação da noção de competências aos interesses da classe-que-vive-do-trabalho e, por isso, buscando contribuir com as análises que visam entender, para além do debate teórico, como essa noção se encontra estabelecida na concreticidade das práticas pedagógicas no contexto da nova lógica de acumulação, Kuenzer chega à noção de *competência como praxis*. Com base em estudo empírico³¹, a autora conceitua competência como:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele [o conceito de competência] tem sido vinculado a ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas

³¹ Kuenzer discute a questão das competências no artigo referenciado a partir dos dados de uma pesquisa de campo junto a engenheiros, operadores e gerentes de uma Refinaria de Petróleo da PETROBAS.

situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (2004: 9).

A partir daí, Kuenzer conclui que apesar de se integrarem, conhecimentos (teoria) e competências (ação) não se confundem. Assim, diferenciando teoria e ação como componentes dialeticamente relacionados no conceito de práxis, a autora, após recorrer aos escritos de Marx, argumenta que:

A análise levada a efeito permite compreender que, embora se articulem para compor o conceito de práxis, há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que a atividade teórica não é práxis, e que a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade. (2004: 12 – grifo no original).

Essa conclusão aponta para a compreensão de que a atividade escolar é em si vinculada à produção de conhecimento, portanto de natureza teórica, de realização de trabalho intelectual, sendo dessa maneira “espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento” (Kuenzer, 2004: 12). Mesmo que a escola, geral ou profissionalizante, busque articular-se com a práxis, será “sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e sua complexidade”, fato que, segundo Kuenzer, demonstra que os processos educativos não se configuram em “espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos” (2004: 12). Assim, para Kuenzer, competências e conhecimentos se articulam, mas não se confundem, sendo o desenvolvimento de competências uma tarefa que foge à capacidade da escola nos moldes demandados pelo processo produtivo assentado no maior incremento de ciência e tecnologia. Em suas palavras:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. (2004: 16).

Cada vez mais, portanto, deve-se buscar incrementos qualitativos que habilite a instituição escolar de um modo geral, e a de nível médio em particular, a promover as aprendizagens necessárias à garantia de autonomia intelectual aos estudantes. Isto, contudo, sem perder de vista a materialidade sócio-econômica que os cerca, para que no desenvolvimento das práticas sociais, possam gozar da capacidade de participar da vida produtiva sem, todavia, sucumbir a ela, perdendo o controle de sua própria história. Para tanto, torna-se imprescindível o combate aos mecanismos legais e ideológicos que perpetuam a dualidade que, especialmente no ensino médio, vêm acompanhando a história da educação brasileira.

2.5. As políticas do Estado brasileiro para a formação do trabalhador nos governos de FHC e Lula

Diante desse debate que continua em aberto e com alto grau de atividade, cabe neste tópico realizar um desenho, ainda que sem maiores contornos, das medidas governamentais e de algumas análises de pesquisadores em educação, buscando privilegiar, pelo vigor da produção teórica e pela profunda intervenção reformadora realizada pelo Estado, os 10 anos que se seguem a aprovação da LDB de 1996, período que foi testemunho de um robusto embate ideológico entre os defensores e críticos dos postulados neoliberais que serviam de suporte à condução do aparelho estatal e de suas políticas públicas.

2.5.1. O governo FHC

Durante os anos 90, o cenário educacional foi marcado profundamente pela ação direta de vários organismos internacionais que buscavam, como foi visto acima, induzir reformas organizacionais e pedagógicas nos sistemas de ensino capazes de ajustar a educação à nova ordem capitalista. Conferências, documentos, estudos foram patrocinados nesse período por instituições como o Banco Mundial, UNICEF³², UNESCO, CEPAL para subsidiar os Países da periferia do capitalismo (mas não só estes) na elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais que abrangiam da educação infantil ao nível superior, passando pela formação profissional.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, evento realizado na Tailândia em março de 1990 sob o patrocínio da UNESCO, PNUD³³, UNICEF e Banco Mundial, discutiu questões ligadas à “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” dos

³² Fundo das Nações Unidas para a Infância

³³ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

cidadãos dos Países signatários. O atendimento de tais “necessidades básicas” deveria proporcionar condições “para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo” (UNESCO, 1990: 157 apud Frigotto & Ciavatta, 2003: 98). Para os Países em que as condições econômicas, sociais e educacionais ainda não garantiam o acesso e a permanência com sucesso de grande parte de seus cidadãos no sistema formal de ensino, nem mesmo no nível básico, como era e continua sendo o caso do Brasil, o desafio de proporcionar a satisfação, mesmo que de condições básicas de aprendizagem, à sua população se colocava numa escala de dificuldade muito elevada.

Sendo signatário da Declaração de Jomtien, juntamente com outros 144 Países, e fazendo parte do grupo dos 9 Países que apresentavam maiores índices de analfabetismo dentre a sua população³⁴, o Brasil “foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO” (Frigotto & Ciavatta, 2003: 98). Porém, foi somente em 1993 no governo do presidente Itamar Franco que o País, através do Plano Nacional de Educação para Todos, tenta responder aos desafios lançados na Tailândia. Mas o curto³⁵ e pouco expressivo período de governo de Franco não foi suficiente para enraizar as medidas propostas, ficando para o governo seguinte a tarefa de dar continuidade às ações de combate ao analfabetismo e de melhoria das condições quantitativas e qualitativas da educação nacional.

Mas a década de 1990 ainda veria ser lançados outros documentos produzidos no âmbito dos organismos internacionais que intencionavam orientar os Estados nos processos de reformulação organizativa e pedagógica de seus sistemas educacionais. A CEPAL publica dois documentos³⁶ que visam dar ênfase na urgente necessidade de se adaptar a educação aos novos marcos estabelecidos pela reestruturação produtiva e pela cada vez mais nítida vinculação entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Um ano mais tarde, a UNESCO convoca a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que, sob a coordenação de Jacques Delors, divulga em 1996 o seu Relatório, onde sugere

³⁴ O G-9, composto por Brasil, Índia, Paquistão, México, Bangladesh, China, Egito, Nigéria e Indonésia concentra mais de 70% de todos os analfabetos do planeta, segundo dados da UNESCO (Disponível em: http://www.unesco.org.br/noticias/revista_ant/noticias2000/nu400/nu400i/mostra_documento).

³⁵ O Presidente Itamar Franco só permaneceu no cargo por dois anos, substituindo o presidente Collor de Melo, afastado do poder por denúncia de corrupção.

³⁶ *Transformación productiva com equidad em 1990 e Educaci3n y conocimiento: eje de la transformaci3n productiva com equidad em 1992.*

que a educação inicial e continuada seria um poderoso instrumento no enfrentamento das tensões e desafios provocados pelas mudanças velozes e abrangentes vivenciadas nas últimas décadas em escala planetária nos mais diversos campos da ação humana (Frigoto & Ciavatta, 2003).

Ainda em 1995 o Banco Mundial, através do documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación*, reafirma os objetivos da Conferência de Jomtien, e sugere um conjunto de medidas que vão desde a reforma financeira e administrativa que favoreça um gasto mais eficiente por parte do Estado, passando pela criação de laços mais estreitos entre a formação profissional e o setor produtivo, e pela maior atenção aos resultados através de melhores e mais abrangentes instrumentos de avaliação da aprendizagem (Frigoto & Ciavatta., 2003).

É exatamente nesse contexto, marcado pela tutela de diferentes organismos internacionais e de dependência passiva do Estado brasileiro face aos Países mais influentes do ponto de vista econômico e ideológico, que a LDB que orientará os rumos da educação foi sancionada em Dezembro de 1996.

Após mais de seis anos de um forte embate ocorrido na Câmara do Deputados entre forças políticas progressistas, alinhadas com as perspectivas defendidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública³⁷, e forças conservadoras, organizados em partidos políticos ou em entidades da sociedade civil, a LDB é aprovada e encaminhada ao Senado, tendo a marca da “conciliação possível” como se referiu a época Florestan Fernandes. A chegada do Projeto aprovado na Câmara do Deputados ao Senado se dá ao mesmo tempo em que assume o governo da Republica o presidente Cardoso, com folgada maioria parlamentar nas duas casas legislativas e com um bem definido programa para o setor da educação (Saviani, 1997). E dessa forma, mobilizou suas forças no Senado e o Projeto oriundo da Câmara foi substituído por um outro que, embora mantendo alguns dos elementos duramente conquistados através da intervenção do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, encontrava-se muito mais adequado aos princípios básicos defendidos pelos organismos internacionais no plano externo e aos interesses dos setores privados no plano interno.

³⁷ Surgido em 1996 o Fórum foi inicialmente composto pelas seguintes entidades: Associação Nacional de docentes do Ensino Superior (Andes); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Educação (Ande); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes); Confederação Geral do Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Estudantes (UNE) (Peroni, 2003).

Chegando ao poder como representante da elite nacional e após derrotar nas urnas o candidato do campo progressista, o Presidente Cardoso coloca em prática o projeto de adequação da sociedade brasileira às mudanças desencadeadas pela mundialização acelerada do capital. Referindo-se às análises críticas desenvolvidas sobre o período em que Cardoso esteve a frente do Poder Executivo brasileiro, Frigotto e Ciavatta fazem o seguinte comentário:

Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (2003: 103).

Com uma equipe de ministros e colaboradores com passagens por vários organismos internacionais, com uma base parlamentar caracterizada por partidos de centro e de direita e com um projeto hegemônico de longo prazo, o presidente Cardoso realiza um governo dentro dos marcos da ortodoxia monetarista, dando significativa ênfase ao ajuste fiscal e à reforma do aparelho do Estado, e seguindo sempre os pressupostos neoliberais estabelecidos pelo *Consenso de Washington*³⁸ que se encontravam em franca expansão em boa parte dos Países latino-americanos nos anos 90. Assim, o ajuste buscado pelo governo Cardoso para modernizar a sociedade brasileira assentou-se no tripé básico da ideologia neoconservadora: desregulação, privatização e descentralização.

Com a desregulação³⁹ pretendia-se eliminar todos os instrumentos legais que impedisse a livre manifestação da lei do mercado. Barreiras alfandegárias, direitos trabalhistas ou qualquer outro mecanismo normativo que inibisse o estabelecimento, desenvolvimento ou a locomoção do capital nacional ou estrangeiro, deveria ser alterado

³⁸ É interessante a compreensão de Boaventura Santos sobre a globalização e o Consenso de Washington ou Consenso neoliberal: “Falar de características dominantes da globalização pode transmitir a ideia de que a globalização é não só um processo linear, mas também um processo consensual. Trata-se obviamente de uma ideia falsa [...]. Mas apesar de falsa é, ela própria, também dominante. E sendo falsa, não deixa de ter uma ponta de verdade. A globalização, longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as suas divisões internas, o campo hegemônico actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas. [...] Este consenso é conhecido por “consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington” por ter sido em Washington, em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia. Nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste consenso, mas todas são afectadas pelo seu impacto. [...] Este consenso está hoje relativamente fragilizado em virtude de os crescentes conflitos no interior do campo hegemônico e da resistência que tem vindo a ser protagonizada pelo campo subalterno ou contra-hegemônico. Isto é tanto assim que o período actual é já designado por pós-Consenso de Washington. No entanto, foi esse consenso que nos trouxe até aqui e é por isso sua a paternidade das características hoje dominantes da globalização” (2002: 02).

³⁹ Fátima Antunes (2006: 07-08), analisando o processo de criação do mercado de trabalho integrado na União Europeia, onde fomenta-se, consequentemente, um “mercado europeu de ensino e formação profissionais”, salienta como esse processo se por um lado possibilita a mobilidade do trabalhador, por outro promove a “desarticulação da unidade e da coerência interna das qualificações enquanto obra resultante de processos e parâmetros políticos e técnicos, convencionais, estabilizados e coletivamente negociados”. Por conseguinte, “individualização e mobilidade permitem alimentar a desregulação da relação salarial [...]”.

ou mesmo eliminado. A privatização é responsável pela transferência do patrimônio público estatal à iniciativa privada, assim como pela minimização da interferência do Estado em matéria econômica e social, onde “o mercado passa a ser o regulador inclusive de direitos” (Frigotto & Ciavatta, 2003: 106). Já a descentralização associada a noção de autonomia, procura transferir para a sociedade responsabilidades do Estado, assim como fomentar que as instituições públicas possam disputar no mercado a venda de seus serviços ou produtos.

É com base nesses e outros pressupostos direcionados a “tornar o Brasil seguro para o capital”, como bem afirmou Francisco de Oliveira (2002 apud Frigotto & Ciavatta, 2003: 104), que as políticas educacionais do governo Cardoso foram desenvolvidas. Assim,

Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste. (Frigotto e Ciavatta, 2003: 106-107).

Segundo esses autores os principais beneficiados com as políticas no campo da educação neste período foram os grupos vinculados com o capital, uma vez que “é o Governo Cardoso que, pela primeira vez na história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado” (2003: 107). Configurando, dessa forma, a educação escolar para que esta sirva integralmente aos propósitos do capital e sua reestruturação produtiva.

Para tanto, a aprovação de uma LDB minimalista, para usar a expressão de Saviani (1997), era fundamental. Uma Lei da Educação que possibilitasse o Poder Executivo, através do Ministério da Educação, legislar por meio de decretos, portarias, e outros instrumentos normativos, era sem dúvida necessária para a execução do projeto educativos buscado na era Cardoso. Para Frigotto e Ciavatta a LDB de 1996 “é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas” (2003: 110).

A educação profissional pode muito bem representar o que foi afirmado acima, uma vez que essa modalidade foi uma das mais atingidas pela ação legislativa do executivo. Essa modalidade foi contemplada na LDB com quatro artigos (39 a 42) que compõem o Título IV do Capítulo III e regulamentada pelo Decreto 2208/97 que, verdadeiramente, passa a ser a principal referência jurídica nesse campo, impondo à sociedade uma

compreensão de formação do trabalhador que encontrou resistências para ser viabilizada no Congresso Nacional no momento em que tramitava o Projeto de Lei 1603/96. Sendo aprovada a LDB minimalista, o governo interrompe a tramitação do Projeto de Lei e mais tarde, autocraticamente, publica o Decreto 2208/97 que passa a ser a principal referência para a política neste campo (Frigotto, 1999b).

De um modo geral, para Frigotto, o Decreto 2208/97 recoloca o dualismo que tanto tem marcado a educação brasileira, além de acentuar a fragmentação da formação profissional, no momento em que organiza o currículo através de módulos. Nesse sentido o autor afirma que “o dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede não regular de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular” (Frigotto, 1999b: 13).

Em que pese a LDB ser flexível quanto à possibilidade de organização da educação profissional, o referido Decreto restringiu a articulação entre ensino médio e educação profissional à concomitância ou à sequencialidade, ignorando o estabelecido no artigo 36 que prevê a possibilidade de o ensino médio preparar para profissões técnicas. Mesmo sendo claro que a LDB é juridicamente superior ao Decreto 2208/97, foi este que serviu de referência normativa para o conjunto de instituições ligadas à oferta de educação técnico-profissional (Cêa, 2007).

A partir de 1997 concretiza-se a existência de um sistema paralelo de formação profissional que pode, mas não é obrigado a relacionar-se com o sistema regular de ensino. Tal situação possibilitou, especialmente nas redes estaduais, a oferta de cursos básicos (que não cobram escolaridade prévia) e de cursos técnicos concomitante ou sequencial ao ensino médio, ao mesmo tempo em que os cursos de ensino médio de caráter profissionalizante foram sendo drasticamente reduzidos (Cêa, 2007). Essa situação foi, em algumas situações, imposta por medidas normativas, e em outras induzida por instrumentos financeiros utilizados pelo governo Cardoso. Verifica-se com isso que o Decreto 2208/97 “praticamente inverteu a compulsoriedade da Lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral” (Cêa, 2007: 4).

Ao buscar a formação propedêutica como identidade para o ensino médio, essa medida legal não levou em conta o contexto da sociedade brasileira, marcado pela desigualdade resultante de um modelo de desenvolvimento concentrador de riqueza. Aos jovens da classe trabalhadora criou-se mais um obstáculo no caminho de sua formação

profissional ancorada numa consistente educação básica. Atenta a esta questão, Ramos (2003: 2) mostra que ao ter que disputar agora duas vagas para cursar o ensino médio e a formação profissional em um contexto adverso quanto à garantia de plena gratuidade e universalização desse nível. Argumenta ainda que, optando “por ambas as formações concomitantemente, a dupla jornada escolar, para a maioria, passou a ocorrer em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser enfrentada)”. Reproduzem-se, dessa forma, as desigualdades sócio-econômicas e as condições de acesso aos postos mais avançados no mercado de trabalho, uma vez que as ocupações que exigem um percurso formativo mais abrangente acabam sendo ocupadas por aqueles que tiveram tempo disponível para enfrentar uma jornada dupla de formação e condições econômicas para sustentá-la.

Ramos (2003) mostra ainda que o esvaziamento de qualquer possibilidade de garantir a profissionalização no ensino médio não deveria ser a premissa orientadora da identidade desse nível de ensino, que se caracteriza por ser a última etapa da educação básica. Diferentemente, a identidade do ensino médio deveria ser pautada “pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio-culturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos”, sendo fundamental para isso que os mesmos sejam percebidos “não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeito de direitos no momento em que cursam o ensino médio” (2003: 2-3).

Kuenzer (2003), mesmo tendo claro que deve ser buscada a universalização da educação básica e que é frágil qualquer formação profissional anterior a ela, considera que o caso brasileiro requer a atenção para suas particularidades, uma vez que, em se tornando prioridade nas políticas do Estado, ainda serão necessárias algumas décadas para que todos os jovens tenham o acesso garantido no ensino médio. Portanto, conclui a autora:

A considerar as necessidades dos jovens trabalhadores no Brasil, fortemente marcadas pelo ingresso no mundo do trabalho por imperativo de sobrevivência e continuidade dos estudos, ofertar-lhes uma única modalidade, idêntica à oferecida aos filhos das elites, é condená-los precocemente à exclusão. (2003: 7)

Kuenzer mostra ainda que esta situação consegue recolocar a formação do trabalhador nos marcos dos anos 40, onde era nítida a dualidade que determinava, tendo-se em conta a origem de classe, um percurso para os intelectuais que exerceriam funções

dirigentes e outro para os trabalhadores, responsáveis pelas ocupações manuais e menos qualificadas. Ressalta ainda a autora que as políticas para a educação profissional e para o ensino médio no governo Cardoso negaram “a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social e produtiva” (2003: 6).

Em artigo em que defendem a tese de que a educação profissional deve ser realizada sob um sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, e que por isso deve ser parte indissociável da Educação Nacional, Kuenzer e Grabowski (2006: 299) argumentam que a LDB busca enfrentar a dualidade estrutural que tem marcado a história da educação profissional no Brasil, uma vez que a concepção de educação estabelecida logo no seu 1º artigo⁴⁰ é ampla, extrapolando os limites das instituições escolares e reconhecendo o caráter formativo dos processos sociais realizados em todos os âmbitos da existência humana. Assim o trabalho tem realçado sua dimensão educativa e a educação passa a ser compreendida em sua relação íntima com as práticas sociais e o mundo do trabalho. A partir desse entendimento, conclui-se que a educação profissional em “sua organização e [em] sua gestão estratégica não admite qualquer forma de paralelismo ou extremidade”. Verifica-se então, que a política de formação profissional do governo Cardoso negligenciou a formulação ampla e claramente estabelecida pela LDB para o conceito de educação, quando separou, através do Decreto 2208/97, a formação profissional do sistema regular de ensino.

Mas se é verdade que o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo avanço da ciência e da tecnologia, traz novas exigências para educação do trabalhador, uma vez que corrobora para a valorização do capital, e que essas exigências incidem em uma formação com uma coerente base científica, o que motiva as políticas educacionais desenvolverem uma formação que separa a compreensão teórica da ciência de sua utilização materializada na prática profissional?

A resposta para essa questão talvez possa ser encontrada na diminuição de custos, como afirma Manfredi:

O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado,

⁴⁰“Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Brasil, 1996).

que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, enseja a possibilidade de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissionalizante. (2002: 134-135).

As observações de Kuenzer (2003: 5) também são esclarecedoras sobre essa questão. A autora mostra que a diminuição de despesas com formação profissional é uma recomendação do Banco Mundial aos Países pobres, uma vez que estes devem priorizar o ensino fundamental, “deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal”.

A década de 90 viu nascer vários programas e projetos de educação profissional, desenvolvidos em diferentes ministérios, nem sempre articulados uns com os outros. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, que vigorou de 1995 a 2002, uma das principais medidas do governo Cardoso nesse âmbito, foi realizado através do Ministério do Trabalho e Emprego - MTb. Este programa, que contava com financiamento do fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, objetivava articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, e tinha como principal meta qualificar 15 milhões de trabalhadores (20% da PEA) através da educação profissional, chegando a envolver nesse período trezentos mil trabalhadores a mais do que a meta prevista.

Com um significativo aporte de recursos, o PLANFOR ofertava cursos que variaram de 150 para 60 horas na média, fato que indica, segundo Kuenzer (2006), uma maior atenção aos aspectos quantitativos que qualitativos. Sua gestão era compartilhada por representantes do poder público, dos empregadores e dos trabalhadores, nas três esferas da federação através de Conselhos de Trabalho.

Kuenzer (2006: 889), com base em estudos que analisaram a execução do PLANFOR, argumenta que:

[...] além do mau uso dos recursos públicos, caracteriza-se pela baixa qualidade e pela baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas.

Outro importante programa de qualificação profissional e elevação da escolaridade do trabalhador, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, é o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Resultado da

mobilização dos movimentos sociais ligados às lutas do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, juntamente com várias universidades, este programa busca ampliar a escolarização do trabalhador e sua formação profissional em todos os níveis. No PRONERA são desenvolvidos projetos desde a alfabetização de adultos até cursos de pós-graduação. Este programa, apesar de um investimento relativamente tímido durante a era Cardoso, foi avaliado como positivo pelos movimentos sociais, fato que justificou sua continuidade com um maior aporte de recursos no governo Lula.

Em 1997 é criado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com o MTb, buscava desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional no País. Resultado de um Acordo de Empréstimo do governo brasileiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, no valor de 250 milhões de dólares, dos quais 50% são originários do Orçamento do MEC e 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, perfazendo um total de 500 milhões de dólares.

A década de 90 no Brasil presenciou um intenso debate protagonizado por diferentes atores sociais, desde pesquisadores, sindicalistas, integrantes de movimentos sociais, políticos, gestores públicos, empresários até representantes de organismos internacionais, tendo como foco as transformações na base técnica do capital, políticas educacionais em geral e a formação do trabalhador em particular. Como parte do ajuste do País à nova fase do capitalismo mundializado, o campo da educação profissional foi duramente atingido por medidas autoritárias e conservadoras realizadas por gestores adeptos dos postulados neoliberais, orientados por organismos internacionais tutores do grande capital e apoiados pela elite nacional.

Apesar da vigilante, ativa e qualificada resistência realizada por várias organizações de trabalhadores, entidades científicas, movimentos sociais, o projeto neoconservador desenvolvido nos oito anos do governo Cardoso no campo da educação profissional deixou profundas sequelas na sociedade brasileira e um grande desafio ao governo do presidente Lula que chega ao Palácio do Planalto em 1 de Janeiro de 2003 com a promessa de realizar uma profunda alteração na política de educação do trabalhador praticada por seu antecessor.

2.5.2. O governo Lula

Pela primeira vez na história do Brasil um partido político fundado e dirigido por trabalhadores chega à presidência da República elegendo sua maior liderança, um operário, líder sindical combativo nas décadas de 70 e 80, nascido no nordeste, uma das mais pobres regiões do País. Após sua quarta tentativa, Lula foi eleito em 2002 com a promessa de alterar os rumos do desenvolvimento do País e como depositário das esperanças de mais de 60 milhões de eleitores em um futuro menos desigual e mais próspero.

A eleição de Lula reacende a esperança de transformações significativas na estrutura econômica e social não só no Brasil, mas no conjunto da América Latina, como pode ser visto em vários Países na América do Sul onde a esquerda chega ao poder e inicia, não sem conflitos com as forças que historicamente controlavam a estrutura do Estado, um processo de mudanças estruturais.

No campo da educação, a chegada de Lula e do Partido dos Trabalhadores ao poder federal significava a possibilidade de um verdadeiro enfrentamento à elevada dívida educacional que sempre colocou o País em condições constrangedoras diante de outras nações em condições econômicas semelhantes ou inferiores. Maior incremento financeiro no setor, democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação pública, estabelecimento de políticas autônomas que atendessem a demanda há tempos cobrada pela sociedade organizada e pelos pesquisadores, dentre outras, eram medidas aguardadas por aqueles que militavam neste campo.

Fazendo um balanço dos 20 primeiros meses do governo Lula, Frigotto (2005: 4) argumenta que os rumos seguidos não têm encontrado a direção de um projeto de desenvolvimento Nacional e Popular, uma vez que continuam fortes e dentro do aparelho do Estado, no PT, na CUT⁴¹ e no seio da sociedade civil representantes de projetos conservadores de cunho liberal e nacionalista. A política econômica “segue predominantemente os fundamentos das reformas calcadas nas teses liberais do monetarismo e ajuste fiscal”. Há, segundo a análise de Frigotto, um nítido desapontamento no seio do pensamento crítico dentro e fora do Brasil com relação aos rumos que tomou o governo Lula, como pode ser observado no trecho seguinte:

O que desaponta e confunde o campo da esquerda hoje no Brasil é o fato de que as forças conservadoras, externas e internas, que temiam a vitória de Lula, estão satisfeitas. Por outro lado, o pensamento crítico nacional e internacional, que não desconhece o peso da herança recebida historicamente e da era Fernando H. Cardoso, e, ao mesmo tempo, que

⁴¹ Central Única dos Trabalhadores, a maior Central Sindical do País fortemente vinculada à história do PT.

não tinha a expectativa de mudanças revolucionárias, mostra-se cada vez mais cético e dividido. Talvez, se inverta, hoje, a relação esperança e medo. Se a vitória de Lula indicava que ‘a esperança venceu o medo’, neste momento o sentimento do campo mais crítico é de que ‘o medo está vencendo a esperança’. (2005: 5).

Em nome da governabilidade o governo Lula divide o poder com forças políticas tradicionalmente ligadas às elites urbanas e rurais que disputam espaços nos órgãos do Estado e recursos para políticas que atendam seus interesses, e que se aproveitam da divisão do campo da esquerda para recompor suas energias e redefinir suas estratégias.

A relação conflituosa das forças, em alguns casos antagônicas, que compõem o governo ou que lhe dão sustentação no seio da sociedade civil, pode ser percebida nos debates e nas ações sobre a educação profissional e sua integração com o ensino médio. Tema que foi debatido com segmentos ligados a esse campo ainda durante a campanha presidencial.

Em um artigo que avalia o processo de construção do Decreto 5154/04 que substituiu o polêmico Decreto 2208/97 na normatização da educação profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) procuram traçar os embates e as contradições, dentro e fora do governo, que marcaram a gestação, o nascimento e a publicação do referido instrumento legal. Os autores argumentam que desde o processo constituinte findado em 1988, passando pelos longos oito anos de tramitação da LDB, aprovada em 1996, e pela publicação no ano seguinte do Decreto 2208/97 trava-se um embate na sociedade brasileira de dois projetos de formação profissional, sendo um defendido pelos setores ligados aos pesquisadores, instituições sindicais dos trabalhadores e movimentos sociais populares, que propunha uma formação integrada à educação geral levando em consideração os seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológico, e o outro capitaneado pelos representantes do Estado e das elites nacionais e organismos internacionais, que se materializa no Decreto 2208/97 e em outros textos normativos, e que “vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005b: 3).

É esse debate que é retomado durante os eventos promovidos pelo governo em 2003 para discutir com a sociedade os rumos da educação profissional do País, que possibilitou a construção conflituosa do Decreto 5154/04. Assim, reconhecendo as contradições e limites que o texto apresenta, os autores afirmam que o decreto “é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições

que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005b: 4). Tendo esta perspectiva, afirmam que a publicação do decreto por si só não mudará a realidade construída durante os anos 90, fato que cobra a contínua participação das entidades ligadas ao campo da educação profissional nos debates e enfrentamentos que ainda virão, mesmo porque é nítida “a timidez do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005b: 21), onde a construção de uma educação básica politécnica fosse elemento estratégico de emancipação da classe trabalhadora.

Rodrigues (2005: 1), em um artigo que avalia o Decreto 5154/04, faz uma observação que assim como a legislação por ele revogada, este instrumento legal não representa verdadeiramente um avanço para a formação do trabalhador, uma vez que:

De uma maneira geral, podemos dizer que o novíssimo decreto estabelece um salto de 40 anos adiante na educação brasileira. Com efeito, se o decreto 2208/97 reproduzia, de certa forma, a reforma Gustavo Capanema (também conhecida como ‘leis’ orgânicas do ensino), de 1942, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei 7.044 de 1982. Lei essa que ‘reformou a reforma’ do regime militar (lei 5.692/71). Em síntese, a educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

O autor critica ainda o modo também autoritário como o governo Lula revogou o Decreto 2208/97, dura e verdadeiramente acusado de autocrático por grande parte do segmento educacional.

Sobre essa questão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), enquanto sujeitos que estiveram diretamente envolvidos no debate que levou à construção e publicação desse decreto, afirmam que diante de um cenário adverso, onde as forças conservadoras eram hegemônicas tanto no Congresso Nacional como no Conselho Nacional de Educação, a opção pelo decreto constituiu uma decisão política que buscava possibilitar um tempo maior para que as forças progressistas se mobilizassem para mudanças mais profundas na educação do País. Portanto,

A opção por não se enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio no início do governo Lula foi, então uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta do decreto. O trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005b: 6).

Além dessas justificativas, os autores apontam que o processo que culminou como a construção do referido decreto, foi organizado levando-se em conta princípios democráticos que garantiam a legitimação necessária ao executivo para se utilizar daquele expediente legal no trato do tema. Portanto, como fica claro acima, o referido documento legal nasce do confronto entre dois modelos de sociedade, cujo resultado foi uma busca, por parte do governo, de uma acomodação das principais posições, evitando rupturas mais largas (Garcia, 2009).

Em outro texto, agora com o objetivo de realizar um balanço das ações na área da educação profissional no governo Lula, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a: 1091) mostram, todavia, que a mobilização da sociedade, induzida pelo governo, para as transformações mais significativas que deveriam ocorrer na própria LDB no sentido de aprofundar a integração da formação profissional com a educação básica, não foram concretizadas. Caminhando em sentido contrário, o Ministério da Educação, logo após a publicação do Decreto 5154/04, realiza uma reorganização de sua estrutura interna que distancia as políticas de ensino médio das de formação profissional, deixando claro que “a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções dessas secretarias sobre o tema”.

Para Cêa (2007) em que pese o Decreto 5154/04 restabelecer de maneira acertada a possibilidade da oferta integrada da formação profissional no ensino médio, como já previa a LDB, não impede que a formação do trabalhador seja realizada de forma distanciada da necessária elevação de sua escolaridade, uma vez que a oferta integrada é apenas mais uma possibilidade que se junta às ofertas concomitante e sequencial anteriormente determinadas pelo decreto anterior, sendo de responsabilidade da instituição de ensino optar por um desses caminhos formativos. Mostra ainda a autora que é exatamente assim que o parecer do CNE/CEB 39/04, que orienta as instituições educacionais na adaptação necessária novo documento legal, coloca a questão.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a: 1093), criticam a postura do MEC no momento em este “declinou” de exercer “sua função de coordenar a política nacional” quando não enviou ao CNE as diretrizes curriculares sob as quais iria se desenvolver a formação integrada determinada pelo Decreto 5154/04. Segundo os autores, com isso, o CNE apenas atualizou as diretrizes, “contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma organizada no governo anterior por meio do decreto n. 2208/97”. Diante desse fato, concluem:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de ‘empregáveis’. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005a: 1095).

Assim, na perspectiva dos autores, o principal ponto por volta do qual os debates foram travados no processo de construção da base jurídica da política de formação profissional do governo Lula, foi fragilizado por força da omissão do MEC e do comprometimento da maioria dos conselheiros do CNE com a concepção de formação defendida no governo anterior e, duramente criticada pelo Fórum em Defesa da Educação Pública. A “nova” concepção da Educação Profissional vai, portanto, orientar os planos e projetos realizados nessa área pelo governo.

Da mesma forma como na gestão anterior, o governo Lula também desenvolve um conjunto de programas e projetos direcionados ao enfrentamento da questão do desemprego e da qualificação profissional. O Plano Nacional de Qualificação – PNQ constitui-se na principal ação de política pública no âmbito da formação do trabalhador desse governo.

Para Kuenzer (2006: 890), é possível perceber um avanço conceitual do PNQ em relação ao PLANFOR no que tange à relação entre trabalho e educação a partir do ponto de vista dos trabalhadores. Porém, argumenta a autora, mesmo diante de um ainda curto período de execução do PNQ, que certamente inviabiliza análises mais profundas, é possível verificar que na prática há dificuldades pelo desinteresse de agências formadoras “que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência”, assim como pelo “desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com que é difícil integralizar turmas”. Além disso, a autora mostra que entraves burocráticos têm dificultado a articulação com as Secretarias de Educação dos estados que ofertam a educação básica.

Dois programas do governo anterior têm tido continuidade no mandato de Lula, o PRONERA e o PROEP, e foram criados o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, e o Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, desenvolvido pelo MEC.

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego - PNPE, sob a gerência do Ministério do Trabalho e Emprego desenvolve-se por meio de vários projetos⁴² cujo público-alvo são jovens de 16 a 24 anos sem experiência no mercado de trabalho, em situação social vulnerável e com baixa escolarização. Existem ainda os projetos Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, sendo o primeiro também vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República e o segundo desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Analisando as diversas políticas de educação profissional, com seus Planos e projetos em desenvolvimento no governo Lula, Kuenzer (2006: 902) argumenta que é perceptível que as medidas privilegiam os programas e projetos em detrimento das políticas de Estado, uma vez que somam mais de uma dezena as propostas em andamento, espalhados em vários Ministérios e/ou Secretarias do governo, com objetivos, metodologias e público-alvo relativamente parecidos, “que não justificam tamanha fragmentação de ações e pulverizações de recursos”, o que deixa nitidamente visível uma “estratégia populista de eficácia discutível”.

Para Kuenzer (2006: 902), as ações governamentais, têm, assim como tiveram na gestão anterior, priorizado o privado em detrimento do público na oferta e gestão dos programas, mesmo sendo estes desenvolvidos com financiamento do Estado. A autora mostra ainda que vários estudos apontam para um mau uso dos recursos públicos e para uma oferta realizada pelos órgãos do Estado muito reduzida “e pouco aderente às demandas dos excluídos”.

Em que pese o acúmulo histórico dos pesquisadores do campo e a demanda apresentada pela sociedade no que diz respeito a formação do trabalhador no Brasil, os fatos ocorrido desde o início do governo Lula, infelizmente, não induzem análises mais animadoras quanto a superação, no futuro próximo, dos entraves sociais, econômicos e educacionais que condicionam a uma existência recheada de precariedade os homens e mulheres, jovens e adultos que vivem do trabalho. Tal situação leva alguns intelectuais de grande relevância na luta política no campo progressista e no debate das questões ligadas à formação profissional a afirmarem o seguinte:

Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, senão marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é

⁴² Consórcio Social da Juventude; Empreendedorismo Juvenil; Soldado Cidadão.

uma necessidade. Buscar compreender as diferentes determinações que conduziram a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados nesse processo. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005a: 1107).

Em um balanço das políticas de educação profissional nos anos 2000, onde analisa as ações nesse campo a partir do segundo mandato do presidente Cardoso até o fim do primeiro mandato do presidente Lula, Kuenzer (2006: 878) defende a tese de que, mesmo com especificidades que não permitem enxergá-las como sendo uma só política, as medidas tomadas nesse período “embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho e por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precárias as ofertas educativas”.

Entretanto, a partir do segundo mandato do presidente Lula, foram tomadas algumas medidas legais e organizadas um conjunto de políticas com impactos diretos na maior e mais qualificada oferta de formação do trabalhador, das quais a criação do FUNDEB e o incentivo a implementação da educação profissional integrada ao ensino médio são exemplos.

No ano de 2006, o executivo federal propõe e o Congresso Nacional aprova a Emenda constitucional nº 53 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que substitui o FUNDEF e proporciona uma nova distribuição dos investimentos em educação. Este novo fundo, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 passou a vigorar em 2007 e se estenderá até o ano de 2020. Diferentemente do FUNDEF, que atendia apenas o ensino fundamental, o FUNDEB atende também a educação infantil e o ensino médio, de modo que estados e municípios passam a contar com um novo instrumento de financiamento das etapas que ficaram carentes de recursos financeiros durante a vigência do fundo anterior⁴³.

Em 2007, procurando fazer valer as determinações do Decreto 5154/2004, o governo editou alguns textos legais ou de orientação no processo de implementação de ações no âmbito da formação profissional. Sugem, então, em 12 de dezembro de 2007 os Decretos 6301/07 e 6302/07. O primeiro cria, no Ministério da Educação, o Sistema Escola

⁴³ De acordo com as informações apresentadas na página do FUNDEB na internet, “Além dos recursos originários dos entes estaduais e municipais, verbas federais também integram a composição do Fundeb, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano (R\$ 1.414,85 em 2010) a cada estado, ou ao Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com recursos dos próprios governos. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, aproximadamente R\$ 5,1 bilhões para 2009 e, a partir de 2010, será de 10% da contribuição total de estados e municípios.” (Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/financ-fundeb>)

Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil, objetivando o “desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País” (Brasil, 2007). O segundo institui, também no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, que busca “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (Brasil, 2007).

Além desses Decretos, e reconhecendo como “necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional” (MEC/SETEC, 2007: 4), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica divulga o Documento-Base intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, com a finalidade de apresentar uma “contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto no 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado” (MEC/SETEC, 2007: 4).

Buscando reforçar na LDB a política de integração da educação profissional no ensino médio e na educação de jovens e adultos, o governo Lula sanciona em 2008 a Lei 11.741 que, dentre outras medidas, cria a seção IV-A no Capítulo II do Título V com a denominação de “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Ainda em 2008, também foi publicada a Lei 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para os quais estabelece como um dos objetivos “ministrar educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Ramon de Oliveira (2009), entretanto, ao discutir as condições de financiamento do ensino médio, afirma que há ainda muitos obstáculos que se interpõem à efetivação do ensino médio integrado, dentre os quais se destaca a política de financiamento da educação brasileira. Para esse autor, parece claro que, apesar do FUNDEB contemplar o Ensino Médio com maiores recursos públicos, estes não serão suficientes para garantir o nível de financiamento necessário à última etapa da educação básica oferecida nas redes estaduais, especialmente na modalidade que a integra à educação profissional. Em relação ao

Programa Brasil Profissionalizado, Antoniazzi & Leal Neto (2008), argumentam que a previsão de sua abrangência é muito pequena em relação ao número de matrículas no ensino médio, uma vez que o Programa pretende atender 800 mil estudantes, o que significa apenas 11% dos matriculados em 2008.

Kuenzer (2009), por outro lado, após analisar o conjunto das políticas direcionadas pelo Estado brasileiro à formação do trabalhador nas últimas duas décadas, conclui que o ensino médio ofertado aos sujeitos da classe-que-vive-do-trabalho, seja na modalidade geral, na integrada ou no PROEJA, traz a marca da “inclusão excludente”. Entretanto, a autora argumenta que não se pode esquecer que quando a acumulação flexível cobra “o estreitamento das relações entre trabalho intelectual e operacional aproximando ciência, cultura e trabalho a partir da crescente intelectualização das atividades laborais, ao mesmo tempo em que aprofunda e sofisticada as estratégias de exploração, produz o seu contrário”, pois ao se ampliar o acesso a níveis mais elevados de escolarização a um contingente continuamente crescente de trabalhadores, embora nos limites da lógica da acumulação flexível, possibilita-se, por contradição, uma luta “pela recuperação da concepção de omnilateralidade como um dos fundamentos dos processos de formação humana” (Kuenzer, 2009: 22-23).

De um modo geral, é possível afirmar que as iniciativas do governo Lula no âmbito da educação do trabalhador deixam nítidas as opções políticas e pedagógicas do MEC nesse campo, respondendo, assim, pelo menos no âmbito legal, às pressões dos intelectuais, organizações de trabalhadores e agências formativas. Porém, também é certo que esse momento cobra uma maior atenção dos pesquisadores e dos movimentos sociais relacionados com a problemática da formação do trabalhador, no sentido de que é preciso continuar apontando as contradições do modelo econômico que serve de base para tal política, assim como continuar apontando aos órgãos públicos e a sociedade como um todo, alternativas factíveis num cenário adverso às forças vinculadas ao mundo do trabalho, possibilitando um embate contra o capital positivamente qualificado e nutrido de esperança em dias melhores.

2.6. Apontamentos sobre as políticas recentes de educação/formação em Portugal

Não temos aqui a intenção (nem a capacidade) de irmos além dos contornos do debate sobre essa questão, por isso recorreremos a alguns dos vários estudos de qualidade publicados no país, cujo tema trata das políticas educativas desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas.

Entre os anos finais da década de 80 e o início dos anos 90, muitos países europeus realizaram reformas educativas, sendo que Portugal e Espanha fizeram-na de forma a alterar toda a estrutura dos seus sistemas de educação (Bento, 2001). Nesses países a política educativa tem desempenhado “um papel cada vez mais instrumental na satisfação de metas de curto e médio prazo da política nacional, tanto económica como industrial” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 11). O período em que ocorreram essas reformas foi marcado por uma ofensiva dos pressupostos neoliberais que, disseminados da Inglaterra de Thatcher e dos EUA de Reagan, logo conquistam (ou foram impostos a) governos dos mais variados matizes ideológicos mundo a fora.

Portanto, assim como viria a ocorrer no Brasil nos anos 90, Portugal experimentou, desde meados dos anos 80, alterações significativas na estrutura política do campo educacional, com destaque para os arranjos realizados no sentido de garantir uma maior integração entre o sistema de ensino e o setor econômico, que o distanciavam dos objetivos almejados no período revolucionário. Nos anos que se seguiram a Abril de 1974, imersa em um contexto de instabilidade social, a política educacional portuguesa encara os espaços educativos sobre a ótica da garantia dos direitos e de afirmação da democracia, pois se na Europa Ocidental a questão educativa se concentrou na “preocupação de assegurar de uma forma equitativa, a formação de cidadãos integrados na democracia, em Portugal pretendeu-se que a educação contribuísse simultaneamente para a formação da democracia, legitimando-a no interior do próprio espaço educativo” (Mendonça, 2006: 73). Portanto, nesse período, sob a defesa do princípio de igualdades de oportunidades, verificar-se-á que o entrelaçamento entre educação e democracia, será o orientador das medidas políticas no campo da educação portuguesa⁴⁴.

A partir de meados dos anos 80 até meados dos anos 90, seguindo um movimento continental, Portugal inicia uma vaga reformadora no âmbito educativo marcada por “preocupações com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para o trabalho, que se sobrepuseram às preocupações com os currículos democráticos, com a autonomia dos professores ou ainda com as desigualdades de classe” (Mendonça, 2006: 75). A adequação da educação às exigências do mercado de trabalho, que a essa altura passava por transformações que alteravam a qualidade e a quantidade do emprego, deixava claro a

⁴⁴ Segundo Stoer; Stoleroff & Correia, as ações implementadas “no campo educativo no pós-25 de Abril, nomeadamente a extinção do Ensino Comercial e Industrial e a consequente unificação do ensino secundário, devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais que se inscrevem no desenvolvimento de um modelo de escola democrática, donde não esta ausente a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção (na linha da chamada ‘escola socialista’), como o comprova, nomeadamente, a introdução da área de Educação Cívica e Politécnica nos currícula escolares do unificado, a introdução das Atividades de Contacto no sector das Escolas do Magistério Primário e a criação do Serviço Cívico Estudantil” (1990: 23-24).

hegemonia dos valores economicistas, apoiados em discursos modernizantes, dentre aqueles que formulavam as políticas educativas nesse período, ou seja, reconhecia-se, sem nenhum constrangimento, “o facto de o contexto económico interferir e determinar as prioridades do conhecimento veiculado pelas escolas, passando estas a ser consideradas como um instrumento imprescindível para o aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais” (Mendonça, 2006: 76). Tal perspectiva aparece nas análises acerca das políticas educativas portuguesas realizadas por vários autores desde o início dos anos 80.

Stoer, Stoleroff & Correia (1990), ao analisarem os pressupostos da política educativa desenvolvida em Portugal nos anos 80, da qual se destaca, nomeadamente, a implementação de tecnologias informáticas nas escolas públicas, o retorno do ensino técnico-profissional à rede de ensino pública e a criação das escolas profissionais, defendem a tese de que há no discurso da modernização proferido pelos responsáveis políticos daquele período, os traços portugueses de um *novo vocacionalismo*, noção onde, segundo os autores, “está implícita a ideia de um ‘novo’ instrumentalismo ou um ‘novo’ economicismo na tutela do Estado face à relação entre sistema educativo e o mercado de trabalho” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 21). Em nome da modernização do país, as políticas educativas são estruturadas de modo a servirem de instrumento ao serviço do crescimento económico, favorecendo a formação dos profissionais que interessam ao capital.

O caminho escolhido pelos líderes políticos para a educação portuguesas nos anos 80, conduz a um cenário onde aparece nitidamente “a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra ligação, mas restrita, entre a escolaridade e o mundo do trabalho” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 22). Essa escolha também deixa transparecer a especificidade de um país cuja configuração sócio-económica semiperiférica denuncia a inconclusão do projeto da modernidade. Ao tentar responder à desafio da modernização, buscando proporcionar uma formação qualificada a atuar no modelo industrial pós-fordista, verifica-se que a atuação do Estado no campo educativo deve também ser direcionada ao atendimento da indústria local, de base predominantemente fordista, cuja demanda de qualificação de força de trabalho ainda se concentra numa formação básica. Esta situação leva os autores a concluir que:

Com efeito, parece ser determinante na formulação da política educativa portuguesa, nos anos 80, um esforço de conciliar formação para o “taylorismo-fordismo” como formação para o pós-fordismo, na base de necessidades de formação percebidas por diversos sectores e interesses. Trata-se de uma “lógica” híbrida que leva ao reforço de um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico, característico de um sistema produtivo-organizacional do neo-fordismo). É uma versão portuguesa do “novo vocacionalismo” que veicula essa lógica, ao mesmo tempo que tenta compatibilizar as suas contradições. (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 45-46).

Os autores apontam ainda para o fato de que diante da crescente “instrumentalização ocupacionalista” do ensino público, se verifica uma fragilização na produção de discursos e ações alternativamente viáveis à lógica que preside a acumulação do capital. Mantido esse quadro, é grande a possibilidade da escola democrática “se diluir na subordinação da política educativa a uma política económica cuja função é ajustar o sistema económico português às modificações da divisão internacional do trabalho” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 47).

Afonso (1997), ao realizar um minucioso olhar sociológico sobre a reforma educativa organizada na “década de governação social-democrata”, percebe que a mesma se movimentou, por um lado, a volta do estado-providência, cuja face espelhava o alargamento do Estado, de modo a garantir a democratização das oportunidades educacionais e, por outro, contraditoriamente, a volta dos desígnios do neoliberalismo, a partir dos quais se vislumbrava a diminuição do tamanho do aparelho estatal e a consequente ampliação do território privado no setor educativo. Estes dois sustentáculos básicos eram marcados por uma relação conflituosa permanente, onde ora um, ora outro se destacava como a referência principal do processo reformador.

Para o autor parece claro que, tendo em vista as ambiguidades que marcam a reforma educativa posta em prática em meados dos anos 80, ocorre “um *neoliberalismo educacional mitigado*”, situação que teria como origem as “pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa” (Afonso, 1997: 122). Tal fato, na opinião do autor, diferencia Portugal de outros países onde os pressupostos defendidos pela *nova direita* foram assumidos de maneira mais contundente.

Fátima Antunes (1998), em um trabalho pioneiro e audacioso (Stoer, 1998), também discute as políticas educativas que nasceram nos anos 80 e 90 em Portugal. Em um período dominado pela discussão em torno da relação entre a educação e o mundo do trabalho, a autora se sente motivada a analisar “os processos de construção e conquista do consenso (e consentimento) face à educação escolar, o que inclui quer o processo político

de negociação e construção de alianças entre alguns dos agentes sociais envolvidos [...], quer o debate ideológico potencialmente conducente à definição de um ‘senso comum’” (Antunes, F., 1998: 20). Para tanto, foca sua atenção no debate acerca do ensino profissional desenvolvido na escola pública portuguesa.

Segundo a autora, o campo da educação escolar nesse período “foi caracterizado pela coexistência de uma pluralidade de discursos e concepções sobre educação que se afirma(ra)m como formas concorrenciais de definição de qual o papel societal para a escola” (Antunes, F., 1998: 151). Os diversos discursos foram condensados em três conceitos básicos: O primeiro é *diversificação da educação*, que está relacionada com o projeto que, através de um processo de *modernização*, busca superar os obstáculos que impedem o país acompanhar o ritmo das nações economicamente centrais. Para tanto, se faz necessária a organização da economia e do sistema produtivo, bem como, e ao mesmo tempo, do âmbito social, político, institucional e cultural do país. Nesta tarefa, a educação serviria “como mecanismo privilegiado para favorecer e concretizar os imperativos da modernização, isto é, *adaptação à mudança* e a *qualificação de recursos humanos* em ordem à salvaguarda do interesse nacional” (Antunes, F., 1998: 151 – grifo no original). Seria, portanto, uma ferramenta crucial no processo de regulação social, favorecendo os interesses econômicos e a competitividade internacional.

O segundo conceito é *democratização da educação*, ao qual se vincula o discurso que tem como projeto um processo de desenvolvimento também modernizador, cujo os parâmetros seriam os países do capitalismo central, mas pautado em bases democráticas e levado a cabo a partir de iniciativas e processos endogenamente construídos. Neste projeto, que negligencia a complexidade e os antagonismos inerentes às relações sociais que determinariam a sua execução, a educação escolar é compreendida como: “(i) espaço de *reestruturação das relações sociais*; (ii) mecanismo de *distribuição igualitária de oportunidades*, e bens culturais e de *valorização da força de trabalho*; (iii) mecanismo de *qualificação de recursos humanos*” (Antunes, F., 1998: 153 – grifo no original). Aqui parece claro que o direito universal à educação só é perspectivado no níveis básicos de escolarização, sendo determinado pelo mérito pessoal e pelo interesse do país nos níveis mais avançados.

O terceiro conceito trazido pela análise de Fátima Antunes é *escola democrática*, cujo discurso a ele vinculado parte do princípio que Portugal possui uma especificidade social, política, econômica e cultural para defender um projeto de desenvolvimento que não negligencie a diversidade social e a assimetria econômica que marcam a realidade

portuguesa; que articule os objetivos econômicos, a estrutura social e o poder político; que sustente o crescimento econômico sob uma sólida base fincada na sociedade democrática. Se faz necessário para a concretização desse projeto a construção de uma educação escolar capaz de desafiar não só a “persistente estratificação social” como “a divisão social e técnica do trabalho, aproveitando e aprofundando a autonomia relativa entre o sistema educativo, o sistema produtivo e a estrutura ocupacional, num sentido que contrarie quer o isolamento quer a funcionalização estrita e redutora do primeiro face aos segundo” (Antunes, 1998: 154).

Em outro trabalho, Fátima Antunes (2004) continua, a partir da análise da criação do subsistema nacional de escolas profissionais, a discussão acerca das políticas educativas portuguesas, desta feita buscando entender o papel das novas instituições supranacionais na formatação e implementação de projetos educacionais em âmbito nacional. A autora conclui que há uma *europização das políticas educativas nacionais*, uma vez que:

[...] são visíveis processos de interpenetração entre a elaboração da medida de implementação das Escolas Profissionais em Portugal e opções, prioridades de intervenção e políticas comunitárias: a possibilidade de integração de um Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal nos objectivos e políticas orientados para a coesão social da Comunidade Europeia, com base na qualificação de recursos humanos, permitiu a viabilização (nomeadamente financeira) de um projecto de ensino profissional a que não é alheia a motivação induzida por um intenso investimento comunitário na formação pós-obrigatória dos jovens. (Antunes, F., 2004: 455).

Fátima Antunes argumenta ainda que a definição de um *referencial global* europeu para as políticas educativas prevê uma agenda para a educação, na qual estão expostos os seguintes pólos discursivos-ideológicos: “(i) recontextualização da educação face à produção; (ii) a reconfiguração da cidadania educativa; (iii) o privado como locus de promoção do bem comum; (iv) a constituição de sistemas, redes e/ou mercados europeus de educação (e formação)” (2004: 456). Dessa forma, agindo sobre a influência dos princípios defendidos na agenda europeia, a política educativa portuguesa tende a construir uma educação escolar muito mais solidária com os interesses econômicos e muito mais a serviço de uma regulação social que minimiza a cidadania e promove a individualização dos sujeitos.

Essa “solidariedade” com os princípios do mercado também são percebidas por Licínio Lima (2007) quando este analisa os rumos trilhados pelas políticas para a educação de adultos em Portugal e na Europa. O autor mostra que a educação ao longo da vida, tem, pragmaticamente, se afastado “da sua raiz humanista e crítica, tendendo mesmo a ver

fortemente diluídas as suas dimensões educativas”, e se transformado em “formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade” (Lima, 2007: 8). A educação de adultos promovida ou incentivada pela ação do Estado, no atual momento histórico, encontra-se distante da lógica que anima a educação popular de adultos, pois se concretiza basicamente por meio de programas dirigidos à gestão de recursos humanos.

Para Lima, portanto, se no passado a educação ao longo da vida, enquanto um projeto educativo que envolvia crianças, jovens e adultos, fazia parte da base social do Estado-Providência,

Hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento de seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e competências para competir (Lima, 2007: 14).

Em Portugal, segundo o autor, a educação de adultos permanece como o setor mais crítico de uma política de educação ao longo da vida, o que tem sérias consequências não só econômicas, mas principalmente em termos de cidadania democrática. Marcada por “um certo hibridismo” que não raro traz, simultaneamente, traços identificados com políticas sociais mais críticas e traços tingidos pelas políticas de tom mais neoliberais, a educação de adultos vem continuamente perdendo importância e especificidade no conjunto da política educativa nacional. Nesse sentido, a luta contra o analfabetismo adulto não mais anima as ações dos poderes públicos, com graves efeitos para as populações que vivem no campo, pois, nomeadamente no meio rural, “o analfabetismo parece ter sido objeto de abandono por parte do Estado e das políticas públicas” (Lima, 2007: 108), e, quando enfretado, a batalha tem ocorrido, na maioria dos casos, no terreno estreito da escola e subordinada à estratégia da qualificação de recursos humanos, o que a coloca na conta-mão da tradição da educação popular.

As mudanças ocorridas ou ainda em curso no campo da educação em Portugal nas últimas décadas, como vimos, estão ligadas a um movimento mais amplo, relacionado com as alterações na base produtiva do capital e com os rumos, os pressupostos e as estratégias de sua mundialização, o que, ressalvadas as suas particularidades históricas, aproxima as experiências educativas recentes de Portugal e do Brasil. Sendo assim, as experiências realizadas tanto aqui como lá, no que diz respeito a construção de uma escola democrática,

no campo ou na cidade, onde o trabalho seja uma referência humanizante, devem ser objeto de reflexão mútua sobre o presente e o futuro da educação.

2.7. Trabalho e Educação: um rápido percurso na história da construção do campo no Brasil.

O debate sobre a formação profissional no Brasil remonta às décadas de 30 e 40 do século XX quando são criados os Sistemas Nacionais de Formação Profissional e as Escolas Técnicas Federais. As Leis Orgânicas do Ensino Técnico e a criação do Sistema S⁴⁵ fazem parte deste contexto, onde se buscava a formação de mão-de-obra capaz de contribuir para a consolidação da industrialização do País que só recentemente se iniciara (Frigotto, 1999b). Mas é na década de 1970 que os estudos acerca da formação do trabalhador ganham maior consistência. Sobre a influência da teoria do capital humano e num contexto de intensa internacionalização da economia brasileira alimentadas pelas profundas transformações que a base produtiva do capital vem sofrendo, várias medidas legais vêm sendo tomadas no campo da formação dos trabalhadores, fato que tem gerado um intenso debate na sociedade, especialmente dentre os pesquisadores da área, profissionais ligados às agências formadoras e organizações vinculadas aos trabalhadores e aos empresários, no sentido de influenciar na construção e implementação das políticas do Estado relativas à educação de um modo geral e a formação profissional em particular, os estudos então realizados encontram-se vinculados à economia da educação e à formação profissional e técnica.

Na década de 1980, em pleno período de redemocratização do País, os estudos sobre a qualificação técnica do trabalhador encontram-se majoritariamente vinculados a uma visão crítica, principalmente os desenvolvidos em alguns cursos de pós-graduação. Nesse momento a Economia Política passa a orientar as pesquisas na busca de superar-se uma visão restrita à teoria do capital humano (Trein & Ciavatta, 2003). Os pesquisadores deste campo realizam seus estudos nesse período reforçando a compreensão no princípio educativo do trabalho e na busca da politecnicidade como ideal a ser perseguido na educação da classe trabalhadora.

Há uma grande mobilização dos pesquisadores e instituições envolvidas no campo da formação profissional nos últimos anos da década de 1980, motivada primeiramente pelo debate da nova Constituição da República, que viria a ser promulgada em 1988,

⁴⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, entidades sob gestão privada e a serviço dos empresários da indústria e do comércio, financiada também através de renúncia fiscal do Estado, não constitui um sistema, no sentido que se utiliza para designar o sistema federal, por exemplo. Tem participação considerável na formação profissional no País.

especialmente nos artigos relativos ao direito à educação, e mais tarde no debate durante a construção da nova LDB da educação, iniciado ainda no mesmo ano e que se prolongaria até meados da década seguinte.

Nos anos de 1990 o campo recebe a influência de profissionais de áreas afins, especialmente da sociologia do trabalho, engenharia de produção, administração. Este fato amplia a compreensão da problemática da educação do trabalhador, uma vez que esta passa a ser observada de diferentes ângulos e campos teóricos (Trein & Ciavatta, 2003). A continuação das discussões no percurso da aprovação da nova LDB, as reformas educacionais promovidas no País sob a tutela dos organismos internacionais a partir dos princípios do neoliberalismo durante o governo do presidente Cardoso e as consequências do incremento tecnológico na base produtiva do capital e das novas formas de gestão do trabalho para a classe trabalhadora, ocuparam a atenção dos pesquisadores nesse período.

Os primeiros anos do século XXI têm desafiado o campo a enveredar pelo aprofundamento das análises das largas transformações ocorridas no mundo da produção e do trabalho, suas consequências políticas e sociais, assim como os desafios lançados ao setor educacional, principalmente aquele ligado com a formação profissional.

O Materialismo Histórico, apesar da crise de referência⁴⁶ que afetou muitos pesquisadores a partir dos fins dos anos oitenta, continua a prevalecer nos estudos. O GT⁴⁷ Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED⁴⁸, onde estão reunidos os mais destacados investigadores do campo, tem uma identificação teórica muito forte com os postulados marxistas, uma vez que possui como “traço distintivo” uma “visão política centrada no compromisso com a transformação das formas de exploração e amesquinamento do ser humano, geradas pela produção e pela sociabilidade do capital” (Trein & Ciavatta, 2003: 141). Nos anos noventa, entretanto, a presença de outras abordagens, críticas em relação ao marxismo inclusive, começam a ganhar espaço no GT, como mostram as autoras supracitadas:

Tem prevalecido, contudo, o diálogo e o confronto com autores que questionam o marxismo ou que trazem contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade do consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem e o ideário pós-moderno. (Trein e Ciavatta, 2003: 141).

⁴⁶ Estudo realizado por Ferreira (2002) aponta para uma produção no campo do Trabalho e Educação onde 70% das produções analisadas se alinham ao pensamento marxista.

⁴⁷ Grupo de Trabalho.

⁴⁸ Criada em 1977 a Associação é a grande referência no País no debate científico no campo da educação.

Continua, porém, muito forte, dentre a grande maioria dos pesquisadores, a compreensão da relação entre trabalho e educação assentada numa visão marxista, onde a categoria trabalho assume a condição de centralidade no processo de construção da sociabilidade humana. Essa percepção tem servido de base para as análises dos desdobramentos das intensas modificações no mundo produtivo e das consequentes reestruturações das políticas públicas no campo educacional. Com base nessa compreensão, a própria denominação do GT foi alterada, como mostram Trein & Ciavatta:

Inicialmente o GT denominou-se Educação e Trabalho, mas a concepção de trabalho enquanto práxis humana, material e não-material, que constitui o trabalho como princípio educativo – e que portanto não se encerra na produção de mercadorias -, exige que a educação seja compreendida em suas múltiplas determinações, conforme o estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção [...] Nesse sentido, a escola e a educação não devem ser estudadas como unidades autônomas, mas dentro das relações sociais de que fazem parte. Essas reflexões determinaram a mudança do nome do GT. (2003: 144).

Desta forma, ao longo de mais de 20 anos, o GT Trabalho e Educação vem trazendo para o debate questões diretamente vinculadas com o contexto sócio-histórico onde se relacionam as forças do capital e do trabalho e os projetos educativos que, com maior ou menor identificação, buscam atender os interesses dos grupos sociais que constituem essas forças. Os principais temas abordados pelas pesquisas científicas desenvolvidas por pesquisadores vinculados ao GT são a) *Trabalho e Educação: teoria e história*, onde ganham relevos os estudos sobre o trabalho enquanto princípio educativo, assim como a historicidade da relação entre trabalho e educação; b) *Trabalho e Educação Básica*, no qual se tem tratado da questão da continuidade da escolarização do trabalhador, assim como das exigências do mundo do trabalho à escola e o papel desta na formação técnico-científica do trabalhador; c) *Profissionalização e Trabalho*, tema que aborda as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado no processo de profissionalização e construção da cidadania do trabalhador; d) *Educação do trabalhador nas relações sociais de produção*, onde se investiga a reestruturação produtiva e suas consequências pedagógicas e o conhecimento do trabalhador no interior da produção; e) *Trabalho e Educação nos Movimentos Sociais*, privilegia a abordagem da construção da identidade de várias categorias de trabalhadores, além das demandas por educação e as práticas pedagógica próprias dos movimentos sociais (Trein & Ciavatta, 2003: 145).

As autoras acima citadas mostram que até o início da primeira década do século XXI a produção científica do GT apresentava um número ainda reduzido de estudos sobre

o trabalho e educação básica, bem como acerca do trabalho, educação e movimentos sociais. Enfatizam ainda que “dois grandes eixos temáticos – a reestruturação produtiva e a nova organização do trabalho – e suas consequências para a formação profissional” podem ser observados nos estudos debatidos no GT desde meados da década de noventa.

As autoras argumentam ainda que há um grande número de pesquisas acadêmicas de mestres e doutores que não são discutidas com os sindicatos e organizações dos trabalhadores por falta de espaços criados pelas universidades, sendo que existem mais espaços para o diálogo com os empresários. As universidades pouco contribuem para oportunizar aos trabalhadores e suas organizações uma instrumentalização importante para o embate travado diariamente acerca de projetos educativos vinculados aos interesses do capital e do trabalho (Trein & Ciavatta, 2003). Por fim, mostram que os pesquisadores, em sua maioria, têm feito sérias críticas ao neoliberalismo e ao ajustamento dos trabalhadores à nova organização do trabalho, mas que ainda é insuficiente a tematização de alternativas ao modelo econômico e, por conseguinte ao projeto educativo do capital. Argumentam também no sentido de que o ensino médio, pela sua importância na consolidação de uma formação básica e consistente dos trabalhadores, ainda carece de mais pesquisas capazes de esclarecer o papel deste nível de ensino no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas.

Conclusão

Diante das avassaladoras mutações pelas quais o capitalismo está passando, onde novos e velhos contornos são evidenciados ao sabor da maior lucratividade, onde se questiona o papel centralizador da categoria trabalho e onde é visível um recuo das forças organizadas dos trabalhadores, parece importante reafirmar que o capitalismo não desapareceu, não se tornou mais ameno, nem mais humanizado. O capital continua a ter no trabalho seu elemento valorizador e cada vez mais tem encontrado formas, dissimuladas ou não, de intensificar a extração de mais-valia, assim como de controlar o trabalhador mesmo quando este se encontra fora do ambiente de trabalho.

A produção flexível, em que pese o discurso da exigência de maior participação do trabalhador no processo produtivo, da diminuição de hierarquias e de uma maior qualificação dos trabalhadores, é responsável, junto com as práticas políticas desenvolvidas sob orientação do ideário neoliberal, pelo atual e inédito quadro de desemprego estrutural experimentado pelos que vivem do trabalho. Da mesma forma, são responsáveis pelo

modelo de desenvolvimento que, em nome da expansão ilimitada do lucro, cria o sério risco de um grave desequilíbrio ambiental que ameaça o conjunto da humanidade.

A escola, nomeadamente seu segmento secundário, profissionalizante ou propedêutico, tem sido alvo, no Brasil e em Portugal, mas não só, de políticas públicas dispostas a adequar o seu ensino aos ditames da nova regulação pós-fordista, onde se privilegia o desenvolvimento de competências estreitamente vinculadas às necessidades produtivas do capital. A maior ou a menor intensidade das políticas educativas voltadas a esse propósito está relacionada às particularidades de cada país, à sua posição na divisão internacional do trabalho, aos postulados ideológicos hegemônicos no governo de plantão, à força da sociedade civil organizada.

Em um momento histórico em que o desemprego bate à porta inclusive dos trabalhadores que dispõem de diplomas, a escola cada vez menos cumpre a promessa integradora que outrora realizava, e cada vez mais se responsabiliza os próprios trabalhadores por sua não colocação no mercado de trabalho. Em uma sociedade intensamente dominada pela lógica excludente do mercado, onde o individualismo é fomentado a todo momento, percebe-se que o sucesso ou o fracasso no mundo do trabalho também foi privatizado.

Estará a escola fadada a reproduzir os valores e comportamentos que estão na base do modelo de desenvolvimento ora hegemônico? O modelo de desenvolvimento implementado com base no crescimento econômico, na urbanização e na lógica do mercado e, conseqüentemente, a escola que o legitima serve aos interesses dos homens e mulheres que vivem e trabalham no meio rural? É possível, a partir do interior do projeto socializador patrocinado pelo capital, surgirem ações viáveis, desde o local, nomeadamente em meio rural, que proponham e implementem processos de desenvolvimento contra-hegemônicos? Nesse sentido, em que medida a escola pode contribuir com esses processos? No capítulo seguinte enveredaremos pela discussão de alguns desses questionamentos, buscando clarificar a relação da escola com o desenvolvimento do campo.

Capítulo III

Desenvolvimento do Campo e Educação

Introdução

O atual momento em que vive a humanidade tem provocado calorosas discussões sobre o futuro dos seres humanos e, por conseguinte, do próprio planeta Terra. As últimas décadas produziram avanços jamais vistos numa velocidade nunca antes imaginada. O conhecimento científico, agora, mais do que em qualquer outro período da história, a serviço do capital industrial e financeiro, tem possibilitado a criação de tecnologias fantásticas nas mais diversas áreas, facilitando a comunicação e aumentando profundamente a velocidade na transferência de informações via satélite; qualificando os serviços de saúde através de sofisticados equipamentos e do mapeamento genético do ser humano; melhorando a capacidade de produção de alimentos, via manipulação de genes de animais a plantas; enfim, a ciência conseguiu avanços em áreas importantes, principalmente naquelas direcionadas ao desenvolvimento econômico, fato que possibilitou a reestruturação produtiva que acompanha ao mesmo tempo em que promove a globalização.

Contraditoriamente, as últimas décadas também produziram, paralelo ao desenvolvimento econômico e técnico-científico responsável pela nova face visível do capitalismo mundial, o agravamento de uma crise sócio-política-ambiental e cultural de proporções gigantescas, responsável por acontecimentos que vão desde o aquecimento global devido ao efeito estufa, massacre de milhares de pessoas vítimas da fome ou de doenças relativamente fáceis de curar, até a manifestações estremadas como as ocorridas nos Estados Unidos em setembro de 2001.

A concentração dos benefícios adquiridos com o modelo de desenvolvimento dominante desde o segundo Pós-Guerra condena a maioria da população a viver a margem do usufruto dos bens materiais e culturais advindo do crescimento econômico. Essa marginalização de elevados contingentes populacionais é percebida não só no interior dos países, onde uma pequena elite econômica é detentora da esmagadora maioria da riqueza produzida socialmente, mas também entre os próprios países dentro ou fora de blocos econômicos.

Em que pese as fortes críticas efetuadas ao padrão de desenvolvimento imposto pelas nações centrais, realizadas principalmente (mas não apenas) a partir da periferia do sistema, nos chamados países em desenvolvimento, bem como os avanços verificados em diversos campos, resultando na criação de melhores condições de vida para uma parcela significativa dos seres humanos, atualmente é possível presenciar um momento de maximização da concentração de capital, onde um grupo muito reduzido de nações (e

empresas) dita as regras da globalização segundo seus interesses particulares, provocando uma segregação política, econômica e social em escala planetária.

Neste capítulo realizar-se-á um breve apontamento sobre o debate acerca da modernização inaugurada com o Pós-Segunda Guerra, destacando alguns dos posicionamentos críticos a esse modelo de desenvolvimento como a Teoria da Dependência. Posteriormente caminha-se para a compreensão das propostas alternativas de desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento sustentável e, a partir deste, o desenvolvimento local. Esse rápido percurso pelo debate em torno do desenvolvimento e suas consequências concretas na vida das pessoas, servirá como suporte para o olhar que será lançado sobre o desenvolvimento rural que vem se concretizando nas últimas décadas em escala planetária. Na sequência apresenta-se um retrato da realidade que serviu de base para a investigação central deste estudo, partindo de uma perspectiva regional até chegar à esfera local, passando antes pela estadual pela municipal. Por fim, discute-se a relação entre a educação escolar e não-escolar e o processo de desenvolvimento em meio rural.

3.1. Modernização como crescimento econômico

Os efeitos catastróficos da Segunda Guerra Mundial foram observados na economia e na vida social das populações de diversos países que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com o conflito, nomeadamente os do continente europeu. Com o objetivo de encontrar caminhos seguros à sua reorganização econômica, os países industrializados realizaram ações no sentido de uma maior e mais arrojada industrialização, que aliada a uma veloz elevação da urbanização estabelecia os parâmetros do progresso e da modernidade, desta feita sob a liderança dos Estados Unidos, uma vez que a hegemonia britânica chegara ao fim.

O tema do desenvolvimento será central na organização da estratégia hegemônica dos Estados Unidos, sendo que as teorias da modernização servirão de suporte à extensão de seu poder econômico, político e ideológico aos países periféricos situados na América Latina, Ásia ou África, mas também aos países semi-periféricos localizados no continente europeu que buscavam sua reconstrução após os anos de guerra (Martins, C., 2004). Mas não só os Estados Unidos se utilizaram do tema do desenvolvimento para suas pretensões econômicas e políticas, as outras nações centrais também usufruíram de sua condição privilegiada na configuração internacional do capitalismo para se apresentarem como o modelo a ser copiado pelos países subdesenvolvidos.

Dois problemas básicos se apresentavam às nações centrais após o término da Segunda Guerra: reerguer os países aliados destruídos pelo conflito e enfrentar os movimentos revolucionários que se alastravam pelo Terceiro Mundo. Especialmente através do Plano Marshall⁴⁹, proposto e financiado pelos Estados Unidos, foi possível garantir a estabilização econômica e social na Europa. Para os países subdesenvolvidos, muito dos quais envolvidos em descolonizações marcadas por “perigosas” aproximações às ideias socialistas e, acima de tudo, pela pobreza e desestabilização econômica, foi estendida a Doutrina Truman, que pregava o apoio ao desenvolvimento para que se tornassem imunes às tentações revolucionárias e, no futuro, pudessem chegar aos níveis socioeconômicos das nações desenvolvidas (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Mais tarde, seguindo a mesma doutrina que inspirou o Plano Marshall, os Estados Unidos propõem aos países da América Latina a Aliança para o Progresso, um programa de ajuda ao desenvolvimento criado e lançado pelo governo Kennedy para um período de dez anos (Ribeiro, 2006), demonstrando que buscava estender seu poder econômico e político por todo o globo.

A noção de desenvolvimento implementada nos anos que se seguiram ao segundo Pós-Guerra creditava às leis do mercado e aos postulados liberais, e mais tarde neoliberais, a viabilidade de um progressivo equilíbrio entre crescimento econômico e melhorias das condições sociais de sobrevivência. Vários autores formularam teorias para explicar o processo pelo qual os países se desenvolvem. Rostow e Gerschenkron defenderam no início da década de 1960 a teoria da linearidade temporal do desenvolvimento, segundo a qual todas as sociedades seguiam um único padrão histórico de desenvolvimento, sendo que os países subdesenvolvidos encontravam-se em um estágio inferior, enquanto a Europa e os Estados Unidos figuravam em um nível superior (Gómez, Freitas & Callejas, 2007). Os países, então, estavam fadados a viver etapas de crescimento econômico que determinariam sua posição no cenário da economia mundial, uma vez que o crescer economicamente era sinônimo de desenvolvimento, e a manutenção deste significava a conquista da modernização e do progresso.

Desse ponto de vista, o desenvolvimento seria alavancado a partir mobilização de investimentos internos e externos capazes de favorecer a produção de recursos suficientes para desestagnar as economias periféricas, de modo a possibilitar a superação da etapa de

⁴⁹ Formulado em 1947 e conhecido oficialmente como Plano de Recuperação Europeia, recebeu o nome do então Secretário de Estado dos Estados Unidos George Marshall e constituiu-se em uma estratégia para do governo Truman apoiar os aliados na II Guerra que, naquela altura, por encontrarem-se fragilizados física e economicamente poderiam ser palco de levantes revolucionários que ameaçassem o capitalismo na região.

desenvolvimento na qual se encontravam. Todavia, as críticas a essa proposição teórica ressaltam que as sociedades são diferentes e que vários países não seguiram as mesmas etapas econômicas que os seus vizinhos ou as nações centrais, não sendo coerente, dessa forma, se atribuir aos países subdesenvolvidos a condição de atrasados (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Outra teoria modernizante que mereceu destaque nos anos seguintes ao Pós-Guerra foi a ideia dos pólos de difusão de crescimento econômico proposta por Perroux nos anos de 1970 (Pedroso, 1998). Nessa compreensão, uma região desenvolvida era aquela que concretizava índices cada vez mais elevados de crescimento de seu produto interno bruto e, nesse sentido, acreditava-se que o desenvolvimento era resultado de condições tecnicamente organizadas capazes de disseminar crescimento econômico a sua volta, pois a melhor localização de uma unidade produtiva seria capaz de irradiar efeitos indutores de desenvolvimento às áreas localizadas em suas proximidades.

Na promoção do desenvolvimento orientada por essa lógica difusionista, portanto, não importava as características socioculturais do espaço, mas sim a racionalização dos custos, na medida em que se acreditava que os locais potencialmente capazes de produzir a baixo custo atrairiam tanto o capital que geraria o investimento, como os recursos humanos necessários ao processo produtivo (Pedroso, 1998). Nesse contexto, cabe ao Estado assumir o papel de agente organizador do desenvolvimento, uma vez que é este quem define a região e o ramo produtivo que será destacado no processo de difusão do crescimento econômico em um determinado pólo, assim como os recursos necessários às ações que serão efetivadas (Pedroso, 1998). A tecno-burocracia é a marca mais evidente do modelo de desenvolvimento difusionista.

Ora, se o desenvolvimento de uma região ou de um país era uma questão técnica, o subdesenvolvimento era o resultado da inexistência de organização tecnicamente pensada para produzir crescimento econômico, fato pelo qual as nações empobrecidas, especialmente as antigas colônias dos países centrais, ou mesmo regiões periféricas no âmbito dos países desenvolvidos, deveriam, caso desejassem desenvolver-se, imitar a forma difusionista de produzir crescimento econômico em voga no centro do capitalismo. Verifica-se nessa compreensão uma forte marca etnocêntrica, onde o modelo de vida e a forma de pensar dos países do Norte servem de referência para que as culturas “atrasadas” ou “marginais” do Sul possam guiar o seu desenvolvimento (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Aquelas nações ou regiões, portanto, que adotavam um modelo de desenvolvimento com base na polarização de agentes indutores de crescimento econômico de base urbano-industrial eram, ou logo seriam, modernas e avançadas, enquanto as que relutavam em seguir este caminho tecnicamente eficiente eram consideradas atrasadas ou subdesenvolvidas. Uma visão elitista, etnocêntrica e tecno-burocrata impera na teoria da modernização, pois o desenvolvimento ideal é sempre aquele fundado na experiência e nos pressupostos dos países centrais que, por serem avançados e terem o progresso como fim último de suas ações, gozam da autoridade necessária para indicar soluções, estratégias e metas para a superação das precárias condições de vida próprias do subdesenvolvimento, sempre tendo por base um eficiente arsenal de técnicas de planejamento capazes de garantir segurança e eficiência ao processo.

Tendo a industrialização, e por conseguinte a urbanização, como o foco principal para alavancar o desenvolvimento econômico, a teoria difusionista entendia que o atraso do mundo rural deveria ser combatido com a intensificação da subordinação da agricultura à indústria, de forma a garantir maior produtividade agrícola, assim como uma acentuada dependência de produtos industrializados como agrotóxicos, fertilizantes, máquinas e implementos no processo produtivo agrícola. A tecnificação da agricultura, também conhecida como Revolução Verde, imprimiu, a partir dos anos de 1960, uma significativa elevação na produção, ao mesmo tempo em que acelerou diminuição demográfica no meio rural, pois a empresa agrícola racionalizada carece de um número reduzido de trabalhadores. Ainda como consequência desse processo, verifica-se uma ação predatória aos recursos naturais devido ao alargamento das fronteiras agrícolas, o uso intensivo de fertilizantes e a prática da monocultura. A partir dessa lógica, portanto, ao meio rural restaram duas opções: permanecer como guardião do atraso e ser esquecido pelo desenvolvimento ou ser incluído na modernização de forma economicamente subordinada e ambientalmente destrutiva.

Todavia, com a internacionalização das grandes empresas intensificada desde os anos de 1970, a noção de desenvolvimento polarizado entra em crise, uma vez que eram basicamente essas empresas que irradiariam o crescimento econômico regional. No mesmo sentido, o Estado, agente organizador do desenvolvimento, não teria poder de influência supranacional, assim como no plano interno via seu papel diminuído pelos postulados neoliberais que começavam a dominar a orientação política e econômica de vários países. Nesse novo contexto de internacionalização do capital, é possível verificar com maior nitidez tanto a exclusão na qual algumas regiões e países estão submetidos quanto os

efeitos homogeneizadores da inclusão, pois, a mundialização capitalista integra de maneira diferenciada regiões e países, deixando clara a incapacidade de produzir efeito difusor. Por outro lado, quando há integração econômica esta ocorre de maneira padronizadora, desconsiderando diferenças culturais que marcam as populações afetadas (Pedroso, 1998).

Os teóricos da modernização, entretanto, diferentemente dessa visão crítica, ao interpretarem a problemática do subdesenvolvimento defendiam a tese segundo a qual a condição de atraso dos países periféricos era derivada de situações historicamente determinadas, como seu passado colonial e decisões internamente construídas de seguir caminhos onde, sob prejuízo da nação, os principais favorecidos eram segmentos que não representavam dinamicidade e progresso. A saída dessa situação seria a opção por uma alternativa nacional, que enfrentasse os condicionantes e corrigisse os erros internos. Porém, tal escolha não significava um confronto com as estruturas internacionais, uma vez que o capital estrangeiro, de uma forma ou de outra, era necessário para o crescimento da renda nacional. Superar o atraso dependia basicamente de aumentar a produção e formar capital físico, variável e também humano.

Portanto, do ponto de vista das nações centrais, ao enfrentar os problemas internos sem negar a valiosa colaboração do capital externo na elevação da produção e na formação de capital, os países periféricos estabeleceriam condições que os conduziram ao desenvolvimento, pois a condição de “subdesenvolvimento se explicava por um atraso na formação das dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais que constituíam a nacionalidade, as quais uma vez estabelecidas implicavam o desenvolvimento” (Martins, C., 2004: 17).

As críticas à modernização se avolumam como consequência da constatação de que as desigualdades regionais e nacionais continuavam a existir e apresentavam contornos de um aprofundamento, uma vez que com a intensificação do estabelecimento das empresas multinacionais nos países periféricos, verifica-se que a dinâmica da economia mundial, controlada pelos países centrais, condiciona o desenvolvimento dos países periféricos e impunha a sua dependência externa. Nesse contexto destacam-se significativas reflexões, nem sempre sinalizando na mesma direção, que ficaram conhecidas como teorias da dependência.

3.2. Teorias da Dependência

Nos países da periferia do sistema capitalista, nomeadamente nos latino-americanos, alguns críticos da modernização conservadora proposta pelas nações centrais,

se fundamentavam nas teorias que utilizam a noção de dependência⁵⁰ para explicar as condições nas quais se dava o desenvolvimento na periferia do capitalismo. A partir desse ponto de vista, buscavam denunciar a construção desigual do desenvolvimento capitalista em nível mundial, destacando que essa assimetria favorecia a construção de um sistema onde a divisão internacional do trabalho e a organização do poder de controle da economia seriam dados de forma desequilibrada, o que ocasionaria a estruturação de dois grupos de países: os do centro e os da periferia (Pedroso, 1998).

As teorias da dependência nascem entre meados de 1960 e meados de 1970, sendo que sua influência perdura até os anos finais da década de 1970. Suas formulações representam uma significativa elevação da compreensão do contexto latino-americano e originam-se de duas bases metodológicas diferentes: uma apoiada nos pressupostos marxistas⁵¹, e outra de cariz mais eclético, onde verificava-se ideias marxista mas predominava a influência das ideias weberianas⁵² (Martins, C., 2004).

Todavia, é possível verificar uma convergência dos distintos enfoques que compunham as teorias da dependência na interpretação da formação social dos países periféricos, especialmente daqueles que compõem a América Latina. Dessa forma, os autores das teorias da dependência além de mostrarem a hierarquização da divisão internacional do trabalho estabelecida pelo desenvolvimento capitalista, com base na teoria das “vantagens comparativas” ricardianas, deixavam claro que os países dependentes ficavam sujeitos ao monopólio tecnológico articulado desde o centro do sistema, com consequências diretas na organização de suas economias. Afirmavam ainda, dentre outras questões, que “o subdesenvolvimento se estabelecia, não como não-desenvolvimento, mas como o desenvolvimento de uma trajetória subordinada dentro da economia mundial” (Martins, 2004: 17).

Mesmo havendo convergência no plano da interpretação da situação de dependência, serão divergentes as observações do seu funcionamento e das alternativas para a sua superação. Neste sentido, é relevante a síntese elaborada por Carlos Martins (2001: 156), ao mostrar que para o grupo representado por Cardoso e Faletto:

[...] a crise da industrialização latino-americana era a crise do projeto de constituição do capitalismo nacional, pautado na substituição de importações sob a coordenação do Estado

⁵⁰ Segundo Cardoso e Faletto, a noção de dependência se refere “diretamente às condições de existência e funcionamento do sistema econômico e do sistema político, mostrando a vinculação entre ambos, tanto no que se refere ao plano interno dos países como ao externo” (1970: 27).

⁵¹ “Essa visão tem nas obras de Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Orlando Caputo suas principais referências” (Martins, 2004)

⁵² “desenvolvida pela liderança de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto” (Martins, 2004)

nacional. A sua solução estaria em aceitar a penetração do capital estrangeiro que traria a poupança externa sob a forma de tecnologia industrial ou moeda mundial, superando a escassez nacional de divisas. O crescimento econômico permitiria uma melhoria na renda e nos padrões de vida da população em seu conjunto e as desigualdades se reduziriam com políticas sociais impulsionadas por regimes democráticos.

Essa posição teórica foi a que teve uma vida mais alargada, pois acreditava na viabilidade do capitalismo na região, defendia um modelo de desenvolvimento “dependente e associado” em relação às nações do centro e, o que é também muito relevante, são oriundos dessa vertente teórica vários quadros políticos importantes e também vários intelectuais que serão responsáveis pela implantação e sustentação do neoliberalismo na América Latina durante os anos de 1990 (Fiori, 2009).

Enquanto para os autores vinculados ao marxismo, especialmente Marini e Santos, a crise no capitalismo dos países latino-americanos era muito mais que apenas falta de direcionamento nacional, estava vinculada à grande penetração do capital multinacional verificada desde os anos de 1950, pois

Esse capital não representava uma poupança externa que se integrava às economias latino-americanas, mas antes buscava lucros e excedentes que eram direcionados aos seus centros de acumulação, situados fora da região. O resultado a médio e longo prazo era a sangria de divisas dos países da região que se saldava com a superexploração do trabalho, criando um poderoso obstáculo à consolidação e aprofundamento do processo democrático. (Martins, C., 2001: 156).

Para os marxistas, a alternativa ao modelo de desenvolvimento econômico era o socialismo (Fiori, 2009), que teria a responsabilidade de promover o desenvolvimento econômico centrado na eliminação da pobreza e da miséria, sendo que para isso, as forças socialistas deveriam apostar na estratégia internacional, desdobrando sua ação a um plano regional e continental, uma vez que o momento era de um íntima interdependência da economia mundial.

Em que pese os diferentes olhares interpretativos à realidade das nações periféricas surgidos durante o período em que as teorias da dependência demonstraram maior vigor, assim como suas diferentes posições quanto a alternativa a se buscar para superar os condicionamentos internos e externos ao desenvolvimento nacional autônomo, suas formulações constituem um paradigma decisivo para a compreensão do sistema capitalista periférico e mundial. Elas ajudam na recuperação da unicidade da economia mundial, negando a temporalização desenvolvimentista que concebia o subdesenvolvimento como sinônimo do atraso. As teorias da dependência, portanto, foram imperiosas na defesa da

tese de que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento estão relacionados no espaço e no tempo onde ocorre o processo de expansão econômica em nível mundial (Martins, C., 2004).

Durante as décadas de 1970 e 1980 o debate acerca do desenvolvimento continua de maneira intensa nos países da periferia do capitalismo. Todavia, as teorias da dependência vão sendo questionadas em suas bases conceituais, assim como pelo movimento da conjuntura que em nível regional é marcada pela intensificação da subordinação da economia ao capital externo e pela incapacidade de se construir uma saída socialmente incluyente para o desenvolvimento das nações. Enquanto no nível internacional verifica-se a intensificação da globalização do capital e dos pressupostos neoliberais, que nos anos de 1990 produzirão um retrato nítido de sua capacidade de produzir crescimento econômico desigual, homogeneização cultural, exclusão social e utilização predatória dos recursos naturais.

Com a globalização do capitalismo ocorrendo de forma conservadora e excludente, as últimas décadas viram a estratégia de um projeto nacional nos países latino-americanos ser gradualmente abandonada. Todavia, mas recentemente é possível verificar uma retomada do projeto de desenvolvimento nacional em vários países, motivados, principalmente, pela necessidade de enfrentar as consequências destrutivas da expansão do capital que provocou uma crise de dimensões alarmantes na economia mundial.

A recusa ao pressupostos neoliberais e a busca de afirmação de um projeto de desenvolvimento social e economicamente incluyente e desatrelado da tutela externa, principalmente dos Estados Unidos, tem alimentado as ações de alguns governos da região⁵³, onde setores mais a esquerda conquistaram democraticamente o aparelho do Estado e procuraram implementar medidas que visam restringir o total controle do mercado sobre os destinos da sociedade, contribuindo também para estancar *as veias abertas da América Latina* (Galeano, 1990), cujo sangue em muito contribuiu para alimentar o crescimento econômico dos países do centro do capitalismo. Como era de se esperar, as medidas mais voltadas às classes desfavorecidas vêm enfrentando uma forte (e em muitos casos violenta) resistência dos setores oligárquicos nacionais eternamente tutelados por forças políticas e econômicas externas.

Desde meados dos anos de 1960, todavia, já é possível verificar uma mobilização não só nos países periféricos, mas em nível mundial no sentido de se buscar um outro padrão de sociabilidade que ultrapasse a visão estreita do crescimento econômico e encare

⁵³ Como é o caso da Venezuela, Bolívia, Equador e Brasil e mais recentemente o Paraguai e El Salvador.

de frente a questão da pobreza e do equilíbrio ambiental. A seguir apresentar-se-á um esboço desse debate.

3.3. Em busca de um novo paradigma de desenvolvimento

Como buscou-se mostrar rapidamente, a última metade do século passado, fundada no princípio da modernização, inaugurou uma *globalização fragmentada* (Marcos, 2001), que assentada no neoliberalismo foi capaz de favorecer o fortalecimento de economias do centro do capitalismo ao mesmo tempo em que, conseqüentemente, enfraqueceu nas nações da periferia não só as suas economias, mas suas soberanias, suas culturas, e o que é pior, a esperança de suas populações.

Mas o final da primeira década do século XXI viu surgir uma profunda crise na economia capitalista que marcou a derrocada dos pressupostos neoliberais que, por três décadas, predominaram em praticamente todo o mundo e foram responsáveis pelo retrocesso nas conquistas socioeconômicas experimentadas nos anos que seguiram o Segundo Pós-Guerra. Estourada nos mercados financeiros dos Estados Unidos e rapidamente espalhada ao restante das economias mundiais, a maior crise desde os anos de 1930, desnudou a falácia liberal-conservadora e mostrou com uma nitidez profunda que a tese de Fukuyama (1989) estava equivocada e que a história não havia chegado ao fim. Quanto mais estruturadas sob os princípios da financeirização neoliberal estavam as economias, maiores foram as conseqüências sentidas pela sociedade. A promessa de uma economia perfeita, conduzida livremente pela mão invisível do mercado, mostrou-se fraudulenta e comprometeu, em nome do lucro fácil, o desenvolvimento de vários países.

Nos países do chamado terceiro mundo vive-se em estado de crise financeira há várias décadas (Santos, 2008), principalmente naqueles que seguiram o receituário indicado (imposto?) pelos organismos financeiros internacionais, responsáveis pela disseminação das ideias que abririam os atrasados mercados fechados e diminuiriam o improdutivo tamanho do aparelho estatal. Todavia, no Brasil e nos demais países da América Latina após mais de uma décadas de experiências do modelo de desenvolvimento fundado no neoliberalismo, verificou-se que apesar de uma relativa estabilidade dos preços, o crescimento econômico apresentava índices muito baixos, enquanto a dívida interna e externa batiam recordes de elevação. Era destacada a desnacionalização do aparato produtivo, a transferência de empresas estatais para o setor privado e a migração de capital produtivos para a esfera financeira, assim como o crescimento das taxas de desemprego e a precarização do trabalho (Figueiras, 2002).

Todavia, a crise experimentada atualmente não atinge só a periferia do sistema, uma vez que foi gerada a partir do centro e disseminada ao conjunto dos países graças à alargada internacionalização do capitalismo, fato que abala profundamente as forças produtivas privadas que sustentam a globalização. Nesse cenário de incertezas econômicas e crescimento da pobreza nos quatro cantos do planeta, revelam-se “dois mundos em que o mundo está dividido, o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, separados mas unidos para que o mundo dos pobres continue a financiar o mundo dos ricos” (Santos 2008).

Mesmo afetados profundamente por uma crise financeira de proporções gigantescas os pressupostos neoliberais que dão suporte ao modelo de desenvolvimento hegemônico não foram totalmente abandonados, eles ainda se encontram profundamente arraigados em instituições e sistemas financeiros (Harvey, 2009). Prova disso foram as medidas que no início de 2009 os líderes políticos das nações mais ricas do planeta⁵⁴ tomaram para enfrentar a crise econômica mundial. No geral aprovaram um pacote de medidas para reforçar o sistema financeiro, injetando um trilhão de dólares em seus cofres. Com isso, contraditoriamente, garantiu-se ao capital financeiro a liberdade necessária para, como nas últimas décadas, continuar a “acumular lucros fabulosos nas épocas de prosperidade e contar, nas épocas de crise, com a ‘generosidade’ dos contribuintes, desempregados, pensionistas roubados, famílias sem casa, garantida pelo Estado do Seu Bem Estar” (Santos, 2009). O modelo que nas últimas décadas sustentou as ações realizadas em nome do desenvolvimento agoniza, mostra sua inviabilidade, mas seus fieis defensores procuram salvá-lo a qualquer custo, especialmente ao custo da manutenção da pobreza, da concentração de riqueza e da ameaça ambiental.

Todavia, não é de hoje que muitos críticos do modelo de desenvolvimento atual alertam que, para além da falta de soluções concretas para as questões de equidade econômica, ele tem comprometido, em nome do progresso, a sustentabilidade do planeta Terra. A exploração da natureza de forma a provocar um perigoso desequilíbrio ambiental tem sido frequente no processo de desenvolvimento econômico tanto nas nações desenvolvidas como nas situadas na periferia do capitalismo, fato que deixa transparecer uma visão de desenvolvimento fortemente antropocêntrica, uma vez que toma os recursos naturais como algo a ser conquistado, dominado e transformado em matéria prima pelo ser humano, mesmo que essa prática coloque em risco o seu futuro (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

⁵⁴ Refere-se aqui ao grupo dos 20 países, ricos e em desenvolvimento, conhecido como G-20, que se reuniram em abril de 2009 em Londres para discutir medida de enfrentamento à crise financeira mundial.

O crescimento econômico a qualquer custo é a máxima adotada por países e corporações, que ao agirem sob o ambiente natural sem preocupações ambientais, impõem uma *lent'agonia* aos ecossistemas responsáveis pela reprodução equilibrada da vida de animais, plantas, rios, solos, ar e principalmente do próprio ser humano que sofre, direta ou indiretamente, os efeitos das agressões praticadas contra o meio natural. Diante dessa realidade, infelizmente não é de se estranhar o fato de que no mesmo ano em que o capitalismo entra em uma de suas maiores crises, cientistas tenham anunciado que para manter o padrão de consumo atual os seres humanos precisam de 1,4 planeta, fato que aponta para “a manifestação insofismável da insustentabilidade global da Terra e do sistema de produção e consumo imperante. Entramos no vermelho e assim não poderemos continuar porque não temos mais fundos para cobrir nossas dívidas ecológicas” (Boff, 2009).

Nas últimas décadas, entretanto, o mundo tem presenciado um forte debate em torno da necessidade de se romper com o atual modelo de desenvolvimento sócio-econômico, buscando o fortalecimento de ações endógenas capazes de alavancar o crescimento econômico de regiões e países sem, contudo, desprezar a melhoria da qualidade de vida da população e o respeito ao equilíbrio ambiental. Para tanto, discute-se a adoção de ações que promovam o que já há algum tempo vem se chamando de desenvolvimento sustentável.

3.3.1. Desenvolvimento sustentável

A questão que se coloca como alternativa ao degradante processo civilizatório ao qual a humanidade foi conduzida não está limitada à formulação de planos de desenvolvimento, convencionalmente estruturados e fundados na premissa de sucesso a partir do alcance de metas de crescimento quantitativo da economia, mas sim nas estratégias voltadas à mudanças do paradigma de desenvolvimento atualmente hegemônico. E isso significa uma visão de sociabilidade amplamente capaz de interrelacionar todas as dimensões do existir humano, negando a limitante perspectiva economicista, para quem o valor do dinheiro sobressai-se ao valor da vida (Jara, 1998). Nesse sentido, torna-se imperioso o recolocar a dimensão social no centro do processo civilizacional, bem como repensar o modelo de crescimento econômico fundado no valor da competitividade excludente e predatória. O conceito de desenvolvimento sustentável tem sido apontado como aquele que melhor traduz essa forma alternativa de pensar e praticar o desenvolvimento.

Tal conceito, gestado nas últimas décadas do século XX, nasce como uma das respostas mais assimiladas por organizações governamentais e não-governamentais em nível internacional, à crise dos paradigmas científicos modernos. O reducionismo científico que marca a modernidade vem, paulatinamente, cedendo espaço a um novo paradigma preocupado com “a integração de campos de conhecimento que se encontravam até então dissociados e isolados” (Souza, A., 2002: 28). A multidimensionalidade na análise dos fenômenos naturais e humanos, tem sido a base sobre a qual o enfrentamento dos problemas concretos das sociedades humanas vem buscando assento.

Já nos anos 60 vários debates foram travados apontando para a necessidade de se rever o modelo de desenvolvimento hegemônico no planeta, introduzindo a problemática ambiental e social nas discussões acerca do crescimento econômico tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. Entretanto, é na década de 70 que os debates em torno de um novo paradigma de desenvolvimento das sociedades humanas ganha consistência inclusive nos países centrais, uma vez que no interior das nações posicionadas à margem do capitalismo esse debate já ocorria de forma intensa, como foi possível verificar com os postulados da teoria da dependência. Isso ocorre principalmente após a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em Estocolmo, e da publicação do relatório do Clube de Roma, organizado por um grupo de pesquisadores liderados por Dennis Meadows, ambos os acontecimentos realizados em 1972 (Souza, A., 2002). O relatório do Clube de Roma dava destaque à finitude dos recursos naturais e as implicações desse fato para o desenvolvimento econômico em escala planetária. Nesse período, todavia, as saídas apontadas atribuíam aos países isoladamente a responsabilidade pela resolução dos problemas ambientais e/ou sociais, sem que uma articulação global fosse viabilizada nesse sentido (Souza, A., 2002)

Será somente com o surgimento do conceito de ecodesenvolvimento, estruturado por Maurice Strong em 1973, apontando a uma alternativa ao desenvolvimento econômico, que os alicerces do desenvolvimento sustentável são definitivamente preparados (Brüseke, 1993 apud Souza, A., 2002: 31). A noção de ecodesenvolvimento pretende garantir a ampliação da ideia de desenvolvimento dominante, pautada basicamente na dimensão econômica, incorporando preocupações de vinculadas ao social e ao ambiental (Souza, A., 2002: 31).

Na década de 80, os principais documentos publicados onde a questão do desenvolvimento é abordada reafirmam os graves problemas divulgados na década anterior, e sugerem uma ação articulada entre os países no sentido de praticarem uma

ocupação mais equilibrada do planeta. Todavia, o conceito de desenvolvimento sustentável ganhou força e visibilidade após a divulgação do chamado Relatório Brundtland em 1987, momento em que a Organização das Nações Unidas já estava preparando a Conferência do Rio de Janeiro sobre o meio ambiente, realizada em 1992. Segundo este Relatório, “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (WCED, 1987 Apud Costa, s/d: 83).

Não resta dúvidas quanto a ampliação do debate acerca do desenvolvimento vinculado às questões ambientais e sociais trazida pela abordagem da sustentabilidade contida no Relatório, onde a questão do enfrentamento à pobreza e o equilíbrio do meio ambiente são colocadas como fundamentais no direcionamento do desenvolvimento. Pode-se perceber com certa clareza a preocupação trazida nessa abordagem com as condições sociais das pessoas e comunidades marcadas pela pobreza, com a questão da solidariedade humana e com uma visão do futuro comprometida com a proteção da natureza e da vida humano. Por outro lado, as formulações contidas no Relatório Brundtland também evidenciam uma visão essencialmente antropocêntrica, onde todos os recursos e seres naturais estão disponíveis para realizar todos os desejos humanos em um processo de desenvolvimento contínuo, não levando em consideração a capacidade limitada do meio ambiente para atender as continuamente (re)criadas necessidades humanas (Jara, 1998).

Não resta dúvidas, então, sobre a importância desse documento para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento alternativo, muito embora se possa verificar nitidamente que “o Relatório Brundtland arrefece as críticas à sociedade industrial e aos países industrializados quando comparado com documentos internacionais anteriores” (Brüseke, 1993 apud Souza, A., 2002: 35), fato que compromete a concreticidade dos princípios defendidos, uma vez que sabidamente os países industrializados são os maiores responsáveis pelos distúrbios ecológicos e sociais vivenciados na atualidade.

O conceito de desenvolvimento sustentável está relacionado ao processo de alteração das condições sociais, políticas e econômicas que resulte na garantia da satisfação das necessidades das pessoas com respeito ao meio ambiente e equidade social (Jara, 1998). Portanto, ele é largo o suficiente para englobar um conjunto ampliado de questões a serem enfrentadas, bem como uma variedade de estratégias passíveis de serem mobilizadas. Todavia, sustentada nessa elasticidade da concepção de desenvolvimento sustentável, é possível perceber, tanto no Estado como em setores da sociedade civil, o

crescimento de uma concepção que realiza um *reducionismo conceitual* objetivando legitimar qualquer crescimento econômico que garanta a gestão racional dos recursos naturais. Com isso, “o desenvolvimento sustentável fica contaminado pela lógica do crescimento quantitativo e da maximização do lucro, a mesma que alimenta o conflito e a desestabilização das relações, na tentativa de atingir *competitividade*, interpretada como motor da transformação” (Jara, 1998: 53).

Tal movimento, ao buscar legitimar a maximização do lucro que estiver ecologicamente correto, “aburguesa” a sustentabilidade, pois não questiona a realidade em que vivem as classes sociais empobrecidas e marginalizadas, assim como não enfrenta o necessário debate sobre os insustentáveis padrões de consumos em voga no mundo desenvolvido e estimulado nas periferias do sistema capitalista. Nesses termos, para serem considerados sustentáveis, os processos de desenvolvimento dependem exclusivamente de laudos técnicos, e por mais que a exigência quanto ao equilíbrio ambiental seja fundamental, o desenvolvimento sustentável não pode se resumir a ele (Jara, 1998). A compreensão deve ser mais ampla, no sentido de buscar não só a proteção ambiental, mas a garantia da existência plena do ser humano em sua incontornável ligação com a natureza.

Diante de tentativas (muitas vezes exitosas) de encolher a perspectiva do desenvolvimento sustentável, assim como do enorme desafio que a alternativa por ele proposta terá pela frente, muitos autores questionam a possibilidade de sua realização concreta no âmbito do capitalismo. Boff (1999), por exemplo, afirma que “sustentabilidade e desenvolvimento capitalista se negam mutuamente”, por isso o que é realmente necessária “é uma sociedade sustentável que se dá a si o desenvolvimento que precisa para satisfazer adequadamente as necessidades de todos e do em torno biótico” (1999: 43). Para Boff, então, é impossível se garantir a sustentabilidade da vida humana neste planeta dentro dos limites e das contradições estruturais do sistema capitalista, pois este, por si só, é insustentável.

É interessante, neste momento, recorrermos as observações de André Souza (2002) sobre as críticas mais frequentemente recebidas pelo Relatório Brundtland que, como vimos, é o documento que melhor sistematiza a noção de desenvolvimento sustentável. Para este autor as argumentações críticas podem ser organizadas em três grupos: *a) relação norte-sul; b) estilos de desenvolvimento e padrões de consumo; e c) pobreza e meio ambiente.*

A revisão da distribuição de poder no planeta provavelmente deva ser a proposta mais complicada do ponto de vista de sua concretização⁵⁵. Ora, alterar a atual hierarquia norte-sul significa ir de encontro aos mais diferentes interesses, tanto aqueles que beneficiam diretamente as estratégias de crescimento econômico e de expansão do poder de influência dos aparelhos estatais dos países ricos, como aqueles que favorecem os grandes grupos privados, como o alargamento dos mercados consumidores e o controle tecnológico.

A concretização da redistribuição do poder entre os países do norte e os países do sul seria imprescindível no processo de desenvolvimento sustentável, uma vez que os primeiros utilizam os recursos naturais de uma forma profundamente desequilibrada com vista a satisfazer um padrão de consumo totalmente insustentável, ao mesmo tempo em que impõem aos segundos as consequências dessa prática e as responsabilidades nas ações que visam amenizar os efeitos da degradação provocada majoritariamente de forma unilateral. O fato é que no atual contexto não se percebe iniciativas consistentes que apontem o caminho da superação da relação vertical entre o norte industrializado, hegemônico nos campos social, econômico e tecnológico, e destinatário de gigantescas somas de recursos oriundos da famigerada dívida externa do sul, e este, dependente econômica e tecnologicamente, e com elevados índices de miséria e pobreza.

Um outro conjunto de críticas direcionadas ao Relatório Brundtland diz respeito ao padrão de consumo desigualmente experimentado pelas nações ricas e pobres nos últimos séculos. A utilização predatória dos recursos naturais para a satisfação de necessidades das sociedades industriais nomeadamente, chegou a um ponto tal que o nível de consumo exigido por essas sociedades não teria viabilidade sócio-ambiental se estendido ao restante do planeta. Há uma relação desproporcional entre a população e o nível de consumo das nações industrializadas, uma vez que “contam apenas 25% da população mundial, mas possuem, em contrapartida, cerca de 80% do parque automobilístico, consomem 85% da produção mundial de papel, 79% de todo o aço, 86% de todos os metais e aproximadamente 80% de toda a energia gerada no mundo” (Souza, A., 2002: 55). Esses dados demonstram que não haverá desenvolvimento sustentável se mantido os atuais níveis de consumo das nações desenvolvidas, muito menos se os mesmos níveis forem buscados pelo conjunto das nações.

⁵⁵ Em artigo recente, Boaventura de Sousa Santos mostra que mesmo diante da maior crise vivida pelo capitalismo desde a década de 1930, em quase nada se alterou a correlação de forças políticas entre os países centrais e os periféricos. Como exemplo, cita o fato de que o FMI, responsável pelas orientações econômicas que resultaram em desastres sociais para várias sociedades periféricas nas últimas décadas, ao final da Reunião do G 20 em Londres “viu-se reforçado nos seus meios, continuando a Europa a deter 32% dos votos e os EUA 16,8%” (Santos, 2009).

Nesse sentido, alguns autores têm chamado a atenção para a necessidade de se rever o nível e a forma do crescimento econômico que atualmente encontra-se basicamente assentado na modernização tecnológica. Parece claro que a simples modernização tecnológica não será capaz de possibilitar o desenvolvimento em condições sustentáveis, sendo necessário para atingir esse objetivo estabelecer limites ao crescimento, pois se há um certo consenso de que há “um limite mínimo de consumo para garantir a sobrevivência humana em condições dignas, também deveria haver um limite máximo, acima do qual o consumo se torna desperdício e sua acumulação injusta” (Aragón, s.d.: 581).

Todavia, impor um limite máximo ao consumo parece ser uma ideia que provavelmente não agrada aos guardiões do sistema capitalista, principalmente hoje, em tempos de mundialização do capital, aberturas de fronteiras e alargamento das relações comerciais. Infelizmente, ainda não se conseguiu impor limites nem a emissão de gases poluentes na atmosfera, fato que visivelmente melhoraria as condições de vida dos habitantes deste planeta, pois os países do centro, em especial os Estados Unidos, preferem não comprometer o funcionamento de suas economias industriais, mesmo que agindo dessa forma ponham em risco o próprio planeta Terra.

A noção de sustentabilidade defendida no Relatório Brundtland também sofre críticas em torno da questão da pobreza. Hoje, mais do que nunca já se pode perceber com bastante nitidez a estreita relação existente entre pobreza e degradação do meio ambiente. Portanto, o círculo vicioso que provoca o comprometimento dos recursos naturais e o desequilíbrio das relações sociais é formado pela acumulação centralizada do poder político e econômico, que provoca uma superexploração da natureza para a satisfação de necessidades incentivadas por um padrão de consumo insustentável, que, por conseguinte, gera e perpetua condições de miséria e pobreza nas sociedades da periferia do sistema capitalista.

Dessa forma, nos parece claro que o postulado do desenvolvimento sustentável que o coloca como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (WCED, 1987 Apud Costa, s/d: 83) ainda está longe de ser concretizado, pois no início do século XXI “ainda não foi possível garantir o primeiro dos objetivos, ou seja, ainda não se conseguiram preencher as necessidades básicas de aproximadamente um bilhão de pessoas que sobrevivem abaixo da linha de pobreza e sequer chegou próximo do alcance do outro objetivo, relativo às necessidades das gerações futuras” (Souza, A., 2002: 60).

Existem ainda muitas questões que precisam ser respondidas acerca da viabilidade de um modelo de desenvolvimento alternativo que garanta a todos os seres humanos a satisfação de suas necessidades presentes sem ameaçar as gerações vindouras quanto à satisfação das suas. Precisa ficar claro se o que se está propondo adequa-se ao sistema capitalista ou nega-o, pois a história recente da humanidade já demonstrou que o capitalismo não é capaz de eliminar a pobreza a nível mundial. Deve ser esclarecido também, como é possível viabilizar o desenvolvimento sustentável de uma região sem que haja sensibilidade de outras regiões e mesmo de outros países, uma vez que as relações econômicas e sociais tornam-se cada dia mais interligadas em face da globalização. E por fim, onde estão os indícios de que os capitalistas, principalmente os do centro, estão abraçando a ideia da sustentabilidade, pois com a globalização do capital se fortalece ainda mais o modo de vida ocidental, com sua modernização excludente e com o incentivo aos valores consumistas, responsáveis pela exploração desequilibrada de recursos naturais (renováveis ou não), ou mesmo pela poluição do ar, das águas e do solo, tudo isso em nome do lucro.

Para Jara, um processo de desenvolvimento só poderá se chamado de sustentável caso a “redução da pobreza, a satisfação das necessidades básicas e a melhoria da qualidade de vida da população, o resgate da equidade e o estabelecimento de uma forma governamental que garanta a participação nas decisões” (1998: 55) forem estabelecidas como objetivos principais inegociáveis. Todavia, argumenta o autor, essa compreensão impõem uma mudança estrutural nos padrões atuais do desenvolvimento, pois

[...] a pobreza não é simplesmente fruto de circunstâncias que afetam determinados grupos sociais desprovidos de recursos para subsistir; não é apenas uma condição de carência social que pode ser apreciada por meio de indicadores. A pobreza é uma vergonha da modernidade capitalista, inscrita historicamente nas relações que estruturam a vida social. É, antes de mais nada, uma condição de privação de direitos, que define determinadas formas de existência civil e modos de sociabilidade, com frequência, patológicos. (Jara, 1998: 55).

Diante do tamanho do problema a ser enfrentado, fica evidente que muito ainda precisa-se construir tanto no campo da teoria como no da prática, para que a mudança estrutural que determina a reprodução da pobreza e a exclusão social possa ser viabilizada e um desenvolvimento mais humano e mais preocupado com o meio ambiente seja realmente garantido. É certo, no entanto, que as medidas exigidas por um modelo alternativo de desenvolvimento “só serão implementadas quando resultarem desse embate

político, em que populações organizadas e conscientizadas conquistarem, por meio da participação, o direito de gerir os rumos do desenvolvimento” (Souza, A., 2002: 66).

Esse enfrentamento, todavia, não deve ser estabelecido somente no plano macroestrutural. As iniciativas políticas em nível local podem e devem ser colocadas a serviço da corrosão das bases que sustentam os desequilíbrios econômicos, sociais e ambientais que atualmente marcam o desenvolvimento excludente. Através da força organizada da sociedade é possível atingir os mais profundos alicerces de sustentação do paradigma que atualmente orienta os destinos da humanidade. E, nesse sentido, as ações que visam implementar processos de desenvolvimento sustentável devem priorizar a radicalização da participação social, que possibilite uma movimentação sinérgica das populações excluídas que seja capaz influenciar as decisões políticas que afetam diretamente suas vidas. Discutindo essa questão, Jara argumenta que esse processo deve ocorrer:

Mediante um processo de *abertura interna à democracia participativa* que signifique o envolvimento ativo dos cidadãos na tomada de decisões; do exercício da cidadania para além do voto; da mobilização e compromisso das organizações e comunidades; do estabelecimento de mecanismos e canais permanentes de participação social; da articulação do movimento popular com os segmentos organizados da sociedade civil; do estabelecimento de novas parcerias institucionais; da criação de oportunidades de capacitação e informação para que a população assuma o seu próprio processo de auto-organização; da articulação consciente, permanente e dinâmica das comunidades em torno de interesses comuns; etc. Trata-se, em outras palavras, de construir um *suporte social e político duradouro e adequado*, capaz de impulsionar transformações. (1998: 55 – grifo no original).

A abertura à participação democrática deve ter como princípio o reconhecimento de que as pessoas possuem capacidades de avaliar suas dificuldades e construir e/ou sugerir alternativas para enfrentá-las. Assim, o desenvolvimento sustentável não pode prescindir da ação dos movimentos organizados da sociedade civil, uma vez que esses se constituem em poderosas ferramentas pedagógicas capazes de educar seus membros para a participação esclarecida e responsável.

Mas se a base economicista que prega o crescimento econômico ilimitado e a qualquer custo é o alvo das críticas mais contundentes realizadas pelos defensores do desenvolvimento sustentável, como garantir o enfrentamento da pobreza lidando com o crescimento econômico de forma diferente?

É claro que as atividades produtivas devem fundamentar as estratégias de desenvolvimento sustentável, uma vez que o enfrentamento da pobreza requer a geração de excedentes que promovam algum crescimento econômico. Todavia, tais atividades

produtivas devem ser pensadas e implementadas de forma que o excedente e o crescimento econômico por elas gerado possa ser resultado de um “processo definido, controlado e dirigido pela população e em função das suas necessidades”, no sentido de que “os padrões de consumo, os estilos de vida e as trocas econômicas” possam ser qualificados e o conceito de competitividade redefinido buscando centraliza-la “*mais na qualidade da vida que na quantidade da produção*” (Jara, 1998: 56 – grifo no original).

Certo está que a implementação do processo de desenvolvimento sustentável não é tarefa simples, mas pode e, por imperativo de sobrevivência do planeta e seus habitantes, deve ser buscada em todos os níveis políticos e geográficos e por todas as pessoas e suas organizações.

Mesmo que ainda não haja a clareza necessária acerca das implicações teóricas ou práticas do desenvolvimento sustentável, há os que preferem não ficar de braços cruzados aguardando as devidas definições para que se possa agir num sentido diferente do atual modelo de desenvolvimento imposto às sociedades humanas. Nesse sentido, muitos são os que apontam para as medidas mais localizadas, endogenamente criadas e implementadas como forma de possibilitar uma participação mais direta dos sujeitos sociais na construção de seu destino, assim como garantir um usufruto verdadeiro das consequências da produção social da riqueza. O desenvolvimento local surge, então, como uma ferramenta a serviço dos que buscam uma intervenção nos campos econômicos, sociais e ambientais de forma a garantir que a população de um determinado espaço seja protagonista de seu próprio desenvolvimento.

3.3.2. Desenvolvimento local

Como rapidamente foi mostrado acima, o modelo de desenvolvimento dominante ao mesmo tempo em que, através da revolução tecnológica que marcou as últimas décadas do século passado, possibilitou avanços fantásticos em diversas áreas da atividade humana, trouxe consigo o fortalecimento dos países do capitalismo central e, conseqüentemente, a demarcação mais nítida dos limites impostos à imensa periferia global, onde a devastação ambiental, a urbanização desenfreada, o esvaziamento de extensas áreas rurais e uma estrutural ineficácia no combate a pobreza constituem sua face mais visível (Froehlich, 1998). Diante dessa realidade, o mundo tem presenciado gigantescas mobilizações nos quatro cantos do planeta onde a tônica é justamente uma crítica severa aos rumos seguidos pelo desenvolvimento global e os seus efeitos segregadores para as atuais e futuras gerações.

No seio dessas mobilizações, adjetivos como sustentável, integrado, endógeno, humano, durável, regional, local, rural surgem intencionados a dar sentido ao desenvolvimento, fato que deixa transparecer a importância atribuída ao “espaço” quando se formula uma concepção alternativa de desenvolvimento. O espaço como território de atuação de sujeitos sociais ativos que levam em consideração as peculiaridades locais no processo de construção de sua existência (Froehlich, 1998).

Nesse sentido verifica-se o surgimento de uma forte discussão sobre o papel do local em um momento em que o global afeta e conquista corações e mentes em todos os pontos do planeta. A visão que tem recebido maior destaque nos discursos de governos e organizações da sociedade civil aponta que globalização e localização não se contrapõem, mas possivelmente se complementam. O local despontaria como uma alternativa para se pensar e praticar um modelo de desenvolvimento capaz de respeitar as potencialidades e fragilidade de territórios específicos, protegendo-os dos efeitos homogeneizadores da ideologia global, ao mesmo tempo em que se aproveita das conquistas provenientes dos avanços possibilitados pela globalização (Zapata, 2000). O termo glocalização (Robertson, 1995 apud Frago, 2005) nasce estimulado por essa compreensão de reciprocidade.

Portanto, o processo de globalização responsável pelo desaparecimento de barreiras espaciais verificado em larga escala como resultado do avanço tecnológico e da maior intercâmbio comercial, é usado pelos defensores do desenvolvimento local no sentido de que nessa nova dinâmica sócio-econômico-espacial algumas diferenças existentes nos lugares, relacionadas à infra-estrutura disponível ou ambiente social prevalecente, assumem maior valor para os investidores em potencial, importando, assim, ter a capacidade de usufruir das diversas possibilidades nascidas com globalização (Froehlich, 1998). Nesse sentido, deve-se ter sempre em vista que as vantagens comparativas do âmbito local impõem aos sujeitos que nele habitam o desenvolvimento de capacidades competitivas capazes de atrair investimentos externos.

Além disso, no campo da produção teórica, esse debate também foi (e continua a ser) alimentado pelas concepções que fazem a crítica aos limites dos postulados da Modernidade, pois esses seriam carregados de visões generalizantes e estruturalistas que negam as diversidades culturais e geográficas que conformam a existência humana.

Fundada nessa ótica, a discussão em torno do local tem envolvido atualmente vários sujeitos individuais, entidades da sociedade civil e diferentes setores do poder público preocupados em encontrar saídas seguras e duradouras aos graves problemas pelos quais passam as populações de espaços regionais, pequenos municípios ou mesmo de

determinadas áreas internas aos municípios. Cada vez mais pessoas e instituições acreditam que os problemas são mais facilmente percebidos na esfera local, sendo nesse âmbito, portanto, que as soluções adequadas aos interesses dos seus habitantes devem ser pensadas e implementadas. Dessa forma, os sujeitos sociais assumem papel relevante na construção dos caminhos a uma melhor qualidade de vida. Não são meros objetos do desenvolvimento, mas sim agentes fundamentais desse processo.

Nessa compreensão, o local não é tomado como um espaço necessariamente pequeno, mas é percebido como o ambiente onde ações serão desenvolvidas com vista a resolver, endogenamente, dificuldades vivenciadas em um determinado lugar. Dessa forma, o processo de construção do desenvolvimento a partir do local pode ocorrer desde uma pequena comunidade de agricultores ou ribeirinhos, até uma região envolvendo vários municípios, pois o mais importante é a capacidade de envolvimento da sociedade civil e a interrelação desta com as instituições do poder público, afim de que sejam desenvolvidas as capacidades necessárias à promoção endógena de saídas que apontem para um efetivo desenvolvimento econômico, social e ambiental.

O desenvolvimento local, enquanto um programa de ações pensadas e realizadas endogenamente, pretende se constituir em um caminho que possibilite o acesso à melhoria da qualidade de vida das pessoas e para a conquista de modos-de-vida mais sustentáveis, se utilizando, para isso, de instrumentos como a democratização do poder público através da desconcentração do poder de decidir soluções possíveis aos problemas cotidianamente enfrentados pelos setores mais excluídos da sociedade e a participação direta e qualificada da sociedade de forma individual ou, especialmente, através de suas organizações e movimentos.

Todavia, as ações realizadas em nível local não prescindem da mobilização de esforços em nível regional e nacional, visando melhorar as condições estruturais da economia e do tecido social, além de fomentar políticas públicas indutoras da participação integrada do poder local e da sociedade no enfrentamento das dificuldades vivenciadas no espaço local. Mais será exitoso um processo de desenvolvimento local quanto mais este estiver em sintonia com ações regionais e ancorado em uma estratégia nacional de desenvolvimento. A continuidade e a profundidade do processo está relacionado com iniciativas macros que devem colocadas em prática pelos governos regionais e nacionais, fato que cobra uma intensa mobilização da sociedade local no sentido de propor e cobrar a execução de políticas mais amplas capazes de abranger um território mais extenso e complexo, mas que mantenha laços de identidade econômica e social.

A ação do Estado em suas diversas esferas, e através de seus diversos órgãos, é relevante na criação das condições necessárias para que as ações de desenvolvimento local se processem com normalidade e tenham resultados exitosos. Todavia, o envolvimento do poder local é muito importante para a garantia de sucesso das atividades propostas, mesmo tendo-se em vista as limitações institucionais e as dificuldades financeiras por que passam os municípios, principalmente os de menor porte, na atual conjuntura, além da cultura política centralizadora e autoritária arraigada no imaginário popular e na prática de muitos gestores. A participação do poder municipal em ações apoiadas ou mobilizadas pela sociedade organizada certamente contribuirá para o desvelamento de suas limitações e possibilidades, bem como pode possibilitar a abertura de canais de diálogo mais largos e duradouros entre essa esfera do Estado e a população sob sua influência.

Não menos importante é o envolvimento dos movimentos da sociedade civil organizada na construção de soluções viáveis para os desafios locais. Poder público, sociedade civil devem desempenhar papéis diferenciados, mas profundamente integrados, afim de que as ideias e as ações delas decorrentes sejam resultados desse entrelaçamento, dessa interligação de sujeitos governamentais e não-governamentais. Sem a participação da sociedade, através de suas organizações, nenhum processo de desenvolvimento local conseguirá êxito, haja visto que agindo sozinho o poder público, por mais ações que realize, não promoverá um desenvolvimento sistêmico em sua estrutura e pedagógico em seus fins, uma vez que, até mesmo por carência financeira, não abrangerá o conjunto articulado das áreas econômicas, sociais e ambientais, ao mesmo tempo em que as ações realizadas não despertarão na comunidade o sentimento de responsabilidade e de preservação, necessários para a continuidade do processo.

3.3.2.1. Limites do desenvolvimento local

Diante do debate acerca do desenvolvimento local que rapidamente envolve tanto setores do poder público como organizações da sociedade civil, cabe questionar sobre sua real capacidade de possibilitar a elevação da qualidade de vida dos habitantes de um dado espaço, bem como melhorar a sua auto-confiança e promover a sua organização (Fragoso, 2005b).

O desenvolvimento local, segundo Fragoso, é antes de mais nada uma opção política, que diz respeito a tomada de posição diante das situações que condicionam e determinam a vida das pessoas com as quais se trabalha. Nesse sentido, afirma que ao se perder de vista a natureza política do desenvolvimento local, este vai sendo reduzido a “um

conjunto de práticas, procedimentos e metodologias, muitas vezes propagados como simples receitas capazes, pretensamente, de atingir determinadas finalidades” (2005b: 79). Configurando-se, portanto, em ações tecnocráticas alheias aos reais fatores que impedem as mudanças necessárias à melhoria das condições sócio-econômicas existentes.

O autor mostra ainda que muitos projetos de desenvolvimento local realizados nos últimos anos têm nas agências financiadoras, como os fundos da União Europeia, um fator limitante de sua ação política, posto que estabelecem procedimentos cada vez mais fechados, como metas a serem cumpridas claramente delimitadas e quantificadas e descrição prévia do conjunto das ações que serão realizadas ao longo do processo, enrijecendo-o e impossibilitando a utilização de algumas metodologias. Assim, o interesse da população fica subordinado ao modelo exigido pela agência que financia o processo, assim como as ações de desenvolvimento a serem realizadas são totalmente “controláveis”. As entidades que coordenam as ações vêm determinados, a partida, o tipo de política que orientará o processo. Dessa forma, Fragoso mostra que:

Nesta situação, não só se esvaziou a capacidade de contestação política e de capacidade contra-hegemônica em relação aos modelos dominantes, como se colocam os agentes de desenvolvimento numa situação ambígua e delicada: acreditando numa forma mais justa e mais correcta de promover o desenvolvimento, mas sem possibilidades práticas de aplicar as suas ideias no terreno, antes cumprindo um caderno de encargos que lhes chega formatado e com pouquíssima flexibilidade face às pessoas com quem trabalham. (2005b: 80).

Alguns autores desconfiam da capacidade efetiva do processo baseado no desenvolvimento local promover mudanças significativas nos contextos onde ele é implementado por iniciativa do Estado ou de organizações sociais, haja visto que o rompimento com o modelo de desenvolvimento hegemônico significaria um enfrentamento com os princípios do próprio capitalismo.

Nesse sentido, mesmo ressaltando a importância do desenvolvimento local, especialmente sua capacidade pedagógica, Fragoso argumenta que este, por si só, não tem capacidade de enfrentar questões ligadas aos determinantes macro-estruturais, como o desemprego ou o esvaziamento do campo, por exemplo, pois por mais bem sucedidas que sejam, as ações realizadas no processo de desenvolvimento local não serão capazes de combater problemas que são reflexos das políticas do Estado ou do próprio modelo sócio-econômico dominante.

Não é raro se encontrar propostas de desenvolvimento local que organize toda a sua estratégia de ação em torno do crescimento econômico, da mobilização das forças produtivas, da revelação da capacidade diferenciadora de um determinado contexto capaz

de lhe garantir uma melhor inserção nos mercados regionais, nacionais ou mundiais. A centralização do desenvolvimento local na organização dos arranjos produtivos locais, não só mantém uma visão economicistas do desenvolvimento, como a estimula ainda mais, mostrando aos sujeitos envolvidos no processo que a melhoria da qualidade de vida e um maior respeito ao meio ambiente são consequências diretas e exclusivas de uma participação mais ativa no mercado, onde a capacidade empreendedora das pessoas deve ser o motor que movimentará o desenvolvimento.

Desse ângulo, um desenvolvimento local sustentável será aquele que possibilitar aos moradores de um determinado espaço uma inserção ativa na lógica do mercado, rompendo com o atrasado ciclo de vida que ocorre às margens da modernização e do progresso, e que é o verdadeiro responsável pelo baixo nível de vida ao qual estão submetidos. Mais desenvolvido será o local, quanto mais integrado ao capitalismo e sua lógica concorrencial ele estiver. Nessa perspectiva, portanto, não há rompimento e nem mesmo questionamento das contradições próprias da lógica capitalista, uma vez que parte-se da premissa de que a fragilidade do desenvolvimento de um local é resultado de seu afastamento de tal lógica. Mesmo que as contradições do capitalismo responsáveis pela promoção de um desenvolvimento desigual entre diferentes países ou regiões sejam usadas para justificar a necessidade da implementação de um processo de desenvolvimento local, este só será viável caso utilize com a maior competência possível as ferramentas próprias do capitalismo em uma ação “concertada” envolvendo os diferentes segmentos da sociedade.

Destaca-se ainda nessa perspectiva, uma compreensão apaziguadora tanto da sociedade civil como do próprio desenvolvimento local (Oliveira, F., 2001). Os conflitos de interesses próprios da sociedade de classe são minimizados ou ignorados em nome de uma “concertação” capaz de criar uma atmosfera de diálogo entre os diferentes atores sociais. Dessa forma, o “desenvolvimento local tende a substituir a cidadania, tende a ser utilizado como sinônimo de cooperação, de negociação, de completa convergência de interesses, de apaziguamento do conflito” (Oliveira, F., 2001: 24), fato que promove uma falsificação da ação política dos sujeitos sociais, pois “reduz, outra vez, a sociedade civil aos âmbitos dos atores privados”, bem ao gosto dos discussos da mídia, da maioria das Organizações Não-Governamentais e de setores da academia (Oliveira, F., 2001: 22).

Oliveira (2001), ao discutir sobre o desenvolvimento local, nomeadamente a partir da ação do poder local no Brasil, questiona a capacidade deste instrumento de enfrentar e superar os limites impostos pelo capitalismo. Segundo ele, “a maior parte das definições e

ensaios de desenvolvimento local a rigor parecem-se mais com adaptações dos dominados do que alternativa à dominação” (2001: 19). Porém, Oliveira ressalta que, apesar de haver um condicionamento das estratégias em nível local, é possível se “inventar, sobre ‘la marcha’, um novo recurso que não possa ser anulado” (2001: 19), onde o desenvolvimento local se caracterize pela negação dos processos dominantes e pela afirmação de alternativas socialmente construídas e politicamente defendidas pelos movimentos e os setores sociais comprometidos com a construção de caminhos alternativo ao capitalismo.

Fragoso (2005a), tendo em vista a grande possibilidade de confusão conceitual que acompanha os conceitos de desenvolvimento delimitados territorialmente⁵⁶, assim como o fato de que a participação aparece nesses perspectivas apenas como uma de suas muitas características, o que possibilita sua limitada relevância em termos conceituais ou no campo da ação, propõe o conceito de *desenvolvimento participativo*. Nesta ótica, a participação configura-se como o elemento central do desenvolvimento, em torno da qual outras dimensões e características são mobilizadas. Mas a participação proposta por Fragoso não se limita a um slogan desprovido de poder de contestação, bem ao gosto dos postulados do Estado neoliberal, para quem a participação é um pressuposto para a transferência das responsabilidades sociais do poder público para a sociedade. Diferentemente, e tendo em vista que os diferentes significados da participação podem caminhar em sentidos opostos, Fragoso argumenta que esta deve se afirmar como contra-hegemônica e fundar-se em uma visão sócio-crítica da realidade.

A participação necessária ao desenvolvimento participativo deve ser *conquistada* e não outorgada, visar a *mudança social* e estar assentada na *organização das populações*, pois somente vinculadas deliberadamente à estruturas coletivas organizadas, as pessoas terão condições de qualificar sua participação, de estabelecer um *controle efetivo* sobre o processo de desenvolvimento com o objetivo de produzir resultados visíveis que beneficiem a sua comunidade. Importa ainda que a participação, sem desvalorizar o saber popular, *não se satisfaça com os elementos de conhecimento disponível no local*, mas que busque, através de processos educativos, a interação como o conhecimento científico/técnico, de modo garantir uma ação mais qualificada e aberta a transformação social. Por fim, a participação deve ser o mais *direta* possível, possuir uma *imprevisibilidade* naturalmente vinculada aos processos e aos resultados que direciona, compreender que *endogeneidade não deve excluir* as contribuições externas necessárias ao alargamento da capacidade participativas das pessoas, assim como constituir-se em *um*

⁵⁶ O autor refere-se, nomeadamente, ao desenvolvimento comunitário e ao desenvolvimento local.

verdadeiro processo educativo, fortemente atrelado a ações educativas não formais (Fragoso, 2005a).

Sobre a capacidade educativa do desenvolvimento participativo, Fragoso faz o seguinte comentário:

Desta forma consideramos que a participação está intimamente ligada aos processos de conscientização, tal como foram definidos por Paulo Freire (1987). Ou seja, os primeiros resultados conseguidos através de um processo participativo fazem sentir às pessoas que é possível transformar a realidade à sua volta. Esse primeiro nível de conscientização alarga o horizonte dos possíveis, permitindo que as pessoas enfrentem desafios ligeiramente mais complexos através de sua participação e que gerarão, eles, níveis de conscientização de maior potencialidade orgânica. (2005a: 44).

Em um momento em que o desenvolvimento precisa ser adjetivado para ter sentido, onde o desenvolvimento local pode ser limitado somente ao âmbito do econômico, mesmo que traga em sua definição um conjunto alargado de características e objetivos, sem que haja de fato um real questionamento às causas que favorecem o surgimento e a permanência da pobreza e da agressão ao meio ambiente, parece coerente a proposta de centrar na participação efetiva da sociedade organizada todo o processo voltado ao desenvolvimento, independente da escala geográfica que esteja em causa.

Portanto, o processo que visa promover o desenvolvimento local, regional ou nacional em bases sustentáveis, desde que negue as lógicas reducionistas que privilegiam a esfera econômica e afirme alternativas que pedagogicamente promovam um aprendizado e/ou fortalecimento da participação política dos sujeitos sociais, pode e deve ser buscado, pois “as poucas pessoas que conseguem modificar as suas vidas através deste trabalho contam, como pessoas na sua integridade e dignidade e não como estatísticas amorfas” (Fragoso, 2005b: 81). A crítica aos limites conceituais e práticos do desenvolvimento local deve continuar a ocorrer, mas “sem que isso signifique que deixemos de acreditar que a mudança e a melhoria social são possíveis, desejáveis e continuam a representar uma esperança válida para muitas pessoas” (Fragoso, 2005b: 81).

Uma vida com mais qualidade, fundada no respeito ao ser humano e à natureza, só é possível efetivamente como resultado da mobilização dos sujeitos sociais através de suas organizações. A capacidade educativa dos movimentos sociais garante o suporte necessário a uma interpretação mais ampla e profunda da realidade, capaz de impulsionar novas práticas políticas em crescente nível de complexidade, favorecendo um enfrentamento mais qualificado ao modelo de desenvolvimento ainda hegemônico.

Nesse sentido importa verificar como as pessoas que vivem no meio rural têm sido atingidas pelo modelo de desenvolvimento modernizador, e como elas, através de suas organizações, têm resistido e proposto novos caminhos. No tópico seguinte pretende-se rapidamente apontar para algumas questões que envolvem o debate sobre o desenvolvimento rural.

3.4. Desenvolvimento rural

Como buscamos mostrar acima, o debate sobre o tema do desenvolvimento tem sido suscitado, com maior ou menor destaque, nos últimos 60 anos. Nesse período, verifica-se que a discussão é mais saliente em dois momentos, sendo o primeiro compreendido entre os anos que seguem o Segundo Pós-Guerra até o final da década de 1970, onde se destaca uma visão otimista do desenvolvimento assentado no crescimento econômico e na modernização. O discurso que o enfatizava defendia a tese de que o progresso seria consequência do crescimento econômico que, necessariamente, levaria as nações subdesenvolvidas a ultrapassar seus limites internos e ascender aos patamares superiores da modernidade. Em que pese as fortes críticas dirigidas a esse discurso e às práticas modernizantes desenvolvidas pelos países centrais em relação aos subdesenvolvidos, sua hegemonia continuou inalterada.

Canário (1997) argumenta que no debate sobre o desenvolvimento do meio rural é comum a ideia de que o problema por ele enfrentado é o atraso, e que a solução apresentada, geralmente, caminha no sentido da implementação de medidas identificadas com o desenvolvimento urbano. Porém, o autor nega tanto a identificação do problema com a solução a ele relacionada, uma vez que é evidente que os maiores as maiores adversidades vivenciadas pela humanidade hoje, tanto na economia, nas relações sociais, como no meio ambiente, são decorrentes do modelo de desenvolvimento que predomina há décadas. Portanto, a crise que coloca em risco o futuro dos seres humanos “é essencialmente uma crise do mundo urbano e industrial (edificado com base nos valores mercantis) e não uma crise do mundo rural” (Canário, 1997: 1), uma vez que este apenas experimenta as consequências das soluções inventadas e adotadas na cidade.

É o modelo de desenvolvimento, fundamentado no lucro e na competição a qualquer custo, que cria as assimetrias entre regiões de um país ou mesmo entre as nações, e inviabiliza as aspirações de igualdade de condições de existência entre as diferentes sociedades, principalmente devido ao padrão de consumo associado ao progresso ambientalmente insustentável (Canário, 1997). O autor conclui que “não há, relativamente

às zonas rurais, um problema de ‘atraso’, mas sim um problema de modelo de desenvolvimento que é global e afecta, em simultâneo, todas as regiões” (Canário, 1997: 2). Tal modelo, em nome da maximização do capital, invade o campo afim de modernizá-lo e torná-lo mais racionalmente produtivo, onde a chamada Revolução Verde cumpriu papel de destaque.

A modernização dos espaços rurais foi buscada com a massiva introdução de recursos tecnológicos e insumos industrializados que visavam além de uma significativa elevação da produtividade agropecuária, uma prática agrícola fundada em renovados comportamentos sociais que fossem capazes de cortar relações com o atraso que marcava esse ambiente (Moreno, 2002). Porém, ainda nos anos de 1970 foi possível constatar que a Revolução Verde, em que pese ter tido sucesso na questão do aumento da produtividade agrícola, não contribuiu para um desenvolvimento rural socialmente incluyente, capaz de enfrentar a pobreza da grande maioria dos sujeitos que habitavam aquele espaço, e ainda foi a responsável pela brutal elevação da degradação ambiental devido ao uso alargado de produtos químicos nas lavouras e a prática intensiva da monocultura.

O segundo momento em que o tema do desenvolvimento se encontra em relevo inicia-se a partir dos anos 1990 e tem perdurado até os dias atuais. Todavia, diferentemente do primeiro período, observa-se um debate muito mais apoiado na descrença quanto a capacidade integradora do modelo de desenvolvimento que proporciona suporte à globalização. Apesar de ter origem em discussões travadas desde os anos de 1960, as teses que questionam o modelo de desenvolvimento que centra suas ações no crescimento econômico se intensificaram a partir dos anos finais do século XX, chamando a atenção para a necessidade de práticas voltadas ao desenvolvimento capazes de considerar outras variáveis para além da questão econômica.

Nesse contexto, tanto nos países desenvolvidos como nos da periferia do sistema o desenvolvimento rural passa a ser encarado como estratégico nas ações de combate à pobreza, de alargamento da participação democrática e de preservação ambiental.

3.4.1. Apontamentos sobre o desenvolvimento rural na Europa

Nos anos seguintes ao Pós-Segunda Guerra Mundial a Europa adota um planejamento para o desenvolvimento do meio rural fundado nas doutrinas defendidas pelo Plano Marshall, onde a eficiência produtiva era a meta a ser alcançada no processo de modernização da agricultura. A implementação de infraestruturas básicas e a adoção de algumas políticas sociais pelo Estado no campo, verificadas mais intensamente a partir dos

anos de 1960, em que pese aparentarem a busca de um desenvolvimento mais alargado, para além do econômico, seu foco principal estava relacionado a uma visão produtivista do setor agrícola (Moreno, 2002).

A Política Agrícola Comum – PAC, criada no início da década de 1960, foi a grande referência ao planejamento das ações de modernização da agricultura na Europa. Nela se destaca a preocupação com a elevação da produtividade agrícola e a sua maior integração ao mercado, tendo nos subsídios do Estado a base de sustentação necessária ao enfrentamento da concorrência internacional. Dessa forma, a partir dos anos de 1970, ao lado das políticas que visavam introduzir elementos modernizantes na agricultura a nível nacional e comunitário, já é possível verificar a criação de cadeias agro-industriais transnacionais que serão responsáveis pela crescente integração de unidades de produção no mercado global, o que favorece um alargamento das relações capitalistas em direção a produção agrária (Diniz e Gerry, 2002). Tal processo contribui para a aceleração da tendência demográfica decrescente nas comunidades rurais, via êxodo rural, uma vez que favorece a concentração da produção em empresas agrícolas capazes de produzirem em grande escala e com a utilização racionalizada de capital vivo. A pequena produção, se adaptada ao produtivismo, poderia ser subcontratada pelas cadeias agro-industriais, caso contrário, teria que enfrentar as dificuldades inerentes ao posicionamento à margem do mercado (Diniz e Gerry, 2002).

Nos anos de 1980, os debates sobre as consequências das medidas adotadas em nome do desenvolvimento rural no contexto europeu, começam a apontar para as suas fragilidades, bem como a cobrar medidas capazes de perceber o meio rural como um espaço multifacetado e indispensável para o estabelecimento de novas relações sociais e econômicas sintonizadas com uma concepção de desenvolvimento rural não restrita apenas ao campo econômico e ao setor agrícola. Nesse sentido, merece destaque o documento intitulado “O Futuro do Mundo Rural”, organizado pela Comissão Europeia em 1988, uma vez que ele marca uma nova fase das ações comunitárias voltadas ao desenvolvimento em meio rural (Carneiro, I., 2004).

Segundo Inês Carneiro (2004: 3), o referido documento destacava “a necessidade de uma progressiva adaptação da agricultura comunitária à realidade do mercado, nomeadamente pela adaptação das medidas de carácter social, para evitar qualquer tipo de desequilíbrio no processo de reajuste agrário”, e propunha a criação de programas de desenvolvimento rural “elaborados em estreita colaboração com as autoridades nacionais, regionais e locais, baseando-se num processo de preparação, seguimento e avaliação em

comum, que criasse uma autêntica associação de esforços” e que buscassem estimular o surgimento de novas ocupações nas regiões rurais.

Na sequência da Reforma dos Fundos Estruturais⁵⁷ foram estabelecidas as medidas comunitárias para o desenvolvimento rural, ancoradas na articulação de duas políticas paralelas estabelecidas anteriormente: “a **política agrícola e rural**, directamente proveniente do Tratado de Roma, e a **política regional da União Europeia**, que foi criada em meados dos anos 70, com os Fundos Europeus de Desenvolvimento Regional” (Carneiro, I., 2004: 4 – negrito no original). Objetivando atacar problemas de zonas específicas, a Comunidade Europeia criou estratégias para o desenvolvimento rural que visavam a preservação da existência do setor agrícola, ao mesmo tempo em que buscava a implementação naquele espaço de atividades não agrícola, desde que estas não ameaçassem os recursos naturais (Oliveira, J., 2005).

Dentro dessa perspectiva, no início dos anos de 1990 a Comunidade Europeia materializa uma estratégia directamente voltada ao desenvolvimento local em meio rural através do Programa Ligação Entre Acções de Desenvolvimento da Economia Rural - LEADER, que, em suas três versões⁵⁸, vigorou entre os anos de 1991 a 2006. Com essa iniciativa, a União Europeia pretendia apoiar as acções de desenvolvimento local exemplares, que demonstrassem ser inovadoras e transferíveis, bem como promover um intercâmbio de experiências através de uma rede europeia de desenvolvimento rural. As áreas prioritariamente elegíveis para receber o apoio do programa se caracterizavam por serem zonas rurais atrasadas em seu desenvolvimento, frágeis e com baixa densidade populacional.

O LEADER estabelecia como principais beneficiários dos recursos os Grupos de Acção Local, que eram constituídos por “um conjunto de parceiros públicos e privados que estabelecem em comum uma estratégia e medidas inovadoras para o desenvolvimento de um território rural de dimensão local”. Todavia, também outros atores coletivos públicos ou privados que tenham suas acções directamente envolvidas com o desenvolvimento rural em nível local poderiam ser beneficiados com o apoio do programa (Comissão Europeia, 2009).

A partir da avaliação dos resultados alcançados pelo LEADER, a União Europeia inicia outra etapa na política de desenvolvimento rural para o período de 2007-2013. A continuidade das acções direccionadas ao fortalecimento econômico, à mobilização social e à

⁵⁷ Para Carneiro, a reforma dos fundos estruturais “foi de facto o maior impulso dado no sentido de um dos principais objectivos declarados pela União Europeia, o de resolver os problemas de que sofrem os seus espaços rurais europeus” (2004: 4).

⁵⁸ LEADER I (1991-1994); LEADER II (1994-1999); LEADER+ (2000-2006).

preservação ambiental do meio rural da região, encontra justificativa na medida em que é possível verificar que “as zonas rurais dos 27 Estados-Membros abrigam mais de 56% da sua população e representam 91% do seu território”, bem como, “a agricultura e a silvicultura continuam a ter uma importância crucial na utilização das terras e na gestão dos recursos naturais nas zonas rurais da União Europeia e enquanto plataforma para a diversificação económica das comunidades rurais” (Comissão Europeia, 2009).

A política de desenvolvimento rural para o período de 2007-2013 foi estabelecida com base no Regulamento (CE) n° 1698/2005, e pretende, nesse âmbito, dar maior ênfase a uma estratégia coerente em toda a União Europeia, ou seja, diferente do que ocorrera até 2006, nessa nova fase os planos nacionais de desenvolvimento rural serão elaborados com base nas orientações estratégicas comunitárias. Tais estratégias estão concentradas no “aumento da competitividade do sector agrícola e silvícola”, na “melhoria do ambiente e da paisagem rural” e na “promoção da qualidade de vida nas zonas rurais e da diversificação da economia rural” (Art. 4° do Regulamento (CE) n° 1698/2005). Essa nova abordagem do desenvolvimento rural na União Europeia, onde a ênfase é depositada na política comum, procura racionalizar o financiamento, assegurar a coerência com as demais políticas e concentrar as ações naquilo que realmente atenda as principais prioridades estabelecidas pela iniciativa comunitária.

Para perceber o alcance e as consequências das políticas para o desenvolvimento rural no âmbito da União Europeia, a próxima seção mostrará, ainda que de forma panorâmica, o contexto rural de Portugal e as principais ações direcionadas ao seu desenvolvimento.

3.4.1.1. O meio rural em Portugal e o seu desenvolvimento

Localizado na região mediterrânea da Europa, Portugal é um país territorialmente pequeno, cuja área corresponde a 89.045 km² onde viviam em 2008 10.617.575 pessoas (INE, 2009). Em que pese ser visivelmente rico natural e culturalmente, ainda enfrenta grandes adversidades em termos de desenvolvimento económico e social⁵⁹, nomeadamente nas zonas rurais, que representam cerca de 80% do seu território e onde vivem 1/3 de sua população (Jordão, 2002: 1). Nesses espaços os empregados em atividades agrícolas correspondem a 17% do total e mais de 60% dos agricultores possuem apenas o ensino básico (Memorando 484, 2007).

⁵⁹ Em 2007 o PIB *per capita* de Portugal (Continental) era de 72, 3% da média da União Europeia (Memorando 484, 2007).

Marcado por pequenas propriedades agrícolas⁶⁰, onde trabalham majoritariamente agricultores de faixa etária mais elevada, o meio rural português não acompanhou muitas das mudanças ocorridas na Europa do Segundo Pós-Guerra. Graças ao isolamento político e econômico que marcou os anos em que o país foi conduzido pela ditadura de Salazar, Portugal não se beneficiou do impulso oriundo do Plano Marshall. Nesse sentido, a forte intervenção estatal no desenvolvimento característica daquele período não foi sentida pela população rural portuguesa (Sarmiento & Oliveira, 2005). O fato de Portugal estar à margem das políticas de desenvolvimento experimentadas no continente europeu desde o início dos anos de 1950, foi marcante para o setor agrícola, pois, dentre outras questões, “impossibilitou os processos da sua modernização, o que viria a ser um forte contributo para o aprofundamento das desigualdades em termos de desenvolvimento no território nacional e entre este e o dos outros países da Europa” (Oliveira, J., 2005: 42). Tal fato, segundo o autor, seria ainda agravado pela forte migração da população rural para as periferias de Lisboa e Porto ocorrida em fins dos anos de 1950, altura em que aquelas cidades experimentavam um período de industrialização, bem como pela migração verificada nos anos de 1960 para outros países europeus.

Foi preciso esperar o período democrático iniciado após Abril de 1974 para que a agricultura fosse alçada ao centro das atenções econômicas da República, onde se destaca o estabelecimento de uma Reforma Agrária como parte da política nacional para o desenvolvimento do meio rural (Oliveira, J., 2005). Todavia, no momento em que Portugal colocava em prática políticas para o fortalecimento do setor agrícola objetivando desenvolver o meio rural, no cenário europeu-comunitário verificava-se o amadurecimento de uma nova concepção para o desenvolvimento rural, onde além do agrícola, ganham importância outros elementos capazes de potenciar o desenvolvimento daquela zona (Oliveira, J., 2005).

Diante das mudanças em curso em Portugal desde os anos de 1960, fortemente influenciadas pelos fenômenos migratórios e pelo estabelecimento de novas relações sócio-econômicas entre o urbano e o rural, este tende a existir sob uma lógica de subordinação, onde sua autonomia frente à cidade será cada vez mais relativa (Sarmiento & Oliveira, 2005).

Nos anos de 1980, Portugal se depara com diferentes realidades nas zonas rurais, onde o agrícola representava somente uma de suas facetas, que, paulatinamente, a exemplo do que se verificou na Europa comunitária, vinha perdendo importância no cenário

⁶⁰ “A superfície média do patrimônio agrícola é de 10,8 há [aproximadamente metade da área da EU (20,4)]” (Memorando 484, 2007).

econômico geral (Oliveira, J., 2005). Apesar dessa constatação, nos primeiros anos após a integração à União Europeia, o país insistirá na centralização das ações no setor agrícola, mesmo tendo em conta que “no final da década de 80, mais de metade das famílias ligadas à agricultura obtinham os seus rendimentos noutras áreas da dimensão produtiva” (Oliveira, J., 2005: 45). Esta situação viria a contribuir para a manutenção dos desníveis entre o desenvolvimento das áreas urbanas e rurais.

A partir dos anos de 1990, com a reforma na PAC e a implantação de Programas comunitários como o LAEDER ou através de ações gestadas nacionalmente, as medidas direcionadas ao “desenvolvimento rural têm vindo a ocupar em Portugal um lugar reforçado na luta por uma sociedade territorialmente mais equilibrada e saudável” (Jordão, 2002: 1). Como consequência dessas ações, verifica-se uma maior mobilização à volta do desenvolvimento local em meio rural e o surgimento de várias associações civis totalmente voltadas a esse fim (Jordão, 2002; Oliveira, J., 2005), incentivadas, principalmente, pelo programa LEADER.

Segundo Jordão (2002), o LEADER I se mostrou um verdadeiro sucesso, uma vez que alcançou uma taxa de execução muito próximo aos 100%. Porém, ressalta o autor, algumas dificuldades foram verificadas, com destaque para a legislação então existente que estaria eivada de exigências burocráticas inibidoras do desenvolvimento local. Todavia, ressalta Jordão (2002: 2), no momento em que surgiu o LEADER II, verificou-se que o contexto era bem diferente, uma vez que “o conhecimento do sucesso do programa já era grande no meio rural, a expectativa era muito significativa e, no terreno, existiam já competências técnicas e diversas Associações de Desenvolvimento candidatas à execução local”. O modelo seguido na nova etapa foi basicamente o mesmo desenvolvido anteriormente, e os resultados foram traduzidos em um maior interesse das populações rurais pelo programa, uma melhor agilidade nas ações através do reforço das competências locais, uma superior adequação da legislação ao desenvolvimento local, uma mais precisa definição do foco das ações dada a experiências anteriores, bem como uma geração significativa de empregos diretos e indiretos em nível local (Jordão, 2002: 2).

Joaquim Oliveira (2005), entretanto, acredita que, sem negar os benefícios advindos da implementação de ações voltadas ao desenvolvimento local com fundos comunitários, deve-se reconhecer que existem ainda vários problemas a volta desses processos. Para esse autor, as medidas levadas a cabo em nome do desenvolvimento local não garantem a devida importância para a dimensão endógena do processo. Ou seja,

[...] o DL em meio rural pressupõe uma ruptura com a ideologia neoliberal dominante de cariz essencialmente economicista e urbano-centrado, e implica, por isso, a assumpção dos actores locais como os sujeitos protagonistas do desenvolvimento, coisa que muitas vezes não acontece porque os actores que compõem as ADLs não conseguem resistir ao peso da techno-burocracia inerente à organização de qualquer projecto de intervenção a nível local, transformando-se em agentes distantes do que é essencial – as pessoas do terreno. (Oliveira, J., 2005: 47).

Fragoso (2005b: 79-80), refletindo sobre a evolução experimentada pelos programas que financiam o desenvolvimento local na União Europeia, parece caminhar no mesmo sentido da argumentação de Joaquim Oliveira, uma vez que para aquele autor, “ao longo do tempo os instrumentos de financiamento ficaram cada vez mais fechados, cada vez mais limitativos”, fato que compromete, a partida, o desenvolvimento de metodologias pautadas no envolvimento mais alargado e mais demorado com os sujeitos do processo, tornado-se “cada vez é mais difícil partir dos verdadeiros interesses das populações”.

Para Fragoso, a formatação excessiva paulatinamente introduzida nos programas de desenvolvimento local, além de desviá-lo de seus objetivos e metodologias fundamentais, “coloca-o numa posição de instrumento perfeitamente controlável, determinando desde logo o tipo de política que se quer implementar, independentemente da filosofia, princípios de acção, etc., das entidades e instituições que realmente *fazem* o desenvolvimento local” (2005b: 80). Há, portanto, uma instrumentalização do desenvolvimento local que visa a sua adequação ao tempo, ao método e aos interesses dos que controlam os fundos comunitários de forma tão apegada aos pressupostos neo-conservadores, pois,

Nesta situação, não só se esvaziou a capacidade de contestação política e de capacidade contra-hegemónica em relação aos modelos dominantes, como se colocam os agentes de desenvolvimento numa situação ambígua e delicada: acreditando numa forma mais justa e mais correcta de promover o desenvolvimento, mas sem possibilidades práticas de aplicar as suas ideias no terreno, antes cumprindo um caderno de encargos que lhes chega formatado e com pouquíssima flexibilidade face às pessoas com quem trabalham. Não é estranho, assim, que o desenvolvimento local tenha vindo gradualmente a esvaziar-se da suas práticas mais queridas e que mais ou menos sub-repticiamente se tenha vindo a impor um estilo que vai abandonando a sua vocação política de base. (Fragoso, 2005b: 80).

Pressionado pela lógica da urgência que marca o tempo das sociedades atuais (Oliveira, J., 2005) e pelo enrijecimento dos critérios técnicos demandados pelos agentes financiadores (Fragoso, 2005b), o desenvolvimento local não se realiza como um processo pedagógico que deve envolver a participação ativa dos sujeitos sociais destinatários de suas ações, bem como não se manifesta através de sua dimensão política e seu compromisso com a mudança social e económica. E nesse contexto, os projetos de desenvolvimento

local em meio rural pouco ou nada contribuem para o fortalecimento da participação democrática e da autonomia políticas dos atores que ali vivem e trabalham, sendo inofensivo à estrutura que mantém o clientelismo e o conservadorismo ainda comum em boa parte do mundo rural português (Oliveira, J., 2005).

No tópico seguinte serão abordadas rapidamente algumas das principais questões envolvidas no debate sobre o desenvolvimento rural no Brasil e as medidas recentes direcionadas pelo Estado, nomeadamente a nível federal, para enfrentar a pobreza e a exclusão que atingem parte significativa da população que habita aquele espaço.

3.4.2. O desenvolvimento rural em debate no Brasil

No Brasil, o debate acerca do desenvolvimento rural tem ganhado maior robustez nos últimos anos, onde medidas do Estado são tomadas em meio a intensa mobilização de movimentos da sociedade civil e de uma significativa produção acadêmica dos estudiosos das questões rurais. Todavia, conforme mostra Schneider (2008), o contexto no qual esse debate se realiza é significativamente influenciado por acontecimentos importantes ocorridos nos anos de 1980.

Após o término do último governo militar em 1985, o Brasil vive um período de redemocratização marcado pelo intenso debate em torno da construção nova Constituição Federal promulgada em 1988. Nessa Carta Magna buscou-se estabelecer direitos sociais e políticos há muito exigidos pela sociedade brasileira, fortalecendo os instrumentos democráticos e as condições para uma ação concreta do Estado no desenvolvimento e aplicação de políticas públicas de caráter social.

Todavia, os anos de 1980, identificado por muitos como a “década perdida”, também foram marcados pelo fim de um ciclo de crescimento experimentado nos anos de 1970 que resultou no estabelecimento de um cenário econômico gravemente afetado pela desestabilização, onde os índices inflacionários chegavam a patamares alarmantes, os níveis de desemprego eram muito altos e o poder de consumo da população extremamente baixo.

Será somente depois da estabilização econômica experimentada em meados dos anos de 1990⁶¹ e da regulamentação de vários dispositivos constitucionais sobre a descentralização administrativa, que o debate sobre o desenvolvimento rural aparece com

⁶¹ O Plano Real implementado no governo de Itamar Franco, marco da estabilização da economia brasileira na década de 1990, foi o responsável por um conjunto de políticas monetárias e fiscais que reduziram drasticamente a inflação. Todavia, os anos de 1990, sob forte intervenção neoliberal, especialmente durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, não viram o crescimento da economia, mas presenciaram uma séria salarial e um profundo ataque ao aparelho estatal.

maior intensidade no bojo das propostas de mudança social apresentadas (Schneide, 2008). Contribui ainda para a formatação do contexto em que as discussões sobre o desenvolvimento rural ganhará maior destaque a visível mudança na sociedade civil, que passa de uma posição somente contestatória e reivindicativa para uma atitude também propositiva. Por fim, na década de 1990 ganha corpo na sociedade brasileira o debate sobre a noção de sustentabilidade, especialmente influenciado pela realização da Conferência da ONU sobre Meio Ambiente no Rio de Janeiro em 1992 (Schneide, 2008).

Certamente a percepção das graves distorções que têm marcado o país pelas camadas mais amplas da sociedade brasileira, contribuiu para definir o cenário em que aflora, de maneira mais fortalecida, o debate sobre o desenvolvimento rural. Parece ter ficado evidente que:

Apesar de possuir ainda hoje a mais extensa fronteira agrícola do mundo, o Brasil conseguiu três façanhas: promover uma agricultura moderna de grãos nas frentes pioneiras do Oeste, que prescinde quase inteiramente de mão-de-obra; realizar uma colonização socialmente capenga e ambientalmente predatória na Amazônia; jogar milhões de refugiados do campo nas favelas, engrossando o exército de bóias-frias e deixando centenas de milhões de famílias sem terra e sem perspectiva de urbanização efetiva, que passa pelo acesso a moradias decentes. (Sachs, 2001: 76).

Schneide (2008) argumenta que o debate sobre o desenvolvimento rural no Brasil foi, além de outros, fortemente influenciado por quatro importantes fatores. O primeiro diz respeito às discussões sobre a agricultura familiar, que em meados de 1990, passa a ser uma categoria política legitimada pelo movimento social e investigada amplamente pela academia. O segundo tem haver com a crescente influência da ação do Estado no meio rural, legitimando as reivindicações dos movimentos sociais, com destaque para a reforma agrária. O terceiro fator relaciona-se às mudanças ocorridas no âmbito político e ideológico que forçaram as elites agrárias a mudarem de posição em relação a vários temas, assim como possibilitaram a construção de argumentos dando relevo a uma oposição entre agricultura familiar e patronal, associando a primeira a uma produção mais voltada ao consumo nacional e a segunda direcionada a produção de *commodities*. O quarto fator que contribui para a ampliação do debate sobre o desenvolvimento agrário está ligado à influência exercida pelo tema da sustentabilidade ambiental, que tanto serve de base para a crítica às consequências da Revolução Verde, como para a incorporação das preocupações ambientais aos sistemas técnico-produtivos de caráter alternativo.

Ainda segundo Schneider (2008) é possível constatar que a discussão acerca do desenvolvimento rural no Brasil tem sido profundamente influenciado pelas ações do Estado, seja as de caráter normativo ou as políticas públicas. O autor argumenta que apesar de existir forte pressão dos movimentos sociais no sentido de influenciar na agenda do Estado para o meio rural, esta seria basicamente formulada a partir das ideias e propostas formuladas “por estudiosos, pesquisadores e acadêmicos, assim como mediadores e/ou organizações que sobrevivem da elaboração de projetos e de sua interface com o Estado” (Schneider, 2008: 7). Alguns desses estudiosos têm dado importantes contribuições ao debate através de suas produções pessoais e/ou mediante a formação de novos pesquisadores em grupos de pesquisa e/ou nos cursos de pós-graduação em várias instituições do País.

José Eli da Veiga, um dos mais respeitados estudiosos das questões rurais no Brasil, tem larga contribuição no debate sobre o desenvolvimento rural do País. Em um texto de 2001, escrito com a colaboração de um grupo de pós-graduandos, esse autor se apoia em estatísticas que refletem a realidade da Europa e dos Estados Unidos para mostrar que o peso da agricultura no conjunto da economia dos países de capitalismo avançado tem decrescido e que, diferentemente do que acredita o senso comum, a grande empresa agrícola ou o agronegócio não é o principal promotor do desenvolvimento rural, uma vez que sua “eficiência” está pautada, dentre outras, em práticas produtivas poupadoras de força de trabalho, no estabelecimento de paisagens monótonas e no uso de insumos agrícolas que provocam a degradação do meio ambiente⁶². Ao mesmo tempo destaca a importância da agricultura familiar diversificada na dinamização das economias locais.

A diversificação e não a urbanização seria, segundo Veiga e outros, a base sobre a qual os empregos poderiam ser criados, sendo os estabelecimentos agrícolas onde o núcleo produtivo é familiar muito importantes nesse sentido, uma vez que esses “são férteis mananciais de habilidades empreendedoras e estimuladoras de uma fortíssima ética do trabalho” (2001: 14). Os autores insistem em destacar que o rural não significa necessariamente agrícola, e que a dinamicidade das economias rurais está intimamente relacionada com sua diversificação, no sentido de que o setor terciário passa a ter maior peso que o primário. A confusão entre economia rural e setor primário é, segundo Veiga e outros, um dos obstáculos que precisam ser superados por uma estratégia de desenvolvimento rural realmente coerente e sustentável.

⁶² Veiga insiste que o agronegócio, no geral, contribui para a deterioração de uma das principais vantagens comparativas do meio rural atualmente, ou seja a exposição de um ambiente natural preservado, onde a tranquilidade e a beleza da paisagem sirvam de atrativos aos habitantes do meio urbanos que procuram diversão ou uma moradia temporária ou definitiva.

Ricardo Abramovay (2007; 2000) é outro destacado pesquisador do mundo rural que também busca na realidade dos países de capitalismo avançado os argumentos para afirmar que o meio rural não está fadado ao desaparecimento pois, em que pese a diminuição da importância do setor agrícola na economia daquelas nações, há no meio rural espaços dinâmicos social e economicamente, devido, em boa medida, a capacidade empreendedora e inovadora da agricultura familiar, uma vez que esta se configura em um elemento central na diversificação produtiva e social dos territórios onde desenvolve sua atividade. Todavia, este autor faz questão de afirmar que agricultores familiares e camponeses são personagens distintos na trama produtiva do mundo rural, sendo a integração no mercado o elemento que os diferencia. O camponês, então, seria uma categoria do passado e seu destino seria ou o desaparecimento ou sua transformação em agricultor familiar, enquanto este corresponde a uma categoria caracterizada pela produção de bens de consumo destinados *a priori* à comercialização no mercado e não para o autosustento da unidade familiar.

Em seus estudos, Abramovay recorre com frequência à categoria *capital social*, onde sinaliza à tradição da cooperação e da consequente mobilização social em torno de uma ideia, como elementos que favorecem ao desenvolvimento de um determinado território (Schneider, 2008). Dentre outros temas, o autor dedica importância à questão da sustentabilidade, onde, à luz da sociologia econômica, tem refletido sobre a construção dos mercados. Tendo em vista que é possível construir os mercados, Abramovay “sugere que a ampliação da inserção social dos agricultores ajudaria a reduzir os riscos e a vulnerabilidade contribuindo, enfim, para combater a pobreza e gerar coesão social” (Schneider, 2008: 9).

Veiga e Abramovay representam um grupo cada vez maior de pesquisadores que questionam as metodologias oficiais utilizadas no Brasil para definir o rural e o urbano, pois afirmam que as mesmas sobrevalorizam a urbanização e escondem um mundo rural muito maior e muito mais importante do que o geralmente aceito. Segundo Veiga (2003), 70% dos municípios brasileiros possuíam no ano de 2000 menos de 40 habitantes por Km², o que significa que, se o critério da OCDE, que prevê que uma localidade para ser considerada urbana tem que ter mais de 150 habitantes por Km², fosse o parâmetro para estabelecer a taxa de urbanização, dos 5.507 municípios brasileiros existentes naquele ano somente 411 seriam considerados urbanos. Abramovay (2000), acredita que apesar de não haver uma definição de rural válida universalmente, “há um traço comum” em estudos realizados nos EUA, na Europa e no âmbito das Nações Unidas, onde “o rural não é

definido por oposição e sim na sua relação com as cidades”, chegando mesmo a se evidenciar a “existência daquilo que, entre nós, é considerado uma contradição nos termos: *ciudades rurais*” (Abramovay, 2000: 2 – grifo no original).

Ainda refletindo sobre a ruralidade, Abramovay faz a seguinte reflexão:

Como definir o meio rural de maneira a levar em conta tanto a sua especificidade (isto é, sem encarar seu desenvolvimento como sinônimo de “urbanização”), como os fatores que determinam sua dinâmica (isto é, sua relação com as cidades)? Os impactos políticos da resposta a esta pergunta teórica e metodológica são óbvios: se o meio rural for apenas a expressão, sempre minguada, do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credencia, no máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza. Se, ao contrário, as regiões rurais tiverem a capacidade de preencher funções necessárias a seus próprios habitantes e também às cidades — mas que estas próprias não podem produzir — então a noção de *desenvolvimento* poderá ser aplicada ao meio rural. (2000: 2).

O autor argumenta que o estabelecimento de estratégias para o desenvolvimento rural se justifica pela grande quantidade de pessoas que vivem nesse espaço não só no Brasil, mas em muitos outros países, assim como pela capacidade do meio rural de contribuir para amenizar problemas sociais que as grandes cidades não conseguem enfrentar, nomeadamente a questão do desemprego. Abramovay defende que a ruralidade passa por uma relação mais próxima com a natureza, por regiões com baixa densidade populacional e por um envolvimento em dinâmicas urbanas, compreensão que não estabelece uma dicotomia entre rural e urbano, assim como não circunscreve o desenvolvimento rural apenas ao setor primário da economia.

José Graziano da Silva, também tem colaborado intensamente com o debate em torno do desenvolvimento do meio rural brasileiro desde meados da década de 1990. Graziano da Silva (1999) argumenta que os estudos realizados no âmbito do Projeto Rurbano, o qual coordena, demonstraram que existe no Brasil um “novo rural”, nascido das entranhas da modernização de cariz conservadora pela qual passou a base tecnológica da agropecuária até o final dos anos de 1980. Esse “novo rural” seria caracterizado por uma formatação demográfica e econômica que mostra com nitidez uma cada vez maior aproximação entre o rural e o urbano, sendo que seus traços mais marcantes estão relacionados a “uma agropecuária moderna, baseada em commodities e intimamente ligada às agroindústrias; um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; um conjunto de ‘novas’ atividades agropecuárias impulsionadas por nichos especiais de mercado” (Graziano da Silva; Del Grossi e Campanhola, 2002: 39). Os autores argumentam que apesar de muitas das

“novas” atividades agropecuárias já existirem há muito tempo, elas encontraram uma valorização recente que não dispunham no passado.

Nesse sentido, seria possível contestar alguns mitos fortemente arraigados na sociedade brasileira como os que afirmam que “o rural é sinônimo de atraso, o rural é sinônimo de agrícola, o êxodo rural é inexorável, o desenvolvimento agrícola leva ao desenvolvimento rural, a gestão das pequenas e médias propriedades agrícolas é essencialmente familiar” (Graziano da Silva; Del Grossi e Campanhola, 2002: 39). Defende-se então, que o rural moderno é aquele onde predomina o agronegócio e/ou onde a atividade familiar é pouco atrelado à agropecuária. Para Graziano da Silva, a imagem do rural brasileiro seria marcada pelas famílias pluriativas, caracterizadas pela combinação de atividades agrícolas e não-agrícolas, assim como pela promoção da integração intersetorial e interespaial (Schneider, 2008).

Graziano da Silva argumenta que tendo o modelo de desenvolvimento capitalista implementado desde os anos de 1950, especialmente através da Revolução Verde, resolvido a questão agrícola, ou seja a produção de alimentos, deve-se agora enfrentar a questão agrária, que seria basicamente social e demográfica, uma vez que há um excedente de trabalhadores no campo e uma incapacidade do agronegócio de absorvê-lo em seu processo produtivo (Schneider, 2008: 9). O enfrentamento da questão agrária seria pautado por um processo de desenvolvimento territorial, capaz de ultrapassar a visão setorial que vincula necessariamente rural e agrícola, onde deveria ser priorizado cinco grupo de políticas públicas voltadas: 1) à desprivatização do espaço rural, através de programas de moradia rural, investimentos na recuperação de vilas e outros espaços públicos, e de programas de reforma agrária não exclusivamente agrícola em regiões de agropecuária moderna; 2) à urbanização do meio rural, destinadas a criar infraestrutura básicas, como saneamento, energia, água potável, transporte e comunicação; à criação de emprego rurais não-agrícolas, capazes de incentivar a pluriatividade das famílias e outros usos para o espaço rural, assentadas em programas de requalificação profissional da população rural; 3) à ações sociais compensatórias ativas; 4) ao reordenamento político-institucional capaz de fortalecer novas estruturas de poder local (Graziano da Silva; Del Grossi e Campanhola, 2002: 61-62).

Certos de que a solução para o elevado nível de pobreza rural no Brasil passa principalmente pela geração de emprego não-agrícola, os autores acima citados acreditam que o desenvolvimento rural deve ser pautado em um processo educativo abrangente, pois a “passagem de atividades agrícolas para as não-agrícolas não é automática e exigem um

grande esforço de aprendizado pelas pessoas” (Graziano da Silva; Del Grossi e Campanhola, 2002: 63). Portanto, para Graziano da Silva e seus colaboradores do Projeto Rurbano, a saída para enfrentar a pobreza no campo não está no fortalecimento da produção agrícola familiar, nem na reforma agrária de cariz agrícola, mas sim no estreitamento das relações entre o rural e o urbano com um conseqüente alargamento de um mercado de trabalho não-agrícola.

Bernardo Mançano Fernandes, pesquisador com forte ligação aos movimentos sociais do campo, particularmente ao MST e à Via Campesina, analisa as questões ligadas ao desenvolvimento rural brasileiro por uma perspectiva diferente das apresentadas pelos autores citados acima. Para Fernandes (2003) no Brasil há dois paradigmas que orientam as análises em torno da realidade do campo: o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária.

O Paradigma do Capitalismo Agrário seria nitidamente visível nos estudos de autores como Abramovay, Veiga, Graziano da Silva dentre outros, e partiria da premissa de que “os problemas relacionados à questão da terra, do campo e da cidade, do capital e do trabalho familiar, serão resolvidos pelo desenvolvimento do capitalismo” (Fernandes, 2003: 13). Assim, quanto mais integrado à economia e orientado pelos valores do sistema capitalista, mais o campo se modernizar e enfrentar o atraso que ainda atinge uma parte de sua população. Essa população que ainda vive ao largo da modernização seria, segundo esse paradigma, formada basicamente pelo campesinato, caracterizado como resquício do feudalismo e incompatível com relações mercantis, o qual em face do desenvolvimento capitalista só teria duas saídas, ou se transforma em agricultor familiar, pluriativo e integrado ao mercado ou estará condenado ao desaparecimento (Fernandes e Leal, 2002).

Nessa linha de raciocínio o camponês seria simplesmente um produtor de subsistência enquanto o agricultor familiar seria um produtor de mercadorias, apoiado em recursos técnicos e fortemente integrado ao mercado. E os problemas do meio rural seriam resolvidos no campo do econômico, do técnico, desprezando-se as questões políticas. Diferentemente, para os defensores do Paradigma da Questão Agrária, o empobrecimento e a expropriação das famílias trabalhadoras rurais seriam causados basicamente pela sujeição da renda da terra ao capital⁶³, ou seja pela subordinação do campesinato no capitalismo, sendo seu caráter principal de natureza política e não econômica (Fernandes e Leal, 2002).

⁶³ “Como os camponeses não se apropriam da maior parte da riqueza produzida pelo seu trabalho, necessária para o seu desenvolvimento socioeconômico, inicia-se um processo de decadência das unidades familiares, levando ao êxodo, com a concentração de renda e da propriedade nas mãos dos capitalistas” (Fernandes e Leal, 2002: 5)

O Paradigma da Questão Agrária defende a ideia de que o campesinato além de não ser extinto, tem sido (re)criado no capitalismo, graças a luta pela terra travada pelos movimentos sociais do campo, sendo essa (re)criação um processo de intensificação da questão agrária. Essa tese vem sendo defendida no Brasil em trabalhos de vários autores, com destaque para aqueles ligados à geografia agrária, como Bernardo Fernandes e Ariovaldo Oliveira, nos quais o conceito de território aparece como síntese contraditória que deixa transparecer a luta de classe desenrolada no campo (Felício, 2006). Nessa perspectiva, o campo brasileiro vive um intenso e contraditório processo de territorialização e desterritorialização que marca a luta de classe entre os representantes do agronegócio e o campesinato (Fernandes, 2004b)⁶⁴.

Fernandes & Leal (2002), apoiados nos escritos de Lênin e Kautsky sobre o desenvolvimento da agricultura no capitalismo, argumentam que a continuidade da existência dos camponeses como produtores familiares não está relacionada com uma maior integração ao mercado, mas sim com a luta contra o capital. Nesse sentido, mostram que nas últimas décadas “não foi o mercado que possibilitou a recriação do campesinato, mas sim a luta política desenvolvida por meio das ocupações de terra, que se tornou a principal forma de acesso à terra” (2002: 3). Portanto, os defensores do Paradigma da Questão Agrária postulam que, diferentemente do que acreditam os autores apontados como ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário, o conceito de camponês não perdeu o seu poder explicativo, uma vez que o campesinato continua sendo recriado graças a produção capitalista das relações não capitalista de produção e através da luta pela terra e pela reforma agrária.

Portanto, na compreensão dos que defendem o Paradigma da Questão Agrária, o debate sobre o desenvolvimento em meio rural deve passar primeiramente pelas questões políticas que envolvem a subordinação do campesinato no capitalismo, para em seguida refletir sobre as medidas e a metodologia necessárias para enfrentar os desafios do campo no Brasil.

O meio rural brasileiro é complexo e heterogêneo capaz de suscitar debates com posicionamentos muito distintos como os que, rapidamente, foram mostrados acima. Por isso, as discussões em torno do seu desenvolvimento apontam para caminhos que nem sempre se cruzam e que em alguns casos conduzem a direções totalmente opostas.

⁶⁴ “A territorialização é um processo de expansão de uma relação de poder no espaço geográfico. A expansão ocorre com a ampliação da área do território e sua multiplicação. No campo, a territorialização ocorre pela expansão de uma determinada relação social. Nesse caso há dois tipos de relações sociais que tem se confrontado historicamente: a propriedade capitalista e a propriedade camponesa. A territorialização do capital promove a desterritorialização do campesinato e vice-versa” (Fernandes, 2004b: 1).

Enquanto boa parte dos intelectuais e alguns movimentos sociais ligados ao meio rural buscam um desenvolvimento assentado na maior integração da produção agropecuária à lógica do mercado capitalista, aliado à práticas pluriativas por parte das famílias e à criação e fortalecimento de ocupações não-agrícolas, em muitos casos sem colocar em causa a função econômica e social do agronegócio, outros estudiosos e movimentos sociais defendem que o desenvolvimento do campo está intimamente ligado à luta política contra o capitalismo, responsável pelas condições sócio-econômicas que inviabilizam a continuidade da produção familiar de muitos agricultores e/ou mantém na pobreza boa parte da população rural.

Diante desse debate, será proveitoso verificar, mesmo que sucintamente, quais as estratégias adotadas pelas políticas do Estado no âmbito do desenvolvimento rural, tendo por base as ações do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

3.4.2.1. As ações recentes do Estado em torno do desenvolvimento rural

Os anos de 1990 foram ricos no debate em torno das possibilidades e limites do desenvolvimento rural no Brasil. Ainda em 1999 o Governo Federal cria o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, que passa a ser o responsável pela articulação de políticas públicas mais diretamente voltadas aos produtores familiares, às questões inerentes à reforma agrária, regularização fundiária dentre outras atribuições.

A partir de 2003, tendo em vista o debate acumulado na década de 1990, resultado da rica produção acadêmica e da intensa mobilização social acerca do desenvolvimento sustentável e do desenvolvimento rural, o MDA, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, lança as bases políticas que possibilitarão a criação do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais – PRONAT, partindo da premissa de que os mesmos constituem espaços capazes de realizar integração, articulação e concertação da diversidade dos atores sociais, identidades culturais, interesses políticos e políticas públicas que nele se revelem.

O PRONAT tem como principal objetivo “promover e apoiar iniciativas das institucionalidades representativas dos territórios rurais que objetivem o incremento sustentável nos níveis de qualidade de vida da população rural”, e apoia-se em uma visão de desenvolvimento rural sustentável onde a perspectiva territorial é o ponto de partida, uma vez que se pretende que as metas sejam alcançadas no território nacional como um todo. Dessa forma, o Programa espera contribuir na “definição de um **Projeto de País** que aspire a prosperidade das populações rurais e tradicionais, em sua essência, mas que cubra

toda a população dos territórios rurais, inclusive aquela situada em espaços considerados ‘urbanos’” (PRONAT-Documentos Institucionais 1, 2005: 6-7 – grifo no original).

Buscando “facilitar a integração e qualificar a gestão das políticas públicas em escala territorial” através da organização da “demanda social em torno da construção e implementação de um plano estratégico”, bem como estimulando o “fortalecimento dos atores para a Gestão social”, o Programa propõe como sua principal estratégia “promover e apoiar o processo de construção e implementação de planos territoriais de desenvolvimento sustentável, que estimulem o desenvolvimento harmônico de regiões onde predominem agricultores familiares, populações tradicionais e beneficiários da reforma e do reordenamento agrário” (PRONAT - Documentos Institucionais 1, 2005: 10).

Todavia, tal estratégia para ter êxito e atingir as metas pretendidas, depende da compreensão por parte dos atores sociais dos territórios de que eles devem ser os gestores e os sujeitos do desenvolvimento, o que significa a promoção de mudanças na compreensão e no comportamento dos mesmos. Estas mudanças seriam resultado de um processo pedagógico que estaria alicerçado “na formação técnica, social e política do capital humano, e no fortalecimento do capital social”, que deveria potencializar “um processo sócio-político de mudança cultural e institucional, que deve refletir-se na reativação das economias territoriais, em bases mais efetivas” (PRONAT - Documentos Institucionais 1, 2005: 15). Desta forma, o Programa defende que os sujeitos sociais devem ser capacitados nos marcos de um “projeto sócio-político e cultural de expansão dos princípios democráticos a todas as dimensões da vida, através da participação solidária, consciente e voluntária, impulsionada e animada pelas organizações sociais locais” (PRONAT - Documentos Institucionais 1, 2005: 15)

Os territórios rurais que poderiam ser contemplados com as ações do Programa são aqueles cujas microrregiões demonstram densidade demográfica inferior a 80 hab/km² e população média por município de até 50.000 habitantes. Preliminarmente se enquadraram nesse critério 450 territórios rurais, os quais foram submetidos aos critérios de priorização das ações do MDA, definidos como concentração de agricultores familiares, de famílias assentadas por programas de reforma agrária, de famílias de trabalhadores sem terra, mobilizados ou não. Por fim, para o ordenamento e priorização dos trabalhos nos territórios eram considerados alguns fatores relativos à organização social e interesses institucionais.

Participação social é a categoria que mais se destaca no processo de desenvolvimento territorial sustentável proposto pelo MDA. A relação concertada entre os

diferentes atores sociais é alicerçada em uma formação que visa uma reflexão sobre a situação local e compreendida como a principal ferramenta para enfrentar os desafios existentes.

Na sequência dessa política territorial para o desenvolvimento rural, é lançado em fevereiro de 2008 o Programa Territórios da Cidadania, a ser implementado de maneira integrada pelos diferentes órgãos Federais envolvidos com a “execução de ações direcionadas à melhoria das condições de vida, de acesso a bens e serviços públicos e a oportunidades de inclusão social e econômica às populações que vivem no interior do País” (Decreto s-n/08). Com esse programa o governo federal busca ampliar sua ação no meio rural a partir de várias frentes atuando de forma integrada e articuladas aos sujeitos sociais e instituições locais que deveriam estar organizados em colegiados representativos da diversidade territorial.

O objetivo do Programa consiste “promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia”, usando para isso a estratégia do desenvolvimento territorial sustentável e a *ação produtiva, a cidadania e a infra-estrutura* como os três eixos básicos de atuação (Decreto s-n/08).

Quando lançado em 2008⁶⁵, esse Programa se concentrou no atendimento de 60 territórios e em 2009 o número de territórios beneficiados subiu para 120, abrangendo 1.852 municípios⁶⁶. Neste ano, 22 ministérios e órgãos do governo federal foram mobilizados para a realização de ações nas áreas de direitos e desenvolvimento social, organização sustentável da produção, saúde saneamento e acesso à água, educação e cultura, infra-estrutura, apoio à gestão territorial, ações fundiárias. A nível dos estados, os Comitês de Articulação Estaduais são responsáveis pelas e integração das políticas públicas direcionadas aos territórios, enquanto nestes os Colegiados Territoriais consolidam o Plano de Desenvolvimento dos Territórios e indicam as ações e as demandam a serem atendidas pelas políticas públicas (Revista Territórios da Cidadania, 2009).

Não resta dúvida sobre a importância das ações em execução voltadas ao desenvolvimento rural no Brasil. A decisão política de enfrentar a pobreza no campo através de políticas públicas oriundas de diversas pastas do governo federal articuladas como medidas tomadas em nível estadual, onde o enfoque territorial é destacado e a participação social é incentivada, é uma atitude singular na história do País. Todavia, claro

⁶⁵ Segundo informação do MDA, em 2008 o Programa destinou R\$ 9,3 bilhões para o pagamento de 180 ações e serviços realizados nos 60 territórios espalhados por todo o País (Revista Territórios da Cidadania, 2009).

⁶⁶ Desse total o Estado do Pará conta com 8 territórios que abrangem 61 municípios.

está que é pouco eficaz a luta contra a pobreza, seja ela rural ou urbana, quando a mobilização de esforços visa apenas o ataque a pobreza em si e não às suas causas. As dificuldades vivenciadas no meio rural pouco serão afetadas caso não haja uma mobilização contra o modelo econômico que, por sua própria natureza excludente, cria e alimenta a pobreza de elevados contingentes populacionais.

O processo de desenvolvimento rural, para ser sustentável, precisa ser uma ferramenta capaz de auxiliar os sujeitos sociais a enxergarem, refletirem e atuarem sobre sua realidade no sentido de construir as bases para outro modo de vida, onde as lógicas impostas pela modernização conservadora ou pela dominação sócio-cultural mantidas pelas elites locais com o objetivo de legitimar seu poder e manter seus privilégios, não sejam as referências a seguir.

No item seguinte se apresenta, rapidamente, alguns dos aspectos que caracterizam o território que serviu de base para o desenvolvimento desta investigação.

3.4.2.2. O Território investigado: aspectos sociais e econômicos

O município de Igarapé-Açu foi o território onde este estudo se realizou. Antes de especificar as condições em que o seu desenvolvimento vem sendo buscado, acreditamos ser relevante apresentar alguns apontamentos gerais sobre a Amazônia e o Estado do Pará, respectivamente a região e o estado em que ele está situado.

3.4.2.2.1. A Amazônia e o Pará

A Amazônia é uma região internacional que ocupa 50% da América do Sul e é formada por parte dos territórios de nove países⁶⁷ (Meireles, 2004), enquanto que a Amazônia Legal⁶⁸ brasileira representa 59% do território do País e engloba os estados da região Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte dos estados do Mato Grosso e do Maranhão.

Apesar das históricas agressões pelas quais vem passando, a Amazônia brasileira é uma região que exhibe significativa riqueza animal, mineral, florestal e hídrica que a coloca no centro das atenções dos países desenvolvidos neste início de milênio. Ao mesmo tempo, apresenta uma população⁶⁹ formada na sua maioria por pessoas que vivem à margem do

⁶⁷ Brasil, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Equador, Suriname, Guiana e Guiana Francesa. Cerca de 85% da Amazônia Internacional fica em território brasileiro

⁶⁸ A Amazônia Legal foi instituída pela Lei 1.806, de 6 de janeiro de 1953. Possui 11.248 km de fronteiras internacionais e 1.482 km de costa (Meireles, 2004).

⁶⁹ Viviam na Amazônia em 2000, segundo o Censo Demográfico, 20,3 milhões de pessoas, o que equivalia a 12,32% da população nacional (IBGE, 2007).

progresso econômico, uma vez que esse só contemplou uma escassa elite conservadora, dependente e míope. Esse quadro, porém, reflete a opção adotada pelo Brasil para a condução do seu desenvolvimento, especialmente a partir do anos de 1960, momento em que os coronéis tomam o poder do Estado.

Ianne (1981), ao refletir sobre esse período, argumenta que a condição de “subalternidade” em que o Brasil passa a buscar o seu desenvolvimento será refletida no conjunto de ações desencadeadas para atender as exigências do capital monopolista interno e, especialmente, o externo. A elevação da mais-valia relativa via arrocho nos salários dos trabalhadores, a desmobilização das organizações sindicais, a máquina estatal a serviço do capital, a invasão e o saque na Amazônia subvencionada com fundos públicos, dentre outras medidas são exemplos da subordinação explícita do Estado militar aos interesses do imperialismo internacional.

Nesse contexto, a Amazônia foi percebida pelas políticas da ditadura como área “vazia”, onde o capitalismo tinha um grande espaço para se desenvolver, contribuindo para integrá-la ao resto do País, evitando assim o risco da proliferação de movimentos rebeldes de orientação comunista capazes de ameaçar a segurança nacional. Todavia, para concretizar esse projeto, foi necessário fornecer a infraestrutura adequada à reprodução do capital naquele ambiente, sendo para isso criados ou recriados vários órgãos federais e uma intensa política de fomento colocada a disposição dos capitalistas nacionais e internacionais. Para que o progresso econômico, representado pela instalação dos empreendimentos agropecuários, industriais, extrativistas ou energéticos pudesse ser implantado, o governo federal realiza uma ampla e conservadora reforma agrária, responsável pela expulsão de milhares de posseiros, pela invasão de territórios de populações tradicionais e pelo estabelecimento de violentos conflitos agrários que perduram até os dias de hoje.

A forma verticalizada do desenvolvimento imposto à Amazônia comprometeu a garantia de uma vida com mais qualidade para os amazônidas, uma vez que além de explorar os recursos naturais de maneira predatória e com os lucros dessa atividade passando muito distante dos que ali vivem, promoveu uma verdadeira guerra no campo em torno de um bem que a região possui abundantemente, porém concentrada nas mãos de alguns poucos: a terra; gerou situações de trabalho escravo que sobrevive mesmo com a chegada do século XXI; acelerou o processo de expropriação dos territórios indígenas, comprometendo a sobrevivência de seu povo e de sua cultura; tornou a elite regional extremamente dependente do Estado, principalmente de sua esfera federal, fato que a

imobiliza quando se trata de desenvolvimento local pensado de maneira endógena; e, talvez o que é ainda pior, o modelo de desenvolvimento praticado na Amazônia nas últimas décadas, fragilizou a esperança dos amazônidas quanto a conquista de dias melhores, com qualidade de vida e sustentabilidade.

A Amazônia foi, e continua sendo, um espaço onde a visão de desenvolvimento econômico assentada no industrialismo e no agronegócio é insistentemente alimentada por opiniões endógenas e exógenas. Diferentemente do centro-sul do País, na Amazônia o processo de expansão e consolidação do parque industrial não ocorreu nos anos que se seguiram a crise do capitalismo mundial de 1929, momento em que verificou-se um enfraquecimento da produção agrário-exportadora nacional. O ainda frágil sistema industrial amazônico foi impulsionado pela política de ocupação da região desencadeada pelos governos militares que tomaram o poder após 1964.

É certo que nas últimas décadas o debate sobre as questões ambientais tem estado presente nos discursos de governantes locais, regionais e nacionais, mostrando a necessidade de buscar equalizar as demandas econômicas e as necessidades ligadas à preservação do meio ambiente. Todavia, as ações concretas insistem em desmentir as boas intenções de madeireiros, agropecuaristas, industriais, e a eficácia de políticas e programas governamentais. Aos amazônidas restam as migalhas do progresso econômico e as consequências, por vezes perversas, do processo de desenvolvimentos regional.

No passado, os moradores do campo na Amazônia sofriam com o distanciamento das políticas públicas, e isso se dava graças a uma compreensão externa que percebia a região como atrasada, devido ao quase isolamento geográfico e ao conseqüente distanciamento dos valores do mercado capitalista. No presente, os amazônidas que habitam os campos, as florestas e as margens dos belos e encravados rios que recortam suas terras, sofrem devido a um paradigma de desenvolvimento que é exaltado não só fora dos limites da região, mas também no interior destes, que defende um modelo agropecuário assentado na grande empresa voltada à produção para a exportação e um extrativismo madeireiro e mineral poupador de força de trabalho e promotor de ampla degradação ambiental.

O modelo de desenvolvimento praticado na Amazônia atualmente, ao assentar-se na exploração mineral que pouco deixa aos que ali habitam, na extração geralmente ilegal de madeira e na ambientalmente perigosa aposta no agronegócio, em especial nas plantações de soja e nas imensas fazendas de produção de gado bovino, tudo isso associado a uma frágil e dependente indústria regional, não caminha para a sustentabilidade, tão

propalada nos discursos de governantes e homens de negócio e tão negada na prática cotidiana. O progresso e a modernidade na Amazônia, ao serem associados somente às práticas econômicas vinculadas à grande empresa urbana ou rural, imprime o rótulo do atraso aos moradores do complexo espaço rural ainda distantes do padrão de comportamento econômico e social próprios do modelo capitalista.

Segunda maior unidade federada do Brasil, o estado do Pará integra a região Norte e está fincado no coração da Amazônia. Sua economia gira em torno do extrativismo mineral e florestal, pecuária, agricultura, sendo que nas cidades maiores e na zona metropolitana da capital Belém, o comércio e a indústria são representativos na composição da economia local.

Como ocorre nos demais estados da Amazônia, o Pará possui um território reconhecidamente rico em recursos naturais ao mesmo tempo em que a grande maioria de sua população sobrevive em condições econômicas precárias. Em 2000, IDH do estado foi de 0,723, índice inferior à taxa média brasileira que naquele ano foi de 0,766 (PNUD, 2000). Levando-se em consideração que o IDH brasileiro não se destaca como um dos melhores no cenário mundial, pode-se perceber os desafios a serem enfrentados para a garantia de uma vida digna ao povo dessa terra. Um desses desafios encontra-se no setor educacional, uma vez que em plena era tecnológica verifica-se que 10,88% da população paraense acima de 10 anos de idade é analfabeta. Na região norte, a média de anos de estudo da população com 18 ou mais anos não ultrapassa 6,8 anos, enquanto na média nacional o brasileiro nessa mesma faixa etária possui apenas 7,3 anos de estudos, tempo bem inferior aos 9 anos escolaridade obrigatória estabelecida na Constituição Federal (IBGE/PNAD, 2007).

No Estado do Pará, após a implantação das grandes propriedades pecuárias incentivadas pela política desenvolvida pelos militares Pós-1968, é possível verificar que nos dias de hoje o capitalismo avança ainda mais sobre o campo com a implementação de vastas áreas para a produção de soja. Sem levar em consideração os prejuízos que esta atividade pode causar ao meio ambiente do Estado, principalmente no que diz respeito ao avanço da fronteira agrícola e a degradação do solo, o agronegócio, alimentado por políticas governamentais, impõem um modelo de desenvolvimento que nega, em nome do lucro a qualquer custo, a prática da agricultura camponesa por considerá-la atrasada tecnologicamente e, por conseguinte, ineficiente economicamente. O agronegócio é considerado moderno, portanto, pois assim como acontece nas relações econômicas urbanas, desenvolve-se sob a égide do modelo capitalista. Enquanto o campo da agricultura

familiar é visto como atrasado e dicotomicamente desligado da vida urbana graças a uma atividade econômica menos entrelaçada na lógica do mercado.

A maioria de seus municípios exibem índices de desenvolvimento que demonstram o quanto a sua população vive a margem das riquezas naturais que há séculos serve aos interesses de grupos econômicos internos e, principalmente, externos à região. No seu interior, tanto as áreas de ocupação mais recente como as exploradas a mais de um século refletem a ausência de um modelo de desenvolvimento capaz de aliar preservação ambiental, viabilidade econômica e justiça social.

3.4.2.2.1.1. Igarapé-Açu

3.4.2.2.1.1.1 História e geografia

Igarapé-Açu, que em Nheegatu⁷⁰ significa “grande caminho das canoas”, fica distante 110 km da Capital do Estado e compõe a Região de Integração do Rio Guamá⁷¹. Em 2007 contava com uma população de 33.778 habitantes, dos quais 40% estão radicados em várias aglomerações rurais⁷² ou no seu entorno. Originário do processo de colonização da Bragantina⁷³ no final do século XIX, nasce no km 118 da antiga Estrada de Ferro Belém-Bragança, no Núcleo Colonial Jambu-Açu, e torna-se oficialmente município em 26 de outubro de 1906.

Estando às margens da ferrovia, Igarapé-Açu beneficiou-se de melhores possibilidades de comercialização dos produtos agrícolas produzidos em suas terras, assim como tornou-se alvo da política de colonização desenvolvida pelo governo estadual (SEPOF-PA, 2005). Ainda nas suas primeiras décadas de existência contaria com uma população fortemente marcada pelo sotaque nordestino, uma vez que o projeto original de ocupar as terras dessa região com imigrantes estrangeiros acabou não atingindo o sucesso esperado⁷⁴. Mesmo assim, alguns imigrantes espanhóis compuseram a população originária do Núcleo Colonial Jambu-Açu e mais tarde alguns portugueses se instalaram no recém

⁷⁰Um dos principais ramos lingüísticos do Tupi-Guarani que significa “língua boa” do nheem: falar e gatu: bem.

⁷¹ Em 2008 o governo do estado, dentro de sua política de planejamento participativo, propôs uma nova divisão regional sob o argumento de que aquela utilizada pelo IBGE não mais refletiam as demandas do estado. O Pará passa a ser dividido em 12 Regiões de Integração. Optamos por esta divisão por considerá-la mais adequada ao planejamento do desenvolvimento do estado do Pará. Os Municípios que compõem a Região de Integração do Rio Guamá são: Castanhal, Colares, Curuçá, Igarapé Açu, Inhangapi, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Santa Isabel do Pará, Santa Maria do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Vigia.

⁷²Principais Aglomerações Rurais de Igarapé-Açu: Vila Caripí (São Luis), Vila de São Jorge do Jaboti, Vila do Curí, Colônia do Prata, Vila de Porto Seguro, Livramento, Santa Rosa, Nova Olinda, Bom Jesus, Monte Negro, Tapiaí, Seringal, Angulação, 1º Caripí, América, Santa Maria, Pantoja, Cumarú, São Matias, Paraíso, Santa Luzia, Primavera, Açaitéua.

⁷³ O município de Igarapé-Açu é, depois de Bragança, o município mais antigo da microrregião Bragantina.

⁷⁴ “embora esses imigrantes efetivamente tenham vindo (desde 1875, com a chegada dos franceses em Benevides, até 1895, com a chegada dos espanhóis em Monte Alegre-PA e núcleos da Bragantina) não foram suficientes para ocupar os espaços da colonização, que acabou sendo preenchido com imigrantes nordestinos” (Conceição, 1994: 49)

criado município. De 1938 a 1961 Igarapé-Açu passou por várias alterações geográficas, tendo seu território sido ampliado e diminuído ao sabor das contingências políticas do período, sendo que atualmente conta com uma área de 786 km².

Igarapé-Açu está a 39 metros acima do nível do mar e limita-se com cinco municípios: ao Norte com Maracanã e Marapanim; ao Sul com Santa Maria do Pará e São Francisco do Pará; ao Leste com Nova Timboteua; e, ao Oeste com São Francisco do Pará. Suas principais vias de acesso são as Rodovias estaduais PA 242 e PA 127. Com uma localização privilegiada, Igarapé-Açu está a menos de 50 km do mar, via Maracanã, a 43 km de Castanhal, principal centro comercial e industrial do Nordeste do Pará e a menos de 25 km da Rodovia BR 316, via de acesso ao centro-sul do País.

Com um clima equatorial super-úmido, considerado um dos melhores da região, o município apresenta, como em grande parte da Amazônia, períodos de menor intensidade de chuvas entre julho e dezembro, momento em que as madrugadas costumam ser bastante frias enquanto que fortes ventos são intensos durante o dia, e maior volume de chuvas de janeiro a março, sem que isso provoque secas ou inundações eventuais. Ao longo de sua história secular, entretanto, Igarapé-Açu vem sofrendo as consequências de um processo de degradação ambiental que tem comprometido a qualidade de seu clima, solo, flora e fauna. Com a predominância de uma prática agrícola baseada no processo de corte e queima⁷⁵, onde período destinado ao pousio⁷⁶ tem sido cada vez menor, a cobertura vegetal originária foi totalmente comprometida⁷⁷, ao mesmo tempo em que a necessidade de elevação da produtividade do solo tem provocado a utilização demasiada de agrotóxicos⁷⁸, comprometendo, assim, a qualidade dos recursos hídricos e, conseqüentemente, a sobrevivência da fauna aquática e terrestre. Somado a isto, se pode perceber no município uma considerável expansão das áreas destinadas à prática da agropecuária, fato que contribui consideravelmente para a diminuição dos recursos vegetais ao mesmo tempo em que compromete a qualidade dos recursos hídricos.

Localizado na primeira fronteira agrária da Amazônia (Hurtienne, 1999: 76), Igarapé-Açu teve considerável importância no âmbito da produção de alimentos nas primeiras décadas do século XX, principalmente no período compreendido entre a

⁷⁵ “Em sua maioria, os agricultores dessa região adotam o sistema de agricultura itinerante ou migratória, que busca suprir as necessidades nutricionais das culturas, com os nutrientes acumulados na vegetação secundária que cresce durante o período de pousio entre dois períodos de cultivos (capoeira), e que utiliza, por falta de melhor opção, a queima no preparo de área” (SÁ, 2000).

⁷⁶ Período em que a vegetação se reconstitui para ser, posteriormente, novamente derrubada para o cultivo agrícola.

⁷⁷ “A alteração da cobertura vegetal, em imagens LANDSAT-TM do ano de 1986, revelou uma taxa de 100%, o que torna absolutamente urgente a necessidade de recuperação alguns ambientes, tais como os das drenagens dos Rios Maracanã, Jambu-Açu, Primeiro Caripi, Segundo Caripi, Prata e o Igarapé-Açu” (Fonte: SEPOF, 2005).

⁷⁸ Em estudos realizados nas localidades de Cumaru e Caripi, Amaral (2001) mostra que a utilização de produtos químicos é realizada de maneira exagerada e sem os devidos cuidados com a proteção ambiental assim como sem o respeito às observações referentes a proteção da saúde dos agricultores. Ainda segundo aquele estudo, o uso de agrotóxicos em Igarapé-Açu supera a média do Estado do Pará.

construção e os anos em que esteve em funcionamento a Estrada de Ferro Belém-Bragança. Graças ao processo de colonização da Bragantina, hoje a preponderância na zona rural é de propriedades de pequeno e médio porte com áreas de até 100 ha (IBGE, 2001), fato que demonstra uma forte concentração histórica de uma agricultura de base familiar. Vale ressaltar, todavia, que nos últimos anos tem sido possível verificar uma expansão de áreas destinadas às fazendas de produção de gado bovino em Igarapé-Açu, realidade que demonstra que há uma pressão sobre as pequenas propriedades rurais por parte das empresas agropecuárias.

3.4.2.2.1.1.2. Alguns indicadores econômicos e sociais

Igarapé-Açu tem sua base econômica assentada no comércio, na agropecuária e na indústria. Segundo dados do IBGE, o Produto Interno Bruto - PIB *per capita* atingiu em 2006 os R\$ 2.105,00, valor que colocava o município em 14º lugar no ranking da região do Rio Guamá⁷⁹. No que tange a renda média mensal da população ocupada, em 2000 esta se encontrava em R\$ 258,02⁸⁰, fato que colocava Igarapé-Açu apenas na 13ª posição dentre os municípios de sua região.

Esses números talvez sofram a influência da qualidade da força de trabalho, quando o quesito anos de estudo é colocado em relevo. O estudo do IBGE aponta que em Igarapé-Açu mais da metade da população com dez anos ou mais de idade possui no máximo três anos de estudos, sendo que 19,2% desta é analfabetas.

Em pesquisa realizada em Igarapé-Açu, Schwarzer (2000) demonstrava que Igarapé-Açu era considerado um município “previdenciário”, em função de que o montante de recursos provenientes do pagamento de aposentadorias, principalmente as rurais, era superior às receitas oriundas do FPM⁸¹ e da cota-parte do ICMS⁸². Segundo este pesquisador, “em 1995, o sistema de previdência rural injetou na economia municipal um volume de recursos aproximadamente três vezes superior ao valor da folha de todos os empregadores formais de Igarapé-Açu” (Schwarzer, 2000: 52). Em 2008, é possível verificar dados que só elevam a importância dos aposentados rurais para a economia do município, uma vez que enquanto o total da arrecadação municipal (FPM, ITR⁸³, ICMS, FUNDEB⁸⁴ e outros) somou R\$ 13.959.114,49⁸⁵, o valor equivalente aos benefícios

⁷⁹ A Região é composta por 18 municípios.

⁸⁰ O estudo do IBGE mostra uma maior renda para a população masculina que recebia em média R\$ 274,10 enquanto que a população feminina tinha um rendimento médio de R\$ 226,74.

⁸¹ Fundo de Participação Municipal. – FPM.

⁸² Imposto sobre a Circulação de Mercadoria e Serviço - ICMS.

⁸³ Imposto Territorial Rural – ITR.

⁸⁴ Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEB

previdenciários do meio rural chegaram a R\$ 23.821.959,00⁸⁶. Este fato demonstra que parte significativa dos recursos que circulam no município advém da renda dos aposentados originários do campo, demonstrado, por um lado como o município é dependente de recursos externos devido a sua frágil arrecadação própria e, por outro lado, como a cidade e seu comércio dependem dos habitantes ou ex-habitantes do campo.

Quanto ao mercado de trabalho formal, regido pela CLT⁸⁷, o município se apresenta no período de 2003 a 2008 com uma variação relativa⁸⁸ positiva de 142,51%. Mesmo que a ocupação formal, com registro na carteira de trabalho do empregado, não possibilite uma visão da totalidade do mercado de trabalho do município, parece significativo o fato de que o setor agropecuário, com destaque para a cultura do dendê, seja o que mais absorve mão de obra no município no período mencionado. É possível, ainda depreender destes dados, o fato de que, excluídas a cultura do dendê e a extração florestal, o setor agrícola pouco utiliza mão-de-obra formalmente registrada. E isso pode ser explicado pelo fato de que a pequena propriedade, no geral, serve-se do braço familiar durante todo o processo produtivo, necessitando-se apenas esporadicamente de trabalhadores volantes ou diaristas para completar a força de trabalho da família⁸⁹, ao mesmo tempo em que muitas empresas agrícolas não contratam formalmente seus empregados.

No setor agrícola, predomina a propriedade com áreas até 100 hectares (IBGE/Censo Agropecuário, 1996) e a utilização da terra para o cultivo de lavouras temporárias e/ou permanentes⁹⁰. Apesar do crescimento, nos últimos anos, da área destinada às fazendas para produção de gado bovino, a ocupação fundiária ainda não apresenta grandes concentrações de latifúndios, sendo que os conflitos pela posse da terra são raros e, quando ocorrem não são marcados pela violência física tão comum em outras regiões do Pará e da Amazônia.

Apesar de sua colonização ter ocorrido há mais de um século, a região na qual Igarapé-Açu está localizado tem mantido uma agricultura baseada na pequena produção camponesa e na desconcentração fundiária, fato que possibilita a uma elevada parcela da população economicamente ativa encontrar trabalho, seja familiar ou como empregado, nas atividades ligadas ao campo. Muito embora deva-se ressaltar que o valor médio dos

⁸⁵ Fonte: Ministério da Fazenda, 2009. Disponível em: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/estados_municipios/municipios.asp

⁸⁶ Fonte: Ministério da Previdência Social. Disponível em <http://www.previdenciasocial.gov.br/conteudoDinamico.php?id=483>

⁸⁷ Consolidação das Leis Trabalhistas. Não rege os empregados do setor público.

⁸⁸ Diferença em percentual entre o total de admissão e o total de desligamentos.

⁸⁹ Em 2006, das 4.779 pessoas ocupadas nos estabelecimentos agropecuários de Igarapé-Açu, 3.718 possuíam laços de parentesco com o proprietário (IBGE, 2006).

⁹⁰ Em 2006, as propriedades rurais estavam divididas em 21.787 ha, sendo que 4.865 estavam destinados às lavouras, 7.801 às pastagens e 7.488 às matas e florestas (IBGE, 2006).

salários ou do rendimento advindo da atividade agrícola ainda seja relativamente pequeno em Igarapé-Açu.⁹¹

A produção da lavoura permanente tem como destaque as culturas do maracujá, da pimenta-do-reino e do dendê, que juntos ocupam uma área de 4.240 hectares⁹². Este último, para atender a demanda de uma indústria de beneficiamento instalada no município, vem sendo cultivado há alguns anos por agricultores que dispõem de melhores condições de financiamento, destacando-se como produtores desta cultura vários integrantes da colônia japonesa instalada no município. Na produção da lavoura temporária se destacam as culturas de mandioca, feijão e milho. Cultivadas em uma área de 1.280 hectares⁹³, estas culturas aparecem predominantemente nas pequenas propriedades camponesas, onde a utilização da força de trabalho familiar e a produção direcionada, em geral, para o consumo próprio são as características marcantes.

A pecuária também possui uma importância considerável no cenário econômico do município de Igarapé-Açu, havendo, nas várias propriedades rurais dedicadas a este setor, um maior destaque a criação de bovinos e aves⁹⁴. A produção de aves ocorre também em pequenas e médias propriedades, e as fazendas de gado bovino são mais frequentes entre os proprietários mais capitalizados, de grande e médio porte.

Em que pese o município possuir uma considerável produção agropecuária, a qualidade das estradas vicinais que atendem a zona rural é de extrema precariedade, tornando-se mais grave a situação no período do ano em que as chuvas são mais intensas. A carência de boas estradas capazes de escoar a produção agropecuária de forma ágil, compromete a rentabilidade dos produtores rurais, em especial dos camponeses que, por não possuírem transporte próprio, são em muitas situações obrigados a venderem seus eventuais excedentes para atravessadores a preços inferiores aos praticados no mercado da cidade, ou mesmo contratarem transportes mais caros graças a qualidade dos ramais.

O setor industrial é ainda bastante limitado em Igarapé-Açu, sendo que o município conta com apenas uma indústria de maior porte responsável pela extração do óleo do dendê produzido na região. Além disso, é possível encontrar-se pequenas fábricas de móveis, padarias, algumas pequenas fábricas de grades e portas de ferro e muitas casas de farinha espalhadas pela zona rural do município. A falta de políticas públicas direcionadas ao

⁹¹ Em 2008, o salário médio dos trabalhadores dos principais setores agropecuários e extrativistas ultrapassou minimamente os R\$ 400,00 (CAGED/MTE, 2009)

⁹² Lavoura Permanente (IBGE, 2009).

⁹³ Lavoura Temporária (IBGE, 2009).

⁹⁴ Segundo os dados do IBGE referentes ao ano de 2007, o rebanho bovino era formado por 18.899 cabeças, enquanto as aves somavam 378.013 cabeças (IBGE, 2009).

incentivo à atividade industrial, tanto pelo poder público municipal como pelo poder público estadual, corrobora a continuidade da inércia deste setor. Com isso, o município, apesar de produzir matéria-prima, não consegue agregar valor aos seus produtos e conseqüentemente não melhora a geração de tributos, nem contribui para a melhoria das condições de geração de emprego e renda local.

No comércio, caracterizado por pequenas e micros empresas, muitas delas sobrevivendo à margem do fisco, também é possível se constatar um crescimento lentamente determinado pela reduzida oferta de produtos, pela frágil organização do setor e, assim como no campo industrial, pela ausência de iniciativas governamentais que, ao apoiar o setor, impeça ou pelo menos minimize a corrida dos consumidores para outros centros comerciais em busca de bens que o comércio local não oferece, ou então oferece com preços muito acima dos praticados em outras cidades. A relativa proximidade de Castanhal⁹⁵ ou mesmo de Belém, associada a expansão do setor de transporte intermunicipal impulsionada pela introdução do transporte coletivo alternativo, também contribui para um lento desenvolvimento do comércio de Igarapé-Açu. Por outro lado, é importante que se ressalte que devido sua localização, o município recebe muitos consumidores de Maracanã e Magalhães Barata e em menor número da zona rural de Marapanim, fato que tem ajudado a manter a rede comercial local.

Com uma agricultura majoritariamente de base familiar e carente de tecnologias e infraestruturas básicas, um setor industrial marcado por uma atuação muito tímida, sem maiores capacidades de agregar valor à produção local, e um comércio que sobrevive com dificuldades para expandir-se, não fica difícil concluir que Igarapé-Açu apresenta um desenvolvimento econômico relativamente debilitado. Além disso, a fragilidade de sua base econômica determina a arrecadação municipal própria e acentua a histórica dependência que o governo local apresenta em relação aos níveis de governo federal e estadual, pois as transferências garantidas pela Constituição de 1988 continuam sendo as principais fontes de arrecadação municipal, comprometendo a oferta de serviços e obras demandadas pela comunidade.

Igarapé-Açu possui muitas fragilidades no campo econômico, acarretando, conseqüentemente, problemas no campo social devido a dificuldades financeiras para o atendimento das demandas por educação, saúde, saneamento, entre outros. É verdade que a ausência do poder público em determinadas áreas não diz respeito simplesmente a problemas fiscais, mas em muitos casos isso se deve a fatores como a negligência, a

⁹⁵ Maior cidade da região.

desarticulação institucional ou incapacidade técnica para a formulação de políticas consistentes nos setores estratégicos do ponto de vista social, fato não muito raro em municípios pequenos onde a gestão é centralizada e a equipe⁹⁶ gestora é deficiente ou incompetente tecnicamente. Talvez Igarapé-Açu sofra as consequências dessas duas forças que se completam e criam uma situação delicada, capaz de comprometer o desenvolvimento econômico e social de seu povo.

Os seus indicadores sociais reforçam a hipótese levantada no último parágrafo. No Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M divulgado pelo PNUD em 2002, Igarapé-Açu aparece com uma taxa de 0,670, bem abaixo da taxa apresentada pelo Estado do Pará, 0,723. Se comparada com a taxa média brasileira que é de 0,766, pode-se verificar como a população do município convive com condições de vida aquém da média nacional, que diga-se de passagem não se destaca como uma das melhores no cenário mundial. Levando-se em consideração que o índice é atribuído a partir das condições de educação, renda e longevidade, não fica muito difícil observar que a população de Igarapé-Açu vive menos, estuda menos e possui uma renda menor que a média dos brasileiros.

No ano de 2008, a rede escolar de Igarapé-Açu matriculou 13.201 alunos⁹⁷ nas esferas pública e privada. A carência infra-estrutural ainda acompanha o percurso escolar de grande parte desses estudantes, especialmente aqueles que frequentam as escolas localizadas em meio rural. Naquele espaço, em 2006⁹⁸, havia 67 escolas de ensino fundamental⁹⁹, das quais 86,5% eram administradas pela esfera municipal. Do total de estabelecimentos que ofereciam esse nível de ensino, 80,76% tinha menos de 51 alunos, 24% não contava com sanitário, 19,24% não dispunha de esgoto, 11,54% não recebia energia elétrica, apenas 3,84% tinha biblioteca e quadra para a prática desportiva. É possível verificar ainda que nenhuma escola de nível fundamental instalada no campo em Igarapé-Açu possui laboratório de ciências, laboratório de informática e acesso a Internet (MEC/INEP, 2009).

No nível médio, em 2007 estavam em funcionamento 5 escolas, todas elas integrantes da rede estadual, sendo que 2 estavam instaladas na zona rural. Nessas escolas, além das turmas do ensino médio, funcionavam ainda várias turmas do ensino fundamental, pois no município não há escolas exclusivas para aquele nível de ensino. A

⁹⁶ O termo equipe nesse momento refere-se apenas a um grupo de pessoas, sem que necessariamente desenvolvam atividades a partir de articulações ou diretrizes comuns previamente planejadas, situação muito freqüente em modelos de gestão centralizada.

⁹⁷ 1.638 na Educação Infantil, 9.711 no Ensino Fundamental e 1.852 no Ensino Médio - incluídas as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (MEC/INEP, 2009).

⁹⁸ O Sistema de Estatísticas Educacionais EDUDATABRASIL do MEC/INEP, até maio de 2009 ainda não havia disponibilizado os dados referentes aos anos de 2007 e 2008

⁹⁹ As escolas de ensino fundamental localizadas na zona rural correspondem a 77% do total existente no município

infraestrutura escolar a disposição de docentes e discentes do ensino médio ainda era bastante deficiente no ano de 2006, especialmente nas escolas de localizadas em meio rural. Naquele ano, nenhuma das escolas rurais possuía laboratório de informática nem tinha acesso à internet; somente uma tinha biblioteca e quadra para a prática desportiva e ambas não contavam com laboratório de ciências. (MEC/INEP, 2009).

Diante de uma realidade em que o conhecimento torna-se cada vez mais dinâmico, volumoso e complexo, as escolas de ensino médio devem servir de suporte para que os jovens, em especial os mais pobres, entrem em contato com a variedade de informações e conhecimentos que diariamente são abundantemente produzidos pela humanidade. Infelizmente, a grande maioria das escolas de Igarapé-Açu ainda não dispõe de instrumentos importantes para tal empreitada.

A realidade recente da escolarização em Igarapé-Açu ainda é um desafio que requer muito esforço e investimento no campo educacional para ser alterada. Os dados apresentados pelo IBGE no Censo de 2000 são emblemáticos e mostram as carências desse setor tão estratégico para o processo de desenvolvimento econômico, social, político e ambiental do município. Segundo aquele Instituto, 80,8% dos moradores com 10 anos ou mais de idade, faixa etária correspondente a da População Economicamente Ativa, são alfabetizados, percentual que cai para 76,9% quando extraídos somente os moradores com 20 anos ou mais. Isto significa que naquele ano 4.656 habitantes com 10 anos ou mais ainda não haviam conquistado o direito de ler a palavra, condição básica para uma participação mais ativa na sociedade contemporânea.

No momento em que o mercado de trabalho demanda trabalhadores com uma formação mais complexa e permanente, ao mesmo tempo em que as relações sociais cobram maior participação dos cidadãos nos diversos campos de disputas, a elevação da escolarização da população é uma condição fundamental para se encontrar saídas endógenas aos desafios cotidianos. Se isto é verdade, Igarapé-Açu tem uma grande batalha pela frente, pois 64% dos moradores com 10 anos ou mais possuem no máximo 04 anos de estudos, e apenas 19% das pessoas incluídas nesta faixa etária possuem 08 anos ou mais de estudos (IBGE, 2000). Estes números apontam ainda para a necessidade de uma imediata canalização ao campo educacional de políticas consistentes que visem ações de curto, médio e longo prazos, capazes de envolver não só os órgãos do poder público, mas o conjunto da sociedade local, uma vez que as consequências dessa grave situação atinge a todos e compromete o já debilitado desenvolvimento local.

As localidades rurais de Igarapé-Açu servem de exemplo concreto do baixo nível de qualidade de vida dos igarapé-açuenses. A localidade pesquisada representa a situação de precariedade infra-estrutural vivenciada no conjunto das aglomerações rurais do município, consequência, principalmente, da ausência de investimentos básicos por parte do poder público em políticas sociais capazes de elevar as condições nas quais os habitantes do meio rural sobrevivem. O tópico seguinte busca realizar uma breve caracterização da Vila Caripi, afim de possibilitar uma maior compreensão da realidade na qual os sujeitos sociais do campo vivem, trabalham e estudam.

3.4.2.2.1.2. Vila Caripi

Fundada ainda no período de construção da extinta estrada de ferro que ligava a capital Belém à cidade de Bragança, a Vila Caripi¹⁰⁰ ou Comunidade de São Luís¹⁰¹ como é mais conhecida, é um dos dois distritos¹⁰² do município de Igarapé-Açu e está localizada às margens da Rodovia PA-242 e possui aproximadamente 2.500 habitantes, em sua maioria “descendentes de nordestinos colonizadores do antigo núcleo de São Luís, oriundos principalmente, dos Estados do Ceará e Rio Grande do Norte” (Rocha, 2004). No centro da Vila encontra-se a Praça da Matriz, principal ponto de encontro dos moradores mais jovens, nas proximidades da qual estão a Igreja de São Luís de Gonzaga, o Mercado e o Posto de Saúde Municipal e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Batista de Moura Carvalho, principais prédios públicos a disposição da população local.

São Luís concentra atualmente a maior aglomeração populacional da zona rural e o segundo maior colégio eleitoral de Igarapé-Açu. A agricultura é a sua principal atividade econômica¹⁰³, onde se destaca a produção de mandioca, feijão, milho, maracujá, abacaxi, melancia e pimenta-do-reino (Macedo, 2009). Além da renda proveniente da agricultura, os salários de alguns funcionários públicos municipais e estaduais, bem como os rendimentos de aposentados e pensionistas compõem a economia local (Rocha, 2004). Nos últimos anos, segundo Rocha (2004), muitos camponeses abandonaram a atividade agrícola ou, se desfizeram de suas terras e passaram a trabalhar como diaristas em propriedades rurais mais capitalizadas localizadas nas proximidades da vila.

¹⁰⁰ Segundo Rocha (2004) Caripi é um termo de origem tupi que significa “caminho de peixe” (Cari = peixe; py = caminho) e faz referência ao rio do mesmo nome que marca o limite oeste com o distrito sede.

¹⁰¹ Uma designação que homenageia o padroeiro da Vila, São Luís de Gonzaga, cuja festividade comemora-se nos dias 10 e 11 de Junho (Macedo, 2009).

¹⁰² O outro distrito é a própria sede municipal.

¹⁰³ Segundo Macedo (2009), alguns camponeses da região também produzem suadores (apetrecho utilizado sob a sela do cavalo) e esteiras a partir do junco (planta comum nos campos alagados as margens do Rio Maracanã, limite geográfico entre Igarapé-Açu-Vila Caripi e o município de Nova Timboteua)

Assim como ocorre nas outras vilas agrícolas do município, São Luis é marcada pela carência de infra-estrutura básica nas áreas de saúde, educação, saneamento básico e incentivo à produção agrícola. As pessoas que vivem no centro da vila ou em um dos ramais que a interligam a outras comunidades, convivem com uma situação de quase abandono por parte do poder público municipal, fato que alimenta a desesperança de alguns em viverem dias melhores.

3.5. Educação e Desenvolvimento rural

A vinculação da educação ao desenvolvimento se estreitou nos anos que se seguiram a Segunda Guerra Mundial, momento em que a modernização e o progresso foi também associada ao crescimento do capital humano (Xavier, 2007). Já na década de 1950 a ideia da necessidade de formar capital para gerar desenvolvimento extrapola os limites do campo econômico propriamente dito e invade o setor educacional através da noção de capital humano formulada por Theodore W. Schultz. Como foi visto no Capítulo II, a partir dos anos de 1960 a educação e a formação das pessoas passam a ser vistos como ações econômicas determinantes para a alavancagem do processo de desenvolvimento (Gómez, Freitas & Callejas, 2007). Segundo a teoria do capital humano, quanto maior fosse o investimento em qualificação humana, maior seria a produtividade econômica e o lucro do capital, base necessária ao progresso econômico e social de um determinado país. Com tal perspectiva, ficava exposta, “drasticamente, sua natureza expropriadora da própria essência humana” (Xavier, 2007) e a sua função ideológica no processo de legitimação do capitalismo.

Introduzida no setor educacional dos países em desenvolvimento, principalmente através das organizações multilaterais ou pelas agências de cooperação internacional (Frigoto, 1984), a teoria do capital humano provocou uma visão tecnicista do ensino e da organização da educação, favorecendo uma compreensão mistificada de seus objetivos originais, de modo que a educação foi sobrevalorizada e tomada como condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico das nações, assim como para o desenvolvimento do indivíduo, que ao educar-se aumenta o seu “valor” no mercado de trabalho.

Nos anos de 1970, ao lado da visível insuficiência das medidas adotadas pelo modelo de desenvolvimento centrado no crescimento econômico, percebe-se uma crise na educação, uma vez que esta já não conseguia acompanhar as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes nem ajustar-se às demandas sociais, assim como enfrentar as

desigualdades educativas presentes na sociedade e a elevação cada vez maior de seus custos (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Nas últimas décadas do século XX, diante da grave crise vivida pelo capital, o neoliberalismo e o toyotismo surgem como resposta aos problemas enfrentados pela acumulação capitalista no contexto da globalização. Novamente a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e crescimento econômico, e expressões como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem”, “aprendizagem ao longo da vida” ganham cada vez mais espaço nos discursos econômicos, políticos e educacionais. Todavia, tanto nos países do centro do capitalismo como nos que se posicionam em sua orla, é possível relacionar essas expressões a uma verdadeira “economia do conhecimento”, no sentido de que, mais uma vez, o que está em jogo é a instrumentalização da educação à competitividade empresarial e ao crescimento econômico (Antunes, F. 2007; 2008), nos mesmos moldes, porém com outra roupagem, verificados no auge da teoria do capital humano.

Em tempos de expansão do capital à escala global, incentivada pelos pressupostos neoconservadores que dominam o aparelho dos Estados de norte a sul do planeta, a educação, especialmente a sua versão escolar, tem sido utilizada como uma poderosa ferramenta legitimadora do modelo de desenvolvimento subordinado à lógica mercantil. Como consequência, se verifica a significativa contribuição da escola na formatação de uma sociedade onde os indivíduos, especialmente os mais jovens, só conseguem entender a sociedade pelo conceito divinizado do mercado (Nagel, 2007).

A escola, segundo Nagel, por se comportar como “serviçal” da lógica mercantil, passa a ser percebida por pais e alunos restrita aos estreitos limites da satisfação das necessidades pessoais mais pragmáticas. Todavia, continua a autora, o comportamento de pais e alunos em relação a escola, se em parte se deve à expansão do mercado educacional e do *marketing* que lhe impulsiona, também é sedimentada com a contribuição de muitos docentes que, “submetidos ou não a órgãos do Estado, desde há muito tempo oferecem subsídios argumentativos a favor dessa fetichização”, uma vez que amarrados “a propostas intrínsecas ao desenvolvimento do mercado, tomando-as como ‘singulares’ na esfera da pedagogia, acentuam a urgência de compromissos docentes mais atualizados, atrelados, no entanto, à vigente regulação econômica” (Nagel, 2007: 22). Tal postura deixa transparecer que o discurso em torno do qual a educação, por si só, tem a capacidade para integrar os indivíduos no mercado de trabalho, evitar a exclusão social ou elevar a competitividade das

empresas, parece encontrar ressonância em muitos setores da sociedade, inclusive na escola.

Afonso & Antunes (2001), entretanto, mostram que esse discurso é resultado de um “consenso simples” que se estabeleceu sob “equívocos e omissões”. Diferentemente do que postula a lógica do mercado, os autores afirmam que “a aparente linearidade da ligação entre educação, desenvolvimento econômico e competitividade apresenta meandros e contornos bem mais complexos”, que devem ser observados a luz das “mediações e condições que qualificam aquela relação” (Afonso e Antunes, 2001: 99). Questões econômicas, sociais e políticas inerentes ao modelo societário vigente influenciam diretamente no desenrolar dessa relação, não tendo o sistema educacional forças suficientes para garantir a integração cidadã do conjunto das pessoas na sociedade e no mercado de trabalho. Nos anos recentes, na contra-mão do discurso que individualiza o sucesso e o fracasso dos indivíduos na busca por um emprego, mas na mesma direção das políticas neoliberais adotadas em escala planetária, é possível verificar que há uma nítida desintegração da promessa integradora da escola (Gentili, 2000).

Paralelo ao movimento político-econômico responsável pela retomada, legitimação, expansão e crise dos pressupostos neoliberais, como foi visto acima, se fortalece o debate que coloca em causa o modelo de desenvolvimento modernizador, concentrador e predatório, hegemônico desde o final da primeira metade do século XX. Nesse debate, onde expressões como desenvolvimento sustentável, desenvolvimento humano, desenvolvimento local vão adentrando o campo da reflexão teórica e os limites das práticas políticas, desenvolvimento e educação aparecem intrinsecamente ligados, buscando fortalecer a ideia de que “a melhoria das condições de vida deve ser sinónimo de oportunidades para uma melhor formação e o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos participar nos processos de transformação e melhoria social” (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Dentro desta perspectiva, Afonso & Antunes (2001: 106) afirmam que os estudos realizados no campo das ciências sociais apontam para a possibilidade de construção de “uma via de desenvolvimento humana, social e ecologicamente sustentável, distinta do modelo de competitividade liberal-produtivista”, a partir dos complexos processos pelos quais passam a economia, a produção e o trabalho atualmente. Todavia, alertam os autores que:

[...] a prioridade à ampliação das oportunidades e à elevação dos níveis de educação e formação como via para consolidar e desenvolver os direitos de cidadania e para fomentar a competitividade das economias parece poder constituir-se em agenda política e teórica digna de crédito, se forem igualmente viabilizadas políticas económicas, industriais e de emprego assentes na valorização do trabalho qualificado e na criação e partilha de empregos com base numa nova articulação de direitos e compromissos sociais. (Afonso & Antunes, 2001: 106).

Portanto, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, como consequência de um melhor desenvolvimento económico, social e ambiental, não basta o alargamento das oportunidades educacionais ao conjunto da população, mas importa também a alteração dos condicionamentos existentes na base produtiva que inviabilizam o estabelecimento e o usufruto da plena cidadania. Nestes termos, a construção de um outro modelo de desenvolvimento, em que o humano esteja acima do capital, não pode prescindir da imperiosa colaboração de uma educação que, dentro e fora dos limites das instituições escolares, e ciente dos seus limites de ação, coloque em causa todas as estruturas sociais, económicas e políticas inibidoras da cidadania, e que fomente o movimento e a participação ativa dos sujeitos sociais na busca por outros caminhos.

Porém, esta não é uma tarefa de fácil realização, haja vista o alargado estado de entranhamento social dos valores a práticas que legitimam a manutenção do desenvolvimento excludente e predatório patrocinado pelo capital, tanto nos países centrais como nos da periferias do sistema, tanto nas cidades como nos espaços rurais. Nesses últimos, a realidade que mais se destaca mostra com bastante nitidez um cenário composto pelos efeitos (perversos para muitos) da imersão das ações modernizantes ocorridas nas últimas décadas, e pela quase invisibilidade de sua população para as políticas públicas responsáveis pelas melhorias das condições básicas de sobrevivência.

Como foi possível verificar anteriormente, o mundo rural tem passado por muitas transformações económicas e sociais desde a implantação do capitalismo como sistema hegemónico, com destaque especial para as aceleradas e nitidamente visíveis mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Desde então, o modelo urbano-industrial se consolida como referência do progresso e da modernização, e o rural não integrado às lógicas estabelecidas pelo mercado será visto como atrasado e subdesenvolvido. Portanto, a vanguarda da cidade é contrastada à retaguarda do campo, o habitante daquela será o cidadão, moderno e polido, o deste será o rústico, inculto, grosseiro.

No final do século XX era possível verificar a profundidade com que as relações sócio-econômicas foram alteradas no meio rural, realçadas na continua diminuição da autonomia em relação ao urbano, na diferenciação cada vez maior do rural e do agrícola, no êxodo que perversamente condena vilas, aldeias e comunidades a desertificação demográfica. Todavia, em que pese as previsões que davam conta da extinção da produção familiar rural diante da modernização capitalista e do processo de urbanização, ela continua, mais ou menos pluriativa, mais ou menos semiproletária, resistindo (Stoer & Araújo, 1992) e fazendo do campo um espaço de vida, onde a terra e o trabalho alicerçam a sua reprodução¹⁰⁴.

Com o crescente debate sobre a necessidade de se buscar uma outra via para o desenvolvimento, após a constatação de que a centralização no crescimento econômico e na urbanização desenfreada colocam em risco a sobrevivência do Planeta Terra, o campo passa a ser reconhecido como espaço fundamental para a consolidação de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. Dessa forma, “a sobrevivência do mundo rural e de seus habitantes como os nossos ‘guardiões de paisagem’ configura-se não como a preservação do passado, mas como a salvaguarda do futuro” (Canário, 1997: 3), e, nessa perspectiva, políticas locais, nacionais ou internacionais passam a direcionar ações específicas para o campo.

Campolin (2006: 1) defende que as ações que visam a inversão das condições sócio-econômicas que marcam o meio rural devem resgatar “o caráter transformador do conceito de desenvolvimento”, uma vez que precisam estimular mudanças qualitativas pautadas na participação e na autonomia dos sujeitos e comunidades. Esse processo de construção do desenvolvimento, segundo a autora, possui uma dimensão educativa fortemente vinculada à participação e à organização coletivas. Canário (1997: 3), corroborando essa posição, lembra que a contribuição da ação educativa para o desenvolvimento das regiões rurais ocorre fundamentalmente “na perspectiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo coletivo de aprendizagem”.

Melo (1994: 141), acredita que a população do meio rural só participará plenamente no processo do seu próprio desenvolvimento” se conseguir superar “os seus sentimentos de desespero e de impotência e, ainda, complexos de inferioridade relativamente a sua cultura tradicional”. Portanto, segundo o autor, só se criará uma “cultura de desenvolvimento” no seio dessa população, através de um movimento contínuo de aprendizagem coletiva. A

¹⁰⁴ No Brasil, como resultado da mobilização dos movimentos sociais, o campesinato tem sido não só reproduzido como recriado nos milhares de assentamentos rurais resultantes das políticas de reforma agrária.

ação educativa intrínseca ao processo de desenvolvimento realizado em meio rural deve ocorrer de forma globalizada e focar nos processos de aprendizagem, sempre “valorizando as vivências experienciais, a interação colectiva e encarando a formação como um processo de auto-construção, por parte dos próprios sujeitos” (Canário, 1997: 4). Portanto, a educação não-escolar, especialmente através da animação cultural, ganha destaque no momento de induzir e/ou consolidar as medidas em torno do desenvolvimento rural.

E qual o papel da escola na construção do desenvolvimento em meio rural?

Discutindo o envolvimento da escola na aprendizagem para o trabalho em Portugal, compreendido como um país da semi-periferia europeia, Stoer & Araújo (1992) chamam a atenção para a contribuição da escolarização ao processo de “mutação simbólica” vivenciado pelos grupos camponeses. Argumentam que através da expansão da escola para o campo, se garante “uma importante pré-condição material da reprodução capitalista”, uma vez que haverá a possibilidade da estruturação de um exército de reserva para atender a indústria ou o setor de serviços. Após a “invasão” da escola urbana no campo, tende a ocorrer uma alteração dos “mecanismos de reprodução social, através da criação de uma mobilidade social na base do acesso ao salariedade” como consequência “da posição obtida por um determinado número de anos de escolarização, certificado pelo diploma da escola” (Stoer & Araújo, 1992: 18).

Ao discutir a relação entre escolarização e desenvolvimento em meio rural, Canário (1997) ressalta que por haver um déficit significativo de escolarização entre a população rural¹⁰⁵, parece ser coerente que haja um esforço e um investimento na expansão da oferta educativa escolar em todos os níveis, uma vez que isso pode contribuir para o desenvolvimento regional e local. Todavia, para o autor, o desenvolvimento educativo em meio rural não deve, necessariamente, estar atrelado a expansão linear de oferta escolar, uma vez que a simples ampliação do número de escolas tende, especialmente, a favorecer o “crescimento do mercado educativo e da massa de ‘consumidores’ de escola, reforçando uma lógica desenvolvimentista que, precisamente, está na raiz da crise do mundo rural” (Canário, 1997: 5). Por isso, conclui que as políticas públicas direcionadas ao meio rural devem integrar a oferta escolar com ações voltadas ao desenvolvimento regional e local.

É nesse sentido da integração com as ações de desenvolvimento local que Melo (2004) pensa a participação da escola nos projetos que buscam colaborar com as comunidades rurais na superação de seus entraves econômicos e sociais. Para esse autor,

¹⁰⁵ “No meio rural brasileiro, a taxa de analfabetismo é três vezes superior à da população urbana: 28,7% e 9,5%, respectivamente. Os contrastes regionais são bastante acentuados, quando se compara a situação no campo. No Nordeste, o índice é de 40,7%, alcançando 49,2% no Estado do Piauí. A melhor situação está na Região Sul, com 11,9% de analfabetos na área rural” (MEC/INEP, 2003)

todas as escolas devem ser mobilizadas no trabalho educativo que acompanha o desenvolvimento rural, tanto desenvolvendo atividades curriculares como extracurriculares vinculadas às questões pertinentes à comunidade. Nesse contexto, e tendo em conta que no meio rural em crise o “espírito de iniciativa” é um elemento fundamental, a escola “deveria adotar programas específicos, baseados em acontecimentos ocasionais e em projetos a longo prazo, a fim de apoiar e revitalizar o tecido social local e de promover nos jovens e nas crianças o hábito de pensarem e de agirem em termos de projetos planejados” (Melo, 2004: 148)

Amiguinho (2005: 15) ao refletir sobre a escola e o desenvolvimento local, constata que, em meio rural, muitas vezes aquela instituição é “o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecido ou sido suprimido pelo Estado”. Tal situação, segundo o autor, longe de se configurar em fato isolado, encontra-se totalmente vinculada aos problemas mais gerais vivenciados no meio rural. O relacionamento da escola com a comunidade, em que pese sua capacidade para contribuir para o desenvolvimento local e, ao mesmo tempo, beneficiar-se desse processo, não tem vindo a ocorrer com essa perspectiva, uma vez que tem havido “dificuldades para superar perspectivas mais estritas de contextualização do currículo”, bem como para “ousar no pôr à prova da velha gramática escolar” (Amiguinho, 2005: 16).

Todavia, Amiguinho (2005: 17-18) destaca a importância da escola na construção de processos alternativos e participativos de desenvolvimento em meio rural, nomeadamente nas redes funcionais estabelecidas com outras instituições, uma vez que é nessas redes, cuja função é fundamental para o desenvolvimento, “que a escola joga a sua importância como organização”, atuando como “uma espécie de polarizadora ou nó da rede”. Garantindo a articulação entre os atores envolvidos no processo, a escola estaria afirmando a relevância no contexto local e fortalecendo as ações de desenvolvimento.

Ao discutir a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, fomentado por vários movimentos sociais e instituições governamentais e não-governamentais no Brasil, Caldart (2004) argumenta que “a Educação do Campo não cabe em uma escola”, uma vez que aquela está relacionada com um projeto mais amplo de desenvolvimento do campo que busca superar o modelo ora vigente, caracterizado pela expansão do capital, pela concentração fundiária e pela desterritorialização do campesinato. Todavia, a autora salienta que “a luta pela escola tem sido um de seus traços fundamentais”, pois no campo brasileiro a escola ainda não chegou para todas as pessoas, e onde chegou geralmente compõe o quadro de degradação que marca a vida dos

camponeses, bem como porque a escola, além de ser uma instituição relevante na formação das gerações mais novas, “pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana” (Caldart, 2004: 10).

Compreendendo a escola como um lugar de disputa e em movimento, a autora destaca que ela deverá ter mais espaço no projeto político e pedagógico defendido pelos movimentos sociais, “se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos” (Caldart, 2004: 10). Assim, a escola que de fato contribuirá para a construção de um outro modelo de desenvolvimento no campo não será a escola urbanocentrada, precária e desconectada do seu meio envolvente, tão bem representada pela “escola rural” que tem marcado a história do campo brasileiro. A escola que verdadeiramente importa nesse processo precisa ser (re)construída a partir de um projeto político e pedagógico que atenda as demandas dos sujeitos sociais e seus movimentos, sem que isso signifique negar sua vocação universal.

Conclusão

Neste capítulo procuramos destacar os principais elementos que compõem o debate sobre o desenvolvimento da sociedade humana desde meados do século XX até os dias de hoje, buscando perceber as consequências sofridas pela implantação do processo de modernização ao mundo rural e as relações estabelecidas com o campo educacional. Verificou-se o quanto a noção de desenvolvimento esteve e continua a estar atrelada a ideia de crescimento econômico, assim como o conceito de modernização ligou-se fortemente a expansão e implementação da lógica e dos valores do sistema capitalista.

Todavia, como rapidamente foi mostrado, as reações ao processo modernizador, conduzido especialmente pelos EUA, não tardaram a acontecer nos países posicionados na periferia do centro decisor da economia mundial. Condenados à submissão política e econômica pelo modelo de desenvolvimento hegemônico desde o fim da Segunda Guerra Mundial, os países subdesenvolvidos conviveram (e ainda convivem em boa medida) com a ingerência ideológica das nações centrais, contando, em muitos casos, com a conivência e a subserviência das elites locais, que os amarraram a uma crônica e insustentável dependência em relação ao centralizado desenho econômico mundial.

Desvelados os danos sociais, econômicos e ambientais provocados pela modernização capitalista, e constatada a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento a ela atrelado, ganha corpo, de norte a sul do planeta, um debate que propõe a busca de um

outro paradigma de desenvolvimento, onde a visão centrada no econômico desse lugar a uma perspectiva mais alargada, capaz de integrar o social e o ambiental no cálculo do desenvolvimento. A partir daí, adjetivos como sustentável, local, humano, territorial, dentre outros, foram associados ao termo desenvolvimento como forma de (re)significá-lo e atribuir-lhe um sentido mais abrangente e humanizador. Porém, em que pese a força dos argumentos e a multiplicação dos discursos em defesa do desenvolvimento em bases sustentáveis, as últimas décadas do século XX e os anos inaugurais do século XXI presenciaram não só a continuidade da modernização conservadora, como sua extensão a escala global. Cada vez mais atuando dentro dos estreitos limites da lógica do mercado e a serviço da maximização do lucro, a ciência e a técnica, ao mesmo tempo em que possibilitam mudanças incrivelmente velozes na capacidade produtiva e comunicativa da sociedade humana, parecem inertes diante das mazelas sociais que atingem uma parte significativa da humanidade.

Os acontecimentos econômicos ocorridos a partir de meados do ano de 2008, responsáveis por desnudar uma das mais violentas crises vividas pelo capitalismo, insiste em confirmar a insustentabilidade desse sistema, bem como coloca em causa as tentativas de “humanizá-lo”, através da introdução de mecanismos de compensação às suas deficiências estruturais.

Ao longo do “breve século XX” o meio rural passou por várias transformações, muitas das quais resultado da modernização conservadora proporcionada pela expansão capitalista. Migrações maciças para a zona urbana - responsáveis por uma preocupante feminização em Portugal (Stoer & Araújo, 1992) e masculinização no Brasil (Camarano & Abramovay, 1999), perda de importância econômica da agricultura, estabelecimento de uma autonomia relativa diante da cidade, são, juntamente com outros fatores, os traços que desenham a realidade do meio rural em várias partes do mundo. Porém, diferentemente do que por vários estudiosos no início, bem como atestado por Robsbawm (1995) no final do século passado, o campesinato não foi extinto pelas forças modernizantes do capital. Em muitos países da Europa, e em Portugal particularmente, os produtores familiares rurais foram se tornando cada vez mais pluriativos, dividindo a lida na terra com outras atividades industriais ou comerciais, mas ainda constituem uma parcela significativa da população ativa, em que pese as condições etárias e econômicas que os condicionam. Em vários países latino-americanos, e nomeadamente no Brasil, se é verdade que o campo também vive muitas transformações, também é fato que se assiste não só a continuidade da

existência camponesa, mas também a sua recriação, fruto das intensas lutas travadas pelos movimentos sociais do campo.

O desenvolvimento do campo esteve, nas últimas décadas, sempre associado ao crescimento econômico, motivo pelo qual as ações desenvolvidas geralmente buscavam modernizar as práticas agrícolas a fim de extrair da terra a maior produtividade possível a um custo cada vez menor. Além da extrema dependência de insumos industrializados, esse modelo ocasionou a utilização predatória dos recursos naturais, comprometendo o equilíbrio ambiental de muitas regiões. Enquanto se voltava para a elevação da produtividade agropecuária, o modelo implantado desconsiderava a necessidade de preservar a natureza e os próprios seres humanos não inseridos na lógica da modernização, que diante da pobreza e do abandono das políticas públicas contavam somente com a força criativa da unidade familiar e a solidariedade da comunidade para enfrentar os desafios que lhes eram impostos.

Nos últimos anos algumas iniciativas nacionais ou regionais têm buscado atacar a questão do desenvolvimento do campo através de programas e projetos de caráter territorial e assentados na participação popular. No discurso que apresenta essas iniciativas a educação aparece como eixo fundamental, base sobre a qual a sociedade será mobilizada para introjetar a “cultura do desenvolvimento”. Tanto iniciativas escolares como não-escolares são elencadas para que o desenvolvimento seja percebido como um processo educativo e participativo. Todavia, muitas iniciativas esbarram nos limites impostos pelos critérios estabelecidos pelas agências financiadoras, quase sempre incompatíveis com o formato metodológico e a temporalidade necessários a um processo realmente enraizante. Por outro lado, as concepções políticas, visíveis ou veladas, dos agentes financiadores dos programas de desenvolvimento, quase sempre se chocam com posições que buscam o real enfrentamento das causas das condições que afetam a qualidade de vida das populações rurais, limitando-se a admitir as mudanças necessárias para que as coisas continuem como são.

A escola, apesar de reconhecidamente se caracterizar como uma instituição a serviço da modernização, tem sido admitida no debate teórico ou nas lutas dos movimentos sociais como um lugar em disputa, ou seja, um espaço tanto capaz de colaborar com a fragilização das relações sociais e econômicas no campo, servindo como produtora de um exército de reserva a disposição da indústria ou do setor de serviço, ou de contribuir com o desenvolvimento local, a partir do fortalecimento da identidade, da mobilização do sujeitos sociais para causas coletivas, do estabelecimento de um projeto político e pedagógico

vinculado às questões econômicas, culturais e políticas das populações do campo. Para tanto, a capacidade crítica de seus docentes, consubstanciada no compromisso com a participação da comunidade nas ações da escola e em uma pedagogia referenciada na aprendizagem significativa dos estudantes, aparece como de fundamental importância no processo que visa enfrentar as condições adversas experimentadas pelos habitantes do meio rural.

Portanto, se o problema do desenvolvimento do campo é uma consequência do modelo de desenvolvimento hegemônico (Canário, 1997), as ações de desenvolvimento local no campo, como sugere Fragoso (2005b), devem se configurar como uma opção política que visa a mudança social a partir da crítica às estruturas da sociedade, desencadeada pelos sujeitos sociais organizados e através de processos diretamente participativos e, conseqüentemente, pedagógicos.

Capítulo IV

A escola e a formação do trabalhador no campo: Limites e possibilidades de uma intervenção comprometida com o local

Introdução

Durante toda a sua história, o Brasil conviveu com gigantescos passivos em matéria de educação, e os primeiros anos do século XXI ainda presenciaram o analfabetismo, a escolarização insuficiente, a precarização do ensino. E esse é um quadro vivenciado mesmo nos centros urbanos, onde principalmente nas periferias das grandes e médias cidades a baixa qualidade do ensino reflete o fato de que até o momento a educação ainda não se transformou em uma questão nacional neste país (Saviani, 1997). No meio rural a situação é ainda mais complexa, pois a educação ali ofertada, “por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária” (Leite, 1999: 14).

Durante todo o século XX, as iniciativas estatais voltadas à educação da população rural estiveram sempre pautadas numa concepção de educação que percebia o campo como um espaço social economicamente atrasado, face ao processo de modernização do meio urbano desencadeado pela industrialização que se acelera a partir da década de 1930. Os sujeitos sociais que habitavam aquele espaço marcado pelo atraso foram estigmatizados e colocados à margem de políticas públicas básicas, o que, aliado ao apelo modernizante da cidade, serviu de catapulta para o vigoroso êxodo rural experimentado naquele período. As ações do Estado direcionadas à educação no meio rural estiveram em alguns momentos voltadas a conter a onda migratória, que embora servisse para fornecer força de trabalho barata para a indústria urbana, também ameaçava a estrutura social das metrópoles que se formavam desordenadamente, e em outro estiveram direcionadas à preparação dos camponeses à integração subordinada da pequena produção agrícola aos novos rumos da agricultura capitalizada, ou à qualificação minimamente necessária dos futuros proletários agrícolas para servirem ao capital que chegara com força nos mais distantes rincões do país.

Ao longo das próximas páginas, apoiados em autores que desvelaram a problemática da educação ofertada aos povos do campo, iremos perceber que a educação e a escola rural foram associadas desde há muito tempo com a ideia de atraso, precariedade física e pedagógica, controle ideológico por parte do Estado e das oligarquias locais, extensão do conhecimento urbano, ausência de um projeto de desenvolvimento endógeno, concentração fundiária, êxodo rural.

Teremos a oportunidade de ver, entretanto, que essa concepção de educação e a prática dela resultante, já questionada em outros momentos, será fortemente posta em

causa a partir de meados da década de 1990, momento em que vários movimentos sociais ligados aos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural, apoiados por universidades, setores do poder público e organizações sociais nacionais e internacionais, propõem, como forma de superar a educação rural, a construção de uma verdadeira educação do campo. Muito mais que uma simples mudança de nomenclatura, os movimentos sociais apostam, com base na experiência que já desenvolvem em suas áreas de influência, em uma nova forma de produção e socialização de saberes no meio rural, onde a educação seja compreendida para além da escola, e esta seja um direito dos povos do campo. Apostam ainda no fato de que os sujeitos do direito também podem ser protagonistas do projeto educativo no qual estão inseridos, um projeto que esteja intimamente relacionado com as lutas sociais que buscam a construção de um modelo de desenvolvimento para o campo que o perceba como espaço de vida, em que o ser humano possa viver e produzir de forma solidária e com respeito ao meio ambiente.

4.1. A escola rural: concepção, políticas públicas e identidade

A educação e a escola rural são frutos de uma concepção de campo como lugar atrasado, que contrasta com o avançado espaço urbano. No meio rural, de acordo com essa ótica, não há maiores necessidades de acesso da população ao conhecimento que a humanidade vem produzindo historicamente, assim como não há a valorização dos saberes construídos pelos sujeitos do campo através de suas experiências produtivas e culturais. Portanto, para a sua vivência cotidiana, bastaria a aprendizagem básica da leitura e da escrita e de cálculos elementares. Mesmo existindo, geralmente, em instalações precárias e carente de recursos pedagógicos, a escola oferecida aos habitantes do campo se identifica(va) como uma instituição voltada para o progresso, para o desenvolvimento, fato pelo qual tinha (tem) na cultura urbana a sua referência para o ensino e o modelo para onde eram (são) projetadas as aspirações pessoais e profissionais dos estudantes.

A formatação da escola rural não ocorre no espaço restrito do campo educacional, ela é resultado de um conjunto de circunstâncias econômicas, sociais e políticas que proporcionaram a construção de um dado modelo de desenvolvimento rural. Tal modelo, marcado, dentre outras características, pela alta concentração da propriedade da terra, pela subordinação da produção familiar ao capital, pela precarização do trabalho agrícola assalariado e pelo elevado nível de pobreza dentre as famílias de pequenos proprietários (Vendramini, 2004), tem origens remotas, mas se fortalece com a introdução mais intensa do capitalismo nas atividades agropecuárias a partir da segunda metade do século XX,

durante o processo de modernização do setor agropecuário. Em um campo que, paulatina ou bruscamente, vê sua população migrar para os espaços mais urbanizados, seja grandes zonas metropolitanas ou pequenas cidades dotadas de alguma infraestrutura urbana, a escola rural, ao legitimar a subalternidade econômica e cultural do campo, serve para fortalecer o modelo de desenvolvimento rural que, ao promover a territorialização do capital provoca a conseqüente desterritorialização dos camponeses e o enfraquecimento de seus traços culturais (Fernandes, 2006), ou seja, a escola contribui para a vigência de um padrão de desenvolvimento rural que desterritorializa os camponeses, que são obrigados a abandonar a produção agrícola e migrar para a cidade, favorecendo a territorialização do capital que se aproveita¹⁰⁶ desse processo para adquirir mais terra e aumentar o seu poder sobre o campo.

Em um rápido olhar retrospectivo é possível perceber que as ações do Estado brasileiro no campo da educação refletem de forma cristalina o modelo de desenvolvimento do campo que se buscava consolidar no país.

Soares (2002) mostra que nos dois primeiros textos constitucionais brasileiros¹⁰⁷, em que pese a educação escolar ter sido contemplada, a educação para os habitantes do campo não se constituiu objeto de preocupação mais específica por parte do Estado, deixando-se claro a condição de inferioridade das classes trabalhadoras do meio rural em relação aos moradores do meio urbano e às elites agrárias, ou seja “evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculada a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (Soares, 2002: 51).

Para Moacir Carneiro (1998: 18), a escolarização é percebida pelos governantes e em especial pela elite agrária do País, como algo desnecessário à população camponesa, uma vez que “[...] na estrutura oligárquica de predominância rural, os requerimentos por instrução não eram sentidos”. Para o trabalhador do campo bastava o aprendizado pela experiência, adquirido diariamente através do trabalho com a lavoura, fato que deixava transparecer que a preocupação com a sua cidadania não compunha a lista de prioridades nacionais.

A República, em suas primeiras décadas, apesar de buscar inspiração nos pressupostos do positivismo cientificista, que destacava a racionalização e a experimentação e dominava o pensamento nas nações mais adiantadas, não foi capaz de

¹⁰⁶ Mas também promove, pois em última instância o modelo de desenvolvimento que promove a subalternização da população rural é orientado pela lógica imposta pelo capital.

¹⁰⁷ Constituição de 1824 estabelecida durante o Império e a Constituição de 1891 criada já na República.

organizar uma política educacional que objetivasse atender as populações rurais, uma vez que devido ao processo de industrialização que se formatava no país, as elites nacionais estavam envolvidas com uma forma urbana de pensar o desenvolvimento econômico e cultural do Brasil (Leite, 1999). Orientadas por essa perspectiva, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por ações políticas e administrativas voltadas à consolidação do modelo urbano-industrial que acabara de nascer, sendo que só há um despertar para a necessidade de se implantar alguma educação rural no país quando se torna evidente o forte movimento migratório interno ocorrido nos anos 1910/20, quando um grande número de trabalhadores rurais abandonou o campo seguindo para as áreas onde a industrialização acontecia de forma mais intensa (Leite, 1999). Portanto, acompanhando o movimento sócio-histórico nacional, será somente no início do século XX que a elite dirigente brasileira passa a dar alguma atenção ao problema educacional do campo, pelo que busca “conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo” (Soares, 2002: 53).

Os *Patronatos*, instituições voltadas para atender os meninos pobres das regiões rurais e urbanas, surgiram como saída ao problema da migração no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923. Marcados por uma visão elitista e preconceituosa em relação aos pobres urbanos e rurais, “suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*” (Soares, 2002: 54 – grifo no original). A educação nessas instituições, portanto, não era oferecida às crianças pobres como um direito a um bem necessário a inserção mais qualificada na sociedade, mas, ao contrário, era usada como instrumento de controle social das elites urbanas e rurais sobre os trabalhadores, haja vista que o estado de pobreza no qual viviam era percebido como uma ameaça à ordem pública urbana, assim como o seu desprendimento do campo representava um risco concreto à produtividade e, conseqüentemente, ao lucro nos espaços rurais.

A escola rural servia, desta forma, não para fortalecer a identidade dos camponeses, valorizando seus costumes e contribuindo para o necessário aperfeiçoamento técnico, bem como para o fortalecimento de sua cidadania, mas para atender a interesses econômicos de grupos da recém nascida indústria e da agonizante oligarquia rural brasileira.

A educação brasileira toma contornos verdadeiramente nacionais a partir dos anos de 1930, quando será criado o Ministério da Educação, mas foi preciso esperar a Carta

Magna de 1934¹⁰⁸ para que a educação das populações rurais recebesse, pelo menos na Lei, uma maior atenção. Naquele documento legal, fica clara a concepção do Estado educador, uma vez que tanto a União como Estados e Municípios devem assumir responsabilidades para com a garantia do direito à educação. A União reconhece que a educação escolar ofertada às pessoas do campo deve ser objeto de uma maior intervenção governamental, fato que iniciaria o pagamento de uma dívida social há muito contraída com aqueles brasileiros. Todavia, esta Constituição não chegou nem mesmo a ser testada de maneira mais profunda, devido ao golpe militar que em 1937 resultou no surgimento do Estado Novo¹⁰⁹.

O espírito do movimento que tomou o poder em 1930 e depois instaurou o Estado Novo, estava voltado ao processo de industrialização que buscava construir as bases para a efetivação segura do parque industrial brasileiro. Como mostra Ricci (1999), nesse momento a grande preocupação das ações governamentais no campo da educação é a formação do ser humano urbano e capaz de servir ao processo de industrialização que recentemente se iniciara. Desde então, firma-se uma concepção instrumental da educação, fortemente inspirada por um lado, em pressupostos evolucionistas que defendia a passagem das pessoas e da sociedade de um estado de rudeza ao civilizado, do arcaico ao moderno, do rural ao urbano, e por outro orientada em princípios tayloristas que pregavam a organização do tempo e do espaço escolar de acordo com a lógica industrial (Ricci, 1999). O resultado foi um modelo educacional público centrado na formação do trabalhador urbano e uma escola rural que continua à margem do processo educativo, e impossibilitada de contribuir efetivamente com a alteração do *status quo* vivenciado no campo.

Paulo Souza (1996), ao discutir esse período aponta para existência de uma concepção de educação, nomeadamente aquela destinada aos jovens provenientes das camadas populares da cidade e do campo, onde a preparação física e o zelo pela moral deveriam ser o sustentáculo do ensino. A Constituição que marca esse momento, outorgada por Getúlio Vargas ainda em 1937, traz um pequeno capítulo abordando a educação, onde se destaca os aspectos vocacionais e profissionalizantes do ensino, como é possível perceber abaixo:

¹⁰⁸ Dentre outras não menos importantes questões, a Constituição Federal de 1934 determina a organização de um Plano Nacional de Educação, a instituição de Conselhos de educação, o estabelecimento de percentuais mínimos para cada ente da federação aplicar em educação, sendo que à União e aos Municípios caberia investir nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento de sua arrecadação de impostos na educação, devendo a educação rural passar a contar com uma vinculação de recursos na ordem de vinte por cento do total de gastos obrigatórios da União com educação.

¹⁰⁹ Governo ditatorial implementado por Getúlio Vargas de 1937 a 1945.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo uma e outras por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho anual nos campos e oficinas**, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (grifo nosso).

Para Leite (1999) a afinidade desta concepção de educação com a que orientou a constituição dos Patronatos no início da década de 1920, demonstra que na ditadura do Estado Novo a formação dos jovens membros das classes subordinadas, continua alimentada pelo elitismo preconceituoso de outrora, agravado, agora, pela ideologia da “defesa da Nação”. Assim, o Estado Novo busca uma intervenção mais estruturada nas escolas rurais, objetivando agora, além da manutenção dos camponeses no espaço rural, como forma de atender a demanda de mão-de-obra nas empresas agrícolas, a orientação ideológica que marcava o regime em execução no país. Para dar conta dessa tarefa surge a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como objetivo a expansão do ensino e a manutenção dos elementos folclóricos e artísticos do meio rural (Maia, 1982, apud Leite, 1999: 30-31). Parece evidente, todavia, que essa maior intervenção busca atender aos interesses das elites econômicas, que começam a cobrar uma qualificação dos trabalhadores rurais capaz de atender ao processo de modernização que começava a alterar a estrutura da produção agropecuária brasileira.

Após o fim do Estado Novo a educação rural foi diretamente afetada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola¹¹⁰, publicada ainda no Governo Provisório que assumiu o poder federal após a queda de Vargas. Sua principal preocupação era com a formação profissional dos trabalhadores da agricultura, e o seu conteúdo, apesar de avançar na compreensão da educação como formação que envolve os valores gerais da humanidade e a produção científica, assim como garantir a equivalência do ensino agrícola com as outras modalidades, dificultava o acesso ao ensino superior para os jovens oriundos daquele curso, pois ao portador de diploma conferido por um curso agrícola existia somente a possibilidade de ingressar em curso superior diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído.

Essa restrição elitista que não permitia ao jovem técnico agrícola, geralmente originário das classes populares do campo ou das periferias das cidades, o estudo em um curso superior mais “tradicional”, era mais uma das dificuldades enfrentadas pelos que

¹¹⁰ Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946.

historicamente vem assistindo a negação real do seu direito à educação, apesar de ser, esse direito, eventualmente afirmado em leis completares ou Constituições Federais.

Após a Segunda Grande Guerra, o Brasil estreita a relação de aproximação/dependência com o governo e a elite econômica norte-americana. Desde então, vários foram os acordos de cooperação firmados pelo Brasil e os EUA e realizados em diversas frentes, em especial no âmbito educacional, tendo em vista a elevação da qualidade a partir do incremento técnico nos serviços públicos brasileiros. E nesse contexto, como mostra Leite (1999), a educação rural foi contemplada com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais que tinha como missão implantar projetos educacionais na zona rural visando o desenvolvimento das comunidades ali instaladas.

Ainda segundo Leite (1999), a extensão rural foi o alvo principal dessa parceria Brasil/EUA, sendo que vários técnicos norte-americanos foram utilizados em atividades de extensão e/ou educação rural, ao mesmo tempo em que técnicos brasileiros eram treinados no país parceiro. Com a intensificação da extensão rural, tinha-se a convicção de que apenas alterando, a partir de fora, os conhecimentos e as técnicas agrícolas utilizados tradicionalmente na pequena agricultura brasileira, se desencadearia uma verdadeira revolução na prática do agricultor familiar, ao ponto de o transformar em um *farmer* norte-americano.

Calazans (1981), argumenta que programas com essa característica, no geral, partem do princípio de que há nos espaços escolhidos para a intervenção um “atraso rural”, fato que motiva uma ação educativa capaz adequar os conhecimentos do homem do campo de modo a prepará-lo para o necessário enfrentamento das exigências realizadas pelas novas técnicas e tecnologias do setor agrícola. Acreditam, portanto, que a educação rural é capaz de sozinha, alterar uma conjuntura, como se o “atraso rural” fosse uma fase a ser ultrapassada e não uma situação criada a partir de vários aspectos econômicos, sociais, políticos.

Tal “atraso”, para ser vencido, depende de uma alteração significativa no conjunto de relações sociais que o envolvem, sendo a educação, desenvolvida de forma particular, insuficiente para instaurar uma modificação nas condições reais de sobrevivência das pessoas do campo. Sem uma articulação mais ampla com outras dimensões da realidade, a educação contribui para cada vez mais distanciar homens e mulheres da sua cultura, para “desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura” (Calazans, 1981: 164).

Leite (1999) acredita que os programas de extensão de bases compensatórias desenvolvidos nesse período não avançaram no fortalecimento da identidade dos agricultores por eles atendidos, uma vez que buscavam: no campo político, combater um “suposto movimento de grupos revolucionários, com orientação esquerdista, a exemplo de Cuba e outros grupos existentes na América Latina”; no campo social, reduzir e/ou conter os “movimentos migratórios internas como medida preventiva aos problemas sociais surgidos nos grandes centros urbanos” bem como controlar e acompanhar as “reivindicações político-sociais levantadas na zona rural”; no campo cultural, estabelecer um “controle fisiológico/ideológico das massas camponesas”, formada por “grupos resistentes à cultura urbana e modificações exigidas pelo planejamento desenvolvimentista”; e no campo econômico pretendiam garantir “a sustentação do processo industrial urbano” (1999: 35).

A partir das conclusões de Leite, pode-se compreender como esses programas de extensão significaram um processo comprometido com a cultura urbana, e conseqüentemente com o desenraizamento dos habitantes do meio rural. Um processo colonialista e, por isso, autoritário, uma vez que objetiva a dominação e não a libertação cultural. Um processo tecnocrata, por esse motivo preconceituoso, tendo em vista que desprezava o saber e a identidade dos camponeses. Um processo desmobilizador, que dentre outros objetivos buscava atacar as organizações camponesas comprometidas com a transformação das condições de vida daqueles que sobreviviam no espaço rural brasileiro.

Mais tarde, durante a década de cinquenta, o Brasil viu nascer outra experiência de educação para as populações rurais, novamente sob o formato de programa, demonstrando que as ações educativas para o campo não se constituíam em problema realmente significativo a ponto de integrar a política global e contínua para a educação nacional. Tal experiência ocorreu a partir da criação pelo governo federal da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que dentre outros, desenvolveu os projetos Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. Como argumenta Leite (1999: 37), da mesma forma que as iniciativas anteriores, a CNER não ultrapassou a visão limitada sobre o meio rural brasileiro, assim como não colocou em debate as maiores dificuldades enfrentadas pelos camponeses, pois para atender aos interesses da modernização do campo, a sua ação pedagógica “desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos sociais ou culturais”. Dessa forma, por ser centrada em uma visão de modernização descolada da realidade e dos interesses dos trabalhadores do campo, a ação educativa da CNER não

contribuía para o fortalecimento da identidade e do enraizamento dos habitantes do meio rural, não tendo maior eficácia para conter o êxodo rural que ocorreu na década seguinte.

Logo no seu começo, a década de sessenta viu nascer a primeira LDB¹¹¹, na qual há referência à educação rural em alguns dos seus artigos. O art. 31, tal como no art. 168 da Constituição Federal de 1946, cobra das empresas, inclusive agrícolas, com mais de cem trabalhadores a garantia de vagas para estes e/ou os seus filhos no ensino primário. Já o art. 57, preocupado com a relação entre professores e alunos, recomenda que os docentes sejam formados em instituições que atentem para a sua integração ao meio. Por sua vez, o art. 105 demonstra interesse em garantir uma formação profissional ao homem do campo quando trata do apoio que o poder público poderá dispensar às instituições que desenvolvam ações direcionadas à *adaptação* do homem a vida e ao trabalho no campo. Além disso, a Lei garantiu o ensino técnico de nível médio agrícola com duração de sete anos, dividido em ginásial, com quatro anos de duração, e colegial, com uma duração mínima de três anos.

Soares (2002: 72) observa que, apesar de abordar algumas importantes questões relativas à educação rural, a LDB ainda apresenta uma tendência à adaptação, demonstrando mais uma vez uma visão urbanocêntrica e pouco atenta à diversidade existente no meio rural e nas complexas relações entre este e o meio urbano, ou seja, a lei 4024/61 não apresenta em seus artigos nenhuma questão “que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo o povo brasileiro”.

É interessante notar que é somente a partir dos anos de 1930, e mais especificamente nas décadas de 1950 e 1960, que o problema da educação rural é visto realmente de frente pelo Estado, o qual elabora várias ações destinadas aos povos do campo. Paradoxalmente, o interesse do Estado pela educação rural ocorre em um momento em que o foco do projeto desenvolvimentista nacional está direcionado para o setor urbano e à economia industrial. A justificativa para essa situação assenta-se na necessidade, fortemente apontada pelos EUA através de suas agências de apoio ao desenvolvimento, de se desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola que estivesse a altura da “vocação agrícola” dos países subdesenvolvidos (Damasceno & Beserra, 2004).

¹¹¹ Lei 4.024/61, resulta de um processo de debates políticos que durou treze anos, haja vista o profundo embate acerca da questão da escola pública e da escola privada que extrapolou os limites do Congresso Nacional contagiando a sociedade.

Em resposta à crise político-econômica vivenciada pelo governo Goulart e, acima de tudo, em nome da preservação dos interesses do capital monopolista nacional e estrangeiro, foi deflagrado, em 30 de março de 1964, um golpe civil-militar que impôs novas alterações no cenário educacional brasileiro, desta feita sob a forte ideologia da Segurança Nacional e a serviço do Grande Capital¹¹².

Para Ianne (1981), se verifica que as ações realizadas pelos generais não ficaram presas ao campo econômico ou político. Elas foram mais além, adentrando e alterando todos os setores da vida da Nação, demonstrando que, em nome da garantia dos desejos do capital monopolista, não mediria esforços para planejar e executar as atividades convenientes. Portanto, mais do que em qualquer outro período da história brasileira, na ditadura iniciada em 1964 a educação em geral e a ofertada às populações rurais em particular, esteve atrelada a reprodução do capital.

Leite (1999) afirma que as práticas educativas desenvolvidas no meio rural durante o governo dos generais estavam sempre procurando uma ligação com o desenvolvimento econômico, e assentadas na compreensão de que a modernidade, representada pela chegada do capitalismo no campo, deveria vir acompanhada dos valores modernos vivenciados nos meios urbanos.

Há um acentuado processo de subordinação da agricultura à indústria, assim como se expande as fronteiras do capitalismo até os mais distantes rincões deste país. O desenvolvimento das comunidades rurais passa a ser pensado exogenamente, a partir do urbano, do centro para a periferia. Mais desenvolvida será a comunidade quanto mais adaptada ao jeito citadino de viver e produzir. Nesse contexto, a educação rural cumprindo a sua *função retificadora* (Calazans, 1991), serviria como instrumento de preparação do ambiente para a implantação definitiva das práticas capitalistas de produção no campo, a partir da preparação de força de trabalho qualificada e da disseminação de valores adequados às relações de mercado próprias desse modelo¹¹³.

¹¹² Ianne (1981) argumenta que a condição de subalternidade na qual o Brasil passa buscar o seu desenvolvimento será refletida no conjunto de ações desencadeadas para atender as exigências do capital monopolista interno e, especialmente, o externo. A elevação da mais-valia relativa via “arrocho” nos salários dos trabalhadores (aumentos sempre abaixo da inflação), a desmobilização das organizações sindicais, a invasão e o saque na Amazônia subvencionados com fundos públicos, a máquina estatal a serviço do capital, dentre outras medidas dos generais de plantão, são exemplos da subordinação explícita do Estado militar aos interesses do imperialismo internacional. Nesse contexto, o meio rural foi percebido como área “vazia”, onde o capitalismo tinha um grande espaço para se desenvolver, sendo necessária, todavia, a criação da infraestrutura adequada para a sua reprodução naquele ambiente. Para tanto, vários órgãos federais foram criados ou rearticulados.

¹¹³ Para isso, mais uma vez o Brasil, através do Ministério da Educação, recebe apoio técnico e financeiro dos EUA, por intermédio da Agência para o Desenvolvimento Internacional, e firma acordos de cooperação que ficaram conhecidos como Acordos MEC/USAID. A AID também estabeleceu convênio com o Ministério da Agricultura em 1966 “[...] destinado ao treinamento técnico e orientação vocacional rural” (Leite, 1999: 46). Havia, portanto, um interesse velado nessa parceria no sentido de transformar o homem do campo em operário das empresas capitalistas que cada dia mais adentravam ao meio rural brasileiro.

Os militares, dentro de sua ação planejadora, ainda definiram ações para a educação rural no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD, onde foi criado o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural – Pronasec. Este programa estava repleto de boas intenções para com os habitantes do campo, desde a expansão da escolaridade, passando pela criação de políticas sociais que melhorassem a distribuição dos benefícios sociais, até a recomendação de ensino ministrado a partir da realidade dos camponeses (Leite, 1999).

Entretanto, como também observa Leite (1999) o programa não atentou para questões como a qualificação urbana dos professores, a precária condição dos prédios escolares, a inadequação do material didático, as salas multisseriadas etc. Ou seja, com boas intenções no programa, mas com uma realidade concreta criada e mantida por condições que extrapolam o ambiente educacional, as ações pensadas pouco contribuíram até mesmo para qualificar a força de trabalho exigida pelo capitalismo nesse período.

Na década de 80, animado pelo processo de redemocratização do país, surge um efervescente movimento pela garantia dos direitos sociais, sendo a educação uma das principais bandeiras levantadas na ocasião da formação da Assembleia Nacional Constituinte que promulgou o texto constitucional de 1988. Esta Carta “[...] proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais” (Soares, 2002: 63).

Com a garantia do direito à educação, estabelecida no corpo do texto constitucional, esse passa a ser reconhecido como elemento básico para a conquista da cidadania, fato que fortalece a luta por uma educação voltada aos interesses das populações do campo como um dos elos que compõem a corrente de direitos que asseguram a condição de cidadania às pessoas, uma vez que a partir daí outras legislações e, conseqüentemente, políticas públicas podem ser cobradas do Estado.

A década de 1990, sob a atmosfera do projeto reformista de inspiração neoliberal, viu surgir várias legislações que, buscando regulamentar os preceitos constitucionais, afetam diretamente a educação voltada aos povos que vivem no meio rural¹¹⁴. Naquela

¹¹⁴ No ano de 1996 foram sancionadas pelo Presidente da República duas outras leis que afetam a educação dos habitantes do campo. Trata-se da Emenda Constitucional nº 14, que altera alguns artigos da Constituição Federal relativos à educação, além de criar o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e valorização do Magistério - FUNDEF e a Lei nº 9.424/96 que regulamenta o funcionamento do referido Fundo. Nesta última existe a determinação de um valor mínimo a ser gasto por estados e município por aluno/ano, sendo que este valor é diferenciado segundo “os níveis de ensino e os tipos de estabelecimentos”. Os níveis são 1ª a 4ª série (Inciso I), 5ª a 8ª série (Inciso II) e os estabelecimentos são escola de ensino especial (Inciso III) e escolas rurais (Inciso IV). Infelizmente, se verificou que o valor mínimo por aluno/ano garantido pelo Fundo esteve muito aquém do necessário para a garantia de um padrão mínimo de qualidade do ensino fundamental, demonstrando que no geral o FUNDEF não conseguiu imprimir um melhor padrão de qualidade a esse nível de ensino (Arelaro, 1999).

década, ao final de oito anos de tramitação no Congresso Nacional, e sob forte acompanhamento propositivo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹¹⁵, foi sancionada a LDB – Lei nº 9.394/96 – responsável por redirecionar o funcionamento da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. Na LDB, o tema da educação do campo aparece no Artigo 28 e seus três incisos, refletindo a garantia da oferta que respeite e valorize a cultura local.

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

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Há um nítido avanço no tratamento da educação rural na LDB, pois agora, os sujeitos do campo devem ter respeitado o seu interesse e o seu jeito de ser. Assim, não se tem apenas o direito à educação, mas o direito de receber uma educação “adequada” ao seu ambiente natural e social. Da organização do currículo, passando pela estrutura escolar, até a finalidade da educação está explícito a subordinação à forma de viver e produzir das pessoas que habitam o espaço rural (Soares, 2002: 70) faz a seguinte análise deste artigo da LDB:

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura de um projeto global de educação para o país.

Não há dúvida que a LDB possibilita aos sistemas de ensino tratarem a educação das comunidades rurais de maneira mais condizente com a sua cultura. Essa visão fica muito mais fortalecida se for observado a abrangência e o significado do seu art. 1º que

¹¹⁵ Surgido em 1996 o Fórum foi inicialmente composto pelas seguintes entidades: Associação Nacional de docentes do Ensino Superior (Andes); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Educação (Ande); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (Anpae); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes); Confederação Geral do Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Estudantes (UNE) (Peroni, 2003).

compreende a educação nos seguintes termos: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A experiência intra e extra-escola precisam ser valorizadas e respeitadas no decorrer do processo de formação humana que não se inicia, e muito menos se encerra na instituição escolar.

Até o final dos anos de 1980, a educação dos habitantes dos espaços rurais foi marcada primeiramente pela ausência de ações públicas, apoiada no entendimento elitista e preconceituoso largamente difundido de que os trabalhadores do campo não necessitavam de educação formal, dado o baixo nível técnico da atividade que desenvolviam. A partir dos anos de 1930, quando se reconhece que o Estado deve ter uma atuação mais forte no campo da educação rural, prevaleceu uma concepção extensionista que buscava levar ao campo a civilidade e o desenvolvimento próprios da vida urbana. Tal empreitada, realizada basicamente através de programas e projetos, partia do suposto atraso das comunidades rurais por um lado, e do vigoroso progresso da civilização urbana-industrial por outro, e buscava o desenvolvimento rural e a fixação dos trabalhadores no campo, tendo a escola como a mola propulsora desse processo. Como mostra Vendramini (2004), a grande maioria das ações educativas realizadas no meio rural, eram sustentadas na crença de que a educação apontaria soluções para os problemas sociais do campo.

Em que pese os avanços em termos legais trazidos com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996, as populações do campo continuaram desprovidas de políticas educacionais comprometidas com um desenvolvimento rural mais incluyente. Tendo em vista os reais interesses dos camponeses e seus movimentos, a concepção de educação rural que prevalece na ação do Estado é estruturalmente pobre e empobrecedora, politicamente desarticulada e desarticuladora e culturalmente desenraizada e desenraizadora.

A história mostrou que esse modelo falhou profundamente, e as consequências sociais da negação do direito à educação de qualidade aos povos do campo são visíveis nas estatísticas que apontam os elevados índices de analfabetismo real e funcional no meio rural. Os que conseguiram frequentar a escola rural por alguns anos, se depararam com uma instituição alienígena, alheia às experiências culturais dos estudantes e suas famílias, às questões econômicas e sociais que marcavam o campo, bem como totalmente distante das lutas e movimentos dos trabalhadores rurais. Os que, pela inexistência de escolas em suas comunidades, tiveram que frequentar as instituições urbanas, se sentiram, eles

próprios, alienígenas, seres estranhos vindo de um mundo estigmatizado e desvalorizado socialmente.

Todavia, a última década do século XX não viu nascer apenas documentos legais que trazem alguns artigos referentes à educação do campo, mas presenciou também o surgimento de um forte movimento popular disposto a recolocar no cenário nacional o tema da educação do trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Antes de discutir as ações organizadas e o projeto educativo defendido pelos movimentos sociais do campo a partir de meados dos anos de 1990, nos parece importante adentrar, ainda que rapidamente, no debate sobre a relação historicamente construída entre os movimentos sociais e a educação na realidade brasileira.

4.2. Os Movimentos Sociais Rurais e a educação

Sem a pretensão de realizar uma análise mais aprofundada dos movimentos sociais, aqui se pretende somente destacar o caráter pedagógico que eles apresentam a partir da interpretação de alguns estudiosos brasileiros que têm se debruçado no trabalho de identificar a ação educativa que acompanha as lutas sociais realizadas por movimentos do campo e da cidade.

Movimento social constitui-se em um fenômeno caracterizado por apresentar variadas faces e por possuir uma relação estreita com as histórias desenroladas pelas diversas sociedades, por isso a utilização do termo no plural parece mais adequada (Kauchakje, 2002). Assim o conceito de movimento social diz respeito aos diversos movimentos sociais ocorridos ao longo da história humana, das revoltas de escravos na Antiguidade Clássica, passando pelos levantes camponeses na Idade Média, até os movimentos ecologistas ou de bairro tão presentes na segunda metade do Século XX, ou ainda pelos movimentos formados por trabalhadores rurais (com ou sem terra) que têm marcado o cenário político brasileiro nas últimas décadas. Por se fazerem presentes, de várias maneiras, no decorrer da construção histórica das mais diversas sociedades, “pôde-se afirmar que os movimentos sociais não são fenômenos extravagantes ou excepcionais, ao contrário, são centrais, estão no cerne da vida social” (Kauchakje, 2002: 2), sendo que eles estão presentes tanto nos espaços urbanos quanto no ambiente rural.

A definição de movimento social não é algo pacífico entre os diversos autores que se debruçam sobre essa questão, uma vez que as abordagens acerca dessa temática são bastante heterogêneas. Touraine (2006) acredita que não se deve atribuir a noção de

movimento social a qualquer ação coletiva, disputa ou iniciativa política. Para o sociólogo francês, é preciso reservar a noção de movimento social especificamente à ação coletiva que questiona e procura superar um modo de dominação social.

Na perspectiva de Gohn (1995: 44), movimentos sociais

são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Para essa autora, portanto, os movimentos sociais estão relacionados às ações coletivas voltadas à reivindicação de condições mais dignas de trabalho e vida, assim como àquelas mobilizações que, colocando em causa o *status quo*, agem animados pela edificação de uma organização social renovada, fundada em outros alicerces econômicos, sociais e políticos.

Sem desconsiderar os debates travados acerca dos chamados “novos movimentos sociais”, fomentados inicialmente na Europa a partir de pensadores como Alain Touraine e Claus Offe, neste trabalho, quando necessário, iremos nos apoiar na noção de movimento social apresentada por Gohn acima, uma vez que ela parece útil para a compreensão da ação pedagógica realizada nos e pelos movimentos sociais rurais no Brasil.

4.2.1. Movimentos sociais do campo: breve caracterização

No Brasil os movimentos sociais que se desenvolvem no campo têm uma atuação mais visível desde os fins da primeira metade do Século XX. Destaca-se nesse ambiente as lutas travadas pela Ligas Camponesas¹¹⁶ fundada em 1954 colocada na ilegalidade pelo Golpe Militar de 1964. Nas últimas décadas do Século XX ocorre uma grande mobilização no campo, principalmente entre os movimentos sociais que lutavam pela terra, onde a partir de 1979 começa-se a ser gestado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST¹¹⁷, que oficialmente nasce em 1984 e atualmente é o principal movimento social do

¹¹⁶ Movimento camponês fundado no Engenho Galiléia, em Vitória de santo Antão. Sob a liderança de Francisco Julião, as Ligas tiveram uma atuação basicamente concentrada nos estados do nordeste (Stedile & Fernandes, 2000).

¹¹⁷ Com raízes no trabalho das Igrejas Católica e Luterana através da Comissão Pastoral da Terra - CPT, o MST é oficialmente fundado no Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra, que se realizou entre os dias 21 e 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, estado do Paraná. Nasce no Sul do País e atualmente encontra-se presente e atuante em 22 estados brasileiros. Seu principal objetivo é "lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores" (Caldart, 2001: 207).

País e certamente um dos mais importantes do mundo (Stedile & Fernandes, 2000). Todavia, ao lado do MST existem no campo brasileiro vários movimentos sociais que lutam por diversas causas ligadas ao acesso e a sobrevivência do trabalhador no meio rural, ambiente onde ainda impera a violência e a impunidade¹¹⁸.

Grzybowski (1991), ao estudar os movimentos sociais do campo, afirma que a diversidade de movimentos corresponde às formas também diversas de contradições que existem naquele espaço, bem como pelo modo de vivê-las e enfrentá-las. Para os limites deste trabalho apresentaremos, sinteticamente, o esquema organizado pelo autor, onde figuram quatro grandes grupos de movimentos sociais em atuação no meio rural brasileiro.

O primeiro representa a “luta contra a expropriação”, onde atuam os movimentos dos camponeses que lutam pela terra. Essas lutas “forjam como classe diferentes frações do campesinato em clara oposição à expropriação imposta pela expansão capitalista” (Grzybowski, 1991: 18). A heterogeneidade das formas de expropriação e dos camponeses que as enfrentam é uma característica desse cenário. Aqui destacam-se quatro grupos de movimentos: Movimentos de Posseiros; Movimento dos Sem-Terra; Movimento dos Atingidos por Barragens; e Movimentos Indígenas.

O movimento de posseiros geralmente é localizado, sua amplitude é limitada pelo tamanho da terra disputada e pelo número de famílias que nela se encontram. A defesa da terra, em muitos casos com a própria vida, e a contraposição da legitimidade da posse à legalidade¹¹⁹ da propriedade da terra, são marcas dessas lutas. Para Grzybowski (1991: 21), há uma relação direta dos movimentos de posseiros com a imposição do desenvolvimento capitalista no campo, uma vez que este gera “processos de expropriação e exploração de trabalhadores rurais, cujas contradições estão na origem das diferentes lutas”. O posseiro poderia ser definido como um sujeito social que precisa lutar para ser reconhecido como um camponês na plenitude de sua condição (Guerra, 2001).

O movimento dos sem-terra é marcado por uma articulação forte e abrangente, atuando em todo País, e apresenta uma homogeneidade mais visível nas formas de lutas. Atualmente, além do MST, outros movimentos de trabalhadores sem-terra têm sido

¹¹⁸ "De 1985 a 2005 ocorreram 1.063 conflitos com morte. Foram assassinadas 1.425 pessoas entre trabalhadores, lideranças sindicais ou de movimentos, agentes de pastoral e outras pessoas que apóiam a luta e a causa dos trabalhadores. O que mais nos causa indignação, porém, é que somente 78 desses homicídios foram julgados. Foram condenados apenas 67 executores e 15 mandantes. A impunidade desses crimes alimenta cada vez mais a espiral de violência [...]. Uma análise acurada dos dados da CPT, realizada nos anos de 2003 e 2004, relacionando os conflitos e a violência com os números da população rural de cada estado conclui que a violência é maior onde se dá a expansão do agronegócio. A violência cresce no rastro do agronegócio" (CPT, 2008).

¹¹⁹ No Brasil a apropriação ilegal da terra por latifundiários criou a grilagem. A grilagem ocorre quando o latifundiário, com apoio da corrupção desenvolvida em cartórios de registro de imóveis, forja um documento antigo onde consta que a propriedade em questão foi adquirida por seus parentes há muitos anos, antes da chegada dos posseiros que por ventura estejam vivendo nela. Ocorre que, como o documento foi produzido a pouco tempo, precisa adquirir um aspecto de documento velho, desgastado pelo tempo. Para tanto, o mesmo é colocado em uma caixa com grilos durante alguns dias. Uma substância liberada pelos insetos sob o falso documento o deixa com características envelhecidas e pronto para ser apresentado como prova de posse da propriedade da terra.

organizados¹²⁰, dando maior visibilidade às suas ações e demonstrando uma capacidade de mobilização muito significativa. Segundo Grzybowski, o sentido político da luta dos sem-terra “está no fato de porem a nu a sua comum situação de excluídos, devido à estrutura agrária vigente, e de exigirem do Estado medidas que lhes garantam o acesso à propriedade da terra e a sua reintegração econômica e social como pequenos proprietários” (1991: 24). Os sem-terra lutam principalmente através da ocupação de terrenos improdutivos e/ou montando acampamentos às margens das estradas, em frente às fazendas, como forma de pressionar o Estado a organizar políticas que promovam a reforma agrária.

O movimento dos atingidos por barragens também luta contra a expropriação, mas uma expropriação originada por projetos de geração de energia realizados pelo Estado, que em alguns casos beneficiam diretamente e majoritariamente o capital instalado no campo ou na cidade¹²¹. Os camponeses que são removidos, além do desenraizamento sócio-ambiental a que são submetidos para que o lago da barragem seja criado, são obrigados a enfrentar novos desafios no processo de reconstrução econômica, social e cultural nas áreas às quais são transferidos. Os movimentos de atingidos por barragens são formados por camponeses em sua maioria, mas também por outros segmentos sociais que em comum têm o fato de serem afetados pelo projeto hidroelétrico, fato que eventualmente gera conflito de interesses no interior do movimento (Grzybowski, 1991).

No que diz respeito ao movimento indígena, o autor ressalta que esse representa “uma minoria, no heterogêneo campesinato brasileiro, para a qual a preservação das suas terras é fundamental, condição para a sua reprodução material e valores étnico-culturais” (Grzybowski, 1991: 30). Interesses ligados à exploração das ricas reservas naturais onde a maioria dos indígenas vive, têm ao longo da história do Brasil provocado conflitos em que os povos tradicionais são sempre os mais afetados.

O segundo grupo de movimentos sociais do campo, segundo o esquema organizado por Grzybowski, é o que luta contra as diversas formas de exploração e assalariamento. O movimento dos operários do campo é uma prova da complexidade das relações sociais, políticas e econômicas que se desenrolam no ambiente rural. Tornados mais visíveis no final dos anos de 1970, esse movimento tem surpreendido com sua força e capacidade de

¹²⁰ Existem vários movimentos mais localizados, com atuação em apenas um ou dois estados. Dos movimentos com uma atuação em vários estados destacam-se o MLST (Movimento de Libertação dos Sem-Terra), o MLT (Movimento de Luta pela Terra).

¹²¹ Importante a observação de Lúcio Flávio Pinto sobre duas mineradoras instalada no Pará e que consomem energia da Hidroelétrica de Tucuruí, segunda maior do Brasil, localizada no sudeste paraense: “Só para dar um número desse balanço, basta citar o valor do subsídio de energia concedido à Albrás [empresa japonesa e 8ª maior mineradora do mundo e a maior consumidora individual de energia do Brasil, respondendo por 1,5% de toda a demanda nacional] e à Alumar. A diferença entre a tarifa privilegiada que essas empresas receberam durante 20 anos e o custo de geração da energia que lhes foi fornecida pela Eletronorte representa mais do que o investimento na implantação de duas novas fábricas de alumínio. Elas começaram, em maio de 2004, novos 20 anos de energia subsidiada, graças a um contrato quase tão lesivo quanto o anterior, como se tivessem recebido novas fábricas de graça” (Pinto, 2005).

mobilização, provocando, inclusive, a organização e a renovação política de seus adversários, que passaram a valorizar mais as suas entidades de classes. Salientando a importância desses movimentos, Grzybowski mostra que:

Os movimentos operários no campo representam algo de extremamente novo, especialmente devido às formas de assalariamento, exploração e devido à violência, ao autoritarismo, ao arbítrio patronal vigente no campo superior à lei¹²². Os movimentos são uma alternativa de ruptura com as condições específicas vigentes nas relações de trabalho, uma alternativa de independência social e política dos trabalhadores, mesmo se sua forma imediata tem sido predominantemente corporativa. Nessa perspectiva de análise, a importância dos movimentos de assalariados no campo reside no fato de revelarem para a sociedade a existência de um proletariado agrícola e exprimirem o seu modo de ser. (1991: 32-33).

A luta contra a exploração do trabalho soma-se, mais recentemente, com a luta por trabalho no campo, principalmente após a ofensiva do capital através do agronegócio em todos os espaços agrários, desde as áreas mais tradicionalmente dedicadas ao cultivo de produtos para a exportação no centro-sul do País, passando pelas terras irrigadas do nordeste e chegando às últimas fronteiras agrícolas da Amazônia, onde o cultivo mecanizado de monoculturas, onde a soja se destaca, ou o estabelecimento de grandes propriedades pecuaristas são marcado pelo elevado investimento tecnológico e uma baixa utilização de trabalho vivo.

O terceiro grupo de movimentos sociais no campo brasileiro é formado pelos “camponeses integrados”, ou seja, por uma fração de camponeses que se integrou ao mercado capitalista e luta por melhores preços para seus produtos e pelo estabelecimento de políticas agrícolas que evitem a subordinação da pequena produção ao grande capital agroindustrial. A complexa realidade agropecuária brasileira não autoriza análises simplistas que a reduzem ao binômio latifúndio-minifúndio, uma vez que a heterogeneidade da estrutura agrária cria novos e diversos desafios. Assim, os camponeses estão envolvidos em um processo onde verifica-se “de um lado, modernização e integração de um importante segmento; de outro, pauperização, exclusão e até expropriação de uma grande massa de camponeses” (Grzybowski, 1991: 39-40). Há um setor modernizado no campesinato, principalmente concentrado no sul do Brasil, que, mesmo vivendo da agricultura de base familiar, tem sob sua propriedade os meios de produção, e por isso aumentam sua produtividade. Todavia, o autor alerta que em função da “subordinação ao

¹²² Desde o ano de 1995, 28 mil trabalhadores em regime de escravidão foram libertados pelo Governo Federal. Somente no ano de 2007 foram libertadas 5.974 trabalhadores. Só no estado do Pará 1.905 pessoas foram encontradas trabalhando como escravas em propriedades rurais (CPT, 2008).

capital agroindustrial, a maior quantidade de sobretrabalho gerada e incorporada aos produtos é extraída dos camponeses”¹²³ (Grzybowski, 1991: 41), fato que tende a provocar conflitos sociais.

No quarto grupo de movimentos sociais no campo o autor busca incluir pequenos movimentos espalhados pelo País que possuem uma conexão com lutas mais robustas. Destaca-se nesse quadro a luta das mulheres camponesas. Vários movimentos organizados por mulheres reivindicam direitos sociais e políticos historicamente negados a elas, se não pela lei, mas pela tradição. Direito a sindicalização, a terra, a escolarização, aos benefícios da previdência social, ao crédito agrícola, dentre outros são exigidos por mulheres camponesas em todo o Brasil.

O campo brasileiro está em movimento, preche de sujeitos sociais dispostos a fazer valer seus interesses coletivamente, lutando contra as contradições do desenvolvimento capitalista que a cada dia rompe florestas, campos e cerrados, atravessa rios e adentra os vales com voracidade e sede de lucros, mas não sem resistência de homens e mulheres que desejam e estão dispostos a lutar por *um outro campo possível*.

Em movimento, os sujeitos sociais são envolvidos por uma prática pedagógica emanada do processo de organização desenvolvido no cotidiano das lutas por condições dignas de sobrevivências. O movimento social brota dos campos como um pedagogo coletivo que, com mais ou menos consciência desse papel, vai contribuindo para a formação de seres humanos com maiores possibilidades de conduzirem seus próprios destinos.

4.2.2. Os movimentos sociais e sua ação pedagógica

O processo educativo é reconhecidamente amplo podendo ser realizado em diversificados ambientes sociais, a partir de diferentes formas e conteúdos, envolvendo o conjunto dos seres humanos. A LDB de 1996, por exemplo, reconhece em seu Art. 1º a alargada extensão do fazer educativo, afirmando que este se desenvolve “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, *nos movimentos sociais* e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (grifo nosso). Portanto, a LDB deixa claro que os processos formativos não cabem nos estreitos limites geográficos e metodológicos das instituições escolares, onde a aprendizagem é organizada

¹²³ Giovenardi (2003: 35) em estudo em que trata da pobreza no campo, mostra como os produtos do trabalho camponês têm parte significativa de seu valor de troca retido em outras atividades do complexo rural, sobrando somente uma pequena parcela para quem realmente o produziu, uma vez que “um consumidor ao pagar um real por um produto agropecuário – iogurte – está remunerando com 15 centavos o agricultor; com 23 centavos o produtor de insumos e seus distribuidores; 27 centavos o agregado de comercialização – feiras, supermercados – e 35 centavos o de agroindustrialização”.

a partir de conteúdos e tempos predeterminados (Souza & Oliveira, 2002). Ganha espaço nessa compreensão abrangente de educação, a ação pedagógica desenrolada de maneira não-formal no seio dos mais variados movimentos sociais.

Para Gohn (1999: 101-102) a educação não-formal pode ser dividida didaticamente em dois campos, onde o primeiro é “destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres, planejado para as clientelas sujeitos das ações educativas, com uma estrutura e uma organização distinta das organizações escolares [...]” e o segundo “abrange a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal”. Para este trabalho nos interessa o segundo campo da educação não-formal, onde na compreensão de Gohn, há um aprendizado oriundo da experiência organizativa dos sujeitos, da luta coletiva pela afirmação de direitos e pela conquista da cidadania.

Os estudos que procuram identificar o caráter educativo dos movimentos sociais já há alguns anos vêm sendo realizados no Brasil. A partir deles já podemos perceber que os movimentos sociais possuem um profundo potencial pedagógico capaz de, no cotidiano das diversas lutas travadas em nome das mais variadas causas, contribuir para o alargamento da consciência individual e coletiva de seus membros que, conseqüentemente, fortalece cada vez mais as ações de enfrentamento travadas junto ao aparelho estatal ou mesmo contra os valores e as práticas patrocinadas diretamente pelo capital.

Arroyo (2003: 30) ao tratar da experiência pedagógica desenvolvida pelos movimentos sociais, afirma que “o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa”, uma vez que paulatinamente escola, trabalho, saúde etc, passam a ser vistos pelos setores populares como direitos sociais e não como dádiva de políticas de caráter clientelista. No bojo da luta social por melhores condições de vida realizadas nas últimas décadas na América Latina, ocorre uma reeducação da cultura política que no caso específico da educação mostra que o crescimento da oferta de escolas às camadas mais empobrecidas da sociedade “se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares” (Arroyo, 2003: 30). Portanto, para o autor, está claro que os diversos movimentos que floresceram especialmente a partir da segunda metade do século XX “agiram como pedagogos” na dinâmica que possibilitou o aprendizado dos direitos sociais.

Arroyo mostra ainda que a ação pedagógica desenvolvida pelo movimento social está vinculada menos aos discursos conscientizadores e mais ao exercício diário oriundo da concreticidade das mobilizações que buscam a garantia da sobrevivência, seja no campo ou na cidade. No mesmo sentido, Grzybowski (1991) ao estudar os movimentos sociais do campo, mostra que esse processo educativo que vai paulatinamente formatando a identidade dos sujeitos envolvidos nas lutas não é um processo que se dê *a priori* às ações realizadas com vistas a garantir o atendimento das demandas do movimento. É na ação, no movimento que o sujeito resgata e fortalece sua identidade. Além disso, o referido autor argumenta que a ação político-educativa dos movimentos sociais favorece nos seus militantes um saber prático relacionado ao processo organizativo, bem como uma interpretação crítica do mundo que os cercam, uma vez que possibilita “o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; [...] a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações”, bem como “a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais e culturais” (Grzybowski, 1991: 60).

Nestes termos, lembra Arroyo, os movimentos sociais são educativos, pois mostram “à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência” (2003: 32). Há, portanto, a necessidade do pensamento pedagógico crítico não esquecer, nesses tempos de tão profundas transformações econômicas e sociais, que a materialidade da produção da existência nos diversos espaços da ação humana deve ser a base sobre a qual a educação de homens e mulheres, dentro ou fora das escolas, precisa estar colada.

Em tempos de grandes alterações na base técnica e organizacional da produção econômica, com consequências em todos os demais campos da sociedade, onde se destacam a os conflitos no campo, a precariedade e a escassez dos postos de trabalho, a negação de direitos duramente conquistados, Arroyo reafirma que a relação entre trabalho, educação e movimentos sociais nunca foi tão evidente e necessária, uma vez que esse quadro dramático cobra “a recolocação da centralidade, da imediatez da produção e reprodução da existência, para a formação humana” (2003: 32). Nesse cenário, onde a exclusão ameaça gravemente parcelas significativas de seres humanos, torna-se imperioso um reencontro com a construção da existência humana enquanto princípio educativo. E nessa reaproximação, “os movimentos sociais que não saíram de cena e que situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência terão de ser percebidos como educadores

por excelência das camadas populares” (Arroyo, 2003: 32-33). Aos movimentos sociais cabe a tarefa de lutar pela sobrevivência de uma educação popular, realizada dentro ou fora do espaço escolar, como forma de enfrentar a avalanche de desumanização que acompanha a globalização excludente da contemporaneidade.

Lima (2007), ao discutir a voracidade com que o pensamento neoliberal, na esteira da revolução tecnológica e das transformações no campo da organização do trabalho, vem impondo uma concepção de educação intimamente ligada à Gestão de Recursos Humanos, mostra que a educação popular encontra-se sitiada. O cerco imposto pela modernização e pela produtividade estaria se fechando para uma pedagogia que, fortemente inspirada e/ou executada pelos movimentos sociais, tem a formação humana como foco principal. Para este autor, portanto, “a aprendizagem da humanidade, da solidariedade e do bem comum sucumbiram com o estatuto de antiguidades modernistas à luz de uma Pedagogia Contra o Outro” (Lima, 2007: 56), que encontra no conceito de empregabilidade sua máxima principal.

Não abandonar a convicção de que a formação humana é o objetivo maior da educação dos setores populares é um desafio imposto aos movimentos sociais, em suas práticas educativas expressas no cotidiano das lutas por melhores condições de sobrevivência ou na ação mais sistematicamente organizada dentro ou fora do ambiente escolar, uma vez que “os princípios da competitividade econômica de mercado, revelam a sua oposição a uma grande parte dos ideais da educação popular, antes favorecendo processos de aprendizagem individual aparentemente neutros e despolitizados” (Lima, 2007: 57). Continuar sendo “educadores das camadas populares” no exercício das lutas pela autoconstrução da humanidade dos sujeitos sociais, é a tarefa que se destaca aos movimentos sociais em tempos de ofensiva do capital.

Como a produção mais imediata de si mesmo é geralmente envolta de riscos para os sujeitos, os movimentos que os agregam têm a característica de serem totalizantes pois, quando em movimento, os sujeitos colocam à prova todas as dimensões de sua existência.

Os sujeitos arriscam-se para garantirem sua sobrevivência, lutam por ela, se dispõem a conquistá-la com as próprias mãos, numa batalha onde a força da ação conjunta é decisiva e reveladora de individualidades que se fazem das entranhas da coletividade. Nesse processo, Arroyo (2003: 36) mostra que os movimentos sociais revelam-se muito pedagógicos, pois “nos puxam para radicalizar o pensar e o fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos”. Os movimentos sociais ensinam a todos e todas

que na luta pelo que é básico na construção do ser humano, revela-se o que há de perene na condição humana, ou como coloca Arroyo:

Eles nos remetem ao enraizamento de nossa condição e formação como humanos: a vida, o sobre-viver, as condições materiais, o lugar, o espaço, o corpo, a raça, a cor da pele, as temporalidades, o gênero, as relações mais básicas entre coletivos. Nos remetem, sobretudo, a permanência e imutabilidade histórica das condições em que como coletivos produzem sua existência tão precários. Remetem a persistência da materialidade onde se jogam as possibilidades de liberdade, emancipação, formação como gente. (2003: 37-38).

As carências que figuram na pauta dos movimentos sociais populares constituem, geralmente, as condições mínimas para a afirmação da condição humana. Velhas lutas por terra, trabalho, moradia, água tratada, acesso à escola, ensinam que as promessas modernizadoras do passado ainda não foram cumpridas no presente, mesmo que alguns insistam em anunciar a chegada do futuro. Para grande parte dos seres humanos a garantia de sobrevivência no presente continua sendo um desafio a enfrentar. A materialidade dramática do agora é a base sobre a qual essas pessoas moldam seus sonhos, determinam seus horizontes. Portanto, aos sujeitos que em movimento tomam para si sua condição de humano, o hoje, recheado de necessidades elementares, é que se faz um problema.

Nessa perspectiva, homens, mulheres, jovens ou adultos “vão sendo munidos de interpretações e de referências para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa ‘globalidade’. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo” (Arroyo, 2003: 39), sempre tendo em vista a identidade coletiva, forjada ao longo da história e registrada na memória dos sujeitos sociais. O pedagógico flui do fazer diário, da experiência concreta calcada na luta que os sujeitos da classe trabalhadora insistem em travar contra a negação de sua humanização. A ação pedagógica se desenrola através de um processo que possibilita a compreensão de determinada situação ou de um conhecimento específico sobre um dado tema. É algo que facilita uma aprendizagem acerca de um objeto, de uma ideia ou mesmo de uma experiência concreta vivenciada no dia-a-dia de uma ou várias pessoas.

Portanto, como deixa claro o artigo da LDB citado acima, o fazer pedagógico não está limitado aos estreitos limites das instituições de ensino, pois estas não são as únicas, e para alguns nem mesmo as melhores agências de produção e reprodução do saber científico e da cultura de um povo. Em outros espaços, a ação pedagógica encontra terrenos tão ou mais férteis que a escola para se desenvolver e produzir frutos

verdadeiramente capazes de dar uma resposta à fome de saber e à sede de participar ativamente da construção de novos saberes, novas práticas, novos sonhos.

A ação educativa desenvolvida no seio dos movimentos sociais ultrapassa a concepção disciplinar e sistemática próprias dos estabelecimentos escolares, adentrando em outra maneira de educar, bem mais ligada à vivência mesma dos indivíduos que neles militam, sendo realizada de forma espontânea e, por isso, autêntica.

Para Gohn (1992) o processo educativo nasce nos movimentos populares através de diferentes fontes, como da aprendizagem proporcionada a partir do contato com fontes de exercício do poder ou mesmo pelo saber gerado cotidianamente através do cumprimento de tarefas rotineiras que a burocracia estatal impõe, como a confecção de documentos ou a realização de procedimentos que garantam a satisfação de alguma necessidade do movimento. A aprendizagem, ainda segundo Gohn, pode surgir da percepção das diferenças existentes na realidade social gerada a partir do desvelamento das distinções nos tratamentos que os variados grupos sociais recebem de suas demandas. A visão clara do tratamento diferenciado ensina aos militantes dos movimentos populares que a desigualdade social não é fruto do acaso ou mesmo resultado da vontade divina, mas, ao contrário, é criada e reproduzida por interesse de classe nem sempre revelados aos olhos mais desatentos.

A aprendizagem também pode nascer a partir do contato com assessorias de pessoas ou entidades contratadas ou que apoiam o movimento, assim como através da desmistificação da relação entre poder e conhecimento (Gohn, 1992). Fica claro, então, que o poder nem sempre vem acompanhado do saber, e que a não compreensão de questões básicas do cotidiano das classes populares por parte das autoridades de gabinete, só revela que o poder é exercido para garantir os interesses de classe ou de frações de classe. Essa aprendizagem, entretanto, não surge como resultado da experiência individual do militante do movimento popular, antes ela se caracteriza como uma experiência coletiva, resultado das interações vivenciadas pelo conjunto do segmento social envolvido nas lutas cotidianas do movimento.

A educação se acontece com os sujeitos em movimento. Sujeitos na medida em que são artífices de suas aprendizagens, educadores de si próprios, mas não individualmente, sem o outro. Ao contrário, o ser sujeito de seu saber possui uma estreita relação com outros sujeitos também em processo de construção de suas aprendizagens. Assim, a ação pedagógica resulta sempre da ação coletiva, do movimento, de sujeitos em movimento. Freire (1997: 68), ao tratar do ato educativo como resultado da ação coletiva, mostra que

“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Os seres humanos aprendem coletivamente, em movimento, a partir das condições dadas pela construção da existência.

Arroyo (2003), mostrando como Freire realça o sujeito da aprendizagem, enfatiza como este autor ao invés de criar um método de educação de adultos, possibilitou, em sentido contrário, que o foco da ação educativa saísse do campo das técnicas, dos procedimentos didáticos e passasse a clarear os sujeitos da aprendizagem, as mulheres e homens, crianças, jovens e adultos que cotidianamente buscam sua humanização. Para Arroyo, portanto, Paulo Freire

Não nos propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes mas como aprendem, nem como socializá-los mas como se socializam, como se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada, como ele nos diz. (Arroyo, 2003: 34).

A formação humana é o objetivo da ação pedagógica dos movimentos sociais. E essa formação passa pela compreensão do caráter coletivo desse processo, assim como pelo reconhecimento do sujeito como protagonista da sua aprendizagem.

Caldart (2003a: 51), ao analisar a experiência pedagógica do MST, pensa o movimento social como um espaço no qual são apreendidas lições de formação humana. Nesta análise, a autora ressalta que além da luta contra o latifúndio, os Sem Terra¹²⁴ têm buscado “ajudar a humanizar as pessoas, formando seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro”, sendo que, segundo a autora, esta última tarefa, de caráter mais diretamente educativo, talvez seja a que o MST tem desenvolvido com mais sucesso ao longo de sua história.

O MST formatou ao longo de sua história uma concepção pedagógica que orienta o processo de formação humana no bojo de suas lutas, no interior de seus assentamentos ou acampamentos, ou ainda no decorrer de suas marchas¹²⁵. Caldart destaca que a obra educativa do MST possui três dimensões mais relevantes, sendo que a primeira procura dar conta do “resgate da dignidade a milhões de famílias que voltam a ter raiz e projeto”, a

¹²⁴ "O fato é que há no Brasil, hoje, um novo sujeito social que participa ativamente da luta de classe, com sua identidade e seu nome próprio: *Sem Terra*. Nesse sentido, *Sem Terra* é mais do que *sem-terra*, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social" (Caldart, 2001: 211).

¹²⁵ O MST realiza eventualmente grandes caminhadas em fila indiana na margens das rodovias, iniciadas nos acampamentos ou acampamentos e tendo como destino capitais de estados ou a capital Federal, como forma de chamar a atenção da sociedade e das autoridades para as suas reivindicações.

segunda visa “a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento” e, por fim, a terceira que diz respeito “a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes” (2003a: 51). Portanto, no maior e mais organizado movimento social de trabalhadores do campo no Brasil, tem sido construído um processo educativo que, forjado nas lutas travadas em diversas frentes¹²⁶, procura possibilitar aos sujeitos sociais que dele participam uma experiência de autoconstrução assentada no enraizamento identitário, na perspectiva de futuro e no fortalecimento dos laços coletivos, onde se destaca a combinação de ações formativas realizadas dentro e fora das instituições escolares.

Caldart acredita, portanto, que essa prática educativa que visa a humanização dos trabalhadores do campo, percebendo-os como sujeitos desse processo, fortalece uma concepção de educação que acredita que “educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano” (2003a: 52), o que a leva a salientar que no desenrolar das lutas sociais brota uma pedagogia que se alimenta do movimento organizado dos sujeitos, e que quanto mais enraizada na história, mais educativa se torna a luta social. Assim como Arroyo, Caldart destaca que é em movimento que os sujeitos sociais se humanizam; é participando das lutas que buscam garantir as condições mínimas para a sua produção e reprodução como humanos que os sujeitos sociais formam o seu ser humano.

A participação coletiva, onde todos são sujeitos, gera uma aprendizagem concreta do processo democrático, da democracia participativa, que extrapola os limites da superficial democracia representativa. Na democracia participativa encontra-se a radicalidade do envolvimento do sujeito social com o processo decisório. Nessa perspectiva, participar democraticamente do movimento de luta pela sua formação como ser humano representa para o sujeito “não apenas um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico” (Lima, 2007: 58). Participar é uma ação que se aprende, pois o indivíduo não nasce como sujeito participativo. Ao longo de sua existência, sob a influência das diversas experiências sociais nas quais se envolve, os indivíduos vão se tornando participativos, em menor ou maior grau, sendo que no interior

¹²⁶ Falando da dimensão política do MST, João Pedro Stedile, um de seus coordenadores nacionais, assim se refere a essa questão: “o caráter político do movimento sempre esteve presente, desde o início da organização. Tivemos a compreensão de que a luta pela terra, pela reforma agrária, apesar de ter um base social camponesa, somente seria levada adiante se fizesse parte da luta de classe. Desde o começo sabíamos que não estávamos lutando contra um grileiro. Estávamos lutando contra uma classe, a dos latifundiários. Que não estávamos lutando apenas para aplicar o Estatuto da Terra, mas lutando contra um Estado burguês”(Stedile & Fernandes, 2000).

de movimentos sociais populares há uma pedagogia que favorece a participação ativa e consciente na busca de condições de vida mais significativas.

Gohn (1992) acredita ainda que esse processo educativo possibilitado pelos movimentos sociais populares também atinge as classes dominantes que ao aprenderem, através do confronto com os movimentos sociais, as suas táticas e instrumentos de lutas, se articulam para melhor enfrentá-los. O capitalismo dinâmico reaprende a lidar com os trabalhadores e suas organizações, fato que provoca um novo aprendizado nos trabalhadores sobre novas formas de enfrentamento ao capital.

Na busca de suas demandas, as classes desprovidas de capital geralmente se deparam com um aparato estatal fortemente hegemônico pelos defensores dos interesses da burguesia. Entretanto, o desvelamento do Estado na sua ação voltada ao atendimento das demandas da burguesia só é possível durante o processo de enfrentamento realizado pelos movimentos populares.

Percebe-se, então, que são muito significativas as aprendizagens oportunizadas pelos movimentos sociais, uma vez que as mesmas encontram-se intimamente relacionadas com o fazer cotidiano dos trabalhadores e arraigadas nas lutas travadas por melhores condições de sobrevivência tanto nas cidades como no campo. Os movimentos sociais, portanto, cumprem uma importante missão educativa no momento em que buscam a mobilização e a organização da classe trabalhadora, pois através da luta pelo atendimento de suas demandas, os sujeitos neles envolvidos compreendem que a realidade social na qual estão inseridos é socialmente contraditória e economicamente excludente, fato que os impulsiona a novos e significativos aprendizados e atitudes também renovadas.

4.2.3. Da educação rural à educação do campo: O protagonismo do Movimento Por uma Educação do Campo

Após o fim da ditadura militar os movimentos sociais de um modo geral e os do campo em particular ganham novo impulso, momento em que suas ações na luta por reforma agrária passam a ter mais visibilidade na opinião pública. Verifica-se que a produção agrícola dos assentamentos rurais surgidos a partir das lutas dos movimentos dos sem terra, passam a influenciar positivamente a economia dos pequenos municípios, ao mesmo tempo em que se observa a elevação da pressão junto ao aparelho do Estado pela viabilização de estradas, de assistência técnica e financeira, de assistência médica, de escolas (Vendramini, 2004). Há, portanto, uma luta cada dia mais intensa pela efetivação de políticas públicas que atendam os sujeitos do campo.

Nessa conjuntura marcada pelo conflito, a escola pública passa a ser percebida pelos movimentos sociais do campo de forma mais complexa, como uma instituição que também pode estar a serviço dos interesses dos sujeitos do direito à educação. Por isso, ganha vigor “um debate sobre o sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, sobre a formação dos professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivado” (Vendramini, 2004: 157), que teve como consequência a criação, em meados da década de 1990¹²⁷, de um vigoroso movimento “de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico” (Munarim, 2008: 1) disposto a mobilizar e sensibilizar a sociedade para a causa da educação do povos do campo¹²⁸.

Formado pelos sujeitos que vêm lutando por reforma agrária e melhores condições de vida no campo, com destaque para o MST, e apoiado por universidades, instituições nacionais e internacionais e por setores das diferentes esferas do governo, o movimento **por uma educação do campo** tem buscado afirmar “[...] a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo” (SNPEBC¹²⁹, 2002: 18-19). O Brasil vê surgir, portanto, na acepção de Munarim, um movimento que busca “uma renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada *Educação Rural*” (2008: 1 – grifo no original), pautado na efetivação do direito à educação escolar e não-escolar para todas e todos os que moram no campo, respeitando as particularidades dos seus traços culturais e do espaço em que vivem e trabalham.

Tendo por finalidade romper com o conceito de *educação rural* e, conseqüentemente, com o projeto de desenvolvimento ao qual está subordinada, os movimentos sociais formatam o conceito de *educação do campo*. Há, por parte dos sujeitos sociais que adotam a nova nomenclatura, uma nítida demarcação ideológica que busca se colocar na contramão do desenvolvimento praticado no campo brasileiro, cuja escola rural serve de instrumento de legitimação. A educação do campo, portanto, se fundamenta em uma nova concepção de campo e busca contribuir com a construção de um modelo de desenvolvimento mais incluyente, onde o espaço rural de fato significa um bom lugar para viver e trabalhar.

¹²⁷ O 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, ocorrido em Brasília em Julho de 1997, é apontado como o marco inicial do movimento por uma educação do campo (Munarim, 2008; Fernandes & Molina, 2004; Souza, 2008).

¹²⁸ Campo é aqui compreendido como território a partir de Fernandes (2006). Para esse autor, “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadoria” (Fernandes, 2006: 2). Os povos do campo compreendem os pequenos agricultores, trabalhadores sem-terra, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, assalariados rurais (Lucini, 2007).

¹²⁹ Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo – Declaração de 2002.

Muito mais que uma simples mudança de expressão, o que se propõe é uma alteração de paradigma. O paradigma da educação rural, é geralmente associado não apenas a ideia de uma escola precária e com baixa qualidade no ensino, mas também às “propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais” (SECAD/MEC, 2007: 13). Assim, na interpretação que os movimentos sociais realizam, historicamente a educação rural “quando não relegada, tem sido usada como instrumento de subordinação estrutural dos povos do que vivem no campo” (Munarim, 2008: 1), de modos a favorecer a manutenção das precárias condições de existência até hoje experimentadas por aqueles que insistem em lá permanecerem.

No paradigma da educação do campo além de se buscar ultrapassar a relação dicotômica que existe entre o campo e a cidade, passando a percebê-los de forma integrada, “considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola” (SECAD/MEC, 2007: 13). A preocupação com uma vida no campo cheia de sentido, marcada pela diversidade e intimamente relacionada com a utilização sustentável dos recursos naturais, também está presente no paradigma da educação do campo.

Hage (2005), sintetiza a diferença entre os dois paradigmas ressaltando que a educação rural, defendida pelas elites para os sujeitos do campo, possui um cariz urbano-cêntrico e condenatório do modo de vida camponês, o qual, diante da inevitável desaparecimento, só teria como alternativa a integração às exigências do mercado agrícola capitalista. Além disso, tal paradigma desconsidera o saber produzido na experiência diária dos educandos, o que, conseqüentemente leva à desvalorização da vida no campo, à diminuição da auto-estima e ao enfraquecimento da identidade dos educandos. Para Hage, portanto, a educação rural configura-se em uma ação meramente *compensatória*, pois:

[...] trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem. A educação é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares – Educação supletiva. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. **A educação é tida como um favor e não como um direito!** (2005: 2 – grifo no original).

Por outro lado, Hage percebe o paradigma da educação do campo como modelo de educação construído coletivamente pelos sujeitos do campo e suas organizações, que compreende o campo como um lugar de vida, de trabalho, de luta, de produção de cultura, e que por isso procura expressar o projeto de desenvolvimento defendidos por esses sujeitos, ou seja, a educação do campo não teria um fim em si mesma, mas serviria como uma ferramenta capaz de contribuir para a construção de um outro projeto hegemônico de sociedade, onde prevalecesse a inclusão, a democracia e a pluralidade. Por isso, segundo Hage, a educação do campo se reveste em uma ação *emancipatória*, uma vez que:

[...] incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura. Emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades. **As populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes.** (2005: 2 – grifo no original)

A educação do campo se identifica com a diversa e rica cultura dos povos do meio rural; caminha de mãos dadas com seu projeto de desenvolvimento endogenamente concebido, mas articulado globalmente à construção de novas relações sociais na sociedade como um todo; pensa a educação para além da escola, mas reconhece a importância desta no processo de construção da autonomia política e econômica dos sujeitos do campo; compreende a importância da educação no processo de emancipação que vem sendo gestado no campo, mas não lhe atribui ingenuamente uma força redentora, a partir da qual seria solucionados todos os problemas ali vivenciados. A educação do campo, portanto, tem lado, o dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e tem consciência dos seus limites políticos e pedagógicos.

Os militantes desse movimento defendem que é preciso romper com perverso círculo vicioso que condena os camponeses a “[...] sair do campo para estudar, e estudar para sair do campo”. Em contraposição, afirmam “que é preciso estudar para viver no campo” (SNPEBC, 2002: 18). Acreditam, portanto, que a escola deve estar no campo fisicamente, mas acima de tudo deve ter identidade camponesa, ou seja, deve estar no campo também curricularmente e politicamente. O saber trabalhado na escola deve possuir uma relação de intimidade com a experiência de vida no campo, assim como o compromisso político dessa escola deve ser com o sujeito do campo. Cabe ao Estado cumprir seu dever constitucional de oferecer educação com qualidade aos moradores do campo, pois, na compreensão do movimento, “[...] o direito a educação somente será

garantido no espaço público”, fato pelo qual luta “no campo das políticas públicas” entendendo que “o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público” (SNPEBC, 2002: 19-20).

A garantia do direito à educação deve favorecer a criação de sujeitos que se reconheçam como cidadão, ou seja indivíduos verdadeiramente possuidores de direitos. Para isso, a escola deve responder as necessidades físicas e pedagógicas dos moradores do campo, compreendendo que “[...] a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (Caldart, 2002: 35). Todavia, é necessário o entendimento de que a educação buscada como direito dos povos do campo não deve se limitar às fronteiras da escola, mas, diferentemente, deve considerar as diversas forma e espaços de educação. A formação precisa ocorrer como um processo permanentemente construído em meio a contradições e determinada pelas condições objetivas e subjetivas nas quais os sujeitos formatam suas existências (Vendramini, 2004). Para atender as necessidades dos sujeitos do campo, a educação deve se libertar do cativo em que o modelo escolar a prendeu (Canário, 2002), para poder ser fecundada pelas ricas e complexas experiências socioculturais dos camponeses e suas organizações.

Desta forma, o movimento que se estruturou em meados da década de noventa e que continua forte até aos dias de hoje, tem agido através da mobilização popular e da proposição de alternativas para reconstrução do cenário educativo no campo brasileiro. Para os que lutam por uma educação do campo, parece claro que o espaço rural deve ser tratado com especificidade em matéria de educação, o que justifica a elaboração de uma proposta específica de escola do campo.

Não obstante a criação, dentro da estrutura do governo federal, por força da pressão de vários atores coletivos envolvidos com as questões da terra e dos sujeitos que nela vivem e trabalham, estruturas administrativas responsáveis pela materialização de políticas públicas que têm a tarefa de proporcionar a garantia do direito à educação das crianças, jovens ou adultas que diariamente constroem sua existência no campo, ainda hoje é hegemônica dentro e fora do aparelho do Estado uma perspectiva onde o campo é visto como espaço subordinado à cidade. Essa visão dicotômica e preconceituosa tem, há muitos anos, condenado os povos do campo a uma educação precária material e pedagogicamente.

4.3. A pesquisa acadêmica sobre educação do campo

O movimento por uma educação do campo foi o responsável pela inserção do debate sobre a educação dos povos do campo no debate político nacional, mobilizando sujeitos e instituições em um vigoroso processo de pressão social que não pode ser negado nas instâncias decisórias das políticas nacionais. Como consequência, começaram a surgir no governo federal, mas não só, programas, legislações e estruturas administrativas voltadas à promoção da educação das crianças, jovens e adultos do campo. Mas também foi graças à força mobilizadora desse movimento que a educação realizada em meio rural deixou de ser um *não-assunto* na pesquisa social (Sarmiento; Sousa & Ferreira, 1998) e passou a figurar lenta, mas continuamente, nos debates acadêmicos que se desenrolaram desde os anos finais do século XX.

Damasceno & Beserra (2004), em um estudo que compreendeu o período 1980 a 1990 e objetivou levantar o estado da arte no campo da educação rural, afirmam que a quantidade de estudos nessa área era muito reduzida¹³⁰, sendo essa escassez de produção científica resultado das relações de poder entre os diversos setores da sociedade. Tendo o setor rural uma importância relativa diante dos setores industrial e de serviços, há um menor poder de barganha em relação às políticas promovidas pelo Estado. Além disso, segundo as autoras, a dificuldade de financiamento das pesquisas e a comodidade relacionada aos estudos focado no urbano, geralmente o espaço onde o pesquisador reside, também contribui para o limitado número de produção acadêmica sobre educação rural. Porém, na opinião das autoras, a principal causa da escassez de estudos científicos nessa área está associada ao desinteresse do Estado com a temática, uma vez que face a sua priorização financeira a “determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado” (Damasceno & Beserra, 2004: 78).

Conforme sugerem Damasceno & Beserra (2004), não obstante haver, desde meados dos anos de 1990, uma maior pressão dos movimentos sociais do campo por políticas educacionais que garantam o direito à educação das crianças, jovens e adultos do meio rural, o interesse pela pesquisa acadêmica na área da educação rural permanece insignificante em relação as demais áreas da educação no final da última década do século

¹³⁰ Segundo as autoras, “a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação” (Damasceno & Beserra, 2004: 77).

passado¹³¹. Tal realidade é reforçada pela pesquisa da professora Malvina Dorneles, da UFRGS, segundo a qual, de 1986 a 1998, menos de 1% dos estudos realizados na pós-graduação em todo o país estavam direcionados às questões da educação das populações do campo (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Maria Souza (2008), em um estudo que levanta a produção acadêmica sobre a educação do campo promovida ou influenciada pelo MST, mostra que no período de 1997 a 2007 encontrou 165 teses e dissertações preocupadas com esta temática. Para a autora, tanto a educação rural, como a educação do campo no formato que os movimentos sociais vêm discutindo, aparecem de forma marginal no conjunto das pesquisas acadêmicas sobre educação, devido, por um lado, ao desenvolvimento da pós-graduação ter se dado a partir de 1960, momento de intenso processo migratório do campo para as cidades, o que estimulava os pesquisadores a se voltarem aos problemas urbanos que mais se destacavam na agenda dos movimentos sociais e do Estado, e por outro, pela pouca importância atribuída à escola rural, marcada pela unidocência e pelas classes multisseriadas.

Outro elemento importante observado no estudo de Damasceno & Beserra (2004), está relacionado com a distribuição geográfica das pesquisas sobre educação em meio rural. As autoras mostram que 55% da produção acadêmica se concentra na região sudeste do Brasil, fato que corrobora a centralização do desenvolvimento do país naquela região. O norte brasileiro não aparece no levantamento das pesquisadoras, denunciando a assimetria existente no campo econômico se reflete também na produção científica nacional¹³².

Os trabalhos analisados por Maria Souza (2008), em sua maioria, se aproximam teoricamente da abordagem marxista, mesmo que, algumas vezes, sem privilegiar o devido rigor exigido pelo materialismo histórico. Do ponto de vista metodológico, a autora constatou que as teses e dissertações privilegiam as pesquisas de base qualitativa que se utilizam de estudos de caso, pesquisa participante ou etnográfica. Esses estudos de cunho socioantropológicos geralmente são realizados por pesquisadores que, por razões diversas, têm um laço estreitado com os povos do campo (Damasceno & Beserra, 2004).

Em que pese serem de fundamental importância para o desvelamento da problemática que envolve a educação em meio rural, os conhecimentos produzidos pelos estudos realizados nas últimas décadas ainda não possibilitam um olhar abrangente e

¹³¹ O levantamento realizado pelas autoras demonstra “que a percentagem média de produção de dissertações e teses cai de 2,1%, na década de 1980, para 0,9% na década de 1990 [...] Fenômeno semelhante é observado na produção acadêmica veiculada em revistas científicas [...] Observa-se uma média de apenas dois artigos sobre educação rural publicados por ano” (Damasceno & Beserra, 2004: 78).

¹³² O primeiro mestrado em educação na região norte do Brasil só nasceu em 1986 na Universidade Federal do Amazonas. Em 1993 a Universidade Federal do Pará cria a sua primeira turma de mestrado em educação orientada para as políticas públicas.

profundo sobre a realidade da educação do trabalhador do campo (Damasceno & Beserra, 2004), mas certamente deixam mais nítida a certeza de que os principais problemas da escola passam por um descolamento das práticas pedagógicas da realidade produtiva dos educandos, ao mesmo tempo em que apontam, como alternativa, experiências educativas ligadas aos movimentos sociais, por sua capacidade de satisfazer aos interesses dos sujeitos do campo; discutem a necessidade de aprimoramento e ampliação das políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo, bem como da garantia da participação efetiva no processo de sua elaboração; mostram que há necessidade de uma sólida formação dos professores, especialmente no que diz respeito aos principais aspectos do trabalho e da vida no campo (Souza, M., 2008).

Maria Souza (2008) afirma ainda que em seus estudos foi possível verificar o crescente espaço conquistado pela terminologia *campo* em detrimento do termo *rural* no conjunto da produção acadêmica investigada. No geral, segundo a autora, os trabalhos analisados que utilizam a perspectiva da *educação do campo* o fazem de modo a relacioná-la aos movimentos sociais e suas reivindicações acerca de uma educação verdadeiramente “dos” povos que vivem no campo, ao passo que os estudos que trabalham com a perspectiva da *educação rural* destacam a fragilidade ou ausência das políticas públicas, o estado precário das escolas, bem como a baixa qualidade do ensino. Para a autora, o crescente espaço que a educação do campo vem conquistando no seio da academia se deve a fatores relacionados à ampliação das lutas dos movimentos sociais pela garantia do direito à educação, ao maior diálogo entre os diversos setores do Estado e os movimentos sociais, e ainda, como consequência também desses fatores, pela visível ampliação dos grupos de pesquisa registrados no CNPQ onde a problemática da educação do campo, seja escolar ou não-escolar, aparece entre suas linhas de pesquisa¹³³.

Nos anos iniciais do século XXI a academia e setores do governo federal responsáveis pela formulação de políticas públicas educacionais enxergam na educação do campo um objeto de estudo pulsante e de grande interesse social. Nesse contexto, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e o Ministério da Educação – MEC, tendo em vista a necessidade de se construir uma política pública de educação do campo, e cientes do crescimento da produção acadêmica sobre essa temática, promoveram em 2005

¹³³ De acordo com um levantamento realizado na página do CNPQ na internet pelo Observatório da Educação do Campo, havia em 2008 “147 grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos”, que possuíam entre “suas palavras-chaves: *educação do campo* (55), *educação indígena* (43), *educação quilombola* (06), *educação ribeirinha* (01) e *educação rural* (42)”. Tais grupos envolviam “um contingente de 1.088 pesquisadores e 1.039 estudantes em todo o país que focalizam as populações do campo e seus processos educacionais nos estudos e pesquisas que realizam, engajados em 628 linhas de pesquisa” (CAPES/INEP, 2008). No referido Cadastro do Diretório dos Grupos do CNPq aparecem, no início de 2009, no Estado do Pará, 14 grupos de pesquisa, que representam, no total, 162 pesquisadores e 95 estudantes-bolsistas envolvidos.

o I Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que contou com a participação de 86 pesquisadores vindos de 24 estados da federação brasileira, além de representantes dos movimentos sociais. No evento foi possível aprofundar o debate a partir dos eixos temáticos: O Campo da Educação do Campo; A Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais; Escola do Campo e Pesquisa do Campo (Molina, 2006).

Alguns estados também viram acontecer eventos locais voltados à divulgação de pesquisa em *educação do campo* onde foram apresentados diversos trabalhos acadêmicos concluídos ou em fase de conclusão, de autoria de alunos ou docentes vinculados tanto à graduação como aos programas de pós-graduação¹³⁴.

Buscando ampliar ainda mais a produção do conhecimento sobre as mais variadas questões que atingem a qualidade e a quantidade da oferta da educação em meio rural, no ano de 2007 foi criado, por um grupo de universidades federais¹³⁵, o Observatório da Educação do Campo¹³⁶, um projeto de pesquisa que visa produzir estudos “sobre as políticas de Educação Superior desenvolvidas pelas universidades direcionadas aos grupos sociais rurais, produzindo subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo” (CAPES/INEP, 2008). Como resultado das articulações das universidades integrantes do Observatório, e com vistas a realizar um balanço do estado da arte da pesquisa em educação do campo, debater os paradigmas da Educação do Campo no âmbito da pesquisa, bem como estimular a articulação entre os pesquisadores da Educação do Campo, ocorre em 2008 o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e o II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro (CAPES/INEP, 2008).

Tanto os movimentos sociais como os agentes públicos responsáveis pela construção de políticas pública de educação verdadeiramente do campo têm ciência de que se faz necessária a construção de uma nova base epistemológica sobre o campo e a educação que a ele interessa, no sentido de superar a visão preconceituosa, reducionista e dicotômica que ainda impera na sociedade. Se a construção “dessa nova base epistemológica implica ações na perspectiva de se instalar nas instituições uma agenda de pesquisa na temática do campo e da Educação do Campo” (Munarim, 2006: 20), ao que tudo indica, passos importantes nesse sentido foram e continuam sendo dados.

¹³⁴ O I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará foi organizado em 2008 pelo Fórum Paraense de Educação do Campo.

¹³⁵ Em um primeiro momento, o projeto de pesquisa foi subscrito pelas universidades federais de Brasília, Sergipe e Rio Grande do Norte, que já há algum tempo realizavam trabalhos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação do Campo. No ano de 2008 as universidades federais do Ceará, da Paraíba, do Pará e de Minas Gerais se integraram no Observatório (CAPES/INEP, 2008).

¹³⁶ A partir de 2008 a Universidade Federal do Pará passa a integrar a rede de instituições do Observatório.

4.4. Educação do campo em movimento: um esboço das principais conquistas.

Desde o ano de 1997, quando se realizou em Brasília o I Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária¹³⁷, marco que representa o início da mobilização social por uma educação do campo, vários encontros e seminários nacionais, regionais e locais foram organizados e vários documentos de reflexão para a formação de educadores e educadoras foram produzidos. A mobilização dos sujeitos sociais do campo e de seus apoiadores individuais ou institucionais também tem obtido várias conquistas no campo legal e na representatividade de seus interesses na estrutura administrativa do Estado, o que vem favorecendo, a partir do debate com os sujeitos do campo em variados fóruns, a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.

Uma das primeiras conquistas dos movimentos sociais do campo nessa fase de mobilizações foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA no ano de 1997, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgão vinculado ao MDA. Em que pese não funcionar no âmbito do MEC, este programa foi, e continua sendo, uma das mais importantes referências positivas de política pública dirigida à educação em meio rural.

O ano de 1998 foi marcado pela contínua e intensa mobilização social em nível nacional. Naquele ano aconteceu a I Conferência Por uma Educação Básica do Campo¹³⁸, que resultou na construção da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo¹³⁹, ao mesmo tempo em que vários estados criavam Fóruns Estaduais de Educação do Campo¹⁴⁰, como forma de mobilizar os governos e a sociedade para a construção de uma agenda local que viabilizasse debate e ações voltadas à melhoria da qualidade educacional em meio rural. Fruto dessa alargada mobilização que se iniciara dois anos antes, nasce em 1999 o primeiro curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, na Universidade Estadual do Espírito Santo, voltado especificamente aos educadores e educadoras do campo, e organizado a partir dos interesses dos sujeitos que habitam aquele espaço.

¹³⁷ O encontro foi organizado pelo MST, CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO.

¹³⁸ Realizada no município de Luziânia, no estado de Goiás a partir iniciativa do MST, CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO.

¹³⁹ Entidade formada pelo MST, CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO que assume a responsabilidade de promover e gerir ações de mobilização em nível nacional pela educação dos povos do campo.

¹⁴⁰ Cientes da complexidade e da heterogeneidade que marcam o território e a cultura dos diversos povos que vivem no campo no estado do Pará, e convencidos da necessária consideração desses elementos pelas políticas públicas direcionadas à educação, vários movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa e extensão, órgãos governamentais municipais, estaduais e federais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, resolveram aglutinar suas forças e criar, em 2004, o Fórum Paraense de Educação do Campo. Desde então, o Fórum, que se reúne ordinariamente a cada mês, tem realizado vários eventos objetivando divulgar a proposta da educação do campo na sociedade paraense, bem como tem participado de inúmeras atividades visando a formação docente, a construção de políticas públicas e a formulação de legislações que beneficiem a população do campo.

Os primeiros anos do novo século viram, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a gestação e o parto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Essas Diretrizes, forjadas a partir de um intenso debate com os movimentos sociais do campo, orienta os sistemas de ensino na implementação da legislação brasileira no tocante à educação do campo. A aprovação das Diretrizes deixa evidente que uma importante parte do aparelho estatal e de variados segmentos sociais, perceberam que os sujeitos do campo têm direito a uma educação escolar que, sem negar o saber mais geral acumulado pela humanidade ao longo da história, deve estar sempre intimamente vinculado ao seu modo de ser. Portanto, o “reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos” (MEC/SECAD, 2007: 09).

Para Fernandes (2004a: 91) o processo que culminou na “aprovação das diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”. Esse autor argumenta ainda que a conquista daquele instrumento legal favorece a compreensão de há uma complementariedade entre campo e cidade, e que por esse motivo “precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, dinâmicos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna” (Fernandes, 2004a: 91).

Para os movimentos sociais, o ano de 2003 é fortemente marcado pela posse do governo do presidente Lula, cuja militância política sempre esteve alinhada com a defesa dos interesses dos trabalhadores da cidade e do campo. Não por acaso, nos primeiros anos de seu governo se verifica uma abertura de espaço institucional para o debate e proposições de políticas públicas na área da educação do campo jamais vista na história do país¹⁴¹. Nesse sentido, ainda em 2003 foi criado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 1374, um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTEC¹⁴², e realizado o Seminário Nacional de Educação do Campo, que tinha o objetivo de debater a elaboração do Plano de Ação do Governo Federal para a Educação do Campo. Atendendo

¹⁴¹ É preciso reconhecer, todavia, que devido a diversidade de forças políticas, ideologicamente opostas em muitos casos, aglutinadas pelo presidente Lula com vista a garantir a governabilidade, a pressão contínua e a ação propositiva dos movimentos sociais foi fundamental para as conquistas realizadas.

¹⁴² O GPTEC conta com a participação de representantes do governo e da sociedade civil organizada, e tem como responsabilidade reunir e articular todas as iniciativas sobre a educação do campo realizadas pelo MEC, bem como divulgar nos sistemas de ensino e esclarecer aos responsáveis pelas ações educacionais todos os aspectos a serem observados na implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Além disso, também compete aos GPTEC apoiar a realização de eventos nacionais ou regionais que visem discutir a educação do campo.

a um dos encaminhamentos do referido Seminário, se realiza uma reformulação no GPTEC que origina, em 2004, a criação da Coordenação de Educação do Campo, também na estrutura administrativa do MEC. No mesmo ano é realizada, por iniciativa do MST, CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO, a II Conferência Por uma Educação Básica do Campo¹⁴³.

Entre 2004 e 2005, a Coordenação de Educação do Campo promove, em parceria com instituições governamentais ligadas à educação e organizações da sociedade civil local e nacional, uma série de Seminários Estaduais que visaram produzir subsídios para a construção da política nacional de educação do campo. Em 2005, os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário lançam o Programa Saberes da Terra¹⁴⁴, que visa a escolarização e formação profissional de jovens agricultores familiares em regime de alternância em um período de dois anos. Também nesse ano aconteceu, como foi visto na seção anterior, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, resultado do esforço conjunto do MEC e do MDA. Ainda em 2005, foi apresentado pelo MEC uma proposta preliminar para o Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo, no qual consta como uma de suas principais ações a criação da Licenciatura em Educação do Campo¹⁴⁵.

Outra importante conquista dos sujeitos sociais que lutam por uma educação de qualidade no campo foi o lançamento em 2008 do Programa de Apoio à Formação Superior em licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, pelo Ministério da Educação através da SECAD. Este programa garante o suporte para a implementação de cursos regulares de licenciatura especificamente voltados à educação do campo em instituições de ensino superior públicas em todos os estados da federação. A principal missão do PROCAMPO é a promoção de “a formação superior dos professores em exercício nas redes públicas das escolas do campo e de educadores que atuem em experiências alternativas em educação do campo” (SECAD/MEC, 2008). A metodologia do programa prevê a formação por áreas de conhecimento, o que irá possibilitar uma

¹⁴³ Neste evento participaram 1.100 pessoas dos diversos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação, ONG's, Centros Familiares de Formação por Alternância, Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de representantes do MEC e do MDA, sendo que esses últimos assumiram durante a Conferência o compromisso institucional de construir uma política pública de educação do campo (II CPEBC, 2004).

¹⁴⁴ Em 2005, 12 estados firmaram convênio com os responsáveis para executar o Programa, visando atender a 5.060 jovens. Em 2008, o Programa Saberes da Terra, agora integrado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, foi iniciado em 19 estados brasileiros, com a meta de atender 35 mil jovens do campo. Em sua versão de 2009, o Programa disponibilizou mais 24 mil vagas.

¹⁴⁵ Após a aprovação da Licenciatura em Educação do Campo na Câmara Temática de Formação de Professores do MEC em 2006, algumas universidades foram convidadas a implantarem o referido curso, sendo que até o início de 2009 eram oito as universidades que já ofereciam a Licenciatura em Educação do Campo: A UNB (Universidade de Brasília), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFRB (Universidade Federal Rural da Bahia), UNEB (Universidade Estadual da Bahia), UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas), UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) e UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Em meados de 2009 a UFPA também aprova a realização do curso que terá sua primeira turma no Campus Universitário de Marabá.

expansão na oferta de educação básica de qualidade nas próprias áreas rurais, diminuindo a necessidade de nucleação de escolas fora dos limites do campo (SECAD/MEC, 2008).

Portanto, os primeiros anos do século XXI viram nascer, dentro da estrutura do governo federal, por força de vários atores coletivos envolvidos com as questões da terra e dos sujeitos sociais que nela vivem e trabalham, mecanismos responsáveis pela materialização de políticas públicas que têm a tarefa de proporcionar a garantia do direito à educação das crianças, jovens e adultos que diariamente constroem sua existência no campo brasileiro. Cabe ressaltar, todavia, que não obstante a maior sensibilização dos poderes públicos, principalmente por parte do Governo Federal, com relação às questões ligadas à educação do campo, as ações, em sua grande maioria, continuam acontecendo através de programas e projetos, demonstrando que certamente há ainda um longo caminho de mobilizações a ser trilhado pelos sujeitos do campo, para que sejam atendidos por políticas públicas consistentes e duradouras, orgânicas ao projeto educativo mais amplo do País.

Munarim (2006: 16), referindo a Coordenação de Educação do Campo pelo governo federal, argumenta que, por um lado, a criação de uma estrutura administrativa na estrutura do Estado para gerir a política de educação do campo “ainda que tardia, faz o atual governo, sem dúvida, merecer reconhecimento pela iniciativa. De outro lado, por ser tão tardia ou tão recente, anuncia uma situação ainda muito incipiente na estrutura da máquina governamental e frágil na estrutura do Estado”. Há um reconhecimento por parte do autor, que na ocasião era o titular daquele órgão, de que as portas do governo federal como um todo e do Ministério da Educação em particular, depois de muito tempo fechadas aos povos do campo, foram abertas, mas continuam, “com as dobradiças emperradas”, devido à grossa camada de ferrugem provocada pela burocracia excessiva, pelo parco financiamento, por uma legislação excludente, por funcionários descomprometidos com os interesses dos povos do campo.

De qualquer forma não é possível negar que nos últimos anos houve avanços consideráveis no trato da educação escolar ofertada aos camponeses. Como foi referido acima, o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação e a criação, no âmbito do Ministério da Educação e a criação de uma Coordenação de Educação do Campo, representou um marco muito importante na luta pela garantia do direito à educação às crianças, jovens e adultos do meio rural. Além disso, e como resultado da ação mobilizadora dos movimentos sociais, especialmente do MST, várias outras conquistas foram garantidas. Em todo o País foram

criados fóruns estaduais, regionais e municipais de educação do campo, que aglutinam variados segmentos organizados da sociedade diretamente ou não ligados às questões do campo, e que funcionam como agentes mobilizados da sociedade para a causa da educação do campo, propositores de políticas e ações aos poderes públicos, denunciante das condições em que vivem e estudam os povos do campo, além de servirem como promotores do permanente debate sobre a questão educativa.

4.5. O projeto pedagógico da educação do campo

Como vimos acima, desde meados dos anos de 1990 que os movimentos sociais vêm mobilizando a sociedade brasileira para a inclusão da educação do campo na agenda política nacional. Desde então, os movimentos vêm, de forma isolada ou coletivamente, analisando experiências educacionais nascidas em seus interiores, debatendo teorias pedagógicas e refletindo sobre o modelo de desenvolvimento do campo que, atendendo aos interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, deve estar vinculado à educação do campo. Nesse sentido, Caldart (2004: 2) argumenta que o desafio da reflexão se impõe aos que fazem a educação do campo, de maneira a “avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui”.

Intencionando dar um corpo teórico/prático ao paradigma da educação do campo, sem, contudo, buscar “inventar um ideário” desprovido de concreticidade, os sujeitos e movimentos sociais têm se colocado o desafio “de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de reflexões que possam orientar o pensar [...] sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação” (Caldart, 2004: 2). Esta tarefa tem sido realizada através de um processo coletivo e tendo por base alguns traços da identidade da educação do campo.

A educação do campo se identifica com a classe trabalhadora do campo, o que significa que, reconhecendo a educação como um processo universal, seu projeto político e pedagógico privilegia os interesses desse grupo determinado, ou seja, compreende o universal a partir do particular. A educação do campo, dessa forma, “assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos” (Caldart, 2004: 3).

Devido a “materialidade de origem” da educação do campo estar relacionada à luta dos povos do campo pela sobrevivência, e em confronto direto contra a miséria e a expulsão do trabalhador do campo provocada pelo violento processo de implantação do capitalismo no meio rural brasileiro, há uma incompatibilidade entre o modelo de desenvolvimento patrocinado pela agricultura capitalista e a educação do campo, uma vez que “a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os principais sujeitos da segunda” (Caldart, 2004: 3). Se por um lado o desenvolvimento da produção agrícola capitalizada e tecnologicamente avançada necessita, geralmente, de grandes dimensões de terra, o que fatalmente tem a ver com desterritorialização dos camponeses (Fernandes, 2006), por outro prescinde de um número elevado de trabalhadores assalariados, o que provoca desemprego, miséria e um conseqüente esvaziamento populacional no campo. Aonde não há gente, não há necessidade de escola e de educação humanizante.

Fernandes (2006: 3), ao discutir as formas distintas como são organizados os territórios do agronegócio e do campesinato, aponta a diferença entre as duas paisagem: enquanto a paisagem do agronegócio é marcada pela homogeneidade, a do campesinato é identificada pela heterogeneidade. A uniformidade da monocultura promovida pelo agronegócio se caracteriza “pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem”. Diferentemente, a paisagem camponesa é marcada pela variedade de elementos que se caracteriza “pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos”. Parece claro, portanto que a educação irá possuir sentidos muito diversos quando observada do ponto de vista do agronegócio e do campesinato.

Não estando nas prioridades do agronegócio, por não interferir decisivamente no seu modelo de desenvolvimento, a educação como política pública no e do campo é imperativa para os camponeses, pois pode contribuir decisivamente para a construção de um modelo de desenvolvimento ambientalmente sustentável e incluyente social, econômica e politicamente.

Ainda, na esteira de Caldart (2004: 4), a educação do campo dialoga com a tradição pedagógica crítica, onde se destacam três referências consideradas prioritárias: *a tradição do pensamento pedagógico socialista*, que contribui para a compreensão da “relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo”, e da “dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva [...]”; *a Pedagogia do Movimento*, resultado de uma reflexão forjada recentemente, “que se produz desde as experiências

educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo”; e, *a Pedagogia do Oprimido*, que se constrói no bojo da “tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular”.

É certo que há uma umbilical ligação da educação popular, especialmente a de inspiração freireana, com a educação do campo, de modos que esta “talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo”. Os que advogam a causa da educação do campo acreditam que uma educação verdadeiramente atrelada a um projeto mais amplo de formação humana deve estar assentada a uma concepção educativa que bebe na fonte da educação popular, uma vez que esta, sendo identificada com uma formação ampliada, não se limita a atender, embora não o negue, aos estreitos interesses do mercado de trabalho.

Diferentemente, ao extrapolar os limites do espaço escolar e adentrar nos ambientes construídos pelo cotidiano dos sujeitos do campo, a Educação Popular reconhece e valoriza os saberes construídos e utilizados pelos camponeses, levando-os em consideração no processo de desenvolvimento da aprendizagem sistematizada que caracteriza a instituição escolar. Desta forma, é possível enfrentar a tão arraigada cultura escolar que ao virar as costas aos saberes populares dificulta ou mesmo inviabiliza um enraizamento do currículo na experiência pessoal e social dos(as) estudantes.

4.5.1. De que campo estamos falando?

O que se tem proposto sob a denominação de educação do campo não se limita estritamente aos domínios do pedagógico, pois ao procurar relacionar os processos educacionais formais ou informais com a vida cotidiana dos sujeitos do campo, se objetiva, ao mesmo tempo, uma aliança com uma determinada concepção de campo (Martins, F., 2009). O projeto político e pedagógico da educação do campo, portanto, ao pensar a formação humana, o faz assentada em uma concepção de campo coerente com sua materialidade de origem (Caldart, 2004).

Isso significa a necessidade de que os processos sociais devam ser compreendidos e assumidos de forma global, o que quer dizer que “no campo dos Movimentos Sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação” (Caldart, 2004: 5). Na perspectiva pedagógica propriamente dita, cabe “discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e

historicamente situado”. A partir deste prisma, onde projeto de educação e projeto de campo se entrelaçam e se reforçam, Caldart destaca que algumas questões parecem estar pacificadas no debate sobre a educação do campo.

A primeira delas afirma que a educação do campo nega a agricultura capitalista, pelo que ela representa no processo de exclusão dos povos do campo, ao mesmo tempo em que se afina com a reforma agrária, com a agricultura camponesa, com a agroecologia de base popular. Assim, do ponto de vista político o que interessa no debate é saber quais os caminhos para “fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento” (2004: 5).

A segunda questão mostra que a educação do campo nasce em e por meio das lutas sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, por isso pensa a prática pedagógica atrelada às diversas lutas travadas por esse grupo social. Na terceira questão surge a defesa da superação do antagonismo que marca a relação campo-cidade, bem como da visão hegemônica que aponta o urbano como avançado e o rural como sinônimo de atraso. Em contrapartida, propõe a construção de uma relação entre a cidade e o campo fundada na igualdade das condições sociais e na diversidade das práticas culturais. Por fim, na quarta questão apontada por Caldart referente à compreensão do campo da educação do campo, aparece o debate sobre o desenvolvimento, sendo esse percebido no projeto político e pedagógico da educação em construção, de forma multidimensional e endogenamente debatido. Nesse sentido, a educação deve se relacionar estreitamente com as demais políticas públicas direcionadas ao campo.

Portanto, sendo herdeira das lutas sociais dos trabalhadores e das trabalhadoras do meio rural, a educação do campo carrega consigo uma forte vinculação a um projeto contra-hegemônico de campo, onde este seja um verdadeiro espaço de vida, de produção econômica e cultural, de boas perspectivas futuras para crianças, jovens e adultos. Mas, ciente do processo histórico que negou ao povo do campo o pleno direito a uma educação pública associada aos seus interesses, os sujeitos e movimentos sociais que militam nessa causa têm clareza de que a introdução de um modelo de educação que colide frontalmente com o modelo hegemônico de campo, precisa ocorrer através de um persistente processo de “ocupação” de todos os espaços possíveis (Martins, F., 2009), seja a terra, o debate acadêmico, a legislação, as políticas públicas, as escolas e os lares.

4.5.2. Educação *do campo* como *direito*

A educação do campo luta por uma educação como bem universal, direito de todas as pessoas, independentemente da localização geográfica de sua moradia ou de sua situação de classe, por isso luta pela implantação de políticas públicas que garantam aos povos do campo o direito a uma educação que respeite a sua cultura e o seu ambiente. Sem negar a contribuição de alguns programas e projetos educacionais implementados nos últimos anos no campo, os movimentos sociais almejam um passo mais firme do Estado, no sentido do estabelecimento de políticas consistentemente integradas ao planejamento nacional da educação, de modo a garantir a continuidade das ações e o respeito às particularidades do campo. A educação do campo, portanto, não procura estabelecer um debate meramente corporativo, setorial, ao contrário, entende que “precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país” (Caldart, 2004: 6).

Deste prisma, cabe ao Estado cumprir seu dever constitucional de oferecer educação com qualidade aos moradores do campo através de políticas públicas e não somente pela implementação de programas focais e descontínuos, como tem ocorrido ao longo da história da educação do País. Essa integração ao debate nacional acerca da educação não dilui as particularidades que identificam os sujeitos do campo, em sentido contrário, deve reforçar a compreensão de que a escola precisa estar no campo fisicamente, mas também curricular e politicamente, ou seja, deve possuir uma identidade camponesa. Espera-se, portanto, que o saber trabalhado na escola tenha uma relação de intimidade com a experiência de vida no campo, assim como o seu compromisso político deve ser com o sujeito do campo.

Para Caldart, isso implica em “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*” (2002: 27). Aqui fica evidente que o problema a ser enfrentado não se resume à elevação do número de escolas construídas nos espaços rurais, mas principalmente ao estabelecimento de outras bases sobre as quais a aprendizagem será efetivada, onde se perceba que além de estar *no* campo a escola é verdadeiramente *do* campo.

Uma educação do campo carrega consigo uma forte identidade com o sujeito que vive e trabalha no campo. Sujeitos que quase sempre são escondidos atrás de dados estatísticos, mas que têm famílias, comunidades, se organizam em movimentos e constroem suas histórias (Caldart: 2004). Por isso uma educação capaz de os fortalecer

cada vez mais como sujeitos de seu próprio destino, deve ser *do* campo e não simplesmente *no* ou *para* o campo. Discutindo a importância e a novidade histórica dessa questão, Caldart argumenta que ao longo da história brasileira “toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os* ou ainda menos *pelos sujeitos do campo*” (2004: 7).

Contra a transformação dos povos do campo em simples objetos da ação educativa do Estado, os movimentos sociais afirmam que os habitantes do campo são sujeitos não só do direito à educação, mas sujeitos capazes de contribuir ativamente na reflexão e formulação e organização do seu próprio processo educativo. O reconhecimento de que homens e mulheres do campo podem ser sujeitos da reflexão de sua própria educação, caminha em sentido contrário às já naturalizadas concepções que percebem os habitantes do meio rural como incapazes e atrasados, pois coloca em evidência a diversidade de saberes e experiência construídas no campo cotidianamente por atores individuais e coletivos.

4.5.3. Educação do campo e os movimentos sociais

Para Caldart, não restam dúvidas de que a educação do campo “somente se tornará uma realidade efetiva, enquanto ideário, enquanto projeto educativo e enquanto política pública de educação, se permanecer vinculada aos Movimentos Sociais”, uma vez que a expressão “*do campo* não se refere [...] a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada” (2004: 7). O projeto político e pedagógico da educação do campo reconhece, portanto, não só a enorme capacidade pedagógica dos movimentos sociais, como a sua importância política para a sustentação de políticas públicas educacionais verdadeiramente voltadas à emancipação dos povos do campo. Essa ligação umbilical com os movimentos sociais não pretende limitar a abrangência educação do campo ou restringir a contribuição de outras organizações para a sua construção, pois como afirma Caldart:

Isto não significa afirmar que a Educação do Campo é um projeto de educação apenas daquelas pessoas que já participam de Movimentos Sociais, ou que neste debate não há lugar para o Estado ou para outras entidades e categorias sociais. A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos Movimentos Sociais Camponeses; isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado; ao

mesmo tempo se constitui como um grande desafio para os Movimentos: descentrar-se de suas demandas educativas específicas para pensar em um projeto de educação para o conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo.

A educação do campo não se encontra apenas no âmbito da aspiração, como um projeto utopicamente desprovido de apoio na experiência concreta dos sujeitos que a reivindicam (Martins, F., 2009). Diferentemente, ela tem sido resultado de uma pedagogia desenvolvida no seio do movimento social, não só em suas experiências no espaço da educação formal, mas acima de tudo através da pedagogia inerente a sua própria natureza. As ações realizadas pelos movimentos sociais são, em si mesmas, educativas, têm a capacidade de promover transformações nas atitudes e nas concepções dos sujeitos sobre si e sobre o mundo (Arroyo, 2007).

Vendramini (2007), olhando de perto o contexto dos MST, mostra que a relação entre a educação do campo e os movimentos sociais favorece a compreensão da educação como um fenômeno alargado, que ultrapassa os limites da instituição escolar, e que invade todos os setores onde as relações sociais são cotidianamente travadas. Ao mesmo tempo em que é constituída pelas relações sociais, a educação também é constituinte dessas mesmas relações, o que “significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas [...]” (Vendramini, 2007: 130). Segundo a autora, é possível perceber que através das diversas experiências sócio-educativas levadas a cabo pelos movimentos sociais, ocorre uma significativa alteração na capacidade de inovação e de mudança dos sujeitos sociais e do ambiente em que vivem. Dessa forma, tanto o sentido quanto a organização da escola têm sido colocados em causa a partir do envolvimento dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo nos movimentos sociais.

Por isso, o projeto político e pedagógico da educação do campo não abre mão desse vínculo originário, e reconhece que tem como importante tarefa “ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias” (Caldart: 2004: 8). Cabe à educação do campo, portanto, contribuir com o estreitamento dos laços que unem as práticas pedagógicas escolares e não-escolares com os desafios e possibilidades, do presente e do futuro, que marcam a existência dos homens e mulheres, das crianças, jovens e adultos do campo.

4.5.4. O trabalho e a cultura e a educação do campo

O trabalho e a cultura foram os alimentos que nutriram a educação do campo durante o longo processo de sua gestação, e continuam sendo o mais importante alimento do seu projeto político e pedagógico. Por isso, para Caldart (2004), compreender os processos produtivos e culturais que formam (ou deformam) os sujeitos do campo é uma tarefa de fundamental importância para o projeto da educação do campo.

No âmbito do trabalho, Caldart (2004: 9) compreende que a educação do campo deve atender aos “processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas”. A complexidade e a amplitude que marcam o espaço e as atividades produtivas desenvolvidas no meio rural brasileiro devem ser objeto de reflexão dos que fazem a educação do campo, sendo condição imperiosa a compreensão de que o espaço do campo é ocupado de forma diversa, podendo se constituir em:

[...] espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza. (Vendramini, 2007: 125).

As formas diversas e contraditórias de ocupação do espaço rural brasileiro deixa transparecer uma intensa luta de classe, marcada, em muitos momentos, pela violência física¹⁴⁶. O acirramento da luta de classe no campo ocorre basicamente a partir de meados do século XX, momento em que o capitalismo penetra nas relações sociais do campo e interfere profundamente no modo de organização da vida e do trabalho. Com unidades produtivas cada vez maiores, dispondo de recursos tecnologicamente avançados e com uma produção majoritariamente dirigida ao mercado internacional, o agronegócio ganha destaque na balança comercial, enquanto a pequena produção se torna cada vez mais subordinada ao capital comercial, financeiro e industrial (Vendramini, 2007).

Como já observaram Graziano da Silva (1999), Veiga (2001), Abramovay (2007), a entrada maciça do capitalismo no espaço rural também contribuiu para uma separação

¹⁴⁶ De acordo com o levantamento realizado pela CPT, 28 pessoas foram mortas em conflitos no campo em 2008., sendo que mais de 70% dos assassinatos ocorreram em estados da Amazônia Legal. O estado do Pará continua liderando o *ranking* dos conflitos, sendo que a violência no campo em 2008 triplicou em relação a 2007 (CPT, 2009).

cada vez menos nítida entre as relações sociais da cidade e do campo. Como consequência dessa maior influência sobre o território e sobre as relações sociais rurais pelo capital, verifica-se, dentre outras importantes transformações, a utilização cada vez mais intensa do assalariamento precarizado, traduzido no trabalho temporário, sem contrato assinado, portanto, sem direitos e garantias (Vendramini, 2007). No enfrentamento a essa situação já consolidada, os movimentos sociais do campo têm atuado intensivamente na luta pela reforma agrária, pela defesa do meio ambiente e pela garantia dos direitos sociais básicos aos povos do campo, negando, com isso, o projeto de desenvolvimento rural implementado pelo capital.

Para Vendramini (2007), portanto, parece claro que um projeto educativo direcionado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo não pode voltar as costas a essa conflituosa realidade vivida no meio rural, que tanto ameaça a vida e o trabalho daqueles sujeitos. Além de encarar de frente essa problemática, a educação do campo necessita reconhecer que esse quadro social precisa ser alterado por outro modelo de desenvolvimento, onde haja sustentabilidade econômica, social e cultural.

No que diz respeito à cultura, Caldart (2004: 9) acredita que o projeto da educação do campo deve resgatar a tradição pedagógica que pensa “a cultura como matriz formadora”, ao mesmo tempo em que percebe que “a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que os processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente”. Nesse sentido, a educação do campo, através de ações pedagógicas escolares e não-escolares, atua como um instrumento de reforço às identidades dos povos que habitam e trabalham no meio rural, valorizando seu modo de ser, seus saberes, suas experiências, de modo a promover uma rica interação entre a cultura popular e o conhecimento cientificamente elaborado.

Como ações essencialmente coletivas, o trabalho e a cultura tomados como elementos pedagógicos, contribuem ainda para pensar a educação como uma ação que envolve relações entre pessoas que têm uma raiz cultural e estão envolvidos em um processo produtivo que foram e continuam sendo socialmente construídos.

4.5.5. Formação dos educadores

A educação do campo compreende o educador de forma ampliada, como a pessoa que se dedica ao trabalho de educar as pessoas de diferentes faixas etárias e em variados espaços. Nessa perspectiva todos, de alguma forma, são educadores. Todavia, o projeto

político e pedagógico da educação do campo, reconhece que há uma especificidade nessa tarefa, uma vez que somente alguns indivíduos assumem como trabalho principal a educação das pessoas, o que envolve a necessidade de compreender o complexo processo que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento dos seres humanos (Caldart: 2004).

Como salienta Arroyo (2007: 158), historicamente não há no Brasil “uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focaliza a educação do campo”, uma vez que o urbano foi sempre a referência para a cidadania, sendo o cidadão urbano o modelo do sujeito de direitos. Da mesma forma, a história não mostra a consolidação de políticas públicas voltadas a grupos específicos da sociedade, pois, sob inspiração de um ideal abstrato de direito, é suposto “que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção” (Arroyo, 2007: 160), desconsiderando as diferenças étnicas, de gênero, de classe, de território, que marcam os sujeitos concretamente existentes.

Para Arroyo, a educação do campo, pensada nos marcos da ação pública do Estado, e apoiada nas experiências dos movimentos sociais, deve cobrar políticas de formação específica para os seus educadores e suas educadoras, de modos que estes possam “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (2007: 63). Para o autor, sem a compreensão dessa especificidade, será muito difícil uma atuação docente verdadeiramente comprometida com o projeto proposto pela educação do campo. Uma formação que confronte os educadores e as educadoras com as características que marcam e diferenciam o território e os povos do campo, pode ser uma tarefa construída no interior dos próprios movimentos sociais, mas também pode ser uma tarefa das instituições oficiais de formação, que precisam ser “ocupadas” pelo debate mais geral sobre a educação do campo e por cursos especialmente voltados para profissionais que trabalham nas escolas e comunidades do meio rural. Além disso, os movimentos sociais devem insistir na “ocupação” do processo de formulação e implementação das políticas públicas de formação, contribuindo com a significativa experiência já acumulada nesse campo (Arroyo, 2007).

Mas quais os conhecimentos que devem ser trabalhados para que os educadores e as educadoras possam compreender as especificidades do meio ambiente e das relações econômicas, sociais e culturais desenroladas no campo? Arroyo mostra que os movimentos sociais acreditam ser imprescindível no processo de formação dos profissionais da educação a discussão de conhecimentos que perpassam:

[...] as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos [...] Ainda nesses programas de formação terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo. (2007:167).

A esse conhecimento mais histórico das relações sociais no campo, deve ser somado uma prática pedagógica que possa lidar com as características específicas dos educandos e educandas, assim como a realidade física e organizacional da escola do campo (Arroyo, 2007), estas muitas vezes marcadas pelo reduzido número de estudantes, pelas reduzidas dimensões, pela multissérie, pela unidocência. Arroyo argumenta ainda que a política de formação docente a ser cobrada pelos sujeitos do campo deve estar intimamente atrelada a um novo projeto de desenvolvimento para o campo, uma vez que não é possível dissociar a luta por uma educação de qualidade no e do campo, sem negar o atual modelo de desenvolvimento rural que tanto contribuiu e ainda contribui para a degradação da vida naquele espaço.

Portanto, uma formação específica, nutrida por todos os debates e experiências pedagógicas construídas a partir das ações dos movimentos sociais, mas também fortalecida pela tradição pedagógica crítica, pela educação popular, deve estar presente no projeto político e pedagógico da educação do campo, de modo a favorecer a criação de uma nova identidade de educador (Caldart: 2004).

4.5.6. O papel da escola

A educação buscada como direito de homens e mulheres do campo não deve se limitar às fronteiras da escola, todavia esta deve responder às necessidades daqueles sujeitos. Por isso, “[...] a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (Caldart, 2002: 35). O que está em jogo é a construção de uma educação que reconheça e busque fortalecer a identidade dos povos do campo, estabelecendo um estreito vínculo com a produção econômica, as manifestações culturais, as necessidades ambientais e as lutas políticas vivenciadas pelos sujeitos sociais que vivem e trabalham no meio rural.

Caldart (2004) argumenta que a o modelo de escola em vigor não comporta a dimensão da educação do campo, uma vez que esta está relacionada com um projeto mais amplo de desenvolvimento do campo que busca superar o modelo ora vigente, caracterizado pela expansão do capital, pela concentração fundiária e pela desterritorialização do campesinato. Todavia, a autora salienta que “a luta pela escola tem sido um de seus traços fundamentais”, pois no campo brasileiro a escola ainda não chegou para todas as pessoas, e onde chegou geralmente compõe o quadro de degradação que marca a vida dos camponeses, bem como porque a escola, além de ser uma instituição relevante na formação das gerações mais novas, “pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana” (Caldart, 2004: 10).

Compreendendo a escola como um lugar de disputa e em movimento, a autora destaca que ela deverá ter mais espaço no projeto político e pedagógico defendido pelos movimentos sociais, “se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos” (Caldart, 2004: 10). Assim, a escola que de fato contribuirá para a construção de um outro modelo de desenvolvimento no campo não será a escola urbanocentrada, precária e desconectada do seu meio envolvente, tão bem representada pela “escola rural” que tem marcado a história do campo brasileiro. A escola que verdadeiramente importa nesse processo precisa ser (re)construída a partir de um projeto político e pedagógico que atenda as demandas dos sujeitos sociais e seus movimentos, sem que isso signifique negar sua vocação universal.

Canário (2000), ao discutir a escola em meio rural em Portugal, apresenta quatro eixos de análise que corroboram a compreensão de educação proposta pelo movimento por uma educação do campo. No primeiro eixo, o autor mostra que o problema que envolve a educação dos povos do campo não é interno ao sistema escolar, mas está ligado diretamente com a discussão em torno do futuro do mundo rural, uma vez que os problemas enfrentados pela rede escolar, geralmente também são vivenciados por outros serviços públicos, porventura existentes no campo, fato que “traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos económicos, sociais, culturais e paisagísticos)” (Canário, 2000: 124). Dessa forma, a discussão sobre a escola do campo impõe, *a priori*, um debate acerca do meio rural e sua perspectiva de futuro, fato que deixa incontornável a

necessidade de um olhar crítico aos modelos de sociedade e de desenvolvimento hegemônicos atualmente.

A partir dessa compreensão, Canário argumenta que é equivocada a interpretação dos problemas do meio rural fundada na ideia do *atraso*, e, conseqüentemente, não menos equivocada é a busca de soluções pautada na *recuperação do atraso*, pois, verdadeiramente, “os problemas do mundo rural representam a consequência lógica das ‘soluções’ urbanas e industriais, na lógica do mercado” (Canário, 2000: 126). Por outro lado, continua o autor, os valores culturais e ambientais que são intrínsecos ao meio rural são praticamente imperceptíveis sob a ótica do mercado. As consequências de um modelo de desenvolvimento urbano-cêntrico e orientado pelos valores do mercado, materializadas no isolamento das zonas rurais, nas significativas subtrações demográficas, na inexistência de perspectivas de emprego, na negação de serviços públicos de qualidade, estão na raiz dos processos que geram a “perda da identidade, (...) [a] descrença, fatalismo e baixa auto estima colectiva” (Canário, 2000: 127). Entretanto, a necessária defesa do meio rural, segundo o autor,

[...] não deve confundir-se com uma perspectiva de regresso (impossível) ao passado, em que as zonas rurais eram exclusivamente zonas agrícolas. A valorização do mundo rural emerge, hoje, a partir de novas formas de articulação com o mundo urbano e prefigurando outros modos de vida colectiva. [...] Assim, a defesa da sobrevivência do mundo rural, e dos seus habitantes como os nossos “guardadores de paisagens” configura-se não como uma preservação do passado, mas sim como uma salvaguarda do futuro. (Canário, 2000: 127).

Portanto, a educação escolar no meio rural está intimamente ligada à defesa do campo como um todo, sendo, nesse sentido, extremamente necessário compreender a natureza política dos problemas que envolvem a rede escolar e as políticas públicas que a orientam, assim como perceber que é político o processo que pode desencadear um novo modelo societário onde o campo não esteja em uma situação de subalternidade em relação à cidade. Essa compreensão caminha ao encontro do segundo eixo proposto por Canário, onde ele afirma a necessidade de se transferir o debate da dimensão técnica para a política, o que possibilita recolocar a questão da escola no terreno dos fins e não dos meios.

A escola rural enfrenta dificuldades, para os que a vêem somente do ponto de vista da gestão, devido a sua falta ajustamento técnico, a sua imprecisão na calibragem dos meios necessários à conquista de um padrão de qualidade pautado pela racionalização financeira, bem ao gosto dos pressupostos neoliberais que, desde o final do século XX, seduziram muitos dos responsáveis pelas políticas educacionais de norte a sul do planeta. A racionalidade técnica no

campo educacional, onde os meios preponderam em relação aos fins, onde investimento vira despesa e onde os números friamente escondem as pessoas, percebe as pequenas escolas localizadas em comunidades rurais também miúdas, como instituições ineficientes e entraves onerosos ao desenvolvimento.

Ora, se o desenvolvimento, não obstante os efeitos nefastos que vem provocando há décadas, continua sendo entendido como sinônimo de crescimento, uma cidade ou uma escola só serão desenvolvidas ou possuirão a capacidade de potencializar o desenvolvimento se forem grandes e modernas, logo, a escola rural, pequena e atrasada, deve ser encerrada e seus “clientes”, para que possam desfrutar intensamente da modernidade, devem ser arrancados de suas comunidades e diariamente conduzidos a uma verdadeira instituição de ensino, erguida nos limites do urbano ou nascida em uma zona central do meio rural como resultado da nucleação das agora extintas escolinhas. Não entra nos cálculos gerados pela racionalidade técnica, o fato de que, em muitas comunidades rurais, a escola constitui a única referência da presença do Estado, bem como integra o patrimônio cultural da população que vive em seu redor. Vista a partir do olhar tecnicista, a educação se divorcia da política e os meios já não mais servem aos fins. Sobre isso, Canário faz a seguinte observação:

A questão da escola em meio rural, pelas implicações sociais para que remete, pode constituir um bom analisador para fazer sobressair a distinção entre uma visão técnica e gestonária dos problemas educativos e uma visão que recoloca a questão educativa no centro do debate político e filosófico, na continuidade da tradição tão bem representada por Paulo Freire, para quem projecto educativo e projecto político constituíam realidades indissociáveis. (2000: 128).

No terceiro eixo, Canário mostra o meio rural como um espaço de resistência à “civilização do mercado”. Para o autor, em um contexto onde é visível uma hegemonia global da lógica capitalista, a qual impõe sua sociabilidade em bases individualistas e excludentes, o mundo rural, quando ainda marcado pela forte integração comunitária, se apresenta como espaço insular que conserva valores e modos de vidas que não estimulam a busca desenfreada pela acumulação de capital, realizada invariavelmente através de uma corrida frenética contra o tempo. O meio rural, portanto, se coloca como um contraponto à atual lógica dominante e uniformizadora, podendo, dessa forma, a sua defesa “inserir-se num empreendimento de resistência e de construção de alternativas ao mercado que passa pela defesa da diversidade social e de valores e modos de vida não fundados na acumulação e no lucro” (Canário, 2000: 133).

Tendo claro que, diante da fragilidade das visões deterministas e naturalizadas que sentenciam a total e inevitável mercadorização do espaço e da cultura do campo, Canário

percebe a existência de diferentes futuros possíveis para o mundo rural, cuja concretização carece apenas do desejo e da ação dos sujeitos sociais de hoje. Porém, adverte o autor:

A defesa do mundo rural não corresponde pois a tentar preservar o passado, nem concretizar o desejo, absurdo, de um regresso ao mundo pré industrial. Ganha sentido no quadro de um processo de construção do futuro e de superação do “capitalismo real” em que vivemos, em que todas as experiências sociais “desviantes” podem ajudar a, como refere Mathias Finger (1988), “aprender uma saída”. [...] No plano escolar, as questões que são colocadas pela subsistência das escolas em meio rural, e as práticas de intervenção e investigação delas decorrentes, inscrevem-se não numa luta obstinada contra o “progresso”, mas numa perspectiva de identificação e invenção de práticas educativas portadoras de futuro. (Canário: 2000: 133-134).

Assim como defender o espaço rural, sua gente e sua cultura não deve significar um retorno ao passado ou um enclausuramento em suas próprias fronteiras, mas sim uma luta constante e diversificada contra a força uniformizadora e predatória da lógica capitalista, a defesa da escola que se encontra a serviço da população rural não pode virar as costas para as conquistas da humanidade no campo da ciência e da tecnologia, antes deve se utilizar dessas conquistas para alavancar experiências pedagógicas capazes de municiar os educandos com as ferramentas necessárias à construção endógena de saídas possíveis às dificuldades diariamente enfrentadas por suas comunidades.

Não obstante a importância da escola no processo educativo em meio rural, Canário insiste na necessidade de se lançar um olhar crítico à forma e à instituição escolar, o que nos leva ao quarto eixo de análise por ele proposto. Neste último eixo, o autor sustenta que o contexto rural é potencialmente fértil para a emergência de práticas educativas alternativas ao modelo escolar hegemônico. Fundado em estudos realizados em Portugal desde os anos de 1990, aponta três pontos que deveriam constar nas intervenções educativas em meio rural. O primeiro sugere que a prática escolar deva ser compreendida apenas como uma das dimensões que compõem uma ação educativa alargada, globalizada, “ecológica”, de modo a englobar outros atores e instituições no processo pedagógico. O segundo ponto procura enfatizar a necessidade de se atribuir um sentido ao trabalho escolar, tendo por base a percepção de que as crianças são produtoras de saber e que a educação escolar faz parte de um ciclo de educação que ocorre por toda a vida. No terceiro ponto, o autor chama a atenção para a importância da articulação entre atividades educativas formais e não formais, escolares e não escolares, que envolvam a educação dos adultos e das crianças, uma vez que é “da síntese entre as dimensões sociais da ação educativa e as dimensões educativas da ação social que se torna possível fazer coincidir

um projecto educativo globalizado com um projecto globalizado de desenvolvimento local” (Canário, 2000: 137) .

Como não é difícil perceber, a reflexão de Canário sobre a escola rural, forjada em sua prática acadêmica e em sua já longa militância no Instituto das Comunidades Educativas, donde, junto com outros e outras, desenvolvem experiências educativas emancipatórias em Portugal (Vendramini, 2005), não se restringe à realidade portuguesa, mas, ao contrário, serve de suporte teórico para a ação político-educativa de movimentos sociais ou governos comprometidos com os povos do campo. Em linhas gerais, os postulados de Canário dialogam com certa intimidade com aquilo que pensam e praticam aqueles e aquelas que, individual ou coletivamente, lutam pela implantação de uma verdadeira educação do campo no Brasil.

Em nível europeu, como poderá ser visto na seção seguinte, o debate sobre o futuro da educação em meio rural mobiliza intelectuais, pais e professores, que diante de políticas racionalizadoras desenvolvidas pelo Estado em diversos Países, organizam frentes de luta pela preservação das escolas nas comunidades e pela reconfiguração de sua ação pedagógica, de modo a que essa possa contribuir para a sobrevivência da própria comunidade.

4.6. A educação em meio rural na Europa: Comentários breves

A realidade educacional europeia não constitui o foco principal deste trabalho, todavia, um olhar, mesmo que panorâmico, apoiado em outros estudos de autores portugueses, franceses ou espanhóis, pode contribuir, através das aproximações e/ou dos distanciamentos, para refinar a percepção das condições em que se desenrola a educação em meio rural no Brasil, mas especificamente na região Amazônica. Nestes termos, os parágrafos seguintes esboçam rapidamente alguns contornos da escola rural em França e em Espanha e, mais tarde, em Portugal.

No continente europeu é bastante visível a profunda transformação que o campo sofreu nas últimas décadas, com destaque para o aspecto demográfico e para a significativa perda de importância do trabalho agrícola no conjunto da ocupação rural. O processo de industrialização e a conseqüente expansão urbana, aliados ao incremento tecnológico na atividade agrícola verificado a partir da segunda metade do século XX e a melhoria dos sistemas de transporte e comunicação impuseram novos desafios à sobrevivência dos povos do campo, assim como colocaram em causa a existência da escola rural, nomeadamente aquelas de pequenas dimensões.

Na Europa, a escola pública se consolida como sistema no mesmo momento histórico em que os Estados Modernos são estabelecidos sobre os escombros do Antigo Regime. A expansão das instituições escolares por todo território nacional, a partir do século XIX, sinalizava que as condições para o desenvolvimento estavam sendo construídas, de modos que “a constituição de uma malha apertada de escolas públicas nas zonas rurais, emerge como um factor de progresso, com uma forte marca simbólica: a escola é um factor de identidade da aldeia” (Canário, 1995: 9). Após as primeiras reações mais defensivas, as comunidades camponesas passam a apropriar-se da escola enxergando nela um símbolo do avanço, um elemento que lhes possibilitava vislumbrar dias melhores.

Entretanto, nas últimas décadas, as escolas situadas no campo, especialmente aquelas de pequenas dimensões, se encontram, na visão de alguns, fortemente condenadas ao desaparecimento, pois além de pressionadas pelo não lento processo de desertificação humana do meio rural, o que as torna inviáveis economicamente, não seriam elas suficientemente capazes de possibilitar a expansão do progresso e da modernização às comunidades onde se encontram instaladas. Outros, em sentido contrário, acreditam que o encerramento das escolas rurais não é um fato incontornável no processo de desenvolvimento das comunidades, bem como não corresponde ao desejo das populações que são por elas atendidas. Para esses últimos, prevalece o argumento segundo o qual o movimento que promove “o progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de carácter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas” (Canário, 2000: 124). Porém, o que se vê um pouco por toda a Europa nos anos finais do século XX é um movimento, impulsionado por decisões governamentais, com o propósito de “modernizar” o campo, o que significa, dentre outras medidas, acabar com as pequenas escolas e deslocar os estudantes para outros espaços onde as condições materiais e pedagógicas sejam mais adequadas aos desafios do progresso.

Em meados da derradeira década do século XX, Collot (1994) mostrava que em França¹⁴⁷ o desaparecimento das escolas rurais, embora não fosse um fenômeno novo naquela altura¹⁴⁸, acelerou-se a partir do final dos anos de 1980. Segundo o autor, até 1989 havia em França uma orientação governamental no sentido de que até com 9 alunos a

¹⁴⁷Atualmente cerca de um quarto da população francesa vive em áreas predominantemente rurais. Devido as mudanças estruturais que ocorreram a partir da segunda metade do século XX, os empregos agrícolas já são minoria, representando menos de 20% dos postos de trabalho rurais. O relacionamento entre o rural e o urbano tem se caracterizado pelo aumento do fluxo diário de pessoas que se deslocam regularmente aos centros urbanos para exercer uma atividade profissional. (Fonte: <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/pages/mondru.htm>).

¹⁴⁸ Como mostra Marques (2005), apoiado em George (1998), surge em 1953 um decreto admitindo a possibilidade de constituição de agrupamentos escolares, tendo em vista a contínua diminuição do número de alunos nas escolas do meio rural.

escola continuava em funcionamento. Mas como no resto da Europa, a desertificação do meio rural foi impulsionando o fechamento das escolas, sendo que em 1989 o Estado decide acelerar esse processo, e o reagrupamento, a concentração de escolas passa a ser a panaceia que ocorre, agora, sem que haja qualquer negociação com a comunidade. Tal fato, porém, provoca reações por parte de alguns pais e professores, aqueles se posicionando em defesa da escola e da própria comunidade e estes, preocupados com seus projetos profissionais, uma vez que “por razões pedagógicas, haviam optado por pequenas escolas, aí desenvolvendo, por vezes desde há longos anos, por vezes clandestinamente, uma pedagogia totalmente diferente da pedagogia oficial” (Collot, 1994: 65).

Nesse período, ainda segundo Collot, os professores criaram uma Associação para a Defesa e a Promoção da Escola Rural, que mais tarde se transforma em Centros de Pesquisa das Pequenas Estruturas e da Comunicação. Posteriormente, em 1992, da convergência dos interesses de pais-eleitos e professores nasce a Federação Nacional para a Defesa e a Promoção da Escola Rural. Essa federação, contrariando o Ministério da Educação, “defende que a pequena escola é o local mais favorável não só para a construção psicológica da criança e dos seus saberes, como, também, para se iniciar a tão pretendida transformação do sistema educativo” (Collot, 1994: 66).

Para Collot, o resultado da experiência tentada em França que pretendia o reagrupamento inter-comunidades, não obstante ao apoio dos professores que temiam as classes únicas, demonstrou que “os pais só mantiveram as suas crianças enquanto estas frequentavam a escola da sua aldeia; quando estas se tinham de deslocar, muitos foram procurar a escola da sede do departamento”. Além disso, segundo o autor, “Os resultados escolares não foram os melhores! Apenas melhorou o conforto dos professores, permitindo-lhes continuar a ser tradicionais” (Collot, 1994: 69).

Joaquim Oliveira (2005), com base nos escritos de Calvi (1995), mostra que buscando uma alternativa aos reagrupamento de escolas que marcaram a ação do Estado no campo da educação em meio rural nas décadas anteriores, ganham importância nos anos de 1990, através da iniciativa de pais, autarcas e professores, as “experiências inventadas pelo terreno”, ou seja, intervenções locais que visam recuperar um trabalho de parceria entre a escola e a comunidade, tendo em vista a capacidade que aquela carrega para a animação da aldeia e para participar do seu desenvolvimento. Tais experiências, ainda segundo Oliveira, apesar de serem reconhecidas pelo Ministério da Educação, não foram promovidas ou apoiadas pelo Estado.

Embora atualmente a política educacional francesa optar pelo reagrupamento das escolas, cedendo às visões burocráticas e gestionárias (Oliveira, J., 2005), estudos realizados pelo Observatório da Escola Rural¹⁴⁹ demonstram que os alunos das escolas elementares por ele acompanhados¹⁵⁰ não apresentam níveis de aprendizagem inferiores aos dos estudantes do meio urbano nas disciplinas básicas que são objeto de avaliações nacionais. Diferentemente, os alunos das escolas rurais, especialmente os das classes únicas¹⁵¹, obtiveram resultados em francês comparáveis aos dos alunos escolarizados em classes formadas com um nível só, e resultados em matemáticas superiores, de maneira estatisticamente significativa, aos daqueles alunos (Champollion, 2006).

Na Espanha a discussão acerca da escola rural tem envolvido vários segmentos sociais e provocado a ação política do Estado, ora valorizando, ora obscurecendo a importância dos estabelecimentos escolares e das comunidades onde funcionam.

Gelis (2004) argumenta que há atualmente na Espanha uma profunda diferença entre a escola rural de *ontem* e a escola rural de *hoje*. As primeiras são as que foram instaladas por todo território espanhol desde o início do século XIX até meados da década de 1970. Ressalvando que há exceções importantes, o autor afirma que essas escolas “são bastante estragadas, são pobres, mal equipadas e são Desinteressante a partir de qualquer ponto de vista” (Gelis, 2004: 2 – tradução livre). Os anos anteriores à década de 1970 viram uma escola rural que se encontrava marcada pela precariedade estrutural¹⁵² e pela ineficiência pedagógica, o que a colocava em uma condição marginal no sistema educativo espanhol. Sob a responsabilidade de um único professor, que em alguns casos poderia ter o auxílio de um voluntário da família, estavam de 50 a 90 estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização, aos quais se ensinava de maneira enciclopédica, desconsiderando o contexto cultural e geográfico local (Gelis, 2004). Díaz (2008), acrescenta que entre os anos finais da década de 1930 e os primeiros anos da década de 1950, a escola rural em Espanha também se caracterizava por ser um forte canal de disseminação dos ideais tradicionais e conservadores defendidos durante o regime de Franco¹⁵³.

A partir do final dos anos de 1970, impulsionado pela efervescência da transição da ditadura franquista à democracia, assim como pela mobilização de vários setores da

¹⁴⁹ O Observatório da Escola Rural é constituído por uma equipe de investigação pluridisciplinar procedente de 5 Institutos de Formação de Professores (Aix-Marseille, Auvergne, Grenoble, Franche-Comté e de Lion) que tenta identificar os diferentes parâmetros que exercem influência sobre o sucesso escolar e a orientação dos alunos do meio rural. (Champollion, 2006).

¹⁵⁰ O Observatório acompanhou 2.500 alunos entre os anos de 1999 a 2005.

¹⁵¹ Turmas multisseriadas no Brasil e turmas com as quatro séries em Portugal.

¹⁵² Gelis (2004: 2) argumenta que não é possível “ignorar que muitas escolas localizadas na zona rural funcionavam em lugares dos mais improváveis: na varanda de uma igreja, no porão de uma Câmara Municipal, na sala de uma casa abandonada” (tradução livre).

¹⁵³ O General Francisco Franco governou a Espanha do final da Guerra Civil Espanhola, em 1939, quando, vitorioso, se proclamou líder máximo da Nação, até 1975, quando veio a falecer.

sociedade espanhola, há o início de um processo que visa construir uma nova escola rural espanhola, uma escola de hoje, física e pedagogicamente distinta da escola de ontem, marcada pela precariedade e pela ineficácia. Todavia, verifica-se nesse período o fortalecimento de ações concentracionistas, marcadas pelo encerramento de várias escolas unitárias e pelo deslocamento, diário ou semanal, das crianças para outros estabelecimentos de ensino distante do seu local de origem (Oliveira, J., 2005). No início dos anos de 1980, depois de muitas reações contrárias às medidas educativas que ignoravam o contexto local onde as escolas estavam instaladas, volta-se a erguer pequenas escolas em contexto rural (Luna, 1999), bem como vê-se surgir um documento legal, o Real Decreto sobre Educação Compensatória, de 1983, que atribui grande importância às escolas rurais, sendo consequência de suas determinações a posterior criação de centros de formação para professores ligados às escolas rurais (Amiguinho, 2004).

Conforme demonstra Luna (1999), em 1990 a Lei Orgânica Geral do Sistema de Ensino, em que pese defender um modelo de escola concentrado, traz em pelo menos dois de seus artigos (cujos títulos são: *Qualidade do ensino* e *A compensação das desigualdades na educação*) elementos que favorecem a melhoria da qualidade da educação praticada nas escolas rurais da Espanha sem, contudo, garantir que suas especificidades sejam respeitadas e valorizadas.

A legislação educacional espanhola esperou até meados da última década do século XX para reconhecer as particularidades das escolas rurais. Como salienta Canto e outros (2008), é na Lei Orgânica da Educação de 2/2006 que pela primeira vez aparece um artigo, o de número 82, cujo título é *Igualdade de oportunidades no mundo rural*, explicitamente direcionado à escola rural. Nesse artigo determina-se às autoridades educativa que levem em conta as especificidades apresentadas pelas escolas rurais e seus alunos, a fim de que possa ser garantida a oferta de uma educação de qualidade.

Porém, a despeito da tardia percepção do legislador das condições efetivas em que a escola rural funciona, esta, segundo Gelis (2004), tem apresentado, graças a ação militante de pais, professores, sindicatos e outros atores sociais, uma significativa melhora nas últimas décadas. Todavia, há ainda um forte desnível entre as escolas, uma vez que somente alguns professores “estão preparados para ensinar nestas escolas, nem todos os municípios se voltaram para eles de uma forma firme, nem todos os pais fazem pressão suficiente para melhorá-los, porque ainda há quem pense que esta é uma escola de segunda categoria, terceira ou quarta, e nós ainda não reconhecemos o potencial desta” (Gelís, 2004: 7 – tradução livre).

Segundo Amiguinho (2003b) é possível verificar atitudes de vários governos de países europeu que apontam para uma nova forma de perceber a escola rural, onde esta tem sido pensada com um importante instrumento na consolidação de um campo vivo e com gente nele habitando. Em suas palavras:

A realidade europeia é muito diversa. De qualquer modo, no meio das ambiguidades e das contradições que se vão vivendo, há hoje países onde se começa a encarar com outros olhos o valor da escola rural, nomeadamente na perspectiva de ela poder contribuir para um ordenamento do território, enquanto equipamentos sociais e colectivos que podem servir para estancar o êxodo do meio rural, ou mesmo – como no caso da França – atrair pessoas para esse meio. (Amiguinho, 2003b: 3).

Em Portugal, todavia, as políticas do Estado têm promovido o encerramento de várias escolas rurais, nomeadamente as de 1º ciclo, cujas pequenas dimensões e a alegada precariedade pedagógica são utilizados como argumentos para justificar ações administrativas voltadas para a racionalização da oferta educativa à população do campo. Como pode ser visto na seção seguinte, a escola rural que durante as primeiras décadas do Estado Novo serviu aos interesses ideológicos da elite dirigente do País, chega ao século XXI vendo sua legitimidade social e pedagógica ser diminuída, ou mesmo negada, pelas políticas públicas por um lado, e por outro, e talvez como consequência daquelas, encontra a academia praticamente de olhos fechados para os seus problemas. O movimento contrário, no sentido da afirmação e da valorização da escola em meio rural parte de organizações da sociedade civil que vêm naquela instituição, além de um potencial laboratório pedagógico (Calvi, 1995; Collot, 1994), uma importante aliada na busca de soluções para os problemas do desenvolvimento do meio rural (Oliveira, J., 2005; Amiguinho, 2003c, 2005; Canário, 2000).

4.6.1. A educação em meio rural em Portugal

Portugal não foge à regra vigente ao restante da Europa no que diz respeito às profundas alterações experimentadas pelo meio rural nas últimas décadas. As causas das transformações econômicas, geográficas e culturais que o campo português tem vivido também não diferem, no geral, daquelas que desenharam uma nova face e impuseram novas funções aos espaços rurais europeus. Assim, o modelo de desenvolvimento fundado no crescimento econômico e centrado na indústria e no urbano implantado no País há muito, mas reforçado nas últimas décadas, debilitou a agricultura nacional, impôs um êxodo rural de alargadas dimensões, tanto para os centros urbanos nacionais como para o

estrangeiro, transformou o espaço rural, em muitos casos, em local de residência e não de trabalho (Cristóvão, 1995).

Como noutros cantos da Europa, também em Portugal a escola rural sofreu e continua sofrendo as consequências das decisões políticas e econômicas que decretam a falência ou, no melhor dos casos, a secundarização do meio rural, uma vez que o problema da escola rural deve ser entendido, fundamentalmente como um aspecto parcelar do “colapso” do mundo rural, induzido por um modelo de desenvolvimento baseado no crescimento econômico (Yves, 1995; Canário, 2000; Caldart, 2004). Além disso, Portugal contabiliza ainda, no percurso histórico da educação em meio rural, o controle ideológico praticado através da rede de escolas pelo Estado Novo sobre a população do campo. Sobre essa questão, Joaquim Oliveira, apoiado nos escritos de Amiguinho (2004), argumenta que no meio rural,

[...] onde se situava a esmagadora maioria das malhas da rede, a escola surge, assim, através da veiculação ideológica de valores exaltantes da abnegação, das privações e do fatalismo dos habitantes rurais, que consubstanciava a defesa do homem inculto, com função equilibradora de um tecido social marcado por profundas desigualdades socioeconómicas. (2005: 107)

A baixa qualidade do ensino das escolas rurais, associada ao alto índice de analfabetismo da sociedade portuguesa¹⁵⁴, possibilitava a manutenção do *status quo* que interessava à elite dirigente. Todavia, ainda segundo Joaquim Oliveira (2005), a partir dos anos de 1950, por força do processo de industrialização que se iniciava, da implantação da mecanização na produção agrícola e também devido a pressões externas, se verificam algumas alterações no contexto escolar, com repercussões no meio rural. Há um aumento no número de escolas e a escolaridade obrigatória passa de três para quatro anos, para ambos os sexos, em 1960.

Não obstante a uma maior atenção à escolarização da população portuguesa a partir da segunda metade do século XX, ocorre, desde o início dos anos de 1960, um processo de encerramento das pequenas escolas primárias, especialmente as localizadas em comunidades menos densamente povoadas. Tal fato é apontado por Joaquim Oliveira (2005) como consequência da perda de importância dessas escolas como agências de difusão da ideologia do regime, mas também pelo recrudescimento na taxa de natalidade verificada desde a década de 1960.

¹⁵⁴ Segundo Marques (2005), em 1930 a taxa de analfabetismo em Portugal era de 67,8% e em 1940 se situava em 59,4%.

Após o 25 de Abril há uma estabilidade do êxodo rural, alimentada pela ação do poder local no âmbito das políticas sociais, assim como um novo tempo para a escola que, agora, passa a lidar com uma nova proposta de ação. Porém a euforia pela mudança durou pouco, pois, novamente abandonado, o local viu instalar-se entre os moradores a desesperança, pois “os novos quilómetros de estrada, então construídos, acabam por funcionar, não como vias de retorno mas, mais uma vez, como caminho de novas partidas para a Europa ou a cintura da capital” (Lacerda, 1994: 54). As mudanças sugeridas à pequena escola também muito cedo revelam-se ineficientes, e a prática de sempre prevaleceu na maioria dos casos.

Com a diminuição das fronteiras entre o urbano e o rural e a conseqüente chegada de novas culturas à comunidade, revela-se o quanto a escola – que “é, quase só, a professora que aparece e parte sem se entrosar com a comunidade” – encontra-se isolada do contexto local. Assim, percebe-se com maior clareza que “face à comunidade, à riqueza dos seus saberes não explorados, é que a escola está isolada e se isola” (Lacerda, 1994: 55).

A diminuição progressiva do efetivo escolar nos anos seguintes segue a proporção inversa à elevação do número de escolas de lugar único, especialmente no meio rural, as quais nos anos mais recentes serão objetos de políticas racionalizadoras que determinarão seu encerramento e a transferência dos estudantes para outras escolas de maior porte.

Em meados da década de 1990, Amiguinho (1995) argumentava que as transformações sócio-econômicas vivenciadas no campo foram significativas e tiveram conseqüências diretas no funcionamento da escola. Para ele, no plano pedagógico e administrativo, “o estado a que chegou a escola rural, na ausência de qualquer política educativa coerente que atendesse à sua especificidade, comporta vários problemas e dificuldades, constituindo o isolamento de professor e alunos a sua face mais visível” (Amiguinho, 1995: 112). Sem, contudo, localizar a questão da escola rural no quadro da degradação pela qual o campo vem passando há bastante tempo, as políticas do Estado têm usado justamente a situação de isolamento de alunos e professores para encerrar as atividades de muitas escolas rurais. E assim, como conseqüência dessa “voragem de punição das vítimas, a aldeia acaba por perder um dos últimos sinais do reconhecimento da sua existência e da sua identidade como espaço social” (Amiguinho, 1995: 114), o que só alimenta o já alargado processo de desertificação humana dos campos. Oito anos depois, Amiguinho (2003b) volta a enfatizar essa questão, o que demonstra que a política de

desmonte da rede escolar de 1º Ciclo em meio rural continua constando da pauta governamental:

Na minha opinião, tem-se precisamente reduzido esta abordagem a uma mera reorganização da rede escolar, como se isso fosse única e exclusivamente um problema de rede escolar. E este não é apenas um problema de rede escolar mas também de organização e ordenamento do território, e quando se toca nesta questão não se faz ideia das suas implicações. Encerrar uma escola implica, em muitos casos, tocar a dimensão simbólica das comunidades. Para muitas delas, que não têm senão a escola como símbolo institucional, ela representa o último sinal da sua existência. E mais uma vez, também por esta via, as comunidades sentem o futuro ameaçado. Perante estas ameaças é natural que as pessoas resolvam deixar os seus lugares e partir para outros. Claro que não acredito – tal como a maioria das pessoas que se dedica à questão das escolas em meio rural – que exista uma relação linear entre o fecho de uma escola e o desaparecimento de uma aldeia. De qualquer modo, quando se fecha uma escola dá-se mais um sinal de marginalização dessas comunidades, é algo mais que se lhes retira e isso pesa na forma como elas olham o seu futuro. (Amiguiño, 2003b: 2).

Na contra-mão das políticas oficiais que tendem a decretar a perda de importância, a inviabilidade econômica ou a limitação pedagógica das escolas do meio rural, especialmente as de pequenas dimensões, alguns setores da sociedade portuguesa têm se mobilizado para resgatar a importância e demonstrar as possibilidades pedagógicas e culturais da escola rural, afirmando-a como um importante elemento no processo de revitalização do espaço rural como um todo. Nesse sentido, vale destacar o trabalho do Instituto das Comunidades Educativas – ICE¹⁵⁵, que há 18 anos desenvolve ações no terreno e contribui para o debate que envolve a educação em meio rural em Portugal.

O ICE privilegia a atuação e a reflexão à volta das comunidades locais, e tem se destacado na organização e implementação de projetos que buscam auxiliar as populações locais na busca por saídas endogenamente construídas aos problemas que impedem o seu desenvolvimento social e econômico. Para tanto, compreende e promove a educação – formal, não formal e informal - “enquanto vertente de um desenvolvimento que só pode ser integrado e sistémico” (<http://iceweb.org/>).

Na reconhecida trajetória do ICE, o tema da educação das populações rurais sempre esteve em evidência, não só em seus projetos de intervenção, onde se destaca o Projeto Escolas Rurais, como também em várias publicações periódicas ou esporádicas, que procuram relatar experiências desenvolvidas por suas equipes de trabalho ou por

¹⁵⁵ O ICE é uma associação de âmbito nacional, de utilidade pública sem fins lucrativos, com o estatuto de ONG e sede em Setúbal. Tem como finalidades a organização, gestão, animação e apoio a projectos de intervenção, investigação e desenvolvimento, no âmbito educativo, cultural, social e económico.

pesquisadores de outros centros de estudos portugueses ou estrangeiros, assim como favorecer um espaço para discutir a problemática da educação rural dando relevo às suas possibilidades e limitações diante do quadro atual em que se encontra o campo português e europeu.

Sarmiento & Oliveira (2005: 95), ao destacar a contribuição do ICE no debate e nas ações relacionadas à educação rural, afirmam que naquele instituto encontra-se consolidada “a ideia do rural e da educação em meio rural como uma forma de resistência à mercadorização e urbanização, que é dominante por efeito da globalização social, sendo sustentado, em contrapartida, uma concepção que é promotora da educação ao serviço do desenvolvimento”. O ICE trabalharia, tendo essa ideia como balizadora de sua ação, no sentido de reforçar, ou possibilitar o surgimento de, práticas pedagógicas alternativas ao modelo hegemônico atualmente. Referindo-se especificamente ao Projeto das Escolas Rurais desenvolvido pelo ICE, os autores afirmam que este criou as condições para o desenvolvimento de um “movimento das escolas rurais”, que

[...] enquanto movimento social de base educativa que se realiza e radica num espaço plural, transitório, ambíguo e tenso, mas que tem um programa e uma pedagogia própria, confronta-se como uma visão de mundo hegemônica, onde a mercadorização das relações sociais transforma o espaço rural, desvitalizando-o e periferizando-o; confronta-se com as políticas educativas de orientação neo-liberal, indutoras do princípio de mercado e assente na ideia de rentabilidade, da eficácia, da acumulação; confronta-se com uma epistemologia monológica, promotora da ciência “normal” e na exclusão dos saberes não legitimados pelos sistemas periciais; e confronta-se com uma concepção de cidadania como consumo, dos cidadãos como potenciais clientes no acesso a bens sociais como bens de mercado e a educação como espaço de acesso meritocrático ao mercado de trabalho. (Sarmiento & Oliveira, 2005: 139).

Vendramini (2005), ao analisar *movimentos educativos emancipatórios em Portugal*, assinala que “as experiências educativas que constituem o movimento das escolas rurais são potencializadoras de novas modalidades educativas, que incidem não só nas escolas mas também no meio social, cultural e econômico em que elas estão situadas”. Para a autora, entretanto, a centralização do foco das ações no desenvolvimento local, pode ser um limitador da capacidade emancipatória dos projetos, uma vez que o enfrentamento dos problemas vivenciados no campo, dentre eles a o da escola, passa por uma compreensão alargada de suas causas e por uma ação abrangentes, que leve em consideração várias frentes de batalha, haja vista a impossibilidade de uma emancipação de caráter parcial. Em que pese essa ressalva acerca do limite de uma ação focalizada para a garantia da emancipação humana, dos condicionantes estabelecidos pelo modelo societária

fundado no mercado, Vendramini reconhece que as experiências desenvolvidas pelas organizações por ela investigadas¹⁵⁶, dentre elas o ICE, têm um potencial emancipatório, pois “movimentam-se num terreno contraditório, de disputa constante, e impõem uma concepção e prática educativa que confronta-se com a ideologia dominante, constituindo-se num espaço de intervenção não meramente educativo, mas político, social e cultural”.

Em que pese o País contar com instituições do porte do ICE, onde atuam intelectuais reconhecidos nacional e internacionalmente, o tema da educação em meio rural parece não estimular um vigoroso debate acadêmico. Como veremos na próxima seção, a produção acadêmica nos cursos de mestrado e doutoramento das universidades portuguesas, assim como as publicações em revistas científicas na área da educação e a edição de livros pelas principais editoras do País focam timidamente a educação em meio rural.

4.6.1.1. A produção acadêmica sobre a educação rural em Portugal de 1998 a 2008: uma introdução.

No final da última década do século XX, na introdução de *Tradição e Mudança na Escola Rural*, Sarmiento, Sousa & Ferreira (1998: 15) constatavam que “as escolas rurais são, entre nós, um *não-assunto* na agenda investigativa, salvo as exceções, aliás recentes, a que faremos devida e congratulatória referência mais adiante”. Os pesquisadores e as pesquisadoras referenciados pelos autores acima citados fazem parte de um pequeno grupo de estudiosos que desde meados dos anos de 1980 se dedicam (ou se dedicaram) direta ou indiretamente às questões da educação das populações rurais.

Em Portugal, a pesquisa acadêmica sobre a educação é relativamente recente, tendo se desenvolvido verdadeiramente só após a queda do regime salazarista em meados da década de 1970 (Correia & Stoer, 1995), e ganhou maior envergadura na década de 1980, período em que foram criados vários cursos de mestrado e doutorado no País (Campos, 1995). A necessidade de formar em serviço, com certa urgência, os profissionais do ensino, teria sido uma das causas mais visíveis do retardamento a que foi submetida a pesquisa no campo das ciências da educação em Portugal (Correia & Stoer, 1995). Os autores afirmam ainda que em um trabalho de 1990, Antonio Nóvoa “refere-se precisamente aos anos 70 como os da elaboração de políticas de educação para a formação inicial de professores, enquanto os anos 80 se preocupavam com a profissionalização em serviço dos mesmos e os anos 90 com a sua formação contínua” (Correia & Stoer, 1995). Dessa forma, se verifica

¹⁵⁶ A autora investigou a experiência do ICE, da Associação In Loco e da Escola da Ponte.

que as primeiras décadas que seguem o fim do Estado Novo foram dedicadas à qualificação dos profissionais docentes que já atuavam ou viriam a atuar no ensino superior, numa clara movimentação que visava fortalecer a sua musculatura e garantir a qualidade necessária para realizar um movimento e uma expansão para o exterior.

A educação em meio rural aparece nas pesquisas científicas no trabalho de José Madureira Pinto (1985), *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos: Elementos de teoria e de pesquisa empírica*. Embora sua abordagem não esteja centrada exclusivamente na educação em meio rural, o estudo traz uma seção dedicada ao tema que em muito contribui para a compreensão dos elementos que envolvem a cultura camponesa e a educação escolar. O autor defende a tese de que a escola favorece a passagem dos filhos dos trabalhadores rurais à condição de proletários, uma vez que ao levar a cultura urbana ao meio rural, a escola cria as condições para o desenvolvimento dos elementos culturais necessários à criação da relação salarial que sustenta a produção capitalista. Dada a sua clareza analítica, o texto de Madureira Pinto passa a ser uma referência incontornável para os estudos sobre a escola rural produzidos posteriormente.

No início dos anos noventa surgem em Portugal duas obras que também serão tornadas clássicas no debate sobre a escola rural, uma vez que suas contribuições para o desvelamento da relação travada entre a escola e a cultura local terão forte impacto na produção de estudos nos anos seguintes. Em 1990 Raul Iturra demonstra, em *Fugirás à escola para trabalhar a terra*, que há um forte choque cultural entre os saberes dominantes, disseminados pela escola, e os saberes populares oralmente manifestados pelas crianças do meio rural. Para Iturra, o insucesso na trajetória escolar aparece como uma das principais consequência dessa imposição cultural. Dois anos depois, Stephen Stoer & Helena Araújo (1992) publicam *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)periferia europeia*, onde abordam a educação em meio rural como aprendizagem para o trabalho. Os autores buscam “investigar o choque potencial entre a expansão da escola urbana (escolarização de massas) e a cultura rural, no processo que conduz à integração do campesinato na relação salarial” (Stoer & Araújo, 1992: 21). Uma de suas conclusões é a de que no Portugal semirural, a aprendizagem para o trabalho “parece significar, sobretudo, aprender a sobreviver numa economia clandestina ou aprender a viver com a frustração de um sonho nunca realizado” (Stoer & Araújo, 1992: 103).

Ao longo dos anos noventa outros estudos foram realizados e publicados, fruto de investigações empíricas desenvolvidas no âmbito da formação pós-graduada ou de

reflexões sobre experiências em projetos de intervenção educativa condensadas em artigos, com destaque para os trabalhos de D’Espiney (1994), de Canário (1995), de Amiguiinho, Canário & D’Espiney (1994), que, sem negligenciar a questão da rede escolar, afirmam que a problemática da escola rural não se reduz à gestão ou à administração, pois essa dimensões da questão devem ser colocadas no interior da complexidade que envolve o desenvolvimento rural. Para os autores, a crise da escola reflete a crise do modelo de desenvolvimento imposto ao meio rural nas últimas décadas. Também merece relevo o trabalho de Formosinho (1998) que, no sentido contrário ao dos autores citados acima, discute a crise da escola rural no seio do problema da rede escolar, onde a solução passa pela implementação de ações administrativas e organizacionais. No final da década de 1990 surge o trabalho de Sarmiento, Sousa & Ferreira (1998), ao qual nos referimos no início dessa seção.

Não foram muitos os estudos que abordaram a questão da educação/escola rural em Portugal desde meados dos anos oitenta, muito embora possa haver trabalhos em outras áreas das ciências humanas que de forma mais indireta toquem nessa questão. O fato é que o debate chega aos anos 2000 ainda restrito a um pequeno grupo de pesquisadores, boa parte dos quais ligada ao ICE. Aliás, vale ressaltar que o ICE foi responsável por importantes publicações no campo da educação em meio rural nos anos de 1990, destacando-se os *Cadernos ICE*.

Um pouco mais de uma década depois de constatado que a escola rural é praticamente invisível aos olhos da academia em Portugal, procedemos uma rápida exploração na produção acadêmica sobre esta temática no período de 1998 a 2008. Para tanto consultamos a base de dados do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais – GPEARI, ligado ao MCTES, com o objetivo de verificarmos dentre as teses de doutoramento concluídas em Universidades portuguesas no referido intervalo de tempo, na área de Ciências da Educação, quantas abordavam a questão da educação/escola rural e quais as temáticas privilegiadas. Na ausência de uma base de dados nacional que unifique as informações sobre as dissertações de mestrado, a título de amostragem, buscamos informações das mesmas no IEP da Universidade do Minho e no Repositório da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sendo que neste só há disponibilização de informações sobre as dissertações defendidas a

partir de 2004¹⁵⁷. Tanto nas teses como nas dissertações, buscamos as informações através da leitura dos títulos e dos resumos disponíveis.

Posteriormente analisamos dez das mais importantes revistas científicas do campo educacional editadas no País, com o fim de levantarmos a quantidade de artigos dedicados ao tema da educação/escola rural, assim como os temas mais abordados pelos mesmos. Tendo claro os limites que as fontes escolhidas contém para a explicitação do conjunto da produção acadêmica sobre o nosso objeto de estudo, acreditamos que os dados a seguir apresentados podem servir para reflexões acerca do envolvimento da academia com a especificidade da problemática educativa dos sujeitos sociais que habitam os espaços rurais portugueses.

No Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho foram defendidas 620 dissertações de mestrado no período de 1998 a 2008 (tabela 1)¹⁵⁸. Deste total, apenas 10 dissertações tratavam da educação/escola do meio rural, ou seja somente 1,6% dos estudos realizados a nível de mestrado encontrou na problemática da educação/escola do campo um objeto de estudo relevante. Vale ressaltar que nos três últimos anos levantados nenhum estudo tratou do tema em questão.

Tabela 1 – Dissertações de Mestrado defendidas no Período de 1998 a 2008 no IEP/UMinho.

Ano	Total geral	Total área
1998	19	1
1999	28	1
2000	48	3
2001	40	1
2002	54	1
2003	62	2
2004	60	0
2005	58	1
2006	127	0
2007	98	0
2008	26	0

Fonte: <http://www.iep.uminho.pt>

As dissertações voltadas à problemática da educação/escola do meio rural tratavam de diversas temáticas, as quais classificamos da seguinte forma: Gênero e educação (Barbosa, B., 1998; Pinto, P., 2003); Educação/Escola e desenvolvimento local (Moreira,

¹⁵⁷ Mesmo tendo ciência que outras áreas do conhecimento podem eventualmente se ocupar da temática em questão, devido ao pouco tempo de que dispomos para tal empreitada, resolvemos voltar o olhar somente aos trabalhos realizados em alguns dos centros mais diretamente ligados à educação, unicamente com o sentido de levantar a questão da sensibilidade da academia portuguesa da área a esta problemática.

¹⁵⁸ Embora saibamos que no Instituto de Estudos da Criança algumas teses de doutoramento e dissertações de mestrado defendidas no período citado abordaram a problemática da educação em meio rural, não encontramos dados suficientemente sistematizados que permitissem um levantamento fidedigno.

1999; Nascimento, P., 2002; Lopes, A., 2005); Educação Popular e Movimentos Sociais (Brandão, O., 2000); Educação familiar (Machado, 2000); Educação e TIC (Gomes, 2000; Mesquita, 2003); Educação Matemática (Lopes, C., 2001).

A Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto realizou 106 defesas de dissertação no período de 2004 a 2008 (tabela 2), sendo que 5 delas tinham a educação/escola em meio rural como objeto de estudo, o que equivale a 5,6% dos trabalhos levados a cabo em nível de mestrado naquele centro de estudos.

Os temas privilegiados nas dissertações envolvidas com a educação/escola rural foram: Profissionalidade Docente (Carvalho, J., 2004); Educação/escola e desenvolvimento local (Lopes, A., 2004); Educação Memória Social (Correia, 2007); Percurso escolar (Santos, 2007); Acompanhamento Educativo (Valente, 2007).

Tabela 2 – Dissertações de Mestrado defendidas no Período de 2004 a 2008 na FPCE/Uporto.

Ano	Total geral	Total área
2004	19	2
2005	10	0
2006	10	0
2007	45	3
2008	22	0

Fonte: http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.apresentacao?P_grau=M

Na base de dados do GPEARl aparecem, no período investigado, 531 teses de doutoramento defendidas na área das Ciências da Educação (tabela 3), distribuídas por 16 instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, com destaque para a Universidade do Minho (136 teses), Universidade de Lisboa (86 teses) e Universidade de Aveiro (68 teses)¹⁵⁹. Todavia, das 531 teses levadas a júri, somente 4 abordavam a educação/escola em meio rural¹⁶⁰, o que representa 0,7% da produção acadêmica em nível de doutoramento. O tema discutido nas quatro teses que relacionavam a escola/educação ao contexto rural foi educação e desenvolvimento local (Ferreira, I., 2003; Lima, R., 2003; Amiguiño, 2004; Oliveira, 2006).

¹⁵⁹ As demais teses ficaram assim distribuídas: Universidade do Porto, 56; Universidade de Coimbra, 29; Universidade de Évora, 26; Universidade Nova de Lisboa, 25; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 24; Universidade Aberta, 24; Universidade Técnica de Lisboa, 16; Universidade dos Açores, 14; Universidade da Madeira, 11; Universidade Católica Portuguesa, 6; Universidade do Algarve, 4; Universidade Beira do Interior, 3; Universidade Portucalense, 3.

¹⁶⁰ Das quatro teses, duas foram realizadas no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, uma na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e uma na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Tabela 3 – Teses de Doutorado no domínio científico Ciências da Educação defendidas em Universidades portuguesas de 1998 a 2008.

Ano	Total geral	Total área
1998	24	0
1999	36	0
2000	26	0
2001	45	0
2002	30	0
2003	45	2
2004	48	1
2005	51	0
2006	68	1
2007	88	0
2008	70	0

Fonte: http://www.gpearl.mctes.pt/index.php?idc=35&f_ord=2

Ressalta-se que nos dois últimos anos levantados não foram defendidas nenhuma tese tratando da educação/escola em meio rural, e soma-se a isso o fato de que há, na base de dados do GPEARL onde são registradas as teses em andamento, 771 teses – registradas entre 2004 a 2009 – em construção na área de Ciências da Educação nas universidades portuguesas, das quais, pelo que se pode observar numa consulta ao título, apenas 4 que se dedicam à investigação das questões que envolvem a educação/escola rural em Portugal.

No levantamento realizado junto às principais revistas científicas na área das Ciências da Educação editadas por instituições acadêmicas portuguesas, verificou-se a publicação de 1.343 artigos, dos quais apenas 28 apresentam uma discussão relacionando mais diretamente a educação/escola e a realidade do mundo rural. Importa ressaltar que seis desses textos discutem a realidade brasileira e um o contexto rural espanhol, diminuindo para 22 os artigos que debatem o rural português e sua educação.

A maioria dos textos discute a educação/escola do meio rural tendo o desenvolvimento local como pano de fundo. Autores como Amiguinho (2000; 2003a; 2005) e Canário (2000; 2003), além de textos que relatam experiências em projetos educativos de intervenção em nível local, escrevem sobre a escola rural como objeto de pesquisa. A concentração de artigos no campo do desenvolvimento local pode ser explicado pelo fato de que dos 22 textos voltados a escola rural em Portugal, 11 compõem uma única publicação, o número 28 da Revista Aprender, onde a grande maioria dos artigos discute experiências realizadas por projetos do ICE. Cabe destacar que, no período investigado, a Aprender foi a única revista científica que publicou um número cujo tema central foi a escola rural. Por outro lado, nas Revista Portuguesa de Pedagogia (355 artigos) e Revista Educação (156 artigos) não encontramos nenhum que diretamente

abordasse o tema em questão, enquanto na Revista Portuguesa de Educação (180 artigos) encontramos somente um artigo nos dez pesquisados.

Tabela 4 – Nº de artigos voltados ao tema da educação/escola rural publicados em Revistas Científicas portuguesas concentradas na área das Ciências da Educação no período de 1999 a 2009.

Revista	Período Consultado	Responsável pela Edição	Artigos Publicados	Artigos sobre a Área
Revista Portuguesa de Educação	V. 12 n. 1 de 1999 ao V. 22 n. 2 de 2009	Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia	180	1
Revista Lusófona de Educação	n. 1 de 2003 ao n. 13 de 2009.	Universidade Lusófona	99	3
Revista Portuguesa de Pedagogia	Ano 33, n. 1 1999 ao Ano 43, n. 1 de 2009	Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	355	0
Educação, Sociedade e Cultura	n. 11 de 1999 ao n. 28 de 2009	Universidade do Porto – Centro de Investigação e Intervenção Educativa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	136	5
Educação, Temas e Problemas	n. 1 ano 1 de 2006 ao n.4 ano 2 de 2009	Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia	45	0
Revista Portuguesa de Investigação Educacional	n. 1 de 2002 ao n. 7 de 2008	Universidade Católica Portuguesa.	40	1
Revista Educação	V. VIII n. 1 de 1999 a V. XXI n.1 de 2008	Universidade de Lisboa – Departamento de Educação/Faculdade de Ciências	156	0
Revista Interações	V. 1 nº 1 – 2005 ao V.9 nº 11 – 2009.	Escola Superior de Educação de Santarém	96	1
Revista Aprender	n. 22 – jul/99 a n. 30 – dez/2005.	Escola Superior de Educação de Portalegre	131	16
Revista Sísifo	n. 1 – set/dez 2006 ao n. 10 set/dez 2009.	Universidade de Lisboa – Unidade de I&D de Ciências da Educação	105	2

Os dados apresentados acima, em que pese não serem suficientes para abarcar o conjunto da produção acadêmica dos cursos de mestrado e doutoramento em funcionamento no País, ou mesmo de outros estudos realizados por pesquisadores docentes das instituições de ensino superior, apontam para um certo desinteresse por parte da academia em discutir a problemática da educação em meio rural, como se essa fosse uma questão menos importante no quadro da educação nacional. Entretanto, o frágil comprometimento da academia com os problemas relativos à educação dos habitantes do campo pode está ligado à excessiva orientação da pauta investigativa pela agenda política do Estado no setor educacional, sendo que essa “tendencial subordinação funcional da investigação em ciências da educação às políticas oficiais, de cariz gestionário, faz da escola no mundo rural um tema periférico e marginal da actividade de investigação” (Canário, 2000: 122).

Canário (2000) argumenta ainda que o distanciamento da academia dos problemas da educação no mundo rural também está ligado à negação da escola rural, especialmente a que oferece os primeiros anos de estudo, como instituição revestida de legitimidade pedagógica. Em suas palavras:

A negação da escola em meio rural como objecto de estudo não decorre apenas do seu carácter periférico ou obsoleto que poria em causa a pertinência e o interesse de uma tal actividade. Para alguns investigadores, o que está em causa é a negação da própria existência da escola primária em meio rural. (Canário, 2000: 122).

Nesse sentido, o autor argumenta que a abordagem sobre a problemática da escola rural em Portugal tem se mostrado duplamente reducionista, pois destaca o seu carácter interno ao sistema escolar, e a coloca como questão meramente técnica. Com isso, a problemática da escola rural fica restrita a uma questão “de maior ou menor racionalidade da rede escolar, encarada numa perspectiva de ‘eficácia’, de ‘qualidade’ e de racionalização de custos” (Canário, 2000: 127-128). Portanto, as escolas que não se enquadram no perfil considerado adequado pelo olhar tecnocrático, do Estado ou da academia, passam a ser negadas enquanto instituição capaz de oferecer os meios pedagógicos necessários à uma educação de qualidade e, portanto, deixam de existir como objeto de estudo.

Todavia, em que pese a crise que enfrenta devido as consequências do modelo de desenvolvimento ainda hegemônico, o meio rural é um espaço de vida, onde milhões de portugueses vivem e/ou trabalham, constroem e preservam cultura, ensinam e aprendem fora ou dentro da escola. A escola, grande ou pequena, com mais ou menos recursos pedagógicos, com suficiente qualificação docente ou não, acaba exercendo uma influência, positiva ou negativa, para o desenvolvimento socioeconómico da comunidade, por isso, como mostra Canário (2000: 123), “é possível, interessante, útil e pertinente, do ponto de vista investigativo, exercer um olhar crítico sobre esse objecto social, em vias de extinção, e tentar transformá-lo num objecto de estudo”. Ao que parece, muitos pesquisadores ainda precisam ser convencidos dessa realidade, uma vez que se a escola rural deixou de ser um não assunto, ela continua sendo um assunto insuficientemente pesquisado.

4.7. Formação para o trabalho no meio rural e a escola de Ensino Médio

A problemática da educação para o trabalho, seja a específica, oferecida em cursos profissionalizantes ou a geral ofertada no ensino médio, continua impulsionando um

profundo debate em variados setores da sociedade. Essa discussão, todavia, nem sempre é apropriado pelo Estado no momento em que este produz as políticas públicas que serão desenvolvidas nesse campo. As discussões em torno de questões conceituais e as avaliações das medidas implementadas dão conta dos desafios a que estão imersos os jovens oriundos da *classe-que-vive-do-trabalho* (Kuenzer, 2006).

Nesse contexto, muito mais desafiados encontram-se os jovens que habitam os espaços rurais. Se a realidade sócio-econômica no espaço urbano não favorece à grande maioria dos jovens estudantes uma caminhada educacional segura e estimulante, aos jovens do campo descortina-se a cada dia um cenário marcado pela negação de direitos básicos de cidadania, fato naturalizado pela ideologia que identifica o urbano como o espaço do progresso e o rural como o ambiente do atraso. Aos “atrasados”, ofereceu-se historicamente uma cidadania de segunda categoria (Cruz, 2005).

Essa ideia parece estar arraigada na consciência social ao ponto de os preconceitos manifestados e os direitos negados aos camponeses passarem despercebidos por grande parte da sociedade brasileira. Essa situação “estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescindiria de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada” (Andrade & Pierro, 2004: 21).

Para Arroyo construiu-se no Brasil um processo de dicotomização entre campo e cidade, onde esta é a síntese do avanço e da modernização e aquele representa o passado a ser superado. Em suas palavras:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (2007: 2).

Mas o campo não é definitivamente esquecido pelas políticas públicas ou pelos textos legais. Quase sempre a necessária *adaptação* às condições do meio rural aparece nos documentos de políticas ou nas legislações, mostrando que existe uma compreensão da diversidade que marca aquele ambiente. Entretanto, tendo sempre o urbano como referência, as adaptações condenam o campo às medidas paliativas e insuficientes oriundas da cidade. Como consequência, argumenta Arroyo, “os profissionais urbanos, médicos,

enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres [...] sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo” (2007: 2). O desenraizamento dos profissionais que materializam a ação do poder público no campo constitui-se num dos ingredientes que alimentam a fragilização identitária dos camponeses, bem como servem como canal de disseminação da ideologia da modernização e do progresso do urbano.

Para Arroyo, no setor educacional especificamente, o processo de desenraizamento também contou e continua contando com a colaboração de práticas que levam ao extremo esse urbanocentrismo, uma vez que,

As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. (2007: 3).

O transporte escolar é um elemento sobre o qual o debate tem se acirrado. No ano de 2005 4.205.204 alunos da educação básica foram atendidos pelo programa de transporte escolar. Desse contingente 61,9% são transportados para escolas localizadas na zona urbana (MEC/INEP¹⁶¹, 2007). Ocorre que enquanto os movimentos sociais reivindicam melhor qualidade de vida no campo e setores do próprio governo desenvolvem várias políticas para garantir a permanência dos camponeses nas áreas rurais, o sistema de transporte escolar, contrariamente, incentiva o filho do camponês a buscar o caminho da cidade para garantir um futuro melhor. Como consequência disso, os filhos dos camponeses sofrem com preconceito e o desgaste físico¹⁶² que em muitos casos os levam ao abandono da escola.

No caso específico do ensino médio, o desenraizamento dos poucos jovens que conseguem cursar esse nível de ensino é levado ao extremo, pois como foi visto em outra parte deste trabalho, 92% dos estudantes atendidos pelo sistema de transporte escolar estudam em escolas urbanas.

¹⁶¹ Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação.

¹⁶² Em estudo anterior Cruz (2005) ouviu relatos de pais que se mostravam preocupados com o fato de os filhos terem que viajar em estradas precárias, dentro de ônibus velhos e deteriorados, por mais de uma hora até chegar a escola no centro da cidade.

Como em grande parte das localidades rurais a escola só oferta até a 4ª série, o estudante que quiser concluir a educação básica terá que utilizar o transporte escolar por não inferior a sete anos. Essa realidade foi reconhecida como preocupante pelo próprio Ministério da Educação:

Faz-se necessário uma revisão no modelo herdado em forma de lei, pelo qual parte significativa dos custos do transporte escolar são cobertos pelo Governo Federal. Esse apoio ao transporte tem resultado em estímulo à evasão do campo à cidade. O que vem sendo proposto no âmbito das organizações sociais do campo é que o transporte escolar se dê tão somente como política complementar à universalização da educação básica no campo. Ou, mais especificamente, que seja um recurso restrito ao transporte intra-campo, no ensino fundamental, bem como para excepcionais. Ainda mais, que ocorra com a devida fiscalização da qualidade, por parte dos organismos responsáveis. (SECAD/Coordenação-Geral de Educação do Campo, 2005).

Para pesquisadores e militantes dos movimentos sociais envolvidos com a problemática da educação dos habitantes do campo, está claro que o enfrentamento das históricas adversidades que envolvem esta questão, torna-se imperioso posicioná-la no bojo de um outro projeto de desenvolvimento, que envolva não só o campo, mas o País como um todo. Somente ao lado de políticas que promovam uma profunda reforma agrária, onde saúde, estradas, energia elétrica, por exemplo, possam fazer parte do cenário rural, a escola contribuirá para a melhoria qualitativa da vida dos camponeses. Do contrário reproduzir-se-á a falsa ideia que atribui à educação o poder de, sozinha, eliminar o êxodo rural (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Porém, não basta a construção de mais escolas na zona rural, sem que esta seja verdadeiramente vinculada modo de vida dos seus habitantes. Kolling, Nery & Molina sintetizam no trecho seguinte a compreensão que vem se construindo para a escola do campo:

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (1999: 63).

A construção da escola do campo exigirá, ainda segundo Kolling, Nery & Molina (1999): a) uma *transformação no papel da escola*, que requer que esta assuma compromissos com o respeito as pessoas humanas envolvidas no processo socioeducativo

do campo; com a intervenção social através da direta ligação com projetos de desenvolvimento regional, bem como com uma formação estreitamente atrelada ao mundo do trabalho; com a cultura do povo do campo, através da valorização da memória histórica que identifica pessoas e grupos fortalecendo-os na construção do futuro b) um *novo modelo de gestão da escola*, tendo como parâmetro a necessária transformação em um espaço de fato público, onde a participação popular possa acontecer de maneira profunda e plural c) uma *mudança radical na pedagogia escolar*, no intuito aproveitar as valiosas lições da educação popular e das experiências que vêm sendo realizadas com sucesso no País e no mundo, sempre pautado por uma reflexão em torno dos saberes que são realmente significativos ao povo do campo d) uma *nova concepção do currículo* que favoreça transformação da escola em “um verdadeiro centro de formação humana”, onde o trabalho com a terra, a valorização da cultura, da memória coletiva, possam fazer parte de um ensino-aprendizado dinâmico e significativo e) uma *(trans)formação dos educadores(as) dessa escola*, com vista a romper com a desvalorização profissional e a baixa qualificação que historicamente acompanham esses agentes, que hoje, mais do que nunca são decisivos no processo construção de uma nova escola do campo.

Entretanto, além do delineamento do projeto político-pedagógico que os sujeitos do campo e suas organizações vêm construindo juntamente com universidades e setores do Estado, é fundamental a continuidade da mobilização social, no sentido de garantir a execução políticas públicas que sejam capazes de enfrentar o atual quadro em que se encontra a oferta da educação aos habitantes do campo, sob pena de, uma vez mais, as medidas resumirem-se em programas e projetos desconexos e pontuais, que pouco alteram o real estado de negação de direitos em que estão submetidos milhões de brasileiros que vivem e trabalham no meio rural.

Como mostram os levantamentos realizados periodicamente pelo IBGE, o processo de urbanização da população brasileira ainda persiste, todavia esse movimento demográfico vem ocorrendo em um ritmo mais lento nos últimos anos (MEC/INEP¹⁶³, 2007). De 32% na década de 1980 a população rural chega a 17% em 2004, número que representa nada menos que 30 milhões de pessoas¹⁶⁴, contingente superior ao total de habitantes somados de Portugal, Finlândia, Áustria e Dinamarca¹⁶⁵. Nas duas regiões mais

¹⁶³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹⁶⁴ A metodologia utilizada pelo IBGE para classificar os domicílios entre rural e urbano é questionada por vários pesquisadores, com destaque para os estudos de Veiga. Para esse autor “O entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. Este País considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), seja quais forem suas características”. (2003: 31).

¹⁶⁵ Portugal (10,9 milhões em 2006); Finlândia (5,2 milhões em 2007); Áustria (8,2 milhões em 2007); Dinamarca (5,4 milhões em 2008). Dados levantados no endereço <http://pt.wikipedia.org>.

pobres do país, o Nordeste e o Norte, a população rural aparece bem acima da média nacional, sendo que em 2004 a primeira possui 28,5% de sua população vivendo no campo, enquanto a segunda registra 25,8% (MEC/INEP, 2007).

Pode-se verificar, portanto, que mesmo com os critérios adotados pelo IBGE para a classificação da população, o número de cidadãos envolvidos demonstra com clareza a necessidade de ações concretas dos poderes públicos que atendam as características culturais, econômicas e geográficas dos mesmos.

Todavia, os números levantados pelo IBGE e apresentados em um estudo publicado pelo INEP em 2007 mostram que essa população não vem recebendo por parte dos poderes estabelecidos o tratamento a que legalmente tem direito. De acordo com o referido estudo, “os cerca de 30,8 milhões de brasileiros que residem no campo encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros) quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola), em comparação aos seus concidadãos que residem na área urbana” (MEC/INEP, 2007: 13). Isso significa, por exemplo, como mostram os dados oficiais, que é no campo que se encontra o maior percentual de pessoas acima de 10 anos de idade economicamente ativas sem rendimento algum, assim como das que recebem os menores salários. Significa ainda, que a escolaridade média da população do campo acima de 15 anos corresponde a metade da verificada na zona urbana, ou seja enquanto esta atinge 7,3 anos de estudo, aquela só apresenta 4 anos, como mostrou a PNAD de 2004. Tal realidade revela uma histórica negação do direito a educação escolar ao povo do campo, comprometendo, dentre outras questões, uma qualificação para o trabalho mais sistematizada, como bem observa Menezes Neto no trecho a seguir:

O trabalho rural, historicamente, sempre foi considerado como desqualificado, sem necessidade de treinamentos mais profundos, ao contrário do trabalho urbano-industrial onde sempre houve alguma forma de treinamento, ou adestramento dos trabalhadores. O pequeno produtor, vivendo uma realidade descapitalizada, não via necessidade de maiores investimentos em formação profissional. Era um aprendizado de pai para filho ou de agentes do governo que iam ensinar novas técnicas. (1997: 08).

Diante desse quadro, e considerando “que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana” (MEC/INEP, 2007: 14-15). Além disso, a PNAD de 2004 mostrou que o maior percentual de analfabetos dentre a população com 15 anos ou mais de idade se

encontra no campo (29,8% contra 8,7% na zona urbana). Números que só reforçam a evidente e histórica fragilidade da oferta de educação aos moradores da zona rural.

Para o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo¹⁶⁶, no documento intitulado Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios, é nítida a dívida social que o Estado brasileiro possui com os habitantes do campo:

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade sócioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. (MEC/GPTEC, 2004: 7).

Mesmo apresentando uma lenta, mas progressiva elevação, a oferta de educação no campo ainda não se equivale aos percentuais verificados no espaço urbano. Inclusive na faixa etária adequada ao ensino fundamental, de matrícula obrigatória, os números são inferiores, apesar de já estarem bem próximos. Realidade diferente é a verificada na faixa etária do 15 ao 17 anos, idade ideal para cursar o ensino médio, mesmo levando-se em consideração a melhora nos índices verificada nos últimos anos. Como foi visto anteriormente, o MEC reconhece que 60% dos jovens que terminam o ensino fundamental não se matriculam no ensino médio (MEC, 2008).

A precária e escassa oferta de matrículas no ensino médio no Brasil não consegue atender nem mesmo a metade dos jovens de 15 a 17 anos, sendo que no campo o atendimento é de apenas um quinto da população dessa faixa etária. As escolas rurais de ensino médio ofertam apenas 2,5% da matrícula nacional nesse nível (MEC/INEP, 2007).

Diante desse quadro, o princípio legal que garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I do art. 3º da LDB), base sobre o qual o Estado precisa cumprir o dever de garantir ao conjunto da população a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (inciso II do art. 4º da LDB) mostra-se

¹⁶⁶ Instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1.374, de 3 de Junho de 2003, o GPT tem a responsabilidade “articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino” (MEC/GPTEC, 2004: 5). Além de representantes do poder públicos o GPT conta ainda com a participação do seguintes movimentos sociais Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Rede de Educação do Semi-Árido (RESAB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA).

muito distante do mundo real em que se desenrola a existência de milhões de brasileiros radicados para além dos limites do urbano.

Toda essa situação de carência na oferta de vagas na rede pública¹⁶⁷ para a população do campo é somada à transparente falta de qualidade do ensino praticado nas precárias instalações escolares, conduzido por profissionais da educação pouco preparados, mal pagos e sobrecarregados pelo acúmulo de tarefas.

A distorção idade/série é um exemplo da frágil qualidade da educação das escolas do campo. Se a média nacional já é elevada no ensino fundamental onde os índices do ano de 2004 chegaram a 41,4%, no ensino médio a situação é ainda mais grave, uma vez que 59,1% dos alunos apareceram cursando uma série diferente da adequada a sua idade (MEC/INEP, 2007).

A rede escolar, especialmente a de ensino fundamental, mas também um grande número de escolas de ensino médio¹⁶⁸, a disposição dos camponeses é majoritariamente administrada pelos municípios, antes federados que historicamente apresentam, por um lado, as maiores dificuldades financeiras e administrativas e, por outro, as maiores responsabilidades com a escolarização básica da população. Além disso a rede de escolas rurais é profundamente marcada pelas classes multisseriadas¹⁶⁹ e por pequenos estabelecimentos escolares, em muitos casos com apenas uma sala de aula.

No ensino médio, em que pese o aumento das matrículas verificadas entre 2000 e 2005, “é evidente que o quadro de carência da oferta ainda está longe de ser superado, principalmente se considerarmos a demanda potencial represada” (MEC/INEP, 2007: 25). Como reconhece o Ministério da Educação, há uma grande quantidade de jovens que não conseguem acesso ao ensino médio pela inexistência ou insuficiência de escolas no campo. E mesmo os que conseguem estudar, o fazem em condições muito mais precárias que os estudantes dos centros urbano, uma vez que os “serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas são escassos ou inexistentes nas escolas rurais”. Assim, é possível verificar que “enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com

¹⁶⁷ A rede privada possuía no nível médio em 2005 apenas 7.899 matrículas distribuídas em 74 escolas no meio rural em todo o País (INEP/MEC, 2007).

¹⁶⁸ Mesmo sendo de responsabilidade dos governos estaduais 20,2% das escolas de ensino médio existentes na zona rural são administradas pelas prefeituras (INEP/MEC, 2007).

¹⁶⁹ As classes multisseriadas são formadas por alunos de duas, três ou mesmo quatro séries diferentes que sob a orientação de uma única professora, estudam juntas, geralmente com tarefas distintas. Em muitos casos as professoras dividem o quadro negro em várias partes para poder apontar as matérias relativas as séries que leciona. As professoras das turmas multisseriadas, na grade maioria dos casos, assumem, além da docência, funções administrativas, de limpeza do prédio escolar e de preparação da alimentação dos alunos, quando essa é disponibilizada pelo poder público. Autores como Salomão Hage defendem, no contexto Amazônico, a existência de classes multisseriadas, uma vez que, para ele o problema da falta de qualidade no ensino rural não reside na falta de separação das crianças em séries distintas, mas sim na falta de prepara dos profissionais da educação para lidar com a diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem. Além disso o autor parte do pressuposto que em muitos dos longínquos aglomerados do meio rural da região amazônica, torna-se muito difícil formar turmas separadas dado o número reduzido de alunos

microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso”. Diante de tanta escassez, o que é básico passa a ser vistos com artigos de luxo pois “equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais” (MEC/INEP, 2007: 29).

O panorama da educação do campo traçado pelo INEP mostra também que a formação docente é outro fator que contribui para a baixa qualidade do ensino desenvolvido no meio rural. Nesse sentido, é possível verificar que 11,3% dos profissionais docentes que atuam na escola média só estudou até o ensino médio, ou seja, em 2005 pelo menos 1.676 professores só tinham o diploma de conclusão do nível correspondente ao que lecionavam (MEC/INEP, 2007: 35).

As atuais condições de oferta da educação básica como um todo ou do ensino médio em particular às populações do meio rural, são resultado de um processo histórico mais amplo e complexo, que extrapola o campo educacional e adentra os meandros da formação social e econômica do País, marcada pela concentração da terra, pelo trabalho escravo, pela ideologia do progresso urbano-industrial, pela hegemonia de uma elite econômica preconceituosa internamente e subserviente no plano externo.

No Governo Federal, várias ações vêm sendo desenvolvidas em todos os níveis de ensino, da alfabetização de jovens e adultos a cursos de pós-graduação, por iniciativa do MEC e de outros Ministérios. É certo que mais cedo ou mais tarde as ações educativas no âmbito do ensino fundamental e no ensino superior podem contribuir para a oferta do ensino secundário, uma vez que com a elevação da escolaridade da população infantil ou dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam continuar na escola na idade adequada, aumentará também a demanda pela última etapa da educação básica, assim como com a oferta de cursos de graduação e/ou pós graduação aos habitantes do campo, dentre eles os de formação de professores, será possível a constituição de quadros docentes que poderão atuar em escolas das localidades, possibilitando o funcionamento destas com profissionais comprometidos com identidade camponesa. Portanto, é possível concluir que todas as ações em andamento no setor educacional no meio rural brasileiro podem levar a uma oferta mais abrangente do ensino médio, certamente o nível da educação básica com menores taxas de oferta no campo.

Todavia, os camponeses já esperam há bastante tempo pela ação do Estado nesse sentido e não parecem dispostos a ter que continuar vendo o seu direito constitucional sendo continuamente negado. Por isso, suas organizações não vacilam na cobrança do cumprimento do dever do Estado no que diz respeito à educação. Esse sentimento é

refletido na frase que repetem com frequência: *educação do campo: direito nosso, dever do Estado*.

Apesar de ainda tímidas, face ao grave estado de não-oferta do ensino médio na zona rural, algumas medidas que dizem respeito mais diretamente a esse nível vêm sendo realizadas pelo Governo Federal. No Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDE, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, como já mencionado acima, desenvolve-se o PRONERA. No Ensino Médio e Técnico Profissionalizante este programa destina-se à formação de professores no curso Normal e à formação de Técnicos Jovens e Adultos nas áreas de assentamento. Com isso busca “formar nos assentamentos profissionais capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades e promoção do desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (INCRA, 2008). Essa formação tem sido realizada em todo o País através de convênios firmados entre o INCRA, universidades ou escolas técnicas e movimentos sociais. A metodologia de ensino adotada pelo programa privilegia a Pedagogia da Alternância¹⁷⁰.

A SECAD e a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC/MEC têm reunido professores universitários e representantes de movimentos sociais com o objetivo de construir “uma proposta de oferta, no campo, de ensino de nível médio integrado ao profissionalizante e à educação de jovens e adultos”, a ser adotada ainda em 2008. Uma formação de quatro anos em agropecuária, com ênfase na agroecologia, assim como em outros cursos não diretamente voltados à atividade agrícola, mas vinculados ao mundo rural, como o turismo ecológico, por exemplo, constituem a proposta em construção (MEC, 2008).

Essas e outras medidas que estão sendo realizadas conjuntamente com os governos estaduais, certamente ainda são insuficientes para atacar de frente o problema da oferta de ensino médio no e do campo. Isso fica mais claro ainda, se for lembrado que a PNAD de 2006 demonstrou que na faixa etária de 18 a 29 anos, portanto acima da idade ideal para cursar o ensino médio, encontram-se 6.276.104 jovens habitantes do campo brasileiro, sendo que desse total 26,16% não concluiu o primeiro segmento do ensino fundamental¹⁷¹,

¹⁷⁰ A Pedagogia da Alternância tem origem francesa e vem sendo utilizada há décadas pelos movimentos sociais do campo no Brasil. Caracteriza-se, especialmente, pela alternância geralmente quinzenal de Tempo-Escola, período em que os estudantes freqüentam a sala de aula e discutem teoricamente os problemas que trouxeram de sua casa, e Tempo-Comunidade, período em que são verificados empiricamente os temas discutidos nas aulas, bem como são levantados novos problemas para serem discutidos no Tempo-Escola. Todos esse processo é acompanhado pelos movimentos sociais e pelas famílias dos estudantes, que participam inteiramente da gestão da escola.

¹⁷¹ Da 1ª a 4ª série.

e 61,80% não concluiu a segunda etapa¹⁷² (IBGE, 2007). Uma vez que o ensino fundamental, estabelecido na Constituição Federal como direito público subjetivo, ainda não é ofertado à todas as crianças ou mesmo aos jovens e adultos que tiveram problemas no seu percurso escolar, não fica difícil imaginar a batalha que deve ser travada para que o ensino médio venha a ser ofertado no campo na quantidade e na qualidade que a conquista da cidadania exige.

Conclusão

A educação ofertada em meio rural no Brasil esteve durante quase toda a sua história republicana condenada a ser precária, insuficiente e desenraizada, pois, no entendimento daqueles que legislavam e teciam as políticas públicas, era destinada a uma população atrasada, que pouco dela fazia uso na lida diária pela sobrevivência, face à qual era suficiente uma escolarização elementar, descomprometida com o modo de vida e o desenvolvimento local. A própria academia não via a educação dos povos do campo como um objeto de estudo relevante, por isso pouca atenção dispensava aos seus problemas ou eventuais potencialidades. Em que pese essa realidade ainda estar presente em grande parte do País, especialmente em regiões mais economicamente periféricas como a Amazônia, há desde a última década do século XX uma mobilização social disposta a virar a página cinzenta da história da educação rural e escrever uma outra, ilustrada pelas experiências educativas nascidas do ventre dos movimentos sociais, pelas conquistas legais, por novas e mais democráticas políticas públicas.

Forçados pela mobilização dos trabalhadores do campo organizados em vários movimentos sociais, várias políticas e programas vêm sendo implantados no País desde meados dos anos de 1990, com destaque para a esfera federal. Há muito os movimentos sociais desenvolvem experiências de educação formal ou informal, bem como, através de suas lutas cotidianas, colocam em relevo sua dimensão pedagógica. Entendendo a educação como um direito inalienável do ser humano e a escola como um instrumento capaz de interferir positivamente na construção de um outro desenvolvimento para o campo, os movimentos que lutam pela terra e por aqueles e aquelas que nela vivem e trabalham, apoiados por instituições públicas e por outras organizações da sociedade civil organizada, desencadeiam, em nível nacional, o movimento por uma educação do campo, dispostos a colocar o debate sobre a educação das crianças e adultos do campo na agenda das políticas do Estado. Entretanto, não buscavam políticas de caráter compensatório,

¹⁷² Da 5ª a 8ª série.

pensadas em círculos reduzidos da burocracia estatal e implementadas de forma descontinuada e sem compromisso com um desenvolvimento mais sustentável do campo. Desejavam ser agentes ativos de sua própria educação, colaborando com o saber que já tinham acumulado através de suas ricas experiências educativas, assim como por meio de novas formulações nascidas da capacidade reflexiva de seus integrantes, de forma a garantir a implementação de uma educação verdadeiramente do campo e não simplesmente no campo.

Romper com o passado da educação rural, para os movimentos sociais, faz parte de um processo mais alargado de lutas que tem como fim romper com o próprio modelo de desenvolvimento rural hoje implantado no País. Nesse sentido, a própria denominação de educação rural é substituída pela expressão educação do campo, de forma a marcar claramente a diferença entre projetos sócio-econômicos-pedagógicos dos indivíduos e grupos comprometidos com um modelo de campo onde os recursos naturais são concentrados em poucas mãos e as pessoas são escassas, dos indivíduos e movimentos sociais que querem um campo como sinônimo de vida, onde, por ter gente vivendo e trabalhando nele faz sentido falar em educação, em escola. Fica claro, portanto, que a proposta educativa defendida pelos movimentos sociais do campo faz parte de um projeto maior de enfrentamento e superação da sociabilidade pautada no mercado.

A mobilização de outros setores da sociedade, principalmente através dos Fóruns Estaduais de Educação do Campo, o despertar da academia para a problemática que envolve a educação dos povos do campo, bem como a maior sensibilidade social do governo federal conduzido pelo presidente Lula, apesar das contradições e das disputas ideológicas em seu interior, têm possibilitado alguns avanços importantes nos últimos anos. É evidente, porém, que tais avanços não ocorrem sem conflito, sem pressão. No campo das políticas públicas, os governos estaduais e municipais, de um modo geral, tem avançado ações ao reboque das medidas colocadas no terreno pelo governo federal, enquanto este, dada a multiplicidade de interesses que povoam a sua base partidária de sustentação, atua dentro dos limites impostos pela correlação de forças existente nos vários setores da máquina pública ligados aos interesses dos camponeses, avançando mais rapidamente em alguns, como nos ministérios da educação e do desenvolvimento agrário, e, quando avança, muito lentamente em outros, como o ministério da agricultura.

As mudanças, rápidas e profundas, pelas quais o meio rural vem passando nas últimas décadas, seja no campo econômico, demográfico ou ambiental, são o pano de fundo das movimentações realizadas a volta da problemática educacional de sua

população. Se no Brasil a luta dos movimentos e de vários outros atores sociais continua centrada na ampliação da oferta escolar e no direcionamento da ação da escola à realidade que a cerca, na Europa se presencia uma luta de organizações da sociedade civil ligadas às comunidades rurais pelo não encerramento das escolas do campo, especialmente aquelas de pequenas dimensões voltadas à educação básica. Sob o argumento da intensa diminuição populacional, governos de diversos Países, dentre eles Portugal, colocam em prática políticas racionalizadoras que condenam a existências de muitas escolas localizadas nas aldeias, que, em muitos casos, representam a única forma de oferta de serviço público naqueles espaços. Pesquisadores de diversos cantos da Europa têm argumentado que a fechamento de uma escola, se não determina, acelera a morte da própria aldeia, o que contribui para o agravamento da crise experimentada pelo meio rural.

Por outro lado, vários estudos e projetos de intervenção educativa têm mostrado o potencial que as escolas rurais, mesmo as pequenas, demonstram no desenvolvimento de experiências pedagógicas que se contrapõem ao modelo escolar hegemônico. Ao envolverem a comunidade em suas atividades, ao se abrirem para relacionamentos com modalidades educativas não escolares e ao servirem de catalisadoras do desenvolvimento local, as escolas se enraízam nas comunidades e ajudam a mobilizá-las para a construção de saídas endogenamente construídas aos seus desafios.

Os problemas da educação no meio rural, seja no Brasil ou na Europa, estão, como os movimentos sociais há muito denunciam, estreitamente ligados aos rumos do desenvolvimento hegemônico na sociedade capitalista. O enfrentamento desses problemas, portanto, não passa simplesmente pela implementação de medidas técnicas de caráter administrativo restritas ao sistema educacional ou à rede escolar. Pelo contrário, as dificuldades das populações do campo em matéria de educação escolar, só serão verdadeiramente dirimidas quando forem enfrentados os entraves sócio-econômicos que impedem o desenvolvimento dos espaços rurais, o que significa romper com a lógica economicista e mercadológica que sustenta o modelo societário atualmente hegemônico. A escola instalada no campo, compreendida como espaço de formação humana e aberta aos movimentos sociais, pode vir a ser uma importante ferramenta na construção de uma outra sociabilidade possível.

Capítulo V

Família, escola, trabalho e desenvolvimento rural em Igarapé-Açu

Introdução

Este capítulo resulta de um esforço de interpretação teoricamente orientada das falas de sujeitos sociais que vivem, trabalham, estudam em uma realidade rural no interior da Amazônia brasileira, em que se procura compreender a ação educativa da família camponesa e da escola de ensino médio da comunidade e sua relação com o trabalho. Inicia-se com uma seção que busca apresentar uma síntese do quadro que construímos e exploramos na análise das problemáticas aqui apresentadas nos capítulos anteriores; posteriormente, discutimos em outra seção as condições de vida e trabalho das famílias camponesas, tentando desvendar os aspectos que mais diretamente interferem no processo de desenvolvimento local. Logo a seguir, analisamos o papel e a importância que o trabalho tem nas práticas educativas desenvolvidas pela família camponesa. Na sequência do texto procuramos compreender como a escola de ensino médio que serve a região se relaciona com a comunidade, tentando desvelar o papel que ela desempenha no enfrentamento dos desafios que se apresentam ao desenvolvimento econômico e social da localidade. Por fim, focamos nossa atenção nas perspectivas de futuro profissional que são construídas pelos e para os jovens estudantes do ensino médio, objetivando compreender os motivos que os levam a realizar as escolhas geralmente desvinculadas do território onde nasceram e da atividade econômica que movimenta a vida da comunidade.

Os dados de campo apontam para a existência de uma prática educativa familiar complexa e tensional que ao mesmo tempo em que prepara os jovens para e pelo trabalho agrícola, perspectiva, apoiada na ação educativa desenvolvida pela escola, um futuro profissional para os seus filhos e filhas ligado ao mundo urbano. A escola, por sua vez, embora seja um espaço em disputa e se deixe permear por alguns aspectos da realidade local, encontra-se de costas para a comunidade, o que significa dizer que atua preponderantemente motivada por sua função modernizadora. Enquanto isso, os jovens vão decidindo o seu futuro pressionados, por um lado, pela ação modernizadora da escola e, por outro, pelas circunstâncias sociais e econômicas adversas em que vivem e que determinam a subalternidade do campo diante do espaço urbano.

5.1. Os processos educativos da família e da escola no campo: tensões e articulações entre trabalho, educação, desenvolvimento

5.1.1. Trabalho e educação

O trabalho está na origem da humanização dos seres humanos, pois é pelo trabalho que a vida social toma forma e é trabalhando que os indivíduos e(m) comunidade(s) descobre(m) e transforma(m) o mundo natural e a si próprios. Além de garantir a satisfação das necessidades vitais à sobrevivência dos seres humanos, mediando a relação destes com a natureza, o trabalho favorece a transmissão dos saberes que são produzidos coletivamente às gerações mais novas, que mais tarde também se utilizarão do trabalho para transformar o saber e a realidade social que herdaram dos mais velhos.

O trabalho é, em si mesmo, um ato educativo. Os seres humanos historicamente educam e aprendem pelo trabalho, mas não só uma educação estritamente ligada a um fazer produtivo, a um ramo profissional. Pelo trabalho educa-se para a vida social, através do ensinamento de valores e comportamentos caros à sociedade. Portanto, o trabalho é revestido de um *princípio educativo*.

Entretanto, ao longo da história a relação entre trabalho e educação sempre foi determinada pelo modo como os seres humanos organizavam a produção material de sua existência. Educação e trabalho faziam parte do mesmo processo sócio-produtivo até ao aparecimento da sociedade de classe, momento em que surge a escola como *locus* destinado ao aprimoramento intelectual dos indivíduos das classes proprietárias dos meios de produção. Dispondo de tempo livre, pois não necessitavam trabalhar para garantir a sua sobrevivência, esses indivíduos experimentavam um processo educativo totalmente desligado do trabalho manual. Os indivíduos que não controlavam os meios de produção continuavam se educando no e pelo trabalho, mas sua educação não era considerada digna pela elite dirigente.

Somente na sociedade moderna e com o estabelecimento do capitalismo, onde o trabalho passa a ser valorizado pela elite burguesa e as forças produtivas passam por um importante desenvolvimento, a escola será convocada a interferir na formação dos trabalhadores necessários à produção de mercadorias. Cada vez mais complexa, a moderna sociedade capitalista assenta os seus pilares no meio urbano, numa economia industrial e no desenvolvimento da ciência. A escola, cada vez mais *massificada*, serve aos interesses da produção econômica e da *regulação social*, formando os trabalhadores com as qualificações que interessam ao capital, e atuando no sentido de legitimar o ordenamento social vigente. No meio rural, a chegada e o alargamento da escola serviu (serve) como

porta de entrada dos valores da sociedade moderna e da lógica que regula o capitalismo no interior da comunidade camponesa, ao mesmo tempo, e conseqüentemente, funcionou (funciona) como porta de saída para os camponeses que iam, lenta ou aceleradamente, perdendo a identidade que os ligavam à comunidade. Entretanto, a escola aparece também como indutora de atitudes e pensamentos que se posicionam na contra-mão do processo que impõe a marginalização da cultura camponesa, colocando em relevo a sua condição de espaço de conflito e de contradição.

Na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, marcada pela veloz transformação experimentada em todos os campos da atuação humana, a ciência e a técnica são alçadas à condição de suporte do sistema produtivo, e a educação adquire uma centralidade crescente enquanto *locus* de constituição do *capital humano e social* necessários aos enfrentamentos impostos pela *sociedade/economia do conhecimento*. A maior competitividade internacional, resultado da globalização dos mercados reforçada desde a segunda metade do século XX como saída à crise de lucratividade que atingiu o capital, cobra uma formação do trabalhador pautada em *competências* e estendida *ao longo de toda a vida*. A escola de nível médio, organizada em diversos formatos profissionalizantes ou propedêuticos, é convocada pelas reformas educativas de inspiração neoliberal que se realizaram nos anos 80/90 na maioria dos países situados no centro ou na semi-periferia do capitalismo, para formar os trabalhadores com as competências e o comportamento social que interessam à competitividade privada.

Todavia, a produção pós-fordista ou *flexível*, embora apresente um discurso em que cobra maior participação do trabalhador no processo produtivo, diminuição de hierarquias na organização da produção, bem como uma maior qualificação dos trabalhadores, tem, ao lado das políticas neoliberais, responsabilidades pelo atual e inédito quadro de *desemprego estrutural* vivenciado pelo capitalismo, que atinge diretamente aqueles e aquelas que vivem do trabalho. São responsáveis, portanto, pelo modelo de desenvolvimento que, em nome da expansão ilimitada do lucro, torna insustentável, ambiental e socialmente, a vida da maioria dos seres humanos, inclusive dos que, por opção (ou não), vivem e trabalham fora dos limites do urbano.

5.1.2. Desenvolvimento e educação

O tema do desenvolvimento aparece com mais destaque nos debates sobre os rumos trilhados pelas sociedades humanas desde o final da primeira metade do século XX. Desde então o conceito de desenvolvimento tem servido tanto para se buscar alternativas às

dificuldades materiais e econômicas de grupos e sociedades carenciadas, localizadas, quase sempre, fora dos limites das nações que hegemonomizam o poder político, econômico e militar, assim como tem sido utilizado para justificar a exploração alargada da força de trabalho humana e dos recursos naturais de vastas regiões consideradas subdesenvolvidas.

Geralmente associado ao *crescimento econômico*, o conceito de desenvolvimento passa a ser utilizado para determinar o nível de *modernização* e *progresso* de uma nação ou de uma determinada região. Quanto mais desenvolvida economicamente, mais moderna será uma sociedade. Modernização e progresso, entretanto, são conceitos estreitamente vinculados aos níveis de *urbanização* e de *industrialização* de um dado contexto, o que significa dizer que o desenvolvimento de um país ou região pode ser medido pelo maior ou menor incremento industrial e urbano, fato que condena os territórios rurais e as populações que neles vivem ao patamar de *atrasados* ou subdesenvolvidos, destinatários, portanto, de *políticas compensatórias* por parte do poder público.

Embora tenha animado análises acadêmicas, discursos políticos, programas, projetos e políticas públicas em várias partes do planeta, o conceito de desenvolvimento enquanto crescimento econômico passa a ser questionado nas décadas finais do século XX. Muitos foram os que apontaram limitações teóricas e interesses ideologicamente velados nas ideias e ações realizadas em nome do desenvolvimento, da modernização e do progresso. O crescimento econômico de um determinado território, base do desenvolvimento, não poderia ser obtido à custa do esgotamento dos seus recursos naturais ou, o que é mais grave, às custas do comprometimento do bem estar efetivo ou desejado por outros povos em territórios próximos ou distantes.

O desenvolvimento passa, então, a ser cada vez mais adjetivado como forma de minimizar o caráter economicista que o acompanha. Surge assim conceitos como o de *desenvolvimento sustentável*, que procura equalizar crescimento econômico, justiça social e preservação da natureza, como forma de garantir a satisfação das necessidades humanas sem por em causa o equilíbrio ambiental do planeta. Mas tarde também se destaca o conceito de *desenvolvimento local*, o qual pretende colocar em evidência a capacidade das populações locais para encontrar, a partir dos recursos naturais e humanos a sua disposição, saídas endógenas para os desafios econômicos, sociais, políticos e ambientais que dificultam a melhoria da sua qualidade de vida. Outros adjetivos foram estabelecidos para redirecionar as prioridades do desenvolvimento, mas, embora cada vez mais criticado, tem prevalecido nas sociedades capitalista uma compreensão de desenvolvimento enquanto crescimento econômico, dinamizado pela crescente urbanização das populações e pelo

alargamento do alcance dos valores e comportamentos que interessam a lógica de funcionamento do mercado.

O meio rural sempre foi visto, nesse processo, como o espaço a ser desenvolvido, modernizado. As populações que vivem e trabalham no campo foram e são continuamente estigmatizadas e subalternizadas por se encontrarem à margem do progresso, em um mundo do passado. A modernização imposta ao meio rural em várias partes do mundo, representada pela chamada Revolução Verde, embora tenha conseguido elevar os índices de produtividade agrícola com a implementação de tecnologias avançadas no processo produtivo, foi (e ainda é) responsável, em boa medida, pela degradação ambiental e pela diminuição populacional do campo, pois em nome da maior lucratividade, adotou o utilizou na produção cada vez mais produtos químicos poluentes e cada vez menos trabalho vivo.

A produção camponesa, de base familiar e fortemente dependente de trabalho vivo, embora desempenhando importante papel na garantia da soberania alimentar da maioria das sociedades, foi sendo intensivamente pressionada e subordinada pela lógica do mercado capitalista e, conseqüentemente, enfraquecida econômica e socialmente. Além disso, verifica-se nas últimas décadas uma “invasão” dos valores e comportamentos próprios do urbano no meio rural, facilitada, especialmente, pela melhoria nos sistemas de comunicação e transporte e pela expansão do sistema educativo, o que tem trazido sérias conseqüências à estrutura sócio-econômica que preside a vida camponesa.

Nesse contexto, desde as décadas finais do século passado ganha evidência um forte debate sobre o desenvolvimento rural, o qual busca encontrar modelos de organização do espaço rural compatível com os desafios contemporâneos. No Brasil, particularmente, destacam-se nesse debate pelo menos duas concepções de campo, uma que defende um progressivo desaparecimento do campesinato, com a conseqüente proletarização dos trabalhadores agrícolas, que agora, em número reduzido, trabalharão como assalariados em grandes propriedades capitalizadas e altamente equipadas tecnologicamente. O espaço rural, ainda segundo essa concepção, seria aproveitado cada vez menos na produção agrícola e cada vez mais no oferecimento de atividades econômicas ligadas especialmente ao setor de serviços, com destaque para a hotelaria, turismo, lazer. Outra compreensão do desenvolvimento do meio rural, acredita que o campo não verá o fim da produção agrícola de base familiar, pois há um forte movimento social na luta contra a desterritorialização do campesinato e pelo estabelecimento de um outro modelo de desenvolvimento do campo. Mesmo tendo ciência das dificuldades econômicas e sociais que há muito o avanço do

capitalismo no campo impõe às comunidades camponesas, defendem que o campesinato possui uma flexibilidade que lhe possibilita sobreviver em condições adversas, mesmo que para isso sejam necessárias adaptações econômicas e culturais.

Sempre associada ao modelo de desenvolvimento adotado no meio rural, a educação, em sua vertente escolar, tem figurado, contraditoriamente, como uma das principais responsáveis pela manutenção de um desenvolvimento subalternizado do campo, mas também tem aparecido com destaque nas práticas e discursos daqueles que defendem um outro modelo de campo, mais humano, viável economicamente e ambientalmente sustentável. A um campo percebido como espaço do atraso, da subordinação, cuja população estava condenada ao desaparecimento, a educação era percebida como compensatória e oferecida em *escolas rurais* carentes de tudo a sujeitos que de tudo careciam. Voltadas para o mundo urbano e, conseqüentemente, de costas à comunidade local, a escola rural era (e ainda é) uma centelha de modernização acesa na escuridão do arcaico, cuja função primordial passa, apesar de todas as suas carências, pela integração dos mais jovens no mundo urbano.

Todavia, compreendida como um espaço em disputa pelos sujeitos e movimentos sociais que lutam por um outro campo possível, a escola é encarada como um importante ferramenta na construção endógena do desenvolvimento local que esteja intimamente atrelado a um desenvolvimento projetado nacionalmente. A *escola do campo*, parida nas experiências pedagógicas dos movimentos sociais, nega o modelo de desenvolvimento e a pedagogia da escola rural e, diferentemente, organiza sua prática educativa desde os interesses e os conhecimentos dos sujeitos do campo, mas sem negar-lhes o direito de se confrontarem com o saber mais geral socialmente acumulado pela sociedade humana. Embora não seja ainda hegemônica no cenário educativo brasileiro, a escola do campo tem, desde meados dos anos de 1990, ganhado espaço e apoiantes na sociedade civil, nos cursos universitários de formação inicial de professores e em setores do Estado mais sensíveis a luta dos trabalhadores do campo pela verdadeira efetivação do direito a uma educação de qualidade no local onde moram.

5.1.3. Família e educação (e trabalho)

A convivência social requer dos indivíduos a passagem por um processo conhecido como *socialização*. Esta ocorre em diferentes instituições sociais ao longo de toda a vida, com maior ênfase durante a infância e a juventude, pois nessa fase o indivíduo descobre o mundo e a si próprio. Durante os primeiros anos de vida do novo sujeito social, cabe

especialmente à família a tarefa de apoiar a sua *socialização primária*, tendo como suporte um conjunto de práticas educativas que, paulatinamente, o introduz no mundo cultural ao qual se encontra vinculado. Valores e comportamentos serão reforçados ou inibidos de acordo com os critérios morais aceitos pelo grupo familiar. As *práticas educativas familiares* terão importância fundamental na formação pessoal de seus membros mais jovens, mas também podem exercer influência significativa no trajeto profissional de indivíduos cujo grupo familiar e comunitário se estruture econômica e culturalmente sobre a base da produção familiar, como é o caso dos camponeses.

Nos grupos familiares camponeses o trabalho ocupa lugar central, pois estes se constituem em *unidades produtivas*, responsáveis pela produção coletiva dos bens essenciais à sobrevivência de seus membros. Somente os incapacitados, muito velhos ou muito novos não são convocados para tarefas produtivas, realizadas no roçado ou no pasto, ou para atividades reprodutivas, no interior da casa e no quintal.

As práticas educativas familiares que se desenvolvem em unidades camponesas tomam o trabalho como conteúdo e método de ensino, ou seja, aprende-se trabalhando a importância do trabalho para a sobrevivência econômica do grupo, mas também aprende-se trabalhando os valores e comportamentos validados pela cultura a qual pertence. Portanto, a família camponesa ao produzir coletivamente as condições econômicas e sociais de sua existência extrai, verdadeiramente, o princípio educativo do trabalho. Para tanto, envolve os seus membros mais jovens desde cedo nas tarefas produtivas e reprodutivas que permitem a sobrevivência do grupo. Quase sempre acompanhado de um ou mais membro adulto, responsável pela orientação e supervisão da atividade, os mais novos *aprendem fazendo*, ao mesmo tempo que é também fazendo que os mais velhos ensinam. Dessa forma, a prática educativa realizada pela família camponesa não só possibilita aos jovens a incorporação dos elementos culturais caros ao grupo social a que fazem parte, mas também garante o aprendizado necessário a execução profissional da atividade agrícola.

Todavia, como qualquer outra instituição social historicamente constituída, a família camponesa também reage às mudanças de comportamento que acompanham a trajetória da sociedade humana, uma vez que não se encontra isolada do convívio com outros grupos e instituições sócias. Não sendo apenas uma *unidade produtiva*, mas também uma *unidade social*, portanto sustentada em uma rede de relações sociais diversificadas, a família camponesa encontra-se exposta às influências externas ao seu grupo social, tanto as de cunho econômico quanto as de natureza sócio-cultural. Assim, as mudanças pelas quais tem passado o meio rural graças ao esbatimento das fronteiras que o separam do

meio urbano ocorridas nas últimas décadas, a expansão da rede escolar para o seu interior, interferindo diretamente no processo de socialização secundária de seus jovens, a persistência de condições econômicas desfavoráveis, dentre outras variáveis, tendem a trazer desequilíbrios e rearranjos ao interior da unidade familiar, podendo interferir na formatação dos projetos de vida sonhados por e pelos jovens do campo.

5.2. A Vida no campo

Nesta seção do trabalho iremos apresentar e analisar as falas dos sujeitos informantes que, direta ou indiretamente, tocam na problemática do desenvolvimento do campo. Ao discutirmos as condições econômicas e sociais em que as famílias camponesas sobrevivem, passando pelas oportunidades de trabalho dentro e fora do setor agrícola e pela atuação dos movimentos sociais ligados aos sujeitos do campo, pretendemos clarificar as circunstâncias concretas em que ocorrem as ações educativas das famílias e da escola de ensino médio instalada na região.

5.2.1. Desenvolvimento no campo

Na região amazônica o debate sobre o desenvolvimento, rural ou urbano, esteve historicamente atrelado a interesses externos e por muito tempo foi conduzido a partir de fora dos seus limites físicos. Vista como um território “vazio” e propício à expansão capitalista pelas políticas do Estado nos sombrios anos ditatoriais iniciados em 1964 (Ianne, 1981), sofreu (e sofre) uma ação verdadeiramente predatória por parte de vários segmentos do capital internacional e nacional, que, associados a setores do Estado e a elites locais, impuseram uma palpável exclusão social a amplos contingentes populacionais. Em nome de um modelo de desenvolvimento que aposta na industrialização, na urbanização e na grande propriedade agropecuária como caminhos incontornáveis para a modernização, aqueles que dirigem, política e economicamente, a Amazônia têm sacrificado o seu povo e colocado em risco o seu ambiente natural.

No campo, a veloz territorialização do grande capital agropecuário, identificado como moderno e em grande parte voltado ao comércio exterior, ocorre na proporção inversa da desterritorialização da produção agrícola familiar, destinada ao abastecimento local e associada à baixa produtividade e ao atraso. O conflito fundiário ainda banha de sangue, majoritariamente escorrido dos corpos de trabalhadores sem terra, de posseiros e de membros das populações tradicionais, o seu rico e largo território. A ausência ou a insuficiência de políticas de assistência técnica, de escoamento da produção, de

financiamento, de promoção da saúde e da educação condena as comunidades camponesas mais distantes dos centros urbanos ao isolamento e à inviabilidade econômica.

Nas frações do território onde há movimentos sociais mais organizados e atuantes na defesa dos interesses dos povos do campo, é possível verificar ações do Estado mais diretamente direcionadas ao enfrentamento dos problemas que afetam o desenvolvimento local e regional. Entretanto, onde a mobilização é frágil ou inexistente, os trabalhadores do campo vivem em um estado de quase-abandono, pois, sem a força da coletividade, não dispõem de poder de pressão junto ao governo nem de um valioso instrumento pedagógico a serviço da democracia e da cidadania.

Este parece ser o caso da realidade onde buscamos os dados de campo para este estudo. Imersa em condições econômicas e sociais historicamente adversas, a população convive com o fato de que alguns, por opção ou pela inviabilidade de trilhar outros caminhos projetados e perseguidos, *irão ficar* e usufruir de uma paisagem e de um sossego já não encontrados nas cidades, mas sem maiores oportunidades de sobrevivência dissociada do trabalho agrícola, pouco rentável economicamente e desvalorizado socialmente, enquanto outros, cuja escolarização ocorreu de forma mais prolongada e bem sucedida, *irão sair* em busca de melhores condições de sobrevivência nos centros mais urbanizados da região, mesmo que isso signifique cortar os vínculos culturais que os identificavam com a comunidade.

Como veremos a seguir, diante das dificuldades do meio rural, percebe-se um desejo, nomeadamente na fala dos jovens, mas não só, de abandoná-lo para buscar outras alternativas de vida e trabalho no meio urbano. Por outro lado, os movimentos sociais que atuam no campo, devido a sua frágil capacidade de mobilização da categoria que representam, pouco têm utilizado o seu potencial pedagógico para ensinar a importância da luta por um outro modelo de desenvolvimento para a região.

5.2.1.1. Condições de sobrevivência

O campo investigado, como já foi visto no Capítulo III, é a comunidade de São Luis em Igarapé-Açu¹⁷³, município que se localiza no nordeste do estado do Pará. Para além da vila em si, a comunidade é integrada por vários ramais nos quais vivem uma grande quantidade dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Batista de Moura Carvalho. A vila, em que pese ser a maior comunidade rural do

¹⁷³ Igarapé-Açu apresenta em 2007 uma densidade populacional inferior a 43 habitantes/Km², o que, segundo os critérios de urbanização adotados pela OCDE, o identifica como um município rural.

município, não difere muito das outras localidades rurais da região no que diz respeito a oferta carente de serviços públicos básicos.

Muitos dos trabalhadores rurais da região moram na Vila, embora passem o dia trabalhando “alugado” em propriedades agrícolas das redondezas, outros ainda possuem áreas de cultivo agrícola próprias nos ramais próximos, mas mantêm residência na Vila. Mas a grande maioria das famílias que vivem exclusivamente da agricultura desenvolvida em terrenos próprios moram nas estradas vicinais ou, como se diz na região, nos ramais.

Nos ramais, as propriedades camponesas possuem geralmente 25 hectares e, em alguns casos, são exploradas por mais de um grupo familiar. Nem todos os ramais da região são servidos pela rede de distribuição de energia elétrica ou dispõem de um sistema de transportes regular de passageiros e mercadorias.

O principal produto cultivado pelas famílias é a mandioca utilizada principalmente para a fabricação da farinha. A produção da farinha é realizada em mini-indústrias conhecidas como Casa de Farinha, localizadas no próprio lote ou em um lote vizinho. Quando a família não possui uma Casa de Farinha utiliza a de algum vizinho, arcando apenas com os custos de manutenção como o combustível para o motor que realiza a moagem da mandioca. Geralmente, em sinal de gratidão, é oferecido ao proprietário da Casa de Farinha uma pequena quantidade do produto final. A fabricação da farinha de mandioca é um processo cansativo que depende de várias pessoas, fato que cobra a presença de todos os membros da família em condições de ajudar, bem como incentiva a prática de mutirões¹⁷⁴, onde vizinhos e parentes são mobilizados.

Além da mandioca, as famílias também cultivam pequenas quantidades de milho, feijão, maxixe, quiabo, gerimum e outros produtos que servem para o seu consumo próprio, sendo que quando há excedente este é comercializado na sede do município ou entregue a intermediários, conhecidos na região como marreteiros. Algumas famílias cultivam também pimenta-do-reino¹⁷⁵ e maracujá, produtos com um preço mais estimulante e com venda relativamente garantida, mas que possui um comércio controlado majoritariamente por intermediários, os quais determinam o preço do produto. A relação comercial intermediada por marreteiros é frequentemente apontada pelos camponeses e pelos líderes dos movimentos sociais entrevistados como uma das grandes dificuldades da vida no meio rural, pois nesta relação há sempre prejuízo para os camponeses.

¹⁷⁴ Mutirão é o nome dado no Brasil a mobilizações coletivas para lograr um fim, baseando-se na ajuda mútua prestada gratuitamente. É uma expressão usada originalmente para o trabalho no campo ou na construção civil de casas populares, em que todos são beneficiários e, concomitantemente, prestam auxílio, num sistema de rodízio.

¹⁷⁵ Conhecida em Portugal como pimenta preta.

De um modo geral, os sujeitos entrevistados¹⁷⁶ afirmam que o campo é um bom lugar para viver, pois nele, diferente do que é verificado nas cidades, em especial nas de maior porte, ainda é possível gozar de relativa tranquilidade e manter um contato mais direto com a natureza. Além desse fator, não é raro encontrarmos falas que apontam o controle sobre o próprio trabalho, no caso dos proprietários de terra, e a possibilidade de se produzir o alimento da família como elementos que valorizam a vida no campo.

[...] se você olhar a perspectiva da tranquilidade, daquilo que oferece, enquanto não *stress*, vamos dizer assim a vida do campo ela é excelente [...]. (José, Professor)

Eu acho que é bom né, porque a gente vive aqui, mora aqui, *pranta*, colhe tudo. (Matilde, Camponesa)

[...] aqui na colônia eu tenho tudo. [...] Na rua (cidade) tem tudo, mas se o cara não tiver dinheiro, não tem nada. [...] Então, eu não tenho vontade de sair daqui não. (Júlio, Camponês)

[...] você planta, você colhe sem pagar ninguém (Sofia, Estudante)

[...] o campo é calmo não tem violência como na cidade. Também acho bom para trabalhar porque o campo, nós tem mais liberdade, trabalhamos por nossa própria conta, não temos hora para chegar ou para sair. (Francisco, Estudante).

A exaltação da tranquilidade e da liberdade que o campo proporciona, na sequência da entrevista, logo cede lugar aos problemas que aqueles que habitam esse espaço enfrentam para garantir a sua existência. Embora os(as) entrevistados(as) reconheçam a importância que a agricultura tem para a economia do município, e mesmo do país, a enxergam profundamente desvalorizada pelos poderes públicos, ao mesmo tempo em que as pessoas que nela trabalham são marginalizadas socialmente. Em suas falas, os sujeitos entrevistados não tardam a apontar os entraves que precisam enfrentar diariamente para sobreviverem no meio.

O desprestígio social da população do campo e a desvalorização econômica de sua produção estão relacionados, dentre outras questões, com uma compreensão ideologicamente construída no meio urbano, mas também incorporada por muitos dos que habitam o campo, segundo a qual o meio rural é um espaço atrasado e não desenvolvido, nomeadamente a porção onde vivem e trabalham os camponeses, uma vez que a porção ocupada pela grande propriedade capitalizada e tecnologicamente avançada representa a modernização do campo. A causa do atraso, conseqüentemente, seria a limitada inserção

¹⁷⁶ Para evitar qualquer tipo de constrangimento aos sujeitos informantes, atribuímos nomes fictícios a cada um deles.

dos valores e práticas modernizantes fundadas na lógica do mercado capitalista, tão evidentemente assimilada nos centros urbanos.

Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelas populações do campo, ao contrário do que prega a ideologia do atraso, resultam da implementação, há décadas, de um modelo de desenvolvimento sócio-econômico fundado na indústria e na cidade e formatado sob os valores mercantis (Canário, 1997). As assimetrias entre os espaços urbano e rural, mas também entre regiões e países, decorrem de um processo de modernização pautado pela competição e pela busca incessante do lucro, que ao impor um padrão de consumo insustentável ambientalmente coloca em risco a sobrevivência dos seres humanos. A versão modernizante para o campo, representada pela chamada Revolução Verde¹⁷⁷, não significou melhoria da qualidade de vida da maioria dos que viviam e trabalhavam no meio rural.

Os testemunhos das lideranças do movimento social e de vários camponeses e professores destacam que o campo se ressentia pela falta de apoio dos poderes públicos, especialmente em nível municipal, mas não só, que se reflete na carência de infraestruturas básicas, como fornecimento de energia elétrica, manutenção de estradas vicinais e disponibilidade de transporte dos produtos agrícolas, no escasso, e muitas vezes, ineficiente acompanhamento técnico à produção, nas dificuldades ainda existentes para a obtenção de crédito, especialmente pelos pequenos produtores.

[...] a zona rural é ainda um canto útil porque ele produz pra ele e produz pra nação. [...] na hora em que a zona agrícola parar, o município se acaba. (Marcos, Liderança do Movimento Social (LMS))

Nunca teve apoio, agora que tá se acenando um apoiinho. (Paulo, LMS)

Eu acho que é um problema da agricultura municipal mesmo, ainda não encontramos um prefeito que desse o valor devido pra política pública, nessa questão agrícola. (Carlos, Professor).

Só que é meio difícil aqui é a saída. A gente sair pra fora aqui, o transporte pra gente ir, que não tem nem todo dia, nem toda hora que a gente tá precisando, só de 8 em 8 dia que tem. (Matilde, Camponês).

Somos esquecidos pela ajuda de quem só quer saber de si mesmo. (Adilson, Estudante)

Em que pese haver um grande programa desenvolvido pelo governo federal denominado Luz para Todos, que visa garantir o acesso de todas as famílias brasileiras à

¹⁷⁷ Ver seção 3.1.

energia elétrica até o ano de 2010¹⁷⁸, muitas residências fixadas nos ramais da zona rural de Igarapé-Açu ainda não foram contempladas com as ações do programa. A falta de energia elétrica nas residências e locais de trabalho dos camponeses interfere diretamente não só na qualidade de vida no interior da casa, uma vez que a impossibilidade de utilizar alguns eletrodomésticos destinados ao lazer ou a conservação de alimentos, mas também dificulta a introdução de sistemas de irrigação mais abrangentes, a conservação de gêneros perecíveis, ou mesmo a possível agregação de valor com o seu beneficiamento.

No geral as estradas vicinais que cortam a zona rural de Igarapé-Açu são mal conservadas, fato que deixa algumas em estado de extrema precariedade no período do ano em que as chuvas são mais intensas. O difícil escoamento da produção é um problema com o qual os produtores agrícolas do município convivem há muito tempo, e que compromete a rentabilidade das propriedades rurais, nomeadamente aquelas conduzidas pelo trabalho familiar camponês. Em sua maioria desprovidos de transporte próprio, os camponeses são obrigados a venderem seus excedentes eventuais aos intermediários a preços inferiores aos praticados no mercado da cidade ou a contratar transportes mais caros devido a dificuldade de tráfego nos ramais.

Assistência técnica aos pequenos produtores rurais ocorre de forma escassa, pois o escritório local da EMATER possui apenas cinco funcionários para atender aproximadamente 1.200 famílias¹⁷⁹. No geral os camponeses produzem utilizando técnicas validadas pela experiência dos seus antepassados, bem como por estratégias por ele experimentadas, mas sem recursos tecnológicos mais avançados e com pouca diversidade de produtos. A terra é preparada pelo sistema de derruba e queima e entre os gêneros cultivados se destacam a mandioca, o feijão e o milho. Portanto, como mostra a fala a seguir, tendo ciência de que não pode contar com assistência técnica promovida pelo Estado, o camponês se coloca na condição de protagonista de sua própria técnica e experimenta as possibilidades que julga viáveis para a sua produção.

¹⁷⁸O Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - Luz para Todos é coordenado pelo Ministério de Minas e Energia - MME, operacionalizado pela Eletrobrás e executada pelas concessionárias de energia elétrica e cooperativas de eletrificação rural. Segundo o site do Programa, no Brasil o mapa da exclusão elétrica “revela que as famílias sem acesso à energia estão majoritariamente nas localidades de menor Índice de Desenvolvimento Humano e nas famílias de baixa renda. Cerca de 90% destas famílias têm renda inferior a três salários-mínimos e 80% estão no meio rural. Por isso, o objetivo do governo é utilizar a energia como vetor de desenvolvimento social e econômico destas comunidades, contribuindo para a redução da pobreza e aumento da renda familiar. A chegada da energia elétrica facilitará a integração dos programas sociais do governo federal, além do acesso a serviços de saúde, educação, abastecimento de água e saneamento” (Disponível em: http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp).

¹⁷⁹ Segundo informações prestadas pelo sociólogo Tonildes Ataíde, além dele, trabalham no órgão dois técnicos agrícolas, um engenheiro agrônomo e uma secretária.

[...] são 2.500 famílias em média, acho que há assim um grupo muito maior de desconfiança nesse universo, do que daqueles que realmente confiam e acreditam no trabalho da Empresa, até porque a Empresa não chega a eles, e quando chega, chega de forma esporádica. [...] eu acho que ele (agricultor) nem conta com isso não, e acho também que tem duas coisas aí, ele não conta com isso por duas coisas: primeiro, porque não tem, sabe que totalmente ele não vai ter, porque ele sabe que não deveria ter da forma como ele deveria pensar, e aí agora por outro lado, ele tem a sua própria estratégia, o agricultor ele é um experimentador também. Então, ele quer se colocar na condição de protagonista também. – Isso aqui o técnico disse que pode ser feito dessa forma, mas eu acho que deve ser dessa outra [...]. (Pedro, Técnico da EMATER).

Quanto ao crédito, embora exista o reconhecimento por parte das lideranças dos movimentos sociais da elevação dos recursos destinados nomeadamente pelo governo federal para a produção agrícola familiar, há, tanto por esses como pelos camponeses, um destaque à elevada dificuldade para a obtenção do financiamento público. A principal linha de crédito do governo federal direcionada mais diretamente aos produtores familiares rurais da região, é administrada pelo Banco do Brasil e vincula-se ao PRONAF¹⁸⁰. A burocracia imposta pelos bancos é denunciada pelos camponeses e lideranças como o principal entrave ao acesso aos recursos, o que acaba favorecendo os grandes produtores que dispõem de todos os documentos exigidos e de bens a serem dados como garantia no negócio.

[...] a dificuldade muito grande é a questão do crédito, porque você vê o pequeno produtor é desacreditado. [...] os bancos financiadores daqui eles dificultam muito o acesso. O grande problema é o pequeno produtor, porque o médio produtor tem mais acesso. (Antonio, LMS).

Sempre a gente assiste, o presidente mandou tantos mil pra agricultura, agora vamo ver, se são 20 milhões, por exemplo, 10 agricultor vai lá e tira, os outros sobram. Porque se viesse diretamente, dizer assim, não, mas esse aqui é pra classe dos pequenos, e chegasse aqui: como é seu nome? Fulano de tal, olha você tem direito de tanto, vá lá e peça seu comprovantezinho, aí era outra coisa, mas não é. Bate lá, aí chega um que tem 10 mil pés de pimenta: rapaz eu tô precisando logo de 5 mil, aí aquele outro já tem mais outro bocado, aí rapaz deixa isso pra lá, *pobe* não tem nada, só trabalha com roça. (Alfredo, Camponês)

Quando o dinheiro sai, sai fora de época. (Marcos, LMS)

A comercialização da produção excedente também aparece como um dos problemas experimentados pelos camponeses da região estudada. Sem uma estratégia articulada por iniciativa própria, fomentada pela prática associativa ou mesmo por políticas do Estado, capaz de colocar o produto do seu trabalho a venda para o consumidor final, a família camponesa torna-se dependente

¹⁸⁰ Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF liberou os seguintes valores (em bilhões de reais) para as safras de 2003 a 2008: 2002/2003, 2,3; 2003/2004, 4,5; 2004/2005, 6,1; 2005/2006, 7,6; 2006/2007, 8,5; 2007/2008, 12 (Disponível em: http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/Folheto_MDA_PlanoSafra2007_B.pdf).

de intermediários e perde a condição de atribuir valor aos gêneros que oferece ao comprador. Desta forma, o preço do produto é atribuído pelo comprador/atravessador e não pelo vendedor/produtor. A persistência dessa relação comercial desfavorável seria, segundo os entrevistados, também consequência da desinformação dos agricultores familiares quanto as variações do mercado.

[...] a agricultura é uma coisa parece que sem valor. [...] E deveria ter mais valor, porque é da onde vai pro pessoal lá da cidade consumir alguma coisa que a gente produz aqui no interior, né. (Júlio, Camponês)

[...] a gente tem uma coisa aqui e tem que vender pro marreteiro, aí o marreteiro nunca se conforma de ganhar pouco né, quer ganhar muito, e aí é onde a gente perde mais. É a gente que tem que ganhar pouco, fabrica e ganha pouco. (Alfredo, Camponês).

[...] a gente pergunta pro cara que tá vendendo: - quanto é que custa essa farinha aí? – é R\$ 1,50. Agora, ele chega lá na roça da gente né, o pessoal da cidade vão lá e diz: - eu dou R\$ 50 na tua farinha. Olha como mudou, quem dá o preço na nossa mercadoria é o comprador, e quando a gente vem de lá pra cá é eles que dão o preço pra gente, quando eles vão comprar da gente, eles também dão o preço, nos dois cantos aqui e lá. [...] não sabemos negociar, essa relação de mercado nós não temos organização que nos ensine isso aí, não foi ensinado pra nós. (Paulo, LMS).

A subordinação da produção camponesa ao mercado capitalista, ou seja, a sujeição da renda da terra ao capital (Fernandes e Leal, 2002), é a principal causa do empobrecimento dos que moram no campo e vivem da pequena produção agropecuária, o que significa que o enfrentamento dessa questão passa por uma questão política, relacionada com o próprio modelo de desenvolvimento no qual o capitalismo está fundado.

Especialmente as lideranças sociais e os(as) docentes afirmam ainda que um dos principais entraves que têm dificultado a vida no meio rural de Igarapé-Açu passa pelo baixo nível de conhecimento técnico por parte dos agricultores, que ainda se encontram atrelados à práticas agrícolas tradicionais, onde a elevada carga de trabalho compensa a baixa utilização de recursos tecnológicos no processo produtivo, bem como a reduzida produtividade da área cultivada. Também é visível o baixo nível de diversificação da produção, onde a aposta em um único produto expõe a economia familiar às imprevisões do clima e do mercado consumidor. Para aqueles sujeitos, essa realidade seria resultado da falta de uma visão crítica acerca de sua própria condição e da inexistência e/ou abrangência restrita de programas de formação profissional voltado aos habitantes do campo.

Nas falas a seguir é possível verificar o quanto é atribuído à falta de conhecimento dos camponeses os principais problemas por eles enfrentados, não só os ligados à produção econômica em si, mas também os de natureza associativa.

[...] não temos um trabalho que envolva o homem do campo até agora como diversificar a produção, ele tá fazendo coisa por sua conta ainda. (Marcos, LMS)

[...] os agricultores por não ter uma visão, uma leitura crítica da própria situação deles eles se acham culpados da própria situação que encontra. (Paulo, LMS)

[...] uma questão de conhecer o que ele quer desenvolver que aí entra a questão da educação ele quer desenvolver uma atividade que às vezes ele não conhece bem, ele não tem conhecimento. [...] as vezes ele não tem o conhecimento pra desenvolver com técnicas avançadas, modernas, a questão da mecanização, ele tem o conhecimento de desenvolver através daquele sistema rústico, sistema antigo ainda e na medida que vai caminhando o tempo no avanço do tempo, ele deve também se aprofundar na avanço, e se modernizar e aí entra outra dificuldade, ele tem que ter recurso pra se adaptara essas dificuldades e trabalhar com crédito é um dos principais entraves. (Antonio, LMS)

[...] até por falta de conhecimento de como trabalhar a terra. [...] é o conhecimento técnico de como trabalhar, tanto trabalhar a situação produtiva quanto melhorar a estrutura da comercialização que faz essa ponte mais lucrativa. (José, Professor)

Se é verdade que o conhecimento técnico acerca da produção agropecuária pode contribuir para a elevação da produtividade da unidade familiar camponesa, também é verdade que ele só é um dos elementos importantes no processo de melhoria da qualidade de vida no campo. O ensinamento da técnica, se não acompanhado do estímulo a um comportamento crítico diante do quadro sócio-econômico em que vive, não contribui para a busca coletiva de alternativas de desenvolvimento. A compreensão de que não são eles próprios os principais responsáveis pelas adversidades que enfrentam, mas que a superação dos problemas que estão a sua volta depende de seu engajamento coletivo, inclusive para a melhoria das condições técnicas da produção, parece ser tão vital para o desenvolvimento local, quanto o enfrentamento das fragilidades técnicas que envolvem o trabalho no campo.

O *consenso simples* de que a aquisição de conhecimento, por si só, garante aos indivíduos um melhor posicionamento no mundo do trabalho (Afonso & Antunes, F., 2001) não tem sustentação factual na cidade e tão pouco no campo. Desprovido de condições infraestruturais que lhe permitirão escoar e comercializar os seus produtos em valores minimamente compensadores, bem como de serviços públicos que garantam a sua família o fornecimento de saúde, educação e lazer, o camponês, mesmo que tecnicamente preparado, terá dificuldades em sobreviver do trabalho com a terra.

Os testemunhos recolhidos, sobretudo dos docentes, também mencionam com certa ênfase a ocupação do campo por fortes traços da cultura urbana, que nas últimas décadas foram trazidos pelo melhoramento do transporte público e, especialmente, pela tecnologia da informação que desde o rádio, passando pela televisão, até chegar à internet nos anos mais recentes, diminui as fronteiras entre a cidade e o campo. Diferentemente do passado,

portanto, atualmente as distâncias que praticamente isolavam os habitantes do meio rural foram encurtadas significativamente e, conseqüentemente, comportamentos e valores foram afetados.

Embora o campo sempre tenha mantido uma *autonomia relativa* em relação a sociedade mais ampla, é fato que a lógica que preside o funcionamento do capitalismo subordina o modo como se organizam as relações econômicas e sociais no meio rural. Entretanto, a dinâmica em que a penetração dos valores e dos processos capitalistas ocorre no campo não é homogênia, não se apresenta no mesmo ritmo em todos os contextos, uma vez que encontram pela frente grupos e relações sociais e recursos naturais dotados de complexidade que oferecem resistências em medidas variadas, resultando, em alguns casos, uma completa dissolução dos elementos, funções e equilíbrios sociais que organizavam o funcionamento da comunidade, e, em outros, uma subsistência do modo de vida que os identificava, mesmo que recontextualizados (Pinto, J., 1985). Portanto, a pressão modernizadora imposta pelos processos sociais do capitalismo sobre as comunidades camponesas será mais desagregadora, quanto menor for a capacidade e o desejo de resistir manifestado por seus integrantes, especialmente pelos mais jovens, principais alvos do bombardeio de valores realizado pelas agências legitimadoras daquele modo de produção, mas também alvos do próprio mercado de trabalho que os enxerga como potenciais proletários parciais ou mesmo a tempo inteiro.

As entrevistas denunciam uma falta de identidade com a vida no campo, nomeadamente por parte dos mais jovens, mas não só, de modos que o fato de estarem vivendo no campo aparece como um problema a ser enfrentado e superado assim que possível. Nos mais velhos se percebe uma certa resignação com a vida no campo, atitude que pode significar que a permanência naquele espaço, nas condições atuais, só ocorre devido a impossibilidade de sair.

Hoje o cara não pode reclamar que, tá longe da evolução da modernidade porque não está, os transportes são rápidos, tem a internet, que aproxima tudo. (Ivan, Professor)

[...] a chave do problema é justamente essa: a falta de identidade, nós somos rurais, mais nós não queremos ser, ou seja, nós moramos numa zona rural, mas nós não somos rurais, nós somos completamente urbanos. (Ana, Professora)

Os moleques têm aquela visão, eles são rural, com a visão urbana. (Carlos, Professor)

[...] não tem muitos meios, a assim pro futuro, pros estudante eu acho que isso aqui não é adequado, se a gente quer coisa melhor aqui não é o adequado. (Lúcia, Estudante)

[...] acho que pra viver aqui o resto da vida não dá, pra quem quer alguma coisa na vida, eu acho que não dá. (Adriana, Estudante)

Pra mim é bom né (a vida no campo), e aliás pra quem é pobre só tem que ser isso mesmo. Se o cabra tiver alguma coisa pra ir pra cidade ainda vai passar melhorzinho, se num tiver nada ele vai passar pior de que tá aqui. (Alfredo, Camponês)

É bom (viver no campo) porque é o jeito a gente ficar nessa vida né, trabalhar no sol quente, a gente tá na agricultura tem que trabalhar nela né? (Maria, Camponesa)

A invasão dos valores e comportamentos urbanos no campo, aliados às precárias condições em que se desenrola o trabalho agrícola e a falta de oportunidades de trabalho fora da agricultura certamente contribui para criar o caldo de cultura que acelera o processo de emigração dos jovens para as cidades próximas ou mesmo para a capital do estado. A partida precoce dos moradores da vila e dos ramais próximos a São Luís tem criado uma situação de crise etária, econômica e cultural na região, sendo suas consequências mais transparentes no interior da vila.

Segundo os(as) professores(as) entrevistados(as), sobretudo os que moram na própria Vila, a comunidade tem se transformado, nos últimos anos, em um espaço onde predominam as crianças, adolescente e velhos, pois os jovens partem para outras cidades assim que terminam o ensino médio ou logo que surge a primeira oportunidade de trabalho. Este fato seria o principal responsável pela estagnação econômica, além de afetar social e culturalmente a comunidade, uma vez que as novas lideranças são obrigadas a precocemente abandonar as atividades políticas, religiosas, artísticas ou esportivas que desenvolviam na Vila.

[...] essas pessoas acabam saindo de São Luis e a localidade acaba se desgastando cada vez mais a nível de sua expressão, tanto econômica quanto cultural. (José, Professor)

[...] esse êxodo rural tem prejudicado muito a gente que quer formar catequista. A gente forma, ele tá no 2º ano do ensino médio. Ele termina o 2º ano do ensino médio ele vai embora. (...) Tu fazes um projeto de dança, por exemplo, um de grupo teatral, um grupo de dança, tu faz ele tem um prazo de vida curto, ele vai se acabar, porque a juventude vai embora. (Ana, Professora)

São Luis é um lugar, é uma vila de velho daqui uns dias. [...] o menino chega no (ensino) médio com seus 17, 18 anos, ele tem que ir embora. E quem está ficando em São Luís? Estão ficando poucas pessoas que já têm uma certa estrutura. Esses que estão indo embora, não estão vindo, porque eles estão saindo pra trabalhar, vem de visita. [...] A gente não tem uma estrutura, e aí eu falo de município, de segurar esse povo aqui. (Carlos, Professor)

As falas dos entrevistado, em sua maioria, parecem apontar para uma vida no campo que, apesar de proporcionar uma maior sensação de segurança aos moradores,

permitir um contato mais direto e saudável com o meio ambiente e de ser um espaço marcado pela tranquilidade, é atravessada pela carência econômica e pela marginalização social que derivam da baixa rentabilidade do desvalorizado trabalho agrícola e da inexistência ou existência precária de políticas públicas capazes de mobilizar benefícios sociais e econômicos ao meio rural. A falta de identidade com o campo, principalmente entre os mais jovens, é fortalecida pelo estreitamento dos limites culturais que separam o campo da cidade, mas também pela ausência de perspectivas de trabalho no campo, que seja dissociado das condições adversas que seus pais e mães têm que enfrentar hoje.

Mostram ainda os depoimentos, que uma das mais perversas consequências desse processo é a imigração dos jovens que muito cedo partem para outras paragens em busca de trabalho, deixando na comunidade as marcas da decadência econômica e cultural, do envelhecimento e esvaziamento populacional, assim como provocando o desânimo nos que ficam e insistem em continuar buscando saídas para a condenatória *fuga de cérebros*. Esta é comumente relacionada com uma migração alargada de pessoas com capacidades intelectuais acima da média de uma região menos desenvolvida economicamente para outra onde a economia se apresenta mais robusta e estável, sendo, portanto, crucial para vitalidade de uma comunidade a luta contra a fuga de cérebros, uma vez que ela é a marca mais evidente da subalternização do desenvolvimento. Estando ela em processo asselerado, a comunidade local fica privada de sustentar ou propor alternativas sustentáveis ao desenvolvimento local, pois acaba se fechando um círculo vicioso na medida em que pelo êxodo persistente a comunidade é continuamente empobrecida, enfraquecida e incapacitada, o que conseqüentemente, só leva a mais fragilidades sociais e econômicas.

Por outro lado, as falas deixam claro que os camponeses são verdadeiramente sobreviventes (Shanin, 2008), pois mesmo na adversidade que tem marcado seu modo de vida nas últimas décadas, quando a pressão expansionista do capitalismo se tornou mais intensa, eles resistem a expropriação da terra, mesmo que para isso algum integrante da unidade familiar tenha que se transformar em operário ou *camponês-operário* (Stoer & Araújo, 1992).

5.2.1.2. Oportunidade de trabalho

As entrevistas mostram que as manifestações positivas em relação a vida no campo quase sempre vêm acompanhadas de uma ressalva quanto às dificuldades relacionadas conquista de trabalho. Em que pese podermos encontrar menção a esse problema em depoimentos de todos os segmentos ouvidos, essa é uma posição especialmente presente na

grande maioria das falas dos jovens estudantes do ensino médio e dos professores, para quem o campo, infelizmente, ainda não possibilita a construção de trajetórias profissionais desligadas da agricultura. Nesses sentido, o campo proporciona uma vida relativamente boa principalmente às pessoas que já têm um emprego ou uma fonte de renda assegurada.

Pra viver é bom, pra trabalhar não necessariamente. (Professor: 7, 38).

É boa mais também ao mesmo tempo não é boa por causa que fica difícil né o trabalho porque termina o estudo também tem que sair fora, pra poder pegar um trabalho fora. (Jorge, Estudante).

[...] é bom pra quem trabalha, agora pra quem não trabalha, é melhor procurar outro meio. (Bruna, Estudante).

[...] conseguimos encontrar mais tranquilidade do que nas grandes cidades, porém na questão do serviço não é muito bom. (Sandra, Estudante).

Se por um lado ainda é possível encontrar no campo um refúgio ao quase-caos que muitas de nossas cidades experimentam diariamente, onde a violência cresce ao mesmo ritmo que a marginalização e a pobreza, e onde a especulação imobiliárias e a urbanização desordenada se somam à proliferação de indústrias e ao assustador crescimento da circulação de veículos impondo uma lenta agonia ao meio ambiente, por outro o campo parece padecer de alternativas de trabalho aos jovens que têm encontrado espaço para alargar a sua escolarização.

Parece claro que as dificuldades que afetam mais diretamente as possibilidades de trabalho futuro dos jovens, estão relacionadas às condições em que atualmente ocorre o desenvolvimento do campo. Os sujeitos informantes ressaltam que, além de pesado, pouco remunerado e consumidor de muito tempo, pois desprovido de recursos tecnológicos capazes de elevar a produtividade da propriedade e diminuir o esforço físico da unidade familiar, o trabalho agrícola é desvalorizado social e economicamente. Afirmam, como já vimos, que o trabalhador agrícola ainda é alvo de estigmas que lhe imputam uma condição de inferioridade diante dos habitantes da zona urbana. Além de desgastar o corpo em longas horas de trabalho sob o sol ou a chuva, os trabalhadores do campo são submetidos a um desgaste social manifestado, especialmente, nas relações travadas na cidade, em espaços institucionais como a escola ou o hospital ou nos espaços dedicados às trocas comerciais.

[...] negócio assim de trabalho na agricultura não tem muito valor não, é desvalorizado. (Luísa, Camponesa)

[...] trabalhar na agricultura também não é muito bom não, é meio pesado. (Paula, Estudante)

[...] não tiramos grandes vantagem no trabalho do campo. O esforço não compensa com o lucro tirado do trabalho no campo. (Sandra, Estudante)

[...] não é muito bom em termos de trabalho, porque no campo, não há muitos recursos para os jovens e a única opção é trabalhar na agricultura (...) não temos alternativas de trabalho. (Milena, Estudante)

Na área estudada, o trabalho na agricultura é a única opção para os trabalhadores que vivem nos ramais, já para os que vivem na vila há, ainda que poucas, opções de pequenos negócios ligados ao pequeno comércio local. Para além disso, resta o serviço público municipal, que também absorve alguns trabalhadores da região, não sendo suficiente, entretanto, para absorver os jovens que a cada ano ingressam no mercado de trabalho.

Nas falas de vários sujeitos é ressaltada a escassa possibilidade de ocupação não agrícola como o lado negativo daquele ambiente. Os jovens, de um modo geral, lamentam a falta de alternativas ocupacionais na comunidade e se dizem praticamente forçados a buscar trabalho na zona urbana de Igarapé-Açu, ou mesmo em outras cidades da região.

[...] só tem a prefeitura né, as escolas, o outro meio só é na roça mesmo. (Lúcia, Estudante)

[...] aqui não tem muitos meios de trabalho, se quiser alguma coisa de emprego ou ser alguma coisa na vida tem que ir pra fora. (Adriana, Estudante)

[...] aqui só tem o serviço da roça, e o serviço da gente trabalhar de outra maneira não tem não. (Conceição, Estudante)

Na visão de alguns docentes, os jovens repudiam o trabalho agrícola devido as circunstâncias negativas que o envolvem, e, por isso, acreditam que os jovens que permanecem vivendo na comunidade só o fazem porque, por um lado ainda não concluíram a escolaridade básica, o que lhes possibilitaria galgar objetivos ligados a vida profissional fora da comunidade, ou por outro, mesmo após a conclusão do ensino médio, não se sentirem capazes de disputar uma vaga no mercado de trabalho urbano, devido a falta da qualificação cobrada pelo exigente mercado de trabalho da cidade.

[...] os que permanecem é porque eles se julgam incapazes de enfrentar, de superar uma prova e serem aprovados. Então, eles dizem: - ah professora, eu vou tentar mas é muito difícil. Eu tenho muita vontade, mas eu sei que eu não vou conseguir. Então, por esse depoimento, tu avalia, se julgam incapazes e desistem. Então eles vão permanecer ali por uma questão de não recuperarem o conhecimento. (Helena, Professora)

Ficar morando e trabalhando na Vila ou no ramal significa fracassar no projeto de futuro traçados pelos jovens da região. De certa forma também é um fracasso para a escola, pois essa não se consubstanciou em uma catapulta eficientemente capaz de arremessar esses jovens ao moderno mundo urbano, não conseguiu desatrelá-los de uma realidade inglória que os mantêm no atraso. Se os que ficam se consideram incapazes de enfrentar as incertezas e os desafios da sociedade atual, sendo que os considerados capazes de enfrentar essa condição geralmente tomam a estrada e partem para outros lugares, quem assumirá o processo de desenvolvimento local? Serão mesmo fracassados os que resolvem ou são forçados a ficar? Pode o sucesso da escola ser medido pela quantidade de jovens que, vitoriosos no mercado de trabalho urbano, deixam a comunidade?

A fala acima deixa claro ainda que há uma incorporação, por parte da escola e dos jovens, do discurso corrente na ideologia do mercado que atribui ao indivíduo a total responsabilidade pela sua integração no mundo do trabalho. O sucesso ou o fracasso são privatizados, e a conquista de uma vida estável profissional ou financeiramente depende das *competências* desenvolvidas por cada um (Ramos, 2001). Se for competente, o(a) menino(a) verá as portas do seletivo mercado de trabalho urbano e, geralmente, distante serem abertas à sua passagem, do contrário, por falta de conhecimento, ele(a) irá *permanecer ali*, na Vila, no ramal, sem maiores perspectivas profissionais ou financeiras. As desigualdades sociais e educativas em que os sujeitos do campo se encontram são obscurecidas, enquanto as virtudes da individualidade, da concorrência, da lógica do mercado são enaltecidas e naturalizadas.

As entrevistas realizadas com os(as) pais/mães dos jovens mostram que esses trabalhadores(as) que vivem dedicados à agricultura desde a infância, pois também são filhos de agricultores, possuem percursos escolares incompletos e muito reduzidos, restritos aos primeiros anos do ensino fundamental. Em suas falas geralmente as dificuldades de acesso à escola e o longo tempo consumido pelo trabalho na companhia dos pais, são apresentadas como as principais razões para o não prosseguimento dos estudos. No geral, também, as dificuldades financeiras fazem parte das trajetórias de vida desses sujeitos, sendo a pobreza uma marca dos camponeses da região. É possível, portanto,

constatar que os camponeses da área estudada são pobres hoje como no passado e, assim como seus antecedentes, dispõem de pouca escolaridade.

Nas últimas décadas houve uma considerável expansão da escola obrigatória¹⁸¹, e mais recentemente também do ensino médio, sendo o meio rural atingido, ainda que em níveis bem inferiores aos verificados na cidade, por esse processo tardio de massificação da escola pública¹⁸². No passado, os camponeses não dispunham de uma rede escolar capaz de atender todos os que viviam no meio rural, mas também sentiam menos necessidade de alargar a escolarização para enfrentarem a vida produtiva, uma vez que as perspectivas profissionais estavam, na maioria dos casos, ligadas ao trabalho no campo, para o qual a educação formal parecia não ser um pré-requisito fundamental. Acreditava-se, no campo e principalmente fora dele, que, por um lado, o trabalho agrícola não requeria uma formação escolar prolongada dado o seu caráter instrumental, e por outro, previa-se que no futuro próximo o modelo agrícola sustentado na agricultura camponesa, de base familiar, seria plenamente substituído pelo modelo apoiado na grande empresa capitalizada e dotada de tecnologias subtraidoras de trabalho vivo.

Atualmente, porém, a escolarização, ainda que precária e descontextualizada, já faz parte da vida da grande maioria dos habitantes do campo. Em alguns casos, como na região onde este estudo se desenvolveu, há também, em que pese as dificuldades de acesso a ela experimentada por muitos estudantes, escolas de ensino médio à disposição da comunidade, possibilitando um alargamento da escolarização dos jovens em condições bem distintas das experimentadas pela geração de seus pais. Mais escolarizados, portanto mais expostos aos valores da cultura urbana veiculados pela escola, mais informados e seduzidos sobre outras possibilidades de trabalho graças ao maior acesso às tecnologias da informação e mais críticos sobre a condição de pobreza em que seus pais viveram e vivem, os jovens estudantes colocam em relevo o seu descontentamento com o trabalho agrícola e com a escassez de oportunidades locais de ocupação remunerada em outros setores da economia.

Embora se verifique um descontentamento com as condições de sobrevivência e oportunidade de trabalho na região, o nível de organização dos sujeitos da região estudada aparece, nas falas dos entrevistados, muito baixo. A discussão sobre o desenvolvimento

¹⁸¹ A Constituição Federal de 1988 alarga a escolaridade obrigatória para os oito anos do ensino fundamental, tornando-o um direito público subjetivo. Em 1996 a LDB alarga o ensino fundamental para nove anos, medida que somente viria a ser implementada de maneira mais abrangente a partir dos primeiros anos do século XXI. O ensino médio permanece, tanto na CF de 88 como na LDB sem o estatuto da obrigatoriedade de matrícula por parte dos alunos, e da oferta por parte do Estado.

¹⁸² No final da década de 1990, ao analisar a trajetória da educação no Brasil, Saviani faz o seguinte comentário: estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática” (Saviani, 1997: 7).

local, e especialmente o papel da educação nesse processo, pouco frequenta a agenda de lutas dos movimentos sociais ligados aos trabalhadores do campo. Os camponeses e jovens entrevistados também não demonstram envolvimento com organizações sociais voltadas a promover ações em prol do desenvolvimento da região.

5.2.1.3. Movimento social

Em Igarapé-Açu é possível constatar a existência formal de várias Associações de Pequenos Produtores Rurais, de um Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR, de um Movimento de Articulação por Políticas Públicas de Igarapé-Açu – MAPPI que também está voltado ao campo, todos concebidos para atuarem direta ou indiretamente na luta em defesa dos sujeitos do campo, especialmente aqueles(as) ligados(as) ao trabalho agrícola. Todavia, em que pese haver um conjunto de atores coletivos legalmente estruturados, com estatutos registrados em cartório e códigos fiscais habilitados diante dos órgãos governamentais, somente nos dois últimos, STR e MAPPI, verifica-se alguma mobilização social revestida de certa continuidade, fato pelo qual optamos por entrevistar três lideranças a eles ligadas. O STR tem uma história de mais de três décadas, enquanto o MAPPI existe há pouco mais de dois anos, embora a militância social de suas principais lideranças aconteça há mais de vinte anos.

Mas as referências à ação dos movimentos sociais ligados ao campo – ou a ausência desta -, bem como as circunstâncias que envolvem a mobilização ou não dos habitantes do meio rural em prol de seus interesses, também podem ser vistas nas falas de outros sujeitos informantes deste estudo. As entrevistas mostram que o crédito agrícola é percebido como a principal bandeira de luta dos movimentos sociais, fato explicitado nas falas de todas as lideranças entrevistadas, as quais se referem à luta por financiamento da produção agrícola como o eixo central das ações das organizações que representam.

No caso do STR, que também funciona como um intermediário legalmente reconhecido entre o trabalhador rural e o Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, a sua direção afirma que além do crédito agrícola se trabalha pela expansão do atendimento previdenciário aos habitantes do campo, nomeadamente aposentadoria e auxílio natalidade. Pela estrutura montada na sede do Sindicato e pela frágil ação mobilizadora junto à sua base social, não é difícil constatar que, de fato, as atividades no campo da previdência são as consideradas prioritárias para o STR, uma vez que há um retorno financeiro oriundo das mensalidades sindicais descontadas diretamente do benefício recebido pelos trabalhadores rurais aposentados.

Talvez por não ter sua ação sindical centrada na luta concreta pela melhoria das condições de vida e trabalho dos habitantes do campo, os seus sócios não sejam mobilizados para reuniões ou ações de pressão junto aos órgãos públicos responsáveis pelas políticas de desenvolvimento rural na região. Em nossas entrevistas constatamos que todos os camponeses entrevistados são filiados ao STR, mas nenhum deles participa de forma regular ou esporádica de atividades promovidas pelo Sindicato. Falas como as seguintes são frequentes nas entrevistas:

Ainda não me convidaram não. (Júlio, Camponês)

[...] ele que paga o sindicato mais, só fica pagando, pagando, não consegue nada, não tem nada de volta. (Sebastiana, Camponesa)

[...] a gente só faz pagar e não assiste reunião não. (Matilde, Camponesa)

Atuando de forma burocrática e centrando atenção em aspectos relacionados às questões previdenciárias, o STR não promove a mobilização de seus associados para lutas que busquem alterar as precárias condições de vida e trabalho da população do campo em Igarapé-Açu. Agindo assim, o movimento vai perdendo legitimidade e, acima de tudo, a capacidade de servir de instrumento pedagógico promotor do aprendizado dos direitos sociais (Arroyo, 2003), o fortalecimento da identidade dos(as) trabalhadores(as) do campo (Grzybowski, 1991), assim como não contribui para desvelar as diferenças existentes na realidade social, responsáveis pelo tratamento distinto disensado pelo poder público às demandas dos variados segmentos da sociedade (Gohn, 1992).

Para a direção do MAPPI, organização que também atua na luta pela implementação de políticas públicas que beneficiem também a população urbana, depois do financiamento da produção, a prioridade para a qual se voltam os seus membros é a luta por acesso a programas de financiamento habitacional. Com um discurso crítico em relação ao comportamento acomodado de muitos camponeses, que, em sua opinião, apesar de padecerem devido a ausência de ações públicas voltadas ao desenvolvimento rural, têm dificuldade de se organizarem coletivamente, a liderança do MAPPI valoriza a participação social na discussão e construção de melhores condições de vida e produção no campo, e nesse sentido afirma que a luta pelo crédito agrícola é pensada pelo movimento como um atrativo, como um estímulo à participação social daqueles sujeitos sociais.

[...] essa é a ideia, formar e dar a visão crítica pra que eles cobrem dos poderes municipais, Estaduais. [...] esse financiamento que a gente faz é mais assim pra despertar para que eles parem para ouvir a gente, porque se não tiver nada nem ouvir o cara ouve a gente. (Paulo, LMS)

Há uma cobrança pela participação politicamente engajada, que envolva a presença física do associado e um contínuo aprendizado forjado no processo coletivo da luta social. Como se verifica na fala a seguir, não basta a contribuição financeira do associado, o pagamento de uma taxa mensal em prol do grupo, é preciso doação de tempo e disposição para o debate coletivo, pois apesar das dificuldades econômicas enfrentadas por cada um individualmente, todos têm com o que contribuir em benefício coletivo:

[...] nós não tratamos o agricultor como miserável, o cara se achar miserável ele não tá no nosso grupo aqui nós temos companheiros que tem dificuldade. Se ele acha que o certo é ficar preso lá na roça dele 100% lá sem tirar um dia pra adquirir conhecimento, é um direito dele, muito bem, tem, mas não entra no grupo também. Nós queremos pessoas que se doe, queira vencer e que queira lutar, não queremos coitado. [...] você teria que vir na reunião contribuir, porque é na reunião que se contribui, porque aí você exercita sua participação. (Paulo, LMS)

O posicionamento crítico em relação à acomodação dos sujeitos do campo verificado na fala do dirigente do MAPPI, também pode ser encontrado no depoimento de outros entrevistados, o que reforça a ideia de que a organização coletiva no meio rural de Igarapé-Açu é tênue e, quando ocorre, é geralmente motivada pela necessidade de financiamento público da produção. Há o reconhecimento em muitas falas de um certo imobilismo por parte dos moradores do campo na região investigada, fato que estaria ligado à falta de uma cultura associativa, de um desejo de juntos enfrentarem os desafios que as condições atuais da vida no campo lhes impõem.

A condição nossa aqui é diferente, por exemplo, da do sul do país onde as pessoas são mais agrupadas, elas resolvem os problemas de forma mais agrupada. Aqui falta associativismo. (José, Professor)

[...] aqui não existe associação, eles estão lá pra facilitar um problema deles, porque eles sabem que se juntando com outros mais dois, eles vão conseguir um crédito, mas eles não estão lá pra se ajudar, pra se construir, eles não estão pra isso porque essa consciência pra mim isso é um agrupamento sem associação, sem cooperação [...] nós somos uma vila que nós não temos esse sentimento de associação. (Ana, Professora)

Às vez tem reunião por aqui, que chamam, nas casas. Às vez eu não vou, porque eu não tenho nada pra dizer. (Alfredo, Camponês)

Diferentemente de outros municípios do estado do Pará, onde é visível a força mobilizadora dos sujeitos sociais do campo, propondo e cobrando dos poderes públicos ações que enfrentem as condições adversas em que se vive e produz, em Igarapé-Açu parece haver uma certa apatia dos trabalhadores rurais, o que se reflete na pequena capacidade mobilizadora de suas entidades representativas. Sujeitos conformados com o *status quo* ou afetados por uma inconformidade inerte, incapaz de os impulsionar à ação, convivem com organizações formalmente representativas, mas sem representatividade social de fato, pois não se dispõem a, ou não têm capacidade de, despertar o interesse de sua base social para bandeiras de lutas mais transversais que, sem abrir mão da pressão por crédito agrícola, reconheçam os diversos interesses econômicos, sociais, políticos e geracionais que existem no campo. A (des)articulação entre sujeitos pouco disposto à práticas organizativas e organizações sociais pouco mobilizadoras estaria criando ou reforçando uma visão carencialista dos habitantes do campo, expondo-os como sujeitos que nitidamente consegue enxergar os problemas mas tem muita dificuldade de desvelar potencialidades e posicionamentos ativos e criativos?

Questões ligadas mais diretamente aos jovens, sujeitos cuja imagem é sempre ligada ao questionamento, à ação, mas tão raramente se encontra na lista dos associados das organizações ligadas aos camponeses em Igarapé-Açu, como educação, laser, oportunidade de trabalho dentro e fora do setor agrícola, não apareceram nas falas das lideranças entrevistadas como uma bandeira de luta. Parece haver uma redução do campo ao agrícola na fala das lideranças, mas não só. Professores, jovens estudantes e camponeses fazem uma relação direta entre o meio rural e a agricultura, demonstrando uma visão que limita o território ao setor econômico nele preponderante. Tal fato pode está na base da invisibilidade de outras importantes temáticas tão caras ao desenvolvimento do campo quanto a preservação da capacidade produtiva da agricultura e da pecuária.

Em um momento em que o debate sobre o desenvolvimento do campo no Brasil inclui, por força e capacidade formulativa dos movimentos sociais, uma incontornável discussão sobre a educação dos sujeitos que habitam esse espaço, não se percebe nas falas das lideranças investigadas uma atenção a essa temática. É certo que há a consciência, por parte das lideranças, da grave situação em que se encontra a educação escolar ofertada no meio rural do município, mas tal fato não é suficiente para que ações direcionadas ao enfrentamento dessa realidade sejam desencadeadas pelas organizações sociais.

Focadas na importante, mas insuficiente, batalha pela obtenção de crédito agrícola, as organizações sociais deixam de mobilizar os sujeitos do campo para outras importantes

lutas diretamente ligadas à sobrevivência do meio rural como espaço de vida, de trabalho, de satisfação pessoal e coletiva. Deixam ainda, por não terem a capacidade ou o interesse de alargar as suas bandeiras de lutas e, conseqüentemente, os números e a faixa etária dos seus associados, de servirem como instrumentos pedagógicos, aptos a promoverem uma sólida educação pela participação, proporcionadora de uma leitura do mundo calcada na dinâmica do movimento posto em ação pelos e para os camponeses, sejam esses adultos ou jovens, agricultores ou não. Entretanto, isso não significa que não haja potencialidade aglutinativa e uma interpretação crítica no conjunto dos movimentos sociais ligados ao campo em Igarapé-Açu. O MAPPI, parece representar uma renovação política e metodológica no processo de mobilização social no município, muito embora, devido ao seu pouco tempo de existência, ainda busca afirmação e legitimidade junto a base social que busca representar. Assim, mesmo que lento, é possível verificar movimento social vivo, com lideranças dispostas a mobilizar os trabalhadores do campo para lutas em prol de um outro desenvolvimento possível.

5.2.2. O trabalho como prática educativa da família

Diante das condições econômicas e sociais nas quais vivem as famílias camponesas, discutidas na seção anterior, analisaremos como estas utilizam o trabalho em suas práticas educativas, tentando descobrir qual valor é atribuído ao trabalho, como as crianças são integradas na unidade produtiva familiar, bem como em que medida a educação familiar se relaciona com escolarização mais prolongada dos mais jovens.

As *práticas educativas* desenvolvidas pela família, como vimos no Capítulo I, se consubstanciam em práticas continuadas, tornadas habituais, realizadas pelo grupo familiar através de trocas intersubjetivas, cujo objetivo é garantir aos indivíduos mais novos a possibilidade de construir e se apropriarem de conhecimentos, ações concretas e costumes socialmente aceitos (Szymanski, 2004). Portanto, as estratégias organizadas pela família no processo de socialização dos seus membros se configuram na mobilização de elementos culturais historicamente condicionados transmitidos cotidianamente nas relações sociais experimentadas pelo grupo. Todavia, nesse processo educativo, não só os mais velhos que ensinam, pois as crianças são *seres sociais plenos* (Sarmiento, 2003), o que significa que têm algo a dizer no seu processo de socialização. Da mesma forma, não são somente os pais ou mães que exercem alguma influência sobre os mais novos, mas todos os sujeitos sociais que fazem parte do seu círculo de relações mais próximo, ou seja, todos

os que vivem na fronteira da família (Montandon, 2005), como avós e avôs, tios e tias, primos e primas.

A forma como a criança é educada em outras agências socializadoras, como a escola, por exemplo, também pode interferir no modo como a família constrói e implementa sua prática educativa (Montandon, 2005), o que leva a concluir que não há uma maneira homogênea, um padrão definido, para o desenvolvimento da educação familiar, pois são variados os fatores que podem interferir nesse processo.

No campo, verifica-se que o trabalho, na casa ou no roçado, é utilizado desde muito cedo como elemento central do processo educativo realizado pela unidade familiar camponesa (Shanim, 2008; Stoer & Araújo, 1992; Brandão, 1999; Martins, J., 1982; Oliveira, A., 2008; Pinto, J., 1989; Ribeiro, 1997; Arenhart, 2006). Mesmo diante das transformações que o território e a cultura do campo vem passando nas últimas décadas, impondo transformações de comportamentos e valores que atingem a estrutura e o funcionamento da família camponesa (Carneiro, 2000), o trabalho continua sendo percebido como um bom aliado na educação das novas gerações, mesmo que essas não venham a se relacionar com a terra como os adultos de hoje e de ontem.

5.2.2.1. O valor e a aprendizagem do trabalho na família

Na fala da maioria dos(as) entrevistados(as) fica evidente a opinião de que o trabalho é um importante instrumento pedagógico que, forjado na experiência prática, na construção cotidiana da existência camponesa, vai, paulatinamente formatando comportamentos e valores caros aquele grupo social. Vivenciado desde os primeiros instantes em que o corpo demonstra suportar a rotina das tarefas de casa e do roçado, o trabalho é mostrado como um recurso educativo que é utilizado com base na metodologia do fazer para aprender. As falas que se seguem mostram que os camponeses adultos de hoje ensinam os seus filhos pelo trabalho seguindo a fórmula através da qual também aprenderam a trabalhar quando ainda eram crianças:

Vendo os pais, vendo a mãe, é assim, vendo o pai fazer, porque é assim que aprende, com a experiência. (Paulo, LMS)

[...] a caneta do trabalhador já sabe qual é, é uma enxada, uma foice [...] sendo um filho de colono, já não dá muito trabalho, que nasce no mesmo rumo do pai; vai fazendo, vai vendo; as vezes olha, abre o olho, presta atenção. (Alfredo, Camponês)

[...] eles vão fazendo assim como nós faz, vão aprendendo [...] Diz como é pra fazer, faz uma coisa a gente vai ensinando. (Cristina, Camponesa)

[...] aprendendo assim, ela fazia e eu também fui fazendo, fui aprendendo, eu via ela fazer aí eu fazia. (Matilde, Camponesa)

A máxima do fazer para aprender orientou, desde cedo, a preparação familiar para o trabalho dos futuros camponeses, geralmente pouco escolarizados e sem grandes alternativas de trabalho fora do setor agrícola. A atividade doméstica, de cunho mais reprodutivo, ou a mais diretamente produtiva realizada no roçado, ocorria sempre sob a supervisão de um membro adulto do grupo familiar, quase sempre o pai ou a mãe, mas também tios, avós, irmãos mais velhos podiam ser os *encarregados da educação* pelo trabalho destinada aos mais miúdos. Como membros de uma unidade de produção familiar, a qual depende do envolvimento de todos os indivíduos capazes de desenvolver alguma atividade produtiva ou reprodutiva (Brandão, 1999), os mais novos são recrutados para tarefas variadas que, orientadas pelos membros adultos, vão fortalecendo os vínculos com a cultura do grupo.

Os jovens confirmam que aprendem a trabalhar a partir dos ensinamentos práticos e cotidianos realizados no seio da família, destacando que há uma divisão de gênero no momento em que o trabalho é ensinado, sendo que as meninas ficam sob a responsabilidade da mãe e os meninos recebem lições mais diretamente do pai:

Eu ia fazendo, ela ia me ensinando. (Bruna, Estudante)

[...] a gente vai vendo e vai pegando a prática também, aí eu vendo, fui fazendo também. (Lúcia, Estudante)

Em casa aprendi com a mãe, lá aprendi do mesmo jeito com meu pai e com minha mãe, eles ensinavam a gente a fazer. (Conceição, Estudante)

Aprendi vendo o papai trabalhar. Ele ia fazendo e me dizendo como eu tinha que fazer. (Rodrigo, Estudante)

[...] a família ensina mais, pois a família ensina na prática. (Milena, Estudante)

As falas acima demonstram que as famílias camponesas funcionam como *centros de aprendizagem* (Stoer & Araújo, 1992) que utilizam o trabalho não só como meio para garantir a subsistência do grupo, mas também para possibilitar a reprodução de valores e comportamentos aceitos pela comunidade (Brandão, 1999). Portanto, parece claro que as práticas educativas desenvolvidas pelas famílias, onde o trabalho aparece de forma central, são fundamentais para a formação do *ser camponês* (Shanin, 2008). Ressalta-se, entretanto,

que ser camponês, ao longo do tempo, vai experimentando tensões com o ser jovem, o ser estudante, o ser rapaz, o ser moça. Nesse processo pedagógico, verifica-se uma divisão sexual que atribui às mães os ensinamentos às filhas sobre a lida da casa, enquanto os pais se responsabilizam da transmissão dos saberes relativos ao espaço da produção no roçado.

Essa divisão da ação educativa da família segundo o gênero dos pais e o espaço social onde cada um atua mais diretamente, mesmo que não exclusivamente, parece se refletir na relação que os(as) jovens mantêm com os espaços de trabalho mantidos pela unidade produtiva familiar. Tanto nas falas dos(as) jovens estudantes, como na dos pais e mães camponeses, fica clara a ligação das meninas ao trabalho realizado em casa, enquanto os rapazes desenvolvem mais atividades no roçado, reproduzindo um modelo transmitido há várias gerações pela cultura camponesa e absorvido sem maiores questionamentos pelos mais novos. Quando trabalham diretamente na produção, as mulheres, adultas, jovens ou crianças, estão, segundo a linguagem corrente na região e exposta em muitas entrevistas, *ajudando* os homens, maridos, pais ou irmãos, sendo estes os que, verdadeiramente, trabalham:

Ajuda. Só em casa, a roça não é com ela não. (Luísa, Camponesa)

[...] só os homens, (as filhas) a não ser que vão fazer uma pranta né, prantar uma maniva¹⁸³. (Alfredo, Camponês)

De vez em quando ela ajuda a plantar, mas ela fica mais aqui, ajuda a fazer a comida carregar uma água. (Cristina, Camponesa)

[...] eu quase não ia não. Tinha um bocado de irmãos, eles trabalhavam lá. (Maria, Camponesa)

Com o meu pai eu nunca trabalhei não. [...] depois que eu me casei foi que eu comecei a trabalhar mais em roçado. (Matilde, Camponesa)

[...] eu não trabalho, eu ajudo, eu fico muito em casa, mas quando ele precisa eu dou uma ajuda pra ele. (Sofia, Estudante)

Mais em casa, na roça é mais difícil. [...] na roça só em tempo de colheita é que eu ajudo. (Paula, Estudante)

Já se encontra bastante documentada a existência de uma divisão sexual do trabalho no interior da família camponesa (Carneiro, 2001; Maia, 2004; Torre e Rodrigues, 2006; Souza, Silva & Souza, 2008; Pinto, G., 1999), pelo que já se sabe da importância dessa diferenciação gênero para construção da identidade de homens e mulheres. Geralmente,

¹⁸³ Planta cuja raiz, a mandioca, é utilizada no fabrico de diversos alimentos na região, sendo o mais importante a farinha.

mas não exclusivamente, com uma atuação mais restrita ao âmbito reprodutivo, as jovens acabam tendo pouca influência nas decisões econômicas da unidade familiar, bem como são preteridas no processo sucessório hereditário que determina o novo comando da propriedade (Mello, Abramovay & Silvestro, 2003). Essa situação de pouco protagonismo reconhecido no âmbito produtivo pode está na base do intenso fluxo migratório das moças do campo para a cidade (Camarano e Abramovay, 1999). Por outro lado, o fato das moças terem menos responsabilidade na garantia do sustento da casa, lhes possibilita avançar na escolarização, o que também as colocaria em uma situação de maior adaptabilidade à vida em meio urbano (Pinto, G., 1999).

O envolvimento de todos(as) os(as) com atividades ligadas aos interesses produtivos ou reprodutivos do agregado familiar serve como uma forma de inibir, desde cedo, comportamentos que podem vir a ser socialmente estigmatizados, nomeadamente àqueles que associam o indivíduo à preguiça, à vadiagem. O trabalho aparece no interior da família camponesa como um valor que deve ser cultivado por todos os membros do grupo, de modos que não haja espaço para a naturalização de comportamentos descolados da ética que orienta a produção da existência camponesa. Honestidade e responsabilidade são valores frequentemente associados ao aprendizado do trabalho no interior da família tanto nas falas de pais e mães como nas dos jovens.

[...] eu digo: vamos trabalhar, vamos prosperar pelas mãos da gente mesmo, do que mexer no que é dos outros. [...] eles sabem que tudo que a gente arruma é com o trabalho. (Júlio, Camponês)

O cabra não quer estudar, não quer trabalhar, quer as coisa não tem, o pai não pode dar, aí cai numa situação já pior (...) E ele trabalhando eu acho que ele já tem mais na frente que reconhecer que pode ter uma responsabilidade maior com ele né, até com uma família. (Alfredo, Camponês)

[...] a pessoa trabalhando encontra responsabilidade, e eu acho que deve ser através do trabalho a pessoa fica responsável. (Matilde, Camponesa)

(trabalhando) aprendo a ser honesta. (Sofia, Estudante)

(no trabalho aprendo a) fazer as coisas direito como deve ser, a ter responsabilidade com as coisas. (Patrícia, Estudante)

(com o trabalho se) aprende o que é mais de importante como, por exemplo, a conquistar as suas coisas com o seu próprio suor. (Juliana, Estudante)

(no trabalho) aprendo que a vida não é só sombra e água fresca, temos que suar nossas camisas para garantir o nosso sustento. (Raul, Estudante)

Vale a pena ressaltar que tanto nas falas da maioria dos pais e mães camponeses como nos depoimentos dos jovens estudantes do ensino médio, o ensino/aprendizado do trabalho aparece também como uma via alternativa para o futuro dos mais novos, constituindo-se, portanto, como um “plano B”, a ser colocado em prática de forma definitiva caso o percurso escolar ora trilhado não garanta uma vida profissional mais estável e financeiramente compensadora.

A convivência dos membros mais novos com o trabalho desde a infância, além de constituir um importante elemento no processo produtivo desenrolado pela unidade familiar camponesa, é percebida, na área estudada, como uma salvaguarda contra a inviabilidade de um projeto profissional, desejado por pais/mães e jovens, como veremos em outra parte deste trabalho, assentado na experiência da escolarização e localizado além das fronteiras do mundo rural. A aposta principal, com maior ou menor intensidade, passa pela escola, ficando o trabalho agrícola, reconhecidamente desgastante, pouco valorizado e mal remunerado para aqueles cujas *cabeças não eram boas para o estudo*, ou para os que não tiveram a *sorte* de encontrar um emprego na cidade.

A família, mesmo sem ter muito estudo ela vai ensinando e, mesmo depois “no frigar dos ovos”, se o cara não conseguir ser um doutor, ele não vai ter opção, aí a opção dele é aquilo ali, ele vai sobreviver pode não ser um grande agricultor mas ele vai viver dignamente. (Paulo, LMS)

[...] se eu for seguir o rumo da agricultura, eu vou tá aprendendo bastante com eles, e se eu for seguir outro rumo, também vou tá aprendendo lição de moral, valores, responsabilidade. (Sofia, Estudante)

[...] caso não dê certo o meu futuro fora daqui, tipo trabalhando com outro tipo de serviço, eu já tenho essa experiência eu não vou me dificultar tanto né. (Lúcia, Estudante)

[...] se eu não conseguir o que quero, a agricultura servirá como um plano B e tendo alguns conhecimentos nessa área fica muito melhor. (Milena, Estudante)

Não parece ser uma tarefa difícil perceber que o trabalho constitui uma categoria central na existência camponesa. Julgo, no entanto, encontrar uma nuance: trabalho como categoria central, por um lado, e, por outro, a percepção de desvalorização social de trabalho no campo, com se vai de diversas formas percebendo. Assim, claro está o fato de que a prática educativa desenvolvida pela família no processo de socialização primária se apoia em uma ética do trabalho que, continuamente coloca em evidência a sua importância econômica para o conjunto do agregado, as circunstâncias sociais que envolvem um comportamento individual não apoiado no trabalho, os papéis e os espaços que cabem aos

membros do grupo a partir de uma divisão social fundada no gênero ou na faixa etária. Entretanto, não menos claro está o fato de que o ensino/aprendizado do trabalho, embora realizado com base no trabalho agrícola, onde o trabalho doméstico serve para garantir a reprodução daquele, parece não ter o exercício da atividade agrícola como o horizonte profissional a ser buscado inicialmente pelos jovens nem sonhado para estes por seus pais/mães, mas apenas como uma alternativa à impossibilidade de construir uma vida produtiva associada ao trajeto escolar mais prolongado que os mais novos estão tendo a oportunidade de experimentar atualmente.

5.2.2.2. Possibilidades e limites da escolarização

As entrevistas com os pais/mães camponeses demonstraram, como já adiantamos acima, que a grande maioria frequentou a escola por um curto período, geralmente até o terceiro ou quarto ano do ensino fundamental. Muitos alegam que a necessidade de trabalhar junto a família foi imperativa na decisão de abandonar precocemente a escola, outros apontam a inexistência de unidades educativas próximo de suas residências e as dificuldades de transporte para a cidade como causas da interrupção definitiva do percurso escolar. Apesar dessa realidade não ter sido alterada por completo, uma vez que atualmente, na região estudada, muitas crianças e jovens, especialmente os habitantes dos ramais localizados nas adjacências da Vila, ainda são obrigadas a se deslocarem por grandes distâncias para estudarem os últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio¹⁸⁴, a frequência à escola, obrigatória no ensino fundamental, é mais intensa na geração atual do que nas anteriores.

A dificuldade para se chegar à escola, especialmente a que oferece turmas a partir do 5º ano do ensino fundamental e do ensino médio, continua sendo apontada pelos sujeitos informantes como um sério obstáculo à escolarização dos mais novos.

[...] tem agricultor que se preocupa com o filho, eu acho que tem uma metade, aí uns 50% por cento desses agricultores que se preocupam com a educação dos filhos e a cada dia que passa tá aumentando mais, principalmente devido o transporte. [...] quando o agricultor tem um transporte que leve o filho dele de meio dia e traga 6 horas, aí ele já dispõe o filho, ele aproveita o filho pra trabalhar até meio dia, ou até as 11 horas, e à tarde ele vai estudar. (Ivan, Professor)

[...] se eu possuísse, tivesse condição, eu já tinha comprado uma casinha ali em São Luís, mas não pra mim, mas pra eles; porque aqui faltou o negócio do transporte, passaram uns

¹⁸⁴ Muitas comunidades rurais só dispõem de escolas que ofertam apenas os três ou quatro primeiros anos do ensino fundamental, geralmente em prédios com apenas uma sala de aula e regime multisseriado.

dias sem ir pra aula, e aí vai tudo de bicicleta, quem ainda tinha bicicleta, às vezes dava uma carona e quem não tinha, ficava difícil. (Alfredo, Camponês)

Se os meninos quiserem estudar vão a pé a São Luís ou para Igarapé-Açu, porque transporte tá meio difícil. (Júlio, Camponês)

Quando não tinha ônibus ela saía daqui 10 horas pra pegar uma hora da tarde lá em São Luís, de bicicleta [...]. (Cristina, Camponesa)

Fica evidente nos depoimentos dos(as) entrevistados(as) que no meio rural o direito à educação, garantido na Constituição Federal a todos os brasileiros independentemente da localização geográfica de sua residência, continua a ser fragilizado (quando não negado) devido as dificuldades de acesso a escola tão presentes na vida de muitas crianças, jovens e adultos. Entretanto, como foi possível constatar nas entrevistas e nas visitas à escola da comunidade, os(as) jovens habitantes do campo, especialmente aqueles e aquelas que vivem nos ramais que dão acesso à vila, não medem esforços para estudar e sempre encontram uma forma alternativa para se deslocarem até a escola quando não há disponibilidade de transporte escolar. Seja em sua própria bicicleta, de carona na bicicleta do vizinho ou mesmo a pé, pela manhã, a tarde ou no turno da noite, muitos estudantes enfrentam vários quilômetros até ao centro da vila para poder estudar.

Apesar das dificuldades frequentemente enfrentadas pelos camponeses, no passado e no presente, quanto ao acesso à escola, os depoimentos dos entrevistados neste estudo, nomeadamente os pais/mães e lideranças dos movimentos sociais, apontam para uma valorização do saber escolar, para a importância da escola na vida dos mais jovens.

As falas deixam claro que os entrevistados, com maior ou menor clareza, percebem que a escola apresenta uma dupla face (Antunes, F., 1995), ou seja, por um lado, enxergam a escola como uma *instituição capacitadora*, cuja função é mostrar o mundo de forma mais nítida aos jovens, fazendo com que eles ultrapassem os limites da cultura camponesa e adentrem a um universo cultural mais alargado, ou seja, a escola teria o potencial de municiar os(as) jovens estudantes com o instrumental teórico necessários para uma vida com perspectivas mais amplas, seja no campo pessoal ou profissional. A prática pedagógica da escola teria consequência direta não só na trajetória individual dos sujeitos que a frequentam, mas também no processo de desenvolvimento da comunidade como um todo. Por outro lado, entretanto, a escola parece representar uma porta cuja passagem com sucesso é condição incontornável para a conquista de um emprego e de uma renda mais estáveis (Pinto, J., 1985; Stoer & Araújo, 1992). Agora vista como uma *instituição integradora*, a escola é apontada pelos pais/mães entrevistadas como a ponte que pode

garantir à juventude camponesa de hoje a possibilidade de fintar a realidade econômica e social na qual foram criados e vivem até hoje, e construir, quem sabe na cidade, outra trajetória profissional.

[...] quem tem um estudo melhor, quem se qualifica mesmo, que vai pra escola estudar, ele tem uma cabeça totalmente inversa. (Marcos, LMS)

[...] eu procuro incentivar o pessoal, incentivar a estudar, eu digo pra eles: você tem que ter no mínimo o 2º grau, pra tudo, você tem que ter no mínimo o 2º grau. Pode não ter uma faculdade, mas o 2º grau você tem que ter, é obrigação. Mesmo que aprenda 20 ou 30 % na escola, mas tem que ter, porque a escola pra mim acende a luz, ela não diz por onde vem a energia não mas ela acende a luz, o cara já ver o mundo. (Paulo, LMS)

[...] eu digo também, eles trabalhar no roçado, mas também não esquecer do estudo, porque a pessoa que não sabe estudar, não sabe de nada, ele é cego. [...] hoje o cara pra arrumar um emprego só se ele tiver um estudo mesmo né. Até pra um ajudante de pedreiro, que não tem nada a ver, mas eu acho que já tão quase exigindo, se o cara já não tiver estudo, já não vai servir né. (Júlio, Camponês)

A escola é compreendida num espaço tensional que ora evidencia a sua capacidade emancipatória, cuja consequência poderia está ligada a um desenvolvimento local mais atrelado aos interesses endógenos, ora coloca em relevo sua capacidade integradora, onde se sobressai uma lógica modernizante, voltada ao urbano e ao indivíduo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que percebem a escola como a instituição que pavimentará a estrada que leva ao mercado de trabalho, demonstram saber que não basta frequentar a escola para que as portas do mundo do trabalho, formal, socialmente valorizado e dignamente rentável, se abra. Sabem, de uma forma ou de outra, que nem tudo que a vida pessoal e profissional exigem se aprende durante os anos em que se anda na escola, assim como têm clareza das acirradas disputas que povoam o mundo do trabalho.

[...] outras coisas eu aprendi, que eu sei hoje aprendi no mundo mesmo [...] eu aprendi muito mais fora da escola. (Marcos, LMS)

Se colocar em percentual, eu tenho 20% no máximo da escola. [...] quando eu entrei no movimento, eu senti a necessidade de ler, de aprender alguma coisa, então eu li muito, apesar de só ter o 2º ano eu li muito. [...] A escola eu acho que foi a luta social. (Paulo, LMS)

[...] hoje o estudo vale muita coisa, no mesmo instante, ele já vai cair um pouco, porque nem todo mundo pode arrumar um emprego, e já fica mais difícil. (Alfredo, Camponês)

Quando fala da importância da escolarização na vida dos jovens, a maioria dos entrevistados não tem como horizonte uma aplicação dos saberes apreendidos na escola no espaço rural, na produção agrícola na pecuária ou em ações que possam mobilizar a comunidade para o desenvolvimento do campo. A cidade, o emprego urbano assalariado, na iniciativa privada ou no serviço público, é a paragem para onde devem convergir os esforços empreendidos durante o processo de escolarização dos jovens camponeses estudantes do ensino médio do campo. Não há, na fala dos pais/mães camponeses, menção à importância da escola para a melhoria da vida e da produção no meio rural, de modos que a escola não figura entre as soluções para os problemas do campo, não é citada como uma instituição capaz de contribuir para a alteração das condições atuais em que vivem os camponeses.

É provável que essa omissão signifique que os camponeses têm ciência de que, como veremos mais tarde, a principal escola da região, deliberadamente ou não, se encontra de costas aos problemas do desenvolvimento local. A distância que a escola mantém dos problemas que a comunidade enfrenta no processo de seu desenvolvimento, refletida em uma escolarização desenraizada do contexto local, é sentida por pais/mães e professores, que em vários momentos afirmam que para a vida no meio rural, nas condições atuais, a família ensina muito mais que a escola.

A escola ensina o estudo e nós aqui ensinamos o trabalho. (Júlio, Camponês)

[...] a escola, eu acho que já não ensina muito assim como fosse a gente, os filhos da gente pra fazer qualquer serviço, eu acho que a gente ensina mais. (Alfredo, Camponês)

[...] o aprendizado familiar prevalece mais do que o da escola. (Raimundo, Professor)

[...] pra vida de agricultor, é a família exclusivamente é a família. (Ana, Professora)

Assim, estudo e trabalho rural aparecem revestidos de uma heterogeneidade que confina na escola o primeiro, e na produção diária da sobrevivência o segundo. Nessa compreensão, que como veremos mais adiante não é exclusiva dos pais/mães camponeses, esvazia-se o saber escolar do conteúdo do trabalho, tornando-o infértil, incapaz de gerar mudanças no mundo rural, ao mesmo em que se nega ao trabalho o incremento do saber socialmente construído, a partir do qual a escola organiza sua ação educativa. Portanto, o fato de haver uma maior e mais demorada escolarização das novas gerações de camponeses, parece não ter influenciado na qualidade de vida e trabalho dos moradores do campo.

5.2.2.3. *A ambivalência do trabalho na infância*

Como pode ser visto na seção anterior, confirmando outros estudos que tomam a unidade produtiva camponesa como objeto de estudos (Brandão, 1999; Stoer & Araújo, 1992; Oliveira, A., 2008; Pinto, G., 1998; Arenhart, 2006), as crianças trabalham ao lado dos pais desde muito cedo, geralmente a partir dos 9, 10 anos de idade, seja em atividades mais reprodutivas, circunscritas aos limites da casa, ou diretamente produtivas, desenvolvidas no roçado. Como também pode ser visto, há uma certa divisão sexual do trabalho que coloca as meninas, geralmente, mas não exclusivamente, sob a orientação da mãe na lida doméstica, e os meninos sob a supervisão do pai no trato da roça.

O trabalho da criança camponesa é percebido tanto pelos adultos como por elas próprias como um processo de aprendizagem atrelado à construção da sobrevivência, encarado com naturalidade no meio rural. Além disso, o ato de colocar para trabalhar uma criança no meio rural, embora esteja relacionado com a produção econômica, também tem a ver com uma formação de valores, com a inibição de práticas consideradas impróprias e com a valorização de comportamentos socialmente aceitos na comunidade (Ribeiro, 1997; Almeida, A., 2009).

A socialização realizada no seio da família camponesa toma o *gosto pelo trabalho* como o elemento estruturador do aprendizado das regras que orientam a vida privada, na unidade familiar, e a vida pública, na comunidade (Brandão, 1999; Martins, J., 1982). As falas transcritas abaixo parecem demonstrar que na comunidade investigada o trabalho continua a ser percebido como o sustentáculo das relações sociais, por isso deve ser estimulado desde cedo:

[...] desde pequeno eles começaram a me ajudar e eu vou botando eles pra trabalhar, porque, se o cara não botar, pode acontecer coisa mais ruim. Porque eu vejo aí na rua, os cabras não botam os filhos pra trabalhar depois tão mexendo naquilo que não deve né. (Júlio, Camponês)

[...] desde cedo, porque quando chegar a idade 18 anos, 20 anos, chegar até um compromisso já de ser só por conta deles, eles já não vão penar muito. (Alfredo, Camponês)

Entretanto, as falas demonstram que, diferentemente do passado, quando a geração de pais/mães de hoje vivia na infância e a escolarização era secundarizada em nome do trabalho junto da família, as crianças e os jovens camponeses de hoje participam ativamente da unidade produtiva familiar sem abrir mão da frequência da escola. Verifica-se, portanto, que a educação escolar, considerada pelos camponeses como trabalho

(Martins, J., 2005), acaba prevalecendo em relação ao trabalho realizado em casa ou na roça, sendo o tempo dispensado a este determinado pelo tempo necessário ao trabalho na “aula”:

[...] hoje eu não acho trabalho escravo o agricultor levar seu filho na roça não. Desde que ele tenha escola, ele tenha saúde, lazer. (Marcos, LMS)

Eles vão de manhã e 10 horas eles voltam. (Cristina, Camponês)

Vão pra aula de manhã e de tarde tem que ajudar. (Júlio, Camponês)

A escola alarga seu poder de interferência nos planos de vida e nas atitudes das famílias (Perrenoud, 2001), e as populações camponesas também sentem a ação desse fenômeno, pois a expansão do sistema escolar e a cobrança da sociedade por uma escolarização mais extensa afetam, de uma forma ou de outra, ao conjunto das classes sociais, vivam elas no campo ou na cidade.

Como para ser camponês deve-se saber fazer e combinar várias atividades, desde o cultivo da terra, o cuidado com os animais até ao reparo de ferramentas ou máquinas (Shanin, 2008), a sua formação invariavelmente é apoiada na experiência prática e iniciada, ainda que em pequenas “lições”, assim que o indivíduo adquire a força física minimamente necessária para tal empreitada. Assim, a preparação para o trabalho faz parte da vida dos camponeses desde a infância, e ocorre, reservadas as devidas proporções, da mesma forma como as crianças urbanas são “treinadas”, desde cedo, para ocuparem, no futuro, uma boa posição no mercado de trabalho. As crianças da zona rural praticam as tarefas que os acompanharão por toda a sua vida produtiva adulta, caso essa seja vivida no campo e sustentada pelo trabalho agrícola. A fala a seguir retrata bem essa questão:

[...] na zona rural nós somos treinados desde criança, e como os médicos, os professores treinam os filhos deles no computador desde criancinhas, nós também treinamos nossos filhos pra capinar, pra roçar, pra descascar mandioca, pra plantar, então a gente vem aprendendo também através dos conhecimentos dos pais da gente. (Paulo, LMS)

Muito embora o futuro das crianças camponesas não esteja hipotecado, “condenado” ao trabalho agrícola, à vida rural, os pais lidam com as ferramentas educativas que dispõem e que melhor manuseiam. Colocam seus filhos na escola como uma aposta em um futuro menos penoso para eles, mas, ao mesmo tempo os “treinam” para uma realidade profissional e pessoal na qual a passagem pela escola não foi bem sucedida ou foi insuficiente para os transportar para fora do meio rural e os tornar “alguém

na vida”. Não sendo a escola capaz de integrá-los na sociedade moderna, urbana e competitiva, o saber aprendido com o trabalho na agricultura ao lado dos pais/mães “servirá como plano B”, como uma alternativa de sobrevivência. Assim, como afirma a fala seguinte,

A gente tem que ensinar o que a gente sabe né, pros filhos da gente. Ensinar a agricultura trabalhando, aí tem que ensinar o mesmo pros filhos da gente. A não ser que estude né, arrume um emprego. (Maria, Camponesa)

Se é verdade que a fala dos pais/mães deixa claro que a participação dos mais novos no trabalho da unidade familiar é fundamental, tanto do ponto de vista pedagógico como do mais estreitamente produtivo, uma vez que os pequenos braços contribuem na manutenção da sobrevivência do grupo, também é verdade que há uma preocupação com a quantidade e a qualidade do trabalho por eles realizados. Desde o início da atuação do Conselho Tutelar¹⁸⁵ no município e da massificação de campanhas informativas e programas sociais voltadas a erradicação do trabalho infantil em nível nacional, há um certo receio por parte das famílias camponesas na utilização das crianças e adolescentes nas atividades produtivas ou reprodutivas que fazem parte do seu cotidiano. Entretanto, em várias falas, tanto de pais/mães como de lideranças dos movimentos sociais, verifica-se um claro repúdio à forma negativa como *os urbanos* percebem o envolvimento das crianças nas tarefas praticadas pela unidade familiar camponesa.

[...] o pessoal que são urbanos mesmo e vai daqui da zona urbana vêem os meninos com uma faca raspando mandioca né, ou outra coisa que corta né, aí chega lá ficam aterrorizados, (pois os pais estão) botando a criança pra trabalhar [...] não é a faca que corta, é o instrumento, é a ferramenta de trabalho. [...] pegar uma criança pra trabalhar oito horas tá errado, assim como botar a criança pra tá no computador oito horas e botar em atividade educativa, tá errado. (Paulo, LMS)

[...] hoje não pode trabalhar, eu acho que tá errado, porque a pessoa não pode viver sem trabalhar. (Alfredo, Camponês)

Araújo (2009) ao discutir o tempo dedicado pelas crianças ao trabalho escolar em Portugal, argumenta que o sistema educativo tem imposto uma jornada de mais de 40 horas semanais à maioria das crianças que frequentam as escolas e centros que promovem

¹⁸⁵ Os Conselhos Tutelares surgiram com a Lei N°. 8.069/90, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os Conselhos Tutelares são órgãos municipais incumbidos de zelar pelos direitos das crianças e adolescentes. É composto por cinco membros eleitos pela comunidade que, em função do seu trabalho de fiscalização a todos os entes de proteção (Estado, comunidade e família), possui autonomia funcional, não tendo nenhuma relação de subordinação com qualquer outro órgão do Estado.

atividades de tempo livre. A autora questiona se uma atividade institucionalmente planejada pelos adultos garante o direito das crianças de brincar livremente. Para a autora, revela-se “assustadora a quantidade de tempo que passam, depois das aulas, a realizar, no seu tempo livre, actividades organizadas e prescritas pelos adultos (TPC¹⁸⁶, música, inglês, estudo acompanhado, ginástica, expressão plástica, etc) sem, na maior parte das vezes, terem uma palavra a dizer (Araújo, 2009: 13). Ana Almeida (2009: 99), referindo-se ao Portugal rural ressalta que “O trabalho infantil não é só um elemento de subsistência na economia familiar, como possui um valor socializador em si: trata-se de uma virtude, uma disciplina, uma ética que se incute, se enaltece e de que se precisa para fabricar o adulto”. Argumenta ainda que o debate na modernidade sobre o trabalho realizado na infância acaba negando ou obscurecendo o seu valor pedagógico. Mostra Ana Almeida, apoiada em estudos realizados em Portugal e em outros países da Europa, que “não é só por vias do contexto de pobreza e exclusão social que o trabalho se associa no presente à condição da infância (e da juventude)” (2009: 101), pois crianças e jovens de famílias ricas ou estabilizadas economicamente executam trabalhos temporários remunerado ou não, dentro ou fora da família.

As entrevistas indicam que os camponeses continuam educando seus filhos e filhas através do trabalho, mas também mostram que o *ofício de aluno*¹⁸⁷ (Perrenoud, 1996) é cada vez mais valorizado pela família. A rotina enfrentada por muitas crianças para conseguir estudar parece ser tão ou mais desgastante do que as atividades que realizam na unidade produtiva familiar. Longas distâncias precisam ser vencidas em transportes escolares, geralmente precários, de bicicleta ou mesmo a pé para se chegar à escola. Estando lá, se defrontam com uma escola que, mesmo estando fincada no campo, exala a cultura urbana por todos os seus poros, deixando inodora a realidade local.

Portanto, é certo que as crianças do campo ou da cidade trabalham, na lida doméstica, na produção de bens de consumo ou na escola onde executam o *ofício de aluno*. O exagero na jornada de trabalho deve ser coibido não só no campo mas também no meio urbano, seja no trabalho familiar voltado a produção econômica ou a reprodução social do grupo, mais identificado como uma atividade física, ou numa atividade intelectual,

¹⁸⁶ Trabalho para casa.

¹⁸⁷ Para Perrenoud (1995: 15-16) “o aluno exerce *um género de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seu meios de sobrevivência*” (Grifo no original). O autor mostra que o ofício executado pelo aluno é *sui generis* não apenas por não ser remunerado, mas por apresentar as seguintes características: “é menos livremente escolhido do que qualquer outro; depende fortemente de um terceiro, não somente nas suas finalidades e condições principais, mas nos seus pormenores, e, nomeadamente, na sua fragmentação e na sua relação no tempo; exerce-se permanentemente sob o olhar e o controlo de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto às mais pequenas modalidades; está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da *peessoa*, da sua inteligência, da sua cultura, de seu carácter.”

previamente programada pelos adultos, com o fim de prepará-lo para o futuro. Entretanto, a partir de uma análise estreita que enxerga sob o mesmo ângulo tanto o trabalho precário realizado por crianças na produção capitalista, como o trabalho executado no seio da unidade familiar, muitos são os que negam, ou simplesmente não enxergam, o valor pedagógico e simbólico do trabalho na cultura camponesa, contribuindo para condenar o processo de reprodução que sustenta a vida no campo.

5.3. Escola e a realidade local

Aqui buscaremos discutir a forma como a escola de ensino médio da comunidade, principal instituição pública da região, se relaciona com as questões que mais diretamente interferem na vida da população local. Para tanto tentaremos esclarecer o nível de identidade dos(as) docentes com o campo, qual o foco da sua ação pedagógica e qual o significado para a comunidade do saber trabalhado na escola. Além disso, tentaremos demonstrar qual perspectiva de futuro a escola ajuda os jovens a construir.

5.3.1. Identidade da escola

No centro da vila encontra-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Batista de Moura Carvalho, que em 2007 matriculou 89 alunos no Ensino Médio nos turnos da tarde e noite¹⁸⁸. A estrutura física da escola apresenta-se em precárias condições, onde paredes sujas, piso esburacado, carteiras mal conservadas são vistas com facilidade. A sala destinada à biblioteca encontra-se em reforma¹⁸⁹ e por isso o pequeno acervo está encaixotado, não sendo possível a consulta pelos estudantes no momento. O destaque na escola é a sala do laboratório de informática, que foi reformada e equipada com refrigerador de ar¹⁹⁰, mas que infelizmente após quase dois anos da chegada dos computadores, os mesmos ainda não foram instalados e estão guardados num canto da sala¹⁹¹.

Os estudantes da escola são em sua maioria filhos de camponeses que vivem nos ramais próximos à vila e/ou de trabalhadores rurais que já não possuem terra e residem na vila, mas trabalham em propriedades rurais no entorno da mesma.

¹⁸⁸ O turno da tarde, que funciona das 13:00 às 17:00 horas, possui turmas do 1º e 2º anos. Já no turno da noite, onde as aulas ocorrem de 19:00 às 23:00, funcionam uma turma de supletivo e outra do 3º ano.

¹⁸⁹ Durante os dias em que estive na escola entrevistando os professores não encontrei nenhum operário trabalhando na obra da biblioteca.

¹⁹⁰ Luxo que nenhuma outra dependência da escola possui.

¹⁹¹ Segundo um dos professores entrevistados, o laboratório de informática não está funcionando devido a Secretaria Estadual de Educação não ter enviado de um técnico para montar os equipamentos e conectá-los à internet.

Todos os professores que trabalham na escola investigada possuem formação em curso superior de licenciatura, atendendo, portanto, a exigência legal para o magistério no Ensino Médio. A grande maioria dos docentes atua em disciplinas diretamente relacionadas com a sua qualificação universitária, uma realidade relativamente recente, uma vez que em anos anteriores muitos(as) professores(as) se dividiam em várias disciplinas devido à carência de profissionais habilitados em algumas matérias.

Diferentemente de alguns anos atrás, quando todos os docentes do Ensino Médio residiam na comunidade de São Luis, hoje a realidade é outra. Devido à efetivação de professores aprovados no último concurso público realizado pela Secretaria Estadual de Educação, alguns docentes que eram servidores temporários ou que atuavam em disciplinas que não condiziam com sua área de formação foram substituídos. Graças a isso, no ano de 2008 dos 11 professores(as) lotados no Ensino Médio, apenas 5 residem na vila. Os docentes que vêm da cidade têm lotação recente na escola, e com exceção de um professor, que tem mais tempo de trabalho na instituição, os demais foram contratados no segundo semestre de 2008.

Essa escola atende a uma população de mais de 2.500 habitantes e, por ser a única na região a oferecer o ensino médio e também oferecer turmas de ensino fundamental, faz (ou fez) parte da vida da maioria das famílias da comunidade. Seu envolvimento com os problemas que afetam o desenvolvimento local nem sempre ultrapassa a oferta de ensino formal no interior de seus muros.

5.3.1.1. O saber ensinado pela escola

A interpretação que muitos entrevistados fazem sobre a forma como a escola trabalha os conhecimentos mostra que, para eles, aquela instituição não estimula os jovens a relacionar os conteúdos ensinados nas diversas disciplinas científicas com a prática do trabalho no campo. Haveria um distanciamento visível e indiscutível entre aquilo que a escola ensina e a vida produtiva da comunidade, uma vez que os conceitos científicos que estão na base do processo ensino-aprendizagem, especialmente no nível médio, não são problematizados a partir do contexto sócio-econômico da comunidade. Esse distanciamento é apontado nas falas expostas a seguir:

Tem tudo a ver, todo o conhecimento da sala de aula. Vou adubar o meu feijão, aí você pega NPK (nitrogênio, fósforo e potássio), o que é isso, isso é química, aí você tem uma formulação de defensivos agrícolas. Então tem tudo a ver o estudo com o conhecimento. Quando a pessoa não tem o conhecimento, como eu vi várias vezes, aí você pega um

produto químico daqui, outro produto químico daqui, quando você mistura ele você faz uma outra fórmula, aí você pode anular todo o seu trabalho [...]. Então, o filho do agricultor não aplica isso não consegue ver isso porque não é repassado, não se faz essa relação, a reação química, do produto químico, aí ele não faz a relação. (Paulo, LMS)

Acho que as disciplinas, como Português, Matemática, deveriam ser mais interdisciplinar, envolvendo mais coisas da nossa realidade, da comunidade, e não coisa que vem lá de fora pra gente implantar na nossa educação (Raimundo, Professor).

Acredito que um novo currículo era interessante, o currículo dá pra você fazer alguma aproximação que você tem uma direção do que pode aproximar o aluno da realidade. (Carlos, Professor).

Eu acho assim que não tem nada a ver o que eles ensinam lá [na escola] com as coisas aqui do campo. (Bruna, Estudante).

Aqui [na escola] só ensinam a escrever só no caderno eles nunca vão pra prática, lá [em casa] não, eu tô convivendo com meus pais na prática mesmo e a gente na prática aprende mais né. (Lúcia, Estudante).

Os testemunhos acima deixam evidente o nível de desenraizamento da escola da comunidade a qual serve. As disciplinas, vistas individualmente ou integradas numa proposta curricular, não dialogam com o contexto local, não se deixam contaminar com a cultura e com a produção econômica que caracterizam o ambiente ao seu entorno. Embora saibamos que a descontextualização do currículo escolar não seja uma particularidade do meio rural, mas, infelizmente, faz parte da experiência pedagógica de muitos estabelecimentos de ensino, há de se considerar que a negação pela escola da realidade local traz muito mais prejuízo ao campo do que à cidade. Ao desconsiderar as práticas sociais e econômicas que movimentam a vida no campo, a escola contribui decisivamente para a desconstrução da identidade dos jovens estudantes, que não se reconhecem no conjunto de conhecimentos trabalhados pela escola, e ficam mais vulnerável aos apelos modernizantes que permeiam a prática escolar. Assim, as experiências sócio-educativas vivenciadas durante a *socialização primária* (Berger & Luckmann, 1994) e os esquemas individuais socialmente construídos durante a formação do *habitus* (Bourdieu, 1983), são sumariamente esvaziados de importância durante a prática pedagógica da escola que se encontra alienada do seu meio circundante. Isso significa dizer que a própria linguagem que dinamiza a socialização dos camponeses, caracterizada como um *código restrito* por apoiar-se em significados mais agarrados ao contexto, sem, entretanto, revelar incompetência linguística, é negada na escola em nome de uma expressão alicerçada em um *código elaborada* que privilegia significados universais e descolados do contexto (Bernstein, 1980).

Fruto de um processo de massificação que acompanha o desenvolvimento e expansão do sistema capitalista, a escola que encontra-se instalada na comunidade estudada, mas não só, contribui para a progressiva (ou veloz) diluição de estruturas sociais não integradas aos esquemas societários próprios do capitalismo (Bourdieu, 1972) como é o caso das comunidades camponesas, onde a interação social se apoia na forma coletiva em que os valores, identidades e comportamentos são construídos. Assim, agindo de maneira visivelmente excludente, a escola nega e silencia as identidades sócio-culturais produzidas em contextos localizados às margens da sociabilidade hegemônica na organização social capitalista.

No entanto, demonstrando a contradição que lhe acompanha, o processo de expansão da escola aos contextos mais distantes do centro irradiador da sociabilidade capitalista, também favorece o fortalecimento da cidadania, ao incluir maiores contingentes populacionais a esfera dos direitos, ao possibilitar uma visão pluralista da realidade, ao favorecer instrumentos para uma compreensão mais racional do mundo. Assim,

[...] a escola se configura como um potencial espaço contraditório onde também a mudança cultural e a produção de discursos críticos, desveladores das estruturas sociais, podem ter lugar, contribuindo para a emergência de concepções e práticas educativas emancipatórias, favoráveis à participação na vida coletiva e ao reforço de novas formulações e vivências de cidadania enraizadas numa referência renovada à comunidade. (Antunes, F., 1995: 194).

Portanto, uma escola que esteja disposta a reconhecer e valorizar os saberes e as práticas dos sujeitos do campo, sem os negar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e imprescindíveis a uma compreensão nítida do funcionamento e das contradições da sociedade, precisa dar forma, cor, cheiro, sabor aos saberes que integram o seu currículo. É incontornável a materialização, a experimentação, a exemplificação dos conceitos científicos a partir de situações cotidianas, possibilitando uma real integração entre ciência, trabalho e cultura que seja capaz de formar um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo político e produtivo, capaz de atuar intelectualmente e pensar praticamente (Kuenzer, 2007: 50). Além disso, importa que a escola compreenda os processos produtivos e simbólicos que atualmente dão forma ao ser trabalhador do campo, e discuta os caminhos alternativos possíveis ao desenvolvimento local e regional (Caldart, 2004). Tal postura, não se sustentará em ações isoladas de um ou outro docente, embora elas não deixem de ser importantes, mas só encontrará viabilidade verdadeiramente se assumida no projeto político e pedagógico da escola.

Em seus depoimentos, os jovens afirmam que os conhecimentos trabalhados na escola estão direcionados ao mundo urbano e que a escola os incentiva a buscar melhores condições de vida fora do campo. Por outro lado, os(as) docentes têm clareza de que, por ser descolada da realidade sócio-econômica local, a escola tende a transformar-se em uma poderosa catapulta que lança os jovens na direção da cidade, ao mesmo tempo, colabora com a depressão social da comunidade, que, paulatinamente, vê boa parte de seus jovens partindo ao encontro de outro espaço e outro modo de vida, deixando para trás laços afetivos e culturais.

[...] acho que [a escola] contribui muito pra ter um ensino bom aqui pra procurar um melhor depois, sair daqui pra Igarapé-Açu, Castanhal, Belém, procurar outros lugares que têm mais facilidade. (Sofia, Estudante).

[...] na escola ensina mais sobre a vida urbana e das grandes cidades com os seus problemas que não tem solução. (Renato, Estudante).

Então, por isso eu identifico mais ela como uma escola da zona urbana do que da zona rural, porque a finalidade dela não tá sendo fazer um projeto pra sustentar e dar conhecimento pra aquele filho de agricultor tenham uma vida adequada no campo. Ela tá formando pra tirar de lá. (Raimundo, Professor).

Como instrumento do processo de modernização, a escola instalada no meio rural atua no sentido transformar os camponeses em potenciais assalariados urbanos à disposição do desenvolvimento capitalista (Stoer & Araújo, 1992), cumprindo sua função estabelecida pela política social do Estado no capitalismo (Lenhardt & Offe, 1994). O campo, assim, através da instituição escolar, funciona como um fornecedor de trabalhadores para a manutenção do exército de reserva urbano, cuja extensão afeta diretamente o valor do trabalho daqueles que estão empregados. Quanto mais trabalhadores forem arrancados das entranhas do campesinato, mais vulneráveis serão os assalariados nas negociações de seus vencimentos.

Alguns docentes acreditam que a escola da comunidade, para se sintonizar com as características sociais e econômicas da região, deveria oferecer uma formação técnica, profissionalizante. Portanto, uma formação mais especificamente voltada ao trabalho agrícola e à realidade rural, de modo que recebendo esse tipo de ensino, os jovens poderiam contribuir mais decisivamente na resolução dos problemas técnicos e, conseqüentemente, financeiros enfrentados pela família:

[...] dentro dos conhecimentos pra qualificar que seria necessário, eu acho como nós tamos na fase do conhecimento técnico, as escolas acho que tem que começarem a se informatizar e tem que existir aula nesse sentido profissionalizante. (José, Professor).

São Luis, por exemplo, se a gente fosse pensar uma escola pra São Luis, eu pensaria uma escola agrícola, tá entendendo? Por quê? A maioria dos pais, vivem na agricultura e aí talvez os filhos é aprendendo trabalhar com a agricultura, dessem uma resposta melhor financeiramente pra família, e aí eles ainda não conseguem. (Carlos, Professor).

Outros acreditam que a escola precisa organizar sua prática pedagógica a partir de uma concepção de educação que priorize a formação humana, a construção da cidadania, onde a participação democrática na sociedade não seja secundarizada em nome de uma formação restrita ao mundo do trabalho.

Pra mim, a tarefa da educação é formar o indivíduo pra atuar nessa sociedade e eu penso muito na função social da escola, que aquela formação pra cidadania, que é tornar o indivíduo um cidadão. Que por mais que, de repente, ele não saia encaminhado pro mundo do trabalho, ele sabe reivindicar, sabe buscar, ele sabe procurar, ele sabe sair em busca, ele quer participar tornar um cidadão consciente dos seus direitos e dos seus deveres. (Ana, Professora).

Além da formação, dar preparação pra um vestibular, para um trabalho no caso, além dessa formação aí, eu acho que o aluno, aprender a ser cidadão é importante. Como é que ele exercita essa cidadania, como é que ele reivindica esses seus direitos dentro da sociedade, os valores. Eu acho que a escola deixa isso de lado, isso aí os valores, não é tocado no conteúdos de ensino, eu acho que isso aí não deveria ficar de fora, valores da pessoa humana [...]. (Ivan, Professor).

Há, nas falas dos(as) docentes entrevistados(as) a clareza de que aquilo que a escola ensina e da forma como ensina não encontra ressonância na realidade local, mas, pelo contrário, serve como o fermento que amplia o movimento migratório que subtrai, a cada ano, um número considerável de jovens da comunidade. Assim, se por um lado, como vimos na seção 5.2.1.2., a situação econômica local não consegue sustentar a fixação dos(as) jovens na comunidade, empurrando-os para fora, por outro lado a escola, desprovida de um projeto que identifique com a vida rural, puxa-os para para a mesma direção, ou seja, há na comunidade uma força emana tanto da educação como da economia que conduz os mais jovens na direção do urbano.

Entretanto, as falas também mostram que os(as) docentes, nomeadamente aqueles(as) que moram na Vila, não estão totalmente satisfeitos com essa situação, fato pelo qual alguns apontam a escola profissionalizante como alternativa para a organização do ensino oferecido no nível médio, enquanto outros alertam para a necessidade de uma formação mais humanizante, capaz de parir sujeitos sociais ativos e consciente da realidade em que vivem. Tanto os que acreditam que uma formação em nível médio que tenha por

fim a qualificação para o exercício de uma atividade profissional mais delimitada, no caso a produção agropecuária ou outra focada no espaço rural, como os que pensam numa formação que reforce a atitude participativa, cidadã, dos estudantes, parecem estar preocupados com o processo de desenvolvimento local da comunidade.

Uma prática educativa que leve em consideração a realidade sócio-cultural e o potencial econômico local, sustentada em uma concepção de educação que preza pela formação humana poderia ser o resultado do entrelaçamento das duas principais manifestações apresentadas como alternativa ao modelo formativo atualmente em funcionamento na escola. A fala a seguir demonstra que há na escola docentes preocupados com essa questão:

Então eu pensaria assim uma formação pro trabalho, pra isso abarcar a realidade local, eu não digo que eles sejam obrigados a serem agricultores, mas que fosse mostrado essa a realidade pra que eles tivessem direito a escolha, se eles querem ou que não querem. Então, eu acho que a gente não pode deixar fora o amplo, mas a gente também não pode deixar fora o local. Eu acho que a formação do mundo do trabalho, essa questão da cidadania, essa questão do protagonismo formar mesmo o cidadão pro mundo do trabalho. (Ana, Professora).

Em que pese a escola da comunidade não possuir a autonomia suficiente para alterar a formação geral, de caráter propedêutica, que hoje oferta para uma formação profissionalizante, pois essa é uma atribuição da Secretaria Estadual de Educação, importa destacar a percepção dos docentes de que, como está, a formação tende a enfraquecer os laços identitários que unem os jovens estudantes do ensino médio com a sociedade local. Todavia, mesmo com o atual formato do ensino médio, parece ser possível a organização de ações curriculares e extra-curriculares onde a vida da comunidade possa estar no centro do debate e a crise de iniciativa dos sujeitos locais possa ser enfrentada. Para tanto, a escola precisa criar programas específicos que tenham aspectos do cotidiano da comunidade como foco principal e possam ser realizados através de ações de curto, médio e longo prazo, contribuindo, assim, para promover nos estudantes o hábito de refletirem e de agirem de forma planejada sobre a realidade em que vivem (Melo, 2004).

5.3.1.2. Relação com as famílias e com as questões locais

Como já foi visto anteriormente, a escola de ensino médio que atende a região estudada é a principal instituição pública da comunidade. Sendo a comunidade relativamente pequena, os docentes que moram na vila, que na altura em que realizamos o levantamento de campo representavam a metade dos que eram lotados na escola,

conhecem com alguma facilidade a maioria das famílias que residem no centro da comunidade, e vice-versa. Muitos pais e mães dos(as) alunos(as) que atualmente frequentam o ensino médio, mesmo que não tenham avançado até essa etapa da escolarização, possivelmente foram alunos(as) da escola, uma vez que ela também oferece as últimas séries do ensino fundamental (da 5^a a 8^a). Portanto, não se pode afirmar que a escola não faça parte da vida dos(as) habitantes da comunidade, pois ela, de alguma forma, está presente em seus cotidianos, seja na condição de alunos(as), ex-alunos(as) ou encarregados(as) da educação.

Todavia, os docentes percebem que, embora a escola faça parte da história de vida da maioria dos moradores da região, tenha um Conselho Escolar integrado por membros da comunidade e as suas dependências sejam utilizadas pelos moradores da vila com certa frequência para algumas atividades sociais, a sua contribuição para a mobilização da sociedade local para a reflexão e o enfrentamento das adversidades que interferem no desenvolvimento econômico e social da região ainda é muito tímida, como podemos ver nas falas a seguir:

Na verdade, a educação e as escolas da zona rural não trabalham essa situação. Por exemplo, trabalhar associações de pais e mestres, trabalhar associações de agricultores, as escolas não trabalham essa situação, não se envolvem, não tem nenhuma estrutura, nenhum modelo, nenhum projeto trabalhado em cima dessa perspectiva. Então trazer o conhecimento pro homem do campo pra viabilizar as coisas ou mostrar a realidade diferente, aquilo, que ele pode lá no campo conseguir, as coisas não são mostradas pela escola. (José, Professor).

Olh,a eu acho que o problema maior, aqui em São Luís que a escola João Batista é a mãe, porque é aquela que tudo promove, ela tem uma parceria muito grande, eu acredito, porque a comunidade, ela espera da escola e a escola não tem dado neste sentido, ela não tem dado. Então, eu vejo assim que a escola João Batista, ela promove muitas coisas pra comunidade, mas ela nunca traz essas discussões da vida da comunidade pra ser discutida aqui dentro, ela nunca promove, eu não me lembro de nenhuma reunião que foi promovida pela escola João Batista nestes 15 anos de trabalho, trazendo o povo pra conversar com eles, sobre como eles queriam que a escola, desenvolvesse o seu trabalho [...]. (Ana, Professora).

Mesmo estando instalada no campo, servindo uma população que sobrevive basicamente da exploração agrícola, a escola não se envolve de forma mais direta nos problemas ali vivenciados, não funciona como catalisadora de um processo ativo de construção de alternativas econômicas e sociais que viabilize a revitalização da comunidade e fortaleça a identidade de seus habitantes. Portanto, mesmo fisicamente presente *no campo*, a escola não é *do campo* (Caldart, 2004). Política, social e

economicamente a escola vira as costas à comunidade, pois, empenhada na regulação social que interessa à modernização, não assume como seus os desafios experimentados pelos(as) alunos(as) e suas famílias na diária luta pela sobrevivência.

Apesar de não comportar no interior de seus muros toda a complexidade político-pedagógica inserida num projeto de educação verdadeiramente do campo, que invariavelmente encontra-se ligada a construção de um projeto de desenvolvimento do campo alternativo ao modelo implementado pela modernização capitalista, não restam dúvidas quanto à importância da escola, um dos espaços sociais em que ocorre a disputa pela hegemonia, na viabilização de um outro campo possível, atrelado aos interesses dos que nele habitam e trabalham (Caldart, 2004). Entretanto, pouco caminhará nesse sentido a escola cuja prática político-pedagógica for urbanocentrada e fechada em si mesmo. Ao contrário, a escola que terá a capacidade de interferir positivamente no processo de fortalecimento da comunidade local será aquela que, sem negar sua vocação universal, compreenda, valorize e discuta a o saber e a dinâmica sócio-econômica do ambiente no qual encontra-se assentada (Caldart, 2004) e que esteja aberta a relacionamentos com formas não-escolares de produção do conhecimento (Canário, 2000). Agir na defesa do espaço em que se encontra e do povo a que serve, não significa que a escola deva enclausurar a população do campo em suas próprias fronteiras ou mesmo defender um retorno ao passado, negando as mudanças tecnológicas e comportamentais ocorridas nas últimas décadas (Canário, 2000). Diferentemente, cabe a escola se utilizar das conquistas que a sociedade humana obteve no campo do conhecimento para incrementar sua estrutura curricular e municiar os(as) estudantes e a comunidade em geral com o instrumental teórico necessário à produção endógena de alternativas ao modelo de desenvolvimento atualmente implantado no meio rural.

Existindo dificuldades estruturais que colocam obstáculos a um maior envolvimento da escola com os problemas da comunidade, esta acaba reagindo passivamente quando, eventualmente, é chamada a participar de ações promovidas pela instituição. A fala abaixo relata que a comunidade não é convidada pela escola a discutir os seus problemas mais prementes, e quando é chamada a se envolver em eventos culturais ou desportivos o faz muito mais como espectadora das atividades:

Quando eu digo, eu costumo dizer que a comunidade ela é mais espectadora do que participativa, apesar de tu chamar um aluno, um pai, pessoas da comunidade, por exemplo, uma gincana, a gente faz uma gincana e convida pai, pessoas que se destacam no esporte tem facilidade aí a gente traz na parte esportiva, pessoas que trabalham no teatro, mesmo

ex-alunos a gente traz pra ajudar também a produzir as tarefas para serem desenvolvidas no palco. Então, tu traz essas pessoas pra isso, mas são poucas pessoas, na verdade a comunidade, ela não participa, pra mim ela é espectadora. Ela reage quando a escola convoca e assiste o que a escola promove. Então ela é muito mais espectadora e ela não está aqui pra discutir, ela não é convocada pra discutir esses problemas. (Ana, Professora).

Não sendo a única instituição capaz de mobilizar a sociedade local para uma reflexão que instrumentalize ações focadas na promoção endógena do desenvolvimento, a escola, certamente, pode vir a ser uma importante organização promotora de processos alternativos e participativos visando o desenvolvimento do campo, caso decida fomentar o estabelecimento de redes funcionais com outras organizações que atuem no espaço local (Amiguiño, 2005), dentre elas os movimentos sociais. Embora o desenvolvimento do meio rural cobre e se confunda com um amplo *processo coletivo de aprendizagens* (Canário, 1997; Melo, 1994), onde os espaços e as práticas não-escolares se destacam por sua abrangência, pela leveza de suas metodologias e pela precisão de suas mensagens, a instituição escolar, desde que comprometida com as demandas e as lutas dos sujeitos sociais da comunidade na qual está posta, pode e deve envolver-se nas ações voltadas ao desenvolvimento, colaborando, através de suas práticas pedagógicas e da liderança de seus atores, para qualificação da participação coletiva.

Ainda envolvida por complexos de inferioridade e sentimentos de impotência, a população do campo precisa ser estimulada, através de um contínuo movimento de aprendizagens coletivas, a criar uma cultura do desenvolvimento (Melo, 1994) que possibilite uma ação voltada à formação para a autonomia e para a interação dos sujeitos envolvidos. Entretanto, ao se responsabilizar pela mobilização da sociedade para o desenvolvimento da comunidade, a escola, se realmente comprometida com os sujeitos do campo, deve resgatar o caráter transformador do conceito de desenvolvimento (Campolin, 2006), que se assenta na participação democrática e visa mudanças qualitativas no funcionamento da comunidade. Do contrário, o processo de construção do desenvolvimento pode ser resumido ao campo econômico, ou seja, a criação de arranjos produtivos locais que, embora importantes, são insuficientes para alavancar e fortalecer uma cultura da participação.

5.3.1.3. Identificação docente com o campo

Todavia, maior será o envolvimento da escola com as questões locais quanto maior for a identificação dos seus profissionais docentes com a comunidade e com o seu meio ambiente. São os(as) docentes que direcionam as práticas pedagógicas, estabelecem

relacionamentos (ou não) com a comunidade e determinam objetivos a serem atingidos nos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, na escola, o processo de *socialização secundária* (Berger & Luckmann, 1994) tem na figura dos(as) docentes os agentes socializadores que elaboram o processo de aquisição do instrumental que permitirá a integração dos mais novos no ambiente social mais amplo. Nesse processo, aos estudantes cabe agir ativamente na manipulação das ferramentas conceituais, no contato com os valores e com os padrões de comportamento que emanam da experiência escolar. Não sendo simplesmente um receptáculo passivamente à espera de ser preenchido com saberes e valores trabalhados na escola, nomeadamente, pelos docentes, os(as) estudantes encontram-se, entretanto, sob a influência da forma com seus professores enxergam o mundo e a sociedade à sua volta.

Na realidade estudada, as falas de vários sujeitos informantes apontam para a frágil identificação dos(as) profissionais da educação com o campo. Mesmo vivendo e/ou trabalhando no campo, os(as) docentes tenderiam a enxergá-lo como um ambiente sem maiores perspectivas de vida e trabalho, o que, conseqüentemente, afetaria negativamente a forma como os estudantes refletiriam sobre seu espaço e sobre si próprios:

[...] os próprios professores têm essa visão do campo, a maioria tem essa visão, que é bom pro cara passar um fim de semana no igarapé, mas pro cara viver dali não dar, que é ruim [...] o cara já tá lá, não tem apoio do poder público, em termos de crédito, de estrada, de curso profissionalizante, na área rural aí vem o professor, com a mesma visão vai formando, pro cara sair do campo. (Paulo, LMS).

[...] os profissionais ficaram na responsabilidade de transmitir esse conhecimento e de passar esses conhecimentos para filhos de agricultores pra que eles tivessem essa condição de ter conhecimento suficiente de arranjar um emprego, de passar numa universidade. (José, Professor).

[...] eles ensinam a gente a ir pra uma faculdade, a pegar um emprego bom, lá eles não ensinam a gente a lidar com a roça a lidar com o campo, é mais voltado mais pra cidade mesmo. (Lúcia, Estudante).

[...] eles incentivam mais pra gente continuar estudando né, incentivando pra viver lá fora, porque pra viver aqui não tem meio. (Inês, Estudante).

Não foi raro encontrarmos falas dos(as) docentes que moram na vila atribuindo à substituição de alguns profissionais ali residentes por outros, aprovados em concurso público e radicados no meio urbano, uma significativa elevação da desidentificação da escola com o ambiente local. O pouco conhecimento desses novos docentes acerca da

realidade em que vive a comunidade estaria dificultando ainda mais a realização de uma prática pedagógica mais enraizada nas questões locais:

[...] agora ultimamente ficou ainda mais complicado, porque nós temos o concurso e o concurso traz professores de fora, e aí o professor de fora vem e dar aula dele, pouco se envolve com as questões, a identidade é menor ainda. Aí isso dificulta ainda mais, porque ele é urbano e traz a mentalidade urbana [...]. (Ana, Professora).

Rapaz, nós já tivemos uma boa escola, hoje eu acho que a nossa escola, está meio complicada, está meio regular, porque nós perdemos alguns profissionais bons e agora, nessa reta de mudança com concurso, atrapalhou muito. A gente está recebendo professores de fora que não conhecem a realidade dos meninos e que não estão sabendo conduzir o trabalho. Inclusive estamos passando por dificuldades lá, alguns professores estão com dificuldades de desenvolver o trabalho, porque não conseguiram ainda fazer a leitura dos meninos, não têm aquela leitura de quem são aqueles alunos ali Que passa no concurso e são jogados pra lá, não têm aquela leitura e isso aí dificulta. (Carlos, Professor).

As políticas públicas historicamente trataram de mandar profissionais ao campo para que extendessem seus conhecimentos à população que ali vivia, o que se realizava, quase sempre, através de ações precárias e, como é óbvio, sem qualquer vínculo cultural com a população a ser atendida (Arroyo, 2007). No setor da educação essa prática continua ativa, e a cada ano as escolas instaladas no campo são afetadas pela rotatividade e pela escassa ligação dos docentes urbanos com as comunidades locais. Entretanto, embora seja uma variável importante, não basta residir no campo para ser um docente identificado e comprometido com uma educação que contribua para um desenvolvimento que atenda aos interesses dos seus habitantes. A questão da identidade e do compromisso com o campo e sua gente por parte dos(as) profissionais da educação passa também pela formação inicial e continuada que recebem nos cursos que habilitam ao exercício do magistério.

Todos os(as) professores(as) lotados nas turmas do ensino médio possuem a formação mínima exigida pela legislação educacional brasileira, o que significa que estudaram um curso de licenciatura. Entretanto, os cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior no estado do Pará, com exceção da licenciatura em pedagogia oferecida pela UFPA, não possuíam em sua estrutura pedagógica, até meados da primeira década do século XXI, nenhuma unidade curricular voltada à discussão das especificidades culturais, econômicas e educativas dos povos do campo, embora a composição demográfica do estado apresente mais de 25% dos habitantes vivendo em áreas rurais.

Historicamente, os cursos que formam professores(as) tiveram, e ainda têm, o sujeito urbano como modelo a ser perseguido pelo processo socializador da escola, fato

pelo qual não se preocupa(m)ram com as evidentes particularidades culturais e econômicas vivenciadas pelas populações do campo (Arroyo, 2007). Inseridos nas escolas do meio rural sem uma formação específica alimentada pelas várias experiências construídas há anos pelos movimentos sociais do campo no setor da educação, os(as) docentes terão maiores dificuldades na compreensão dos desafios econômicos, sociais e pedagógicos existentes no campo. Sem compreender as especificidades que marcam o campo e as contradições do modelo de desenvolvimento hegemônico na sociedade, responsável pela forma subalternizada como o meio rural é encarado pela modernização capitalista, os docentes terão dificuldades em se vincularem com uma educação comprometida com uma formação humana e com um projeto alternativo de desenvolvimento para o campo (Arroyo, 2007).

Portanto, formados dentro de uma concepção de educação urbanocentrada adequada aos pressupostos da modernização e distantes das experiências pedagógicas gestadas pelos movimentos sociais, os(as) docentes tendem a reforçar uma visão de mundo que subordina o campo à cidade, condenando aquele à completa incorporação econômica e cultural por esta. Assentados(as) nessa compreensão do processo de desenvolvimento, os(as) professores(as) se convencem e contribuem para o convencimento dos(as) alunos(as) de que, na posse de um percurso escolar mais alargado, a busca por paragens urbanas constitui a melhor estratégia para conquista de uma vida melhor.

5.3.2. A cidade como o horizonte do desenvolvimento

Impulsionados pelas condições econômicas adversas em que vivem, pelo estreitamento da distância entre o campo e a cidade experimentado nas últimas décadas devido a melhoria no serviço de transporte e a revolução tecnológica que possibilitou maior acesso aos meios de comunicação, e, especialmente, pela ação modernizante do sistema escolar, os(as) jovens estudantes têm apostado em uma vida profissionalmente ligada à cidade. Nesse contexto, seus pais e mães experimentam um papel ambivalente, complexo e tensional, pois embora eduquem os(as) filhos(as) *pelo trabalho*, enxergando nele um princípio educativo (Saviani, 2007:), e *para o trabalho agrícola*, objetivando dotá-los de um “Plano B” que possibilite a sobrevivência futura deles(as) em caso de percalços no processo de escolarização ou na colocação no mercado de trabalho, também constroem um perspectiva de futuro para os(as) filhos(as), para a qual se articulam com a escola no projeto modernizante por ela defendido. Por isso demonstram incentivar os(as) mais novos(as) a, de posse de um diploma de ensino médio, fazer a vida no meio urbano, uma

vez que a comunidade onde moram seria pouco desenvolvida e não ofereceria condições para a permanência daqueles e daquelas que foram bem sucedidos na passagem pela escola.

Mas não são só os(as) jovens e seus pais/mães que apontam a cidade como horizonte do desenvolvimento, alguns(mas) docentes também deixam transparecer que acreditam que um futuro profissional seguro para os(as) jovens da comunidade encontra-se vinculado com um projeto de vida nos centros urbanos. Por isso, a escola acaba se organizando para possibilitar aos jovens uma formação adequada à continuidade dos estudos em nível superior ou ao ingresso no mercado de trabalho urbano em ocupações que exijam apenas o nível médio.

5.3.2.1. *Qualificação e mercado de trabalho*

Os docentes entrevistados, em sintonia com o discurso corrente na chamada *economia do conhecimento* (Robertson, 2008), argumentam que há no mercado de trabalho cada vez mais competição, graças ao incremento tecnológico que deriva da produção flexível que, por um lado, subtrai postos de trabalho e, por outro, requer a elevação da qualificação dos indivíduos que pleiteiam uma colocação profissional. Diante dessa nova situação, acreditam que a escolarização alargada é a única forma dos trabalhadores obterem sucesso profissional.

[...] o despreparo das pessoas também acaba contribuindo muito pra que eles não consigam se engajar nessa nova fase do mercado de trabalho. (José, Professor).

Eu sinto que o mercado de trabalho hoje cada dia ele fica mais competitivo, principalmente quando se trata de formação profissional, isso aí torna-se mais ainda complicado, antes as pessoas conseguiam emprego com mais facilidade, com uma 5ª série, com a 8ª série, hoje com o ensino médio você encontra dificuldade. (Ivan, Professor).

Eu vejo assim que ele tá mais competitivo, ele é muito veloz, as mudanças que têm ocorrido agora, se dão muito por conta das novas tecnologias, e eu vejo que tem se tornado difícil. Instâncias que deveriam preparar pra isso que são as escolas, muitas delas não existe uma sintonia, não acompanham o ritmo, ou então não mostra o mundo lá fora, não sei se seria se sensibilizar, mas esclarecer pro aluno, aqui se fala uma coisa e lá fora é outra. O mundo do trabalho. Mas eu vejo assim que a escola não tá acompanhando os passos dele tá muito atrás, muito lento. (Ana, Professora).

Com certeza, tá mais difícil, né, estão exigindo muito, muita formação, muita qualidade, quer dizer é o mundo da disputa, só vai conseguir quem tem melhor preparo, tem mais probabilidade de conseguir um trabalho. (Helena, Professora).

Além de legitimar a responsabilização exclusiva do indivíduo por seu desempenho na luta por um emprego na arena do mercado, as falas dos(as) docentes dão eco ao *consenso simples* (Afonso & Antunes, 2001) que atribui um poder superestimado à escolarização na conquista do emprego (Petrella, 2000). Os(as) docentes acabam por deixar transparecer uma compreensão da relação entre educação e trabalho/emprego orientada pela premissa de que a escola detém uma grande capacidade integradora (Gentile, 2000), e que há uma relação direta entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, o que ideologicamente transfere a responsabilidade da integração no/pelo emprego do campo econômico para o educativo e para o indivíduo. Assim o indivíduo tem que prover sua própria condição de empregável, tem que buscar continuamente a sua *empregabilidade*. Por esse ângulo, não é problematizada a falta de postos de trabalho no mercado, mas sim a inadequação dos indivíduos com as competências necessárias para assumi-los, assim como os elevados níveis de desemprego têm como causa a baixa qualificação da população economicamente ativa.

Ao se estabelecer uma relação direta entre escola e trabalho nos moldes da teoria do *capital humano* ou da teoria *técnico-funcional* da educação, ou ainda ao perceber a escola uma instituição fornecedora de credenciais para que os grupos sociais cedam ou se mantenham posições sociais hierarquicamente determinadas, como prega a teoria *credencialista*, se escamoteiam os outros fatores sócio-econômicos que diretamente interferem na questão do emprego, ou da mobilidade social, ao mesmo tempo em se legitima a estrutura sócio-econômica que sustenta a produção capitalista. A escola cumpre, assim, importante papel regulador na sociedade (Antunes, F. 2004), entregando ao mundo do trabalho homens e mulheres convencidos da inexorabilidade das relações sociais existentes e das responsabilidades individuais quanto ao provimento do seu sucesso ou fracasso profissional.

Dessa forma, segundo os docentes entrevistados, cabe aos(as) jovens alargarem o máximo possível seus itinerários formativos para poderem ter maior segurança na hora de buscar uma colocação no mercado de trabalho. Entretanto, tanto os(as) jovens da comunidade como os que moram na cidade enfrentam o problema da falta de profissionalização do ensino médio, pois a modalidade ofertada em todas as escolas do município possui um caráter propedêutico, e, portanto, não qualifica adequadamente para o mundo do trabalho. A fala abaixo retrata essa compreensão:

Por que a escola hoje, principalmente no ensino médio, ela tinha que dar um embasamento geral, mas muita das vezes nem pro magistério ela forma, anteriormente ela formava, mas agora nem isso ela tá dando enquanto qualidade, enquanto formação profissional. O que ela te dá? Te dá o básico pra que tu possa procurar o ramo científico que tu queres pra ti te especializar. Então, praticamente o ensino médio, ele é a porta para que você possa conduzir o seu conhecimento, mas ele não tá te qualificando ainda pro mundo do trabalho. (José, Professor).

Como já vimos acima, muitos(as) docentes pensam que uma formação profissionalizante em nível médio, seria capaz de atender as especificidades econômicas da região e ainda permitir, aos jovens que podem e desejam, a continuidade dos estudos em nível superior. Entretanto, o formato do ensino médio oferecido em Igarapé-Açu é chamado de educação geral, e tem características propedêuticas, e conseqüentemente, uma total desvinculação do mundo do trabalho. Não possuindo as escolas de ensino médio do município estrutura pedagógicas para oferecer uma sólida base científica, graças a inexistência, por exemplo, de laboratórios de ciências e de informática, que possibilite aos estudantes desenvolver no contexto de trabalho habilidades técnicas de maior exigência intelectual, correm o risco de, mesmo possuindo ao final do curso uma escolaridade acima da média nacional, terem que ocupar funções de menor expressão social e financeira, caso venham a ingressar no mercado de trabalho.

Por um lado, aqueles que dispõem de condições econômicas e desejam prosseguir os estudos em nível superior podem ter na frágil formação científica uma barreira que dificulta o ingresso em uma instituição universitária, por outro, a inexistência de uma habilitação profissional no nível médio é certamente um complicador aos que precisam, primeiramente, ingressar no mundo do trabalho para poder dar continuidade aos estudos (Kuenzer, 2003).

Portanto, a situação concreta da escola não permite cumprir a promessa integradora que, ideologicamente, os defensores da teoria do capital humano fizeram (e fazem). Maior escolarização não significa, necessariamente, maiores possibilidades de sucesso profissional, pois a relação entre educação e trabalho é complexa e permeada por variáveis sociais e econômicas que não autorizam uma interpretação simples e cômoda (Antunes, 2004). Fica claro também que os discursos da empregabilidade, da maior importância da educação na tão propalada *sociedade do conhecimento* se chocam, diariamente, com o quadro de desemprego que assola a maioria dos países.

Quando questionados se, em sua opinião, a escola em que trabalhavam era de qualidade, a maioria dos(as) professores(as) afirmou que sim, a escola da vila ainda

ofertava um ensino com qualidade, muito embora naquela altura os problemas ligados a gestão e a substituição de antigos colegas residentes na comunidade por outros vindo da cidade tenha afetado o trabalho pedagógico ali realizado.

A nossa escola ela é de qualidade, ela perdeu um pouco dessa qualidade, eu acho que nos dois últimos anos, mas acho que por muitos anos a nossa escola foi referência sim, porque nós tivemos o privilégio de ter bons professores lá de São Luís. (Ivan, Professor).

Todavia, alguns entrevistados compreendem que se for levado em conta o enraizamento da escola na comunidade, seu envolvimento com as questões locais, sua contribuição efetiva para o desenvolvimento local, não se pode afirmar que ela seja uma instituição de qualidade:

Quando a gente fala de qualidade, a gente fala pensando numa perspectiva e a gente acaba viajando num mundo muito utópico. O que eu penso de qualidade pro homem rural, das escolas rurais, seria a qualificação que pudesse de certa forma deixar o homem no campo se eu tivesse essa escola, que desse essa qualificação já que é da zona rural, ela trabalha o aluno e colocasse esse conhecimento para que o aluno pudesse desenvolver no campo a sua qualidade e que desse trabalho a sustentabilidade adequada pra vida pra obter o mínimo, mas não digo o mínimo da miséria, que pudesse ter até lazer, porque todo mundo precisa, é uma necessidade. Então, não é o mínimo da miséria que eu tô me relacionando aqui, mas realmente o mínimo que dê condições pro homem sobreviver, que quando a gente fala o mínimo nesse país a gente pensa o mínimo da miséria não principalmente quando a gente pensa no salário mínimo. Então, seria o conhecimento que pudesse dar condição mínima dentro da sistemática adequada dessa sobrevivência do homem no campo, ele trabalhando no próprio campo e não fazendo o que a escola faz, dando conhecimento pra que esse homem de seu campo saia em busca de melhoria na cidade. Então, nessa perspectiva, eu digo que nós não temos uma perspectiva de qualidade, pra aquilo que a escola está, pro que ela deveria propor. Então, nós temos uma qualidade dentro de uma sistemática global, vamos dizer assim, mas não atende as necessidades locais. (José, Professor).

[...] se a gente esquecer essas discussões que eu te falei do mundo de trabalho, da realidade se for pra preparar esse aluno pra mandar pra fora ela é de qualidade. Agora se for pra preparar pra se identificar a questão da identidade cultural, local, não existe, ela não é de qualidade de jeito nenhum. (Ana, Professora).

Para esses docentes, portanto, só é possível, verdadeiramente, falar em qualidade em uma escola de ensino médio instalada no campo, caso ela atue no sentido de contribuir com a viabilização de alternativas de desenvolvimento capazes de garantir um padrão de vida para a população local além dos limites da miséria. O que não poderá ocorrer sem um maior enraizamento na cultura do campo e sem um protagonismo no processo de mobilização democrática dos sujeitos e instituições locais.

Questionados se estudam em uma escola com qualidade, a grande maioria dos(as) alunos(as) não vacilam em afirmar que sim. Gostam dos(as) professores e acreditam que eles são competentes naquilo que fazem, além disso utilizam como argumentar a favor da qualidade do ensino, o fato de que a cada ano vários jovens recém saídos da escola ingressam em universidades da região. As falas a seguir demonstram isso:

[...] aqui tem ano que passam várias pessoas no PRISE¹⁹² [...] é muito bom o aprendizado aqui. (Jorge, Estudante).

[...] aqui a escola é muito boa, os professores ótimos. (Adriana, Estudante).

O que prepondera tanto nas falas dos docentes como na dos estudantes em relação a qualidade do ensino oferecido na escola é o direcionamento do foco de sua prática pedagógica na preparação dos jovens para as provas de ingresso no ensino superior, assim como para os concursos para o serviço público, como veremos a seguir.

5.3.2.2. Foco no vestibular e nos concursos públicos

Mesmo reconhecendo que a prática pedagógica da escola tem alimentado o êxodo dos jovens habitantes da comunidade, o que traz sérias consequências em termos de desenvolvimento para a região, os(as) docentes mostram que a escola tem buscado, não sem pressão da própria comunidade, centrar seus esforços na preparação dos(as) estudantes para a realização do vestibular que garante acesso ao ensino superior e às provas dos concursos para o ingresso no serviço público.

Porque os conhecimentos transmitidos, o trabalho desenvolvido é visando justamente desenvolver a saída do homem do campo pra cidade. Então, ela se especializou justamente nisso. A gente pode criticar de uma certa forma e no mesmo instante a gente tem que elogiar, porque os profissionais dizem que é através dessa educação que os meninos iam entrar numa universidade e ter um emprego melhor, representando, família A, família B, família C, mas que tinha um significado muito forte pra São Luís quando alguém passa no vestibular, e quando alguém consegue um emprego através desse conhecimento levado. Então, os profissionais ficaram na responsabilidade de transmitir esse conhecimento e de passar esses conhecimentos para filhos de agricultores pra que eles tivessem essa condição de ter conhecimento suficiente de arranjar um emprego, de passar numa universidade. (José, Professor).

Lá em São Luis mesmo nós já tivemos uma época, hoje porque a escola ta abandonada, com relação a sem direção, mas teve uma época que a gente trabalhava só com questão do PRISE, alunos do médio. Ensinar o programa direitinho pra gente conseguir aprovar.

¹⁹² Programa de Ingresso Seriado-PRISE, implantado pela Universidade do Estado do Pará. Os estudantes que se inscrevem no PRISE fazem uma avaliação ao final de cada ano do ensino médio, sendo que a somatória dos pontos obtidos será determinante para a conquista da vaga na Universidade.

Alunos de lá se inscreviam, tinha ano que a gente aprovava 3 tinha ano que a gente aprovava 5. Quer dizer a preocupação da a educação hoje é preparar o aluno pro mercado de trabalho, ela não ta voltada educar pra vida, pra formar o cidadão [...]. (Ivan, Professor).

A escola J. Batista, ela forma muito, por exemplo, incentiva muito pro vestibular. Então, como ela se preocupa muito com o vestibular, ela tem deixado de se preocupar inclusive essa formação integral do aluno, porque ela tá muito apegada com o vestibular. Então ela se esquece dessa formação integral, completa, dessa formação pra vida. Porque o que é que na minha leitura, na minha visão, o que professores daqui acham, as pessoas acham que o melhor não está aqui, o melhor tá lá fora, e a porta de entrada é o vestibular, se você se abrir tudo vai melhorar pra você, o melhor não está aqui. (Ana, Professora).

Com o foco centrado no urbano, parece claro para os(as) docentes que na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, mesmo em regiões como a Amazônia brasileira cujo incremento tecnológico que marca a nova fase do capitalismo ainda se mostra bastante escasso, há uma maior complexificação das relações sociais e uma maior competição pelos postos de trabalho, sejam eles oferecidos pelo setor privado ou pelo Estado. Diferente do passado não muito distante, quando ocupar um posto na esfera do Estado dependia muito mais de relações clientelistas do que de critérios baseados no mérito, atualmente, por imperativo legal, a conquista de um emprego no setor público está cada vez mais condicionada ao sucesso em concursos muito disputados, uma vez que a estabilidade oferecida pelo serviço público já se tornou coisa do passado no setor privado. Por outro lado, o ingresso no mercado de trabalho privado, não menos disputado, está rapidamente sendo associado ao alargamento da escolarização dos trabalhadores, sem que isso signifique, entretanto, na maioria dos casos, qualquer indicação de melhores condições salariais.

Portanto, centrar esforços na preparação para o vestibular e/ou para a realização de concursos públicos, é uma prática coerente com a compreensão de que o desenvolvimento encontra-se instalado na cidade e lá os filhos dos camponeses só terão sucesso se estiverem munidos de uma escolarização alargada, preferencialmente em nível superior, que lhes possibilitem as competências necessárias para o enfrentamento das peijas por uma vaga no serviço público ou no mercado privado. Mas também é coerente com uma concepção de educação que se estrutura à sombra dos pressupostos do capital humano, que transfere para o campo educativo e para o próprio sujeito a responsabilidade por sua integração na vida profissional ativa. Em um contexto de subtração de postos de trabalho e de maiores exigências para o ingresso no emprego, o sistema educativo tem que está cada vez mais focado no mundo do trabalho e cada indivíduo tem que construir as suas próprias oportunidades de sucesso profissional. O sistema econômico e o padrão produtivo a ele

ligado nada podem fazer para minimizar a angústia dos que não se enquadram no modelo estabelecido, pois se não encontram colocação no mercado de trabalho a culpa é somente deles.

Os(as) docentes alegam que trabalham no sentido de atender as expectativas dos(as) estudantes e de seus familiares quando buscam priorizar uma formação que, acima de tudo, possibilite a continuidade dos estudos em nível superior ou o sucesso em um concurso onde exige-se somente o nível médio. Quando a palavra está com os(as) jovens é possível verificar que há realmente uma expectativa nesse sentido, ou seja, os(as) estudante almejam, ao término do ensino médio, continuar estudando ou, se possível, ingressar no serviço público em uma profissão de nível médio, onde se destaca a opção pela carreira militar, seja servindo como polícia ou como membro do corpo de bombeiros.

[...] eles não vêem isso [trabalhar no campo] como um sonho par eles, eles querem, por exemplo, hoje é carreira na polícia, é carreira no bombeiro, que tem uma certa facilidade de entrar por concurso. (Carlos, Professor).

Aqui a gente tem uma experiência assim, eles estão apostando na polícia, no bombeiro. (Helena, Professora).

Quero ir pra [cidade] trabalhar, ser militar, bombeiro. (Douglas, Estudante).

Eu pretendo ir pra cidade pra fazer algo mais [...] eu pretendo fazer o vestibular. (Paula, Estudante).

Estabilidade no emprego, rendimento certo ao final do mês, reconhecimento social, fuga das dificuldades próprias do trabalho agrícola parecem ser os elementos que motivam os jovens estudantes sonhar com a continuidade dos estudos em nível superior ou com a entrada no serviço público, o que, de fato, significa ser obrigado a abandonar temporária ou definitivamente a vida na comunidade. Tais expectativas quanto ao futuro profissional deixam transparecer a compreensão de que há uma direta relação entre escola e mundo do trabalho, assim como escola e estrutura social, de modos que, como postula a teoria do capital humano, uma maior escolaridade levará, conseqüentemente, a uma melhor colocação no mercado de trabalho, que por seu turno garante uma ascensão na hierarquia social. Desconsideram, portanto, o fato de que o que há realmente em funcionamento na sociedade é um sistema organizado para garantir ao capital uma exploração intensiva do trabalho muito bem camuflada sob o discurso de maior participação do trabalhador no processo de produção e, principalmente, sob o discurso entorno de uma maior de qualificação da força de trabalho (Antunes, R., 2002), para que esta adquira as

competências necessárias à sua empregabilidade, ou seja, não problematizam os fatores econômicos e sociais que estão na base da sociedade capitalistas e que são responsáveis pela manutenção de estruturas sócio-econômicas incapazes de proporcionar a todos os benefícios da produção social da riqueza.

5.4. Perspectiva de vida e trabalho dos e para os jovens do campo

Neste segmento do texto, discutiremos a forma negativa como os jovens, mas também seus pais e mães, vêem o trabalho agrícola e a relação deste com a escolarização. Veremos ainda que, estimulados pela mais alargada e pelas pouco promissoras condições de vida e trabalho no campo, os jovens sonham com um futuro como assalariado, longe da agricultura e, se possível, no meio urbano.

5.4.1. Negação ao trabalho agrícola

Não há uma correspondência linear entre campo e agropecuária, uma vez que outras atividades econômicas de cunho industrial ou comercial, ligadas ou não ao setor primário, podem ser desenvolvidas no espaço rural. Nas últimas décadas, graças a mudanças velozes e contínuas que o mundo tem experimentado no que tange à relação campo-cidade, muitas atividades econômicas não-agrícolas floresceram no meio rural com consequências nem sempre benéficas às populações e ao meio ambiente. Em todo caso, um pouco por todo lado pode ver-se a expansão de indústrias e serviços para regiões antes dominadas pela prática agrícola, trazendo a reboque novas oportunidades de emprego, novas dinâmicas sociais e econômicas e também novos desafios à cultura camponesa. Por outro lado, mas do mesmo modo sob a influência da lógica do mercado que acompanha a expansão do capital ao campo, percebe-se mudanças na condução da atividade agrícola de base familiar com a implementação de práticas produtivas mais diretamente subordinadas à produção agroindustrial, assim como com a adoção da pluriatividade na unidade familiar camponesa (Graziano da Silva; Del Grossi e Campanhola, 2002).

Na região estudada, entretanto, ainda são raras as ocupações que não estejam diretamente ligadas ao trabalho agrícola, e os trabalhadores do serviço público e alguns integrantes do setor de serviços, quase todos atuando no centro da vila, representam o contingente de força de trabalho que não lida diretamente com a terra. Os setores industrial e comercial, ainda pequenos mesmo a nível municipal, absorvem mais trabalhadores no centro da cidade. Embora com ambientes naturais com potencial turístico, serviços ligados ao turismo são incipientes e pouco profissionalizados na região. A produção agrícola

familiar ainda se encontra limitada a práticas tecnologicamente defasadas e pouco capitalizadas, o que gera uma remuneração do trabalho pouco atraente, especialmente aos que tiveram melhores oportunidades de acesso à escola. Os camponeses da região continuam sendo *sobreviventes* (Stoer & Araújo, 1992), mesmo diante das inúmeras dificuldades que enfrentam diariamente. Soma-se ao caldo de cultura que origina uma nítida recusa dos jovens estudantes em se manterem atrelados ao trabalho agrícola, uma escolarização que vira as costas ao mundo rural, desprezando seus saberes, seus problemas e seus potenciais econômicos e sociais. Portanto, como veremos abaixo, os jovens camponeses, em muitos casos incentivados por seus próprios pais/mães, apontam como perspectiva futura a troca da condição de camponês pela de assalariado urbano.

5.4.1.1. Escola rima com agricultura?

Nas várias entrevistas que realizamos com pais/mães camponesas, docentes do ensino médio e com os(as) jovens estudantes é possível verificar com alguma nitidez que há uma compreensão no sentido de que, por um lado, os saberes escolares pouco servem para o trabalho agrícola e, por outro, a lida com a lavoura, pela simplicidade e pelo seu caráter manual, dispensa maiores aprendizados teoricamente orientados.

[...] pra quem quer continuar a vida no campo, e que não teve outras oportunidades, justamente o conhecimento da escola é mínimo pra ele. Se você for pegar, por exemplo, fazer um levantamento sobre as pessoas que trabalham no campo e ver realmente até que ponto ele estudou, você vai ver que ele teve uma instrução mínima porque aquele conhecimento que ele tinha na escola não lhe dava suporte pro trabalho no campo. (José, Professor).

Acho que não depende de estudo não, pra trabalhar na roça não precisa de estudo não. (Maria, Camponesa).

Dá pra aprender por conta própria, porque isso aí não tem quase o que aprender. (Júlio, Camponês).

[...] não precisa de escola pra trabalhar na agricultura. (Douglas, Estudante).

Deste ponto de vista, o campo, e mais especificamente a sua porção dedicada ao trabalho agrícola, é um espaço apropriado aos que, no passado, pelas diversas dificuldades de acesso à escola, tiveram poucas oportunidades de avançar na escolarização, assim como aos que, nos dias de hoje, mesmo com alguma melhora nas condições de acesso, terão um percurso escolar precocemente interrompido ou um insucesso no aproveitamento dos estudos mais alargados para construir outras alternativas de sobrevivência. Em outros

termos, o trabalho agrícola aparece nas falas de variados informantes como sendo uma atividade destinada aos que não tiveram uma experiência bem sucedida na escola, conseqüentemente, a escola é uma instituição apropriada aos que buscam alternativas profissionais desligadas da produção agropecuária.

Nas falas de camponeses e de estudantes, especialmente, ouve-se que escola não rima com a agricultura, mas podemos questionar: qual escola esses sujeitos sociais conhecem mais de perto? Que saberes as diversas gerações de camponeses aprendem nessa escola? Qual o envolvimento dessa escola com a cultura, com as práticas produtivas, com os saberes daqueles e daquelas que vivem e trabalham no campo? Nas páginas acima procuramos refletir sobre essas e outras questões que envolvem o relacionamento da escola com a comunidade que ela serve, e nos pareceu evidente que, embora haja uma compreensão de muitos docentes não só quanto as dificuldades, mas também quanto as possibilidades no relacionamento com a comunidade local, o certo é que existe ainda uma larga distância entre a instituição escolar e a vida no campo.

As diversas experiências postas em prática pelos movimentos sociais nas últimas décadas no Brasil (Souza, M., 2008; Andrade & Pierro, 2004; Caldart, 2003b; Baptista, 2003), com destaque para os Centros de Formação por Alternância (Silva, L., 2008), comprovam que a escola pode ser uma poderosa aliada da cultura e da produção camponesa, desde que respeite e valorize o saber local, construa a relação ensino-aprendizagem sob o alicerce da praxis e assuma o trabalho como princípio educativo. Infelizmente, as escolas que atendem aos camponeses na região investigada não são do campo, mas apenas estão lá instaladas, e por isso não se apresentam como base de apoio à vida produtiva ou cultural da comunidade, parecendo a esta simplesmente como uma porta que pode garantir um acesso mais qualificado ao mundo urbano.

Entretanto, os docentes argumentam que têm dificuldades em introduzir discussões que abordem questões ligadas ao mundo rural, pois haveria uma forte rejeição por parte dos estudantes aos temas voltados a esse contexto. As falas de muitos estudantes parecem confirmar o desinteresse que os mesmos manifestam na ligação da escola com a vida produtiva da comunidade. Os trechos abaixo apontam nesse sentido:

[...] você tentar envolver eles num trabalho de escola comunidade rural, eles acharam que não é uma alternativa, não sei se eles ouviram isso dos pais, pra procurar outra vida, não sei se trouxeram esse conceito de casa, mas sempre foi uma barreira, entrar nesse projeto que é esse campo da agricultura, a gente sente uma rejeição forte. (Carlos, Professor).

[...] ninguém chega na escola dizendo assim: vou me qualificar aqui, porque vou ter o conhecimento que eu vou utilizar lá no campo. E vou desenvolver minha vida no campo, ninguém chega com essa perspectiva na escola. Se você perguntar pra um filho de agricultor se ele chega com essa perspectiva ele vai dizer que não com toda a certeza. 90% vai dizer que não consegue enxergar como é que ele vai aplicar esse conhecimento que ele aprendeu na escola isso na vida dele enquanto camponês, enquanto filho de agricultor. Então, isso aí já mostra pra gente que não existe a perspectiva deles enquanto a busca do conhecimento e enquanto profissional trabalhador da agricultura. (José, Professor).

[...] eu não estudo para trabalhar no campo até porque tem umas pessoas que estuda para não trabalhar com os pais. (Beatriz, Estudante).

[...] se nós quiser trabalho só no roçado a gente não vinha a escola. (Francisco, Estudante).

É possível notar, a partir das falas dos(as) jovens entrevistados, que a escola não desperta questionamentos sobre a condição em que vivem a maioria dos habitantes do campo, não estimula reflexões sobre os condicionamentos econômicos e sociais que mantêm na pobreza a maioria das famílias residentes na comunidade e, conseqüentemente, não provoca atitudes movidas pela disposição de enfrentar tal situação. Quando olham e frequentam a escola, os(as) jovens parecem fazê-lo objetivando escapar da sina de seus pais/mães, marcada, em boa parte dos casos, pela pobreza e pela desvalorização social. Porque não querem o trabalho no roçado como única opção de sobrevivência, vão à escola na esperança de, após um percurso relativamente prolongado, especialmente se comparado aos anos de escolarização de seus antepassados, se credenciarem a uma vida profissional como assalariado urbano, mesmo que isso signifique deixar para trás a vida tranquila, um contato mais direto com a natureza e a convivência com parentes e amigos.

Pela lente modernizadora e urbanocentrada da escola, os(as) jovens só vêem a cidade como porto seguro. Viver no campo, trabalhar na agricultura, só será uma realidade se o projeto alimentado pela escolarização não for bem sucedido.

5.4.1.2. Ser “alguém na vida” através de um emprego urbano

Em seus depoimentos os(as) docentes afirmam que, embora acreditem que a agricultura pode ser viável economicamente e que a saída dos(as) jovens para o meio urbano dificulta a construção de alternativas de desenvolvimento local, não conseguem argumentar em favor da permanência dos seus alunos na comunidade.

A gente tem uma grande dificuldade de conscientizar eles de trabalhar no lugar dele com a agricultura principalmente. (Ivan, Professor).

Dificulta o trabalho do professor, porque a gente também acredita que a agricultura ainda é uma alternativa, todo mundo ficasse com sua terra, e tentasse produzir com sua família, ainda é uma alternativa de sobrevivência, mas a gente não tem discurso pra convencer eles de que isso é importante. (Carlos, Professor).

Esta dificuldade estaria relacionada com o fato de os jovens estudantes desvalorizarem o trabalho no campo, nomeadamente o agrícola, e preferirem buscar outras possibilidades profissionais na cidade.

O objetivo dele é procurar sair dali o mais rápido possível, ele quer terminar os estudos dele e partir pra uma nova etapa diferentemente daquela vida do campo, pra buscar outra coisa. (José, Professor).

[...] eles não vêm na agricultura essa alternativa pra eles. Eu acho que em função de que os pais deles trabalharam a vida toda ali e não conseguiram se estabilizar bem, tão rápido, não tem progresso econômico. E aí eles querendo ter um dinheirinho a mais eles acham que a agricultura não dá isso pra eles, da forma como ela é organizada no município não dá pra eles, o que de fato é real, a gente lamente, mas é real. (Carlos, Professor).

Então eu percebi que eles vivem ali obrigados, mas se eles pudessem ter outro meio de vida, com certeza eles não gostariam de trabalhar com a enxada, com terçado. (Helena, Professora).

Ainda segundo os(as) docentes, além da recusa dos próprios jovens em assumir a vida no meio rural, os próprios pais/mães camponeses incentivam a saída dos filhos daquele ambiente como forma de preservá-los dos sofrimentos que eles próprios experimentaram no passado e, em boa medida, continuam enfrentando ainda hoje.

Ele enxerga que aquela vida que ele leva não é a vida que ele quer pro filho dele. Então, ele faz o esforço possível pra colocar o filho pra estudar pra sair daquela vida de agricultor. (José, Professor).

Os pais são agricultores, mas os próprios pais incentivam eles a se formarem e não trabalhar no ramo deles. (Ivan, Professor).

Então, o conceito de rural é de sofrimento, é de dor, é de sacrifício. Eles [os camponeses adultos] não conhecem esse rural novo que está se discutindo, essas políticas públicas que existem pro rural, eles não conhecem. Então, como eles não conhecem, eles não sabem que existe esse lado bom que eles estão procurando, o lado que eles acreditam que sejam bom que é longe de tudo isso, eles não querem isso pros filhos porque já chega o que eles passaram. (Ana, Professora).

De fato, a opinião dos(as) professores(as) sobre o comportamento dos pais/mães e dos estudantes podem ser confirmadas nas entrevistas realizadas com estes sujeitos. Ir ao encontro da cidade e nela buscar estabilidade financeira através da conquista de um

emprego, parece ser a ideia que passa na cabeça da maioria dos jovens da região estudada. Ter o seu futuro não mais associado à penosidade e à desvalorização social e financeira do trabalho agrícola, mas sim à segurança de um emprego público ou mesmo ao inseguro assalariamento na iniciativa privada em uma das cidades da região é o desejo que salta das falas não só dos jovens estudantes, mas também de seus pais/mães camponeses.

A grande maioria das manifestações dos(as) jovens sobre a sua perspectiva de futuro aponta a busca de oportunidades de vida e trabalho fora da comunidade logo a seguir ao término do ensino médio. Enquanto alguns pretendem tentar uma vaga num curso superior, outros afirmam que querem tentar uma colocação em empregos de nível médio, preferencialmente através de concurso no serviço público. Depoimentos como esses foram frequentes durante as entrevistas:

[...] eu não pretendo ficar aqui, pretendo terminar meus estudos, o 3^a ano aqui, e procurar uma melhora pra lá em Belém. (Sofia, Estudante).

Com a realidade de hoje eu não quero não, prefiro sair e arranjar mais oportunidade porque aqui não tem oportunidade pro jovem. (Lúcia, Estudante).

Eu preferiria estudar e viver lá, porque aqui cada vez as coisas ficam mais difícil. Porque aqui o que a gente planta não tem valor de jeito nenhum e se eu pudesse estudar, eu ia estudar pra ver se eu dava uma vida melhor pros meus pais. (Inês, Estudante).

[...] aqui não é um lugar desenvolvido, portanto eu gostaria de ir para a capital. (Rodrigo, Estudante).

[...] eu quero ter outro futuro porque se eu quisesse morar aqui eu não estudaria. (Beatriz, Estudante).

[...] se estou estudando é porque sonho com um futuro melhor para mim e com certeza esse futuro não é aqui. (Sandra, Estudante).

[...] sei que aqui não tem como eu encontrar o trabalho que eu quero, o campo é voltado para o cultivo e pretendo trabalhar com outros negócios. (Raul, Estudante).

Por outro lado, os pais/mães camponeses, diante do quadro de dificuldades financeiras e materiais em que vivem, também acreditam que os(as) filhos(as) encontrarão uma vida menos marcada pelo sacrifício se conseguirem um emprego na cidade. No meio urbano, desde de que munidos da escolarização prolongada a que tiveram acesso, os(as) seus(as) filhos(as) estarão mais protegidos da penosidade e das incertezas próprias do trabalho agrícola.

[...] se ele tem estudo e quer ficar na colônia, mais ante arrumar um emprego lá mesmo. Porque esse serviço que a gente trabalha é cansativo mesmo, é meio ruim, a gente fica velho mesmo antes do tempo. (Júlio, Camponês).

Eu acho que é melhor mesmo lá na cidade, se estudar mesmo como é pra ser. (Alfredo, Camponês).

[...] eu não quero que eles levem uma vida dessa, eu quero que eles estudem, mas tarde se formem, arruma um emprego bom, porque no roçado não é muito bom. (Cristina, Camponês).

Lá na cidade. Porque é mais maneiro, negócio de emprego é mais maneiro, aqui a gente fica porque é o jeito. (Maria, Camponesa).

[...] que ela vá arranjar um serviço em outro canto fora daqui, porque aqui não tem serviço pra ninguém formado. (Matilde, Camponesa).

O argumento apresentado pelos(as) docentes segundo o qual não dispõem de discurso para convencer os(as) estudantes das virtualidades da vida no campo e da necessidade da permanência dos mais jovens na comunidade para que se enfrente a problemática do desenvolvimento local, parece deixar transparecer que, conscientes ou não, eles próprios incorporam e externalizam o viés modernizador da escola, embora vivam na comunidade e sintam direta e diariamente os efeitos sociais e econômicos da precoce partida de conterrâneos mais escolarizados. Ora, embora existam outras instituições e circunstâncias que favorecem um estrangeirização dos habitantes do meio rural em relação a sua própria cultura, a desvalorização do trabalho do campo, mas também das práticas culturais que caracterizam os que lá vivem, faz parte da postura integradora da escola desde os seus níveis mais elementares. Portanto, em um contexto onde a maioria das crianças da comunidade tem oportunidade de trilhar uma escolarização alargada, aqueles(as) que chegam ao ensino médio foram “bombardeados(as)” com um discurso modernizador desde muito cedo, e essa experiência certamente contribui para consolidar nos jovens estudantes um conflito com a identidade camponesa.

Por outro lado, o que os pais/mães, de fato, parecem negar e, conseqüentemente, não desejar aos(as) filhos(a) são as precárias condições de vida e produção que lhes são impostas pelo modelo de desenvolvimento implantado em sua região. Não é o mundo rural em si que é negado pelos camponeses, mas a atual realidade econômica e social em que vivem, que por não diferir substancialmente daquela experimentada pelos seus antepassados, não lhes permite perspectivar um futuro diferente aos seus filhos e filhas. Portanto, se em casa os jovens ouvem histórias de dificuldades vividas por seus avós, ao mesmo tempo em que eles próprios sentem na pele as conseqüências das condições

desfavoráveis em que sobrevivem, e ainda durante todo o percurso escolar até o final do ensino médio são incentivados a ver o urbano como referência de modernização, de possibilidades profissionais e pessoais, não se pode ignorar de onde vem o desejo de buscar outra vida longe do campo.

Na visão da maioria dos pais/mães entrevistados, mas também da maioria dos jovens, há uma relação direta entre formação escolar e mercado de trabalho urbano, pois acreditam que após ser “formado” no ensino médio, a continuidade do jovem vivendo e trabalhando no campo representaria desperdiçar o tempo investido na escola. De posse de um diploma que atesta a formação em nível médio, ainda hoje restrito a poucos no meio rural, o caminho “natural” do jovem parece ser a cidade, onde buscará uma colocação no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos em nível superior. Fecha-se, portanto, um círculo vicioso em que o jovem estuda para sair do campo ou sai do campo para estudar (Caldart, 2003a), de modos que aqueles e aquelas que ficam e trabalham no meio rural são os(as) indivíduos cuja passagem pela escola não foi, por algum motivo, bem sucedida.

Como vimos anteriormente, mesmo que a educação realizada no seio da família tenha o trabalho agrícola como a principal base de referência para a construção de valores e comportamentos validados pelo grupo familiar e pela comunidade, assim como tenha no ensinamento da prática produtiva camponesa uma forma de, paulatinamente, ir preparando os mais novos para a lida com a terra e com a casa, a primeira opção quanto ao futuro dos(as) jovens é o caminho do assalariamento urbano, o qual resultaria do investimento feito pela família na escolarização prolongada dos filhos.

Percebe-se, assim, a existência de um complexo processo reprodutivo no interior das famílias investigadas que se apoia nas práticas educativas desenvolvidas durante a socialização primária para firmar princípios morais e para produzir um banco de saber profissional, o qual o(a) jovem poderá utilizar em uma eventual necessidade de interromper a escolarização ou mesmo diante do insucesso na busca de colocação no mercado de trabalho urbano, mas que se apoia na socialização secundária, promovida em especial pela escola de ensino médio da região, para perspectivar o futuro profissional de seus filhos. Há uma forte tensão entre o desejo de ver os(as) filhos(as) longe das atuais condições adversas do trabalho agrícola e a necessidade de prepará-los tecnicamente para ficar, pois o futuro profissional urbano é evidentemente incerto.

Embora a escassez de alternativas de sobrevivência acabe falando mais alto na hora de tomar uma decisão entre o ficar ou o sair, há testemunhos que dão conta do desejo de

terminar os estudos e continuar na comunidade, aproveitando os saberes adquiridos na escola para contribuir no desenvolvimento local.

[...] eu estudo para que um dia no futuro eu possa fazer alguma coisa pelo meu lugar [...] morar aqui isso vai depender de meu trabalho, mais vou fazer de tudo para não abandonar meu lugar e nem meus amigos. (Adilson, Estudante).

Falas como essa, embora raras, deixam transparecer que a fuga de cérebros da comunidade não ocorre sem tensões, sem questionamentos dos próprios jovens, que de uma forma ou de outra percebem que a sua saída deixa um vazio que certamente trará impacto social e econômico ao desenvolvimento local. Como vimos acima, a problematização dos efeitos da partida precoce de muitos jovens também é realizada por alguns(mas) docentes que não deixam de dimensionar o papel da escola nesse perigoso processo. Entretanto, diante dessa realidade, seria interessante buscar respostas para questões como as a seguir: os jovens egressos da escola de ensino médio estão trabalhando? Se estão, são assalariados ou trabalham por conta própria? Em que setor da economia desenvolvem suas atividades profissionais? Em que medida os ensinamentos recebidos na escola e na família contribuem para o exercício profissional que desempenham? Estas e outras questões podem e devem alimentar outros estudos, e suas respostas talvez contribua para animar práticas coletivas em prol de um outro desenvolvimento localmente planejado, mas articulado a um também novo desenvolvimento nacional, onde os sujeitos sociais valham mais que as mercadorias.

Conclusão

Como vimos, as famílias camponesas que vivem na comunidade onde se desenrolou a investigação enfrentam condições de sobrevivência adversas, provocadas em grande medida pela inexistência ou precariedade das infraestruturas básicas como o fornecimento de energia elétrica, assistência técnica, transporte de passageiros e mercadorias, comercialização da produção. Além disso, e provavelmente como uma de suas consequências, verifica-se a predominância de uma agricultura apoiada em técnicas tradicionais, carente de tecnologia e pouco diversificada, onde predomina a produção de gêneros voltados à subsistência da família e uma comercialização do excedente sem maior valor agregado, o que gera uma rentabilidade muito reduzida à unidade familiar.

Devido a pequena oferta de trabalho não agrícola na região, muitos jovens que tiveram acesso a uma escolarização mais alargada e que, por isso, não sonham com uma

vida adulta e profissional ligada à agricultura e nas mesmas condições materiais de seus pais, têm buscado outras alternativas de trabalho fora da comunidade. Tal fato tem gerado uma visível depressão social, refletida no envelhecimento da população e na falta de expectativa de muitos jovens quanto a um futuro melhor na própria comunidade. Essa situação, embora percebida e questionada pelas lideranças dos dois principais movimentos sociais ligados aos trabalhadores do campo no município, pouco tem sido alterada por sua ação mobilizadora e propositiva. Uma delas, embora já possua muitos anos de existência, atua de forma burocrática, com escasso poder mobilizador, e é liderada por indivíduos que demonstram uma frágil visão estratégica do processo de desenvolvimento do campo. A outra, apesar de ser liderada por pessoas com capacidade para movimentar os sujeitos que compõem a sua base social para a reflexão e a proposição de alternativas de desenvolvimento no meio rural, ainda é relativamente recente no município, e por isso ainda encontra-se acumulando legitimidade na sociedade local com vistas a ações mais robustas no futuro próximo.

Nesse contexto marcado por carências materiais, pela frágil mobilização social a volta dos desafios colocados ao desenvolvimento local, as famílias camponesas garantem a sua reprodução social através do trabalho coletivamente partilhado por todos os seus membros. O trabalho no roçado ou em casa garante as condições econômicas minimamente necessárias à sobrevivência do grupo, mas também é responsável pela consolidação de valores e comportamentos valorizados pelos camponeses, fato pelo qual o trabalho se destaca como o principal elemento das práticas educativas das unidades familiares. Portanto, desde muito cedo as crianças camponesas são estimuladas a desenvolver atividades de caráter produtivo ou reprodutivo ao lado dos membros mais velhos do grupo, não só como forma de elevar a capacidade da força de trabalho familiar, mas também como forma de envolvê-las num processo socializador assentado no *princípio educativo do trabalho*. Nessas circunstâncias, a família garante a formação da base moral reconhecida como adequada na comunidade, além de, paulatinamente, possibilitar os aprendizados necessários à formação do(a) novo(a) trabalhador(a) camponês(a).

Entretanto, diante da atual possibilidade de uma escolarização mais alargada dos(as) filhos(as) e da falta de perspectivas quanto a melhoria das condições de sobrevivência no campo, os(as) camponeses(as) vêm na formação familiar para o trabalho agrícola apenas um “plano B”, uma opção a ser seguida caso o futuro profissional assentado na escolarização e localizado no meio urbano não possa ser viabilizado. Assim, as famílias apostam na escola como o instrumento viabilizador de um futuro menos penoso

para os jovens de hoje, embora tenham consciência de que somente a passagem bem sucedida pela escola não garantirá aos seus filhos(as) um emprego na cidade capaz de lhes possibilitar uma vida mais estável economicamente. Sabem que na atualidade mesmo os(as) que passam muitos anos na escola encontram dificuldades no mundo do trabalho urbano, assim como sabem que nem todos os(as) estudantes conseguem concluir a escolarização necessária para a obtenção de um diploma de ensino médio, sem o qual a vida na cidade pode ser tão difícil como a no campo. Talvez por isso continuam formando seus filhos e filhas, desde miúdos e diariamente, pelo e para o trabalho no campo, como forma de lhes garantir uma alternativa de sobrevivência.

A atuação da escola, vista de forma global, aponta para o seu nítido desenraizamento da comunidade, fato que pode ser percebido não só pela forma descontextualizada com que os saberes são por ela trabalhados, como pela distância que mantém com os problemas sociais e econômicos que mais diretamente interferem no processo de desenvolvimento local. Portanto, na abordagem dos conhecimentos científicos listados em sua grade curricular a escola assume a sua função modernizante e, conseqüentemente, desprivilegia os saberes e as práticas dos sujeitos sociais da comunidade e elege como única possibilidade de desenvolvimento e progresso um estilo de vida atrelado aos valores e comportamentos próprios do mundo urbano e subordinados aos interesses do mercado. Além disso, ela fecha-se em seus próprios limites físicos e em seu formato pedagógico, de modo que não se permite envolver-se e nem influenciar-se pelos acontecimentos cotidianos que delineiam o ritmo e a forma do processo de desenvolvimento da localidade em que encontra-se erguida.

Esse distanciamento parece ser fortalecido com a frágil identificação dos(as) docentes com o campo e mais especificamente com a agricultura, sua principal atividade econômica. Originalmente modernizadora, portanto voltada ao urbano, a escola instalada no campo pode ser uma instituição de e em disputa quando pelo menos uma parte de seu corpo docente se identifica com as lutas, atuais e futuras, travadas por indivíduos e movimentos sociais do campo em prol de um outro modelo de desenvolvimento. Na realidade estudada, não se pode afirmar que haja uma total desidentificação dos docentes com a realidade onde trabalham, uma vez que alguns daqueles profissionais também são membros da comunidade. Entretanto, parece ser possível afirmar que com a substituição de antigos docentes residentes na vila por outros vindos da cidade, somada a ausência de um projeto político-pedagógico comprometido com o desenvolvimento local, houve um “reforço modernizador” no corpo docente da escola. E essa situação não deixa de ser

contraditória, a vinda de profissionais com a habilitação necessárias para o exercício da função docente, que pode ser visto como a qualificação pedagógico-científica do ensino-aprendizagem, parece não aproveitar o desenvolvimento sócio-comunitário, uma vez que o projecto político-pedagógico do sistema educativo (assumido naquela escola também) desmunicia e desmobiliza a interação capacitadora da/com a comunidade local.

Embora o fato de morar na vila não seja suficiente para uma relação mais íntima com os problemas da comunidade, são os(as) docentes que lá vivem são os que mais demonstram preocupação com as consequências da prática pedagógica da escola para o desenvolvimento local, ainda que essa preocupação não demonstre ser mobilizadora da ação coletiva da comunidade, pois carece de projeto, de protagonismo sócio-político capaz mobilizar a sociedade para, juntos, enfrentarem a imposição de projetos políticos que desvitalizam e subordinam a comunidade local (Caldart, 2004; Canário, 2000).

Pressionados pela concepção modernizante da escola e pela própria comunidade que, deprimida social e economicamente, não vê outra saída para o futuro de seus jovens se não a direção da cidade, os(os) docentes se rendem a uma organização pedagógica que centra suas ações na preparação dos(as) estudantes para o vestibular de ingresso no ensino superior e para os concursos de acesso ao serviço público. Desvinculada de uma estratégia que contemple o desenvolvimento local, a ação pedagógica da escola, quando bem sucedida, acaba servindo para alargar o processo de fuga de cérebros da comunidade, que a cada ano vê muitas de suas lideranças reais ou potenciais abandonarem a região em busca de outras possibilidades de vida, lá retornando apenas eventualmente, e não mais como sujeitos sociais envolvidos ativamente com os desafios de sua terra.

Entretanto, por ser a principal instituição pública da região, possuir legitimidade como agência formadora de qualidade no interior da comunidade, ter em seu corpo docente vários profissionais que se identificam com a vida no campo e têm noção dos limites e possibilidades da atuação daquela agência no desenvolvimento local, a escola de ensino médio tem, do nosso ponto de vista e como se procurou argumentar, capacidade para atuar ativamente, como líder ou parceiro possivelmente institucional, em um processo de movimento social que vise a construção coletiva de alternativas viáveis para o desenvolvimento da comunidade de São Luís. Experiências exitosas nesse sentido existem em várias regiões rurais do Brasil e do mundo, como o Projeto das Escolas Rurais desenvolvido pela Instituto das Comunidades Educativas – ICA em Portugal (D’Espiney, 1999), as ações realizadas pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC na Bahia (Baptista, 2003), ou ainda experiências político-pedagógicas implementadas nos

assentamentos da reforma agrária sob a influência do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST um pouco por todo o país (Caldart, 2000).

Na medida em que for superando uma visível *crise de iniciativa* que também a afeta, e articulada com outras instituições, internas ou externas a comunidade, governamentais ou do movimento social, a escola poderá confrontar as tensões que antes identificamos, através das diferentes falas, designadamente dos docentes e lideranças de movimentos sociais, e enfrentar a articulação sempre dinâmica e conflitual entre os objectivos económicos, as finalidades políticas e os constrangimentos da estrutura e interesses sociais (Stoer, 1982). Nesse sentido, trata-se de assumir sua condição (contraditória e tensional) de protagonista na formatação de um novo tecido social que, em movimento e não alheio aos condicionamentos regionais, nacionais e globais, dê origem a um outro campo possível naquela porção do nordeste paraense.

O envelhecimento da população e a escassez de novas lideranças comprometidas com a comunidade e dispostas a assumirem as ações culturais, desportivas, religiosas e políticas que movimentam a vida local, são reflexos perversos desse momento decisivo porque passa a região. Claro está que, infelizmente, esta não é uma particularidade da comunidade de São Luís, pois muitas outras localidades rurais, na Amazônia, no Brasil, em Portugal e resto do mundo, têm experimentado situações semelhantes de depressão social impulsionada pela saída de seus jovens a procura de melhores oportunidades de vida. A crescente diminuição das fronteiras entre o campo e a cidade, proporcionada nas últimas décadas especialmente pela melhoria do sistema de transporte e de comunicação, associada ao alargamento da escolarização das populações rurais e ao fortalecimento da subordinação da produção agrícola ao mercado capitalista, encontram-se dentre as causas da *hemorragia de gente* (Pinto, J., 1985) que se tem presenciado nas comunidades rurais. O que diferencia as diversas realidades é justamente a forma ativa ou passiva que marca o envolvimento da população local com essa questão.

Não é possível nem desejável que se impeçam as pessoas de buscarem melhores condições de vida em outras paragens, que as obrigue a viver no campo e do trabalho agrícola. Entretanto, é possível e desejável que a sociedade local se mobilize, reflita e desnude e os condicionamentos económicos, políticos e sociais que interferem diretamente na sua qualidade de vida e, coletivamente, produza e/ou exija dos setores competentes maiores oportunidades de trabalho para os seus membros, para que a saída, se ocorrer, seja por opção e não devido a sua estrita inexistência. Ser “alguém na vida” através de um

emprego urbano pode ser apenas uma das diversas possibilidades de sobrevivência colocadas a disposição dos jovens e dos adultos que habitam o campo.

Conclusões

Ao longo dos últimos três anos buscamos mobilizar vários olhares sobre os principais aspectos relacionados com a pergunta que deu arranque a esse trabalho. Não temos dúvidas, entretanto, de que o percurso realizado, mesmo que possa não ter conduzido à construção de conhecimentos relevantes para as ciências sociais, foi fundamental na formação de um pesquisador teoricamente mais estável, politicamente comprometido e pessoalmente mais satisfeito. Em todo esse tempo, na medida em que a tese era por nós construída, também ela nos construía em um processo dinâmico onde, pesquisador e obra, foram, não sem traumas, tensões e angústias, revelados com a marca da incompletude que acompanha a construção do conhecimento e dos próprio seres humanos.

Além disso, e buscando responder aos objetivos propostos em nosso plano de estudos, acreditamos ser possível fazer algumas afirmações quanto à *preparação para o trabalho no âmbito da família camponesa e no interior da escola rural de ensino médio* na comunidade investigada.

1. Complexidades e tensões nas práticas educativas familiares: o trabalho agrícola como princípio educativo e o trabalho urbano assalariado como perspectiva de futuro.

São perceptíveis no interior da família camponesa as consequências das intensas transformações sociais e econômicas que a humanidade tem experimentado desde meados do século XX, como o surgimento de novas formas de relacionamento intrafamiliares, onde uma maior autonomia individual e um certo relaxamento da hierarquia parental são cada vez mais explícitos (Sales, 2006; Mello, Abramovay & Silvestro, 2003; Carneiro, 2000). Entretanto, não é menos nítido que, apesar das transformações que o atingiram diretamente, o tão propalado fim do campesinato não se concretizou, tendo sido, em alguns casos, recriado enquanto grupo social (Fernandes & Leal, 2002), graças, principalmente, à sua maleabilidade e visível capacidade de adaptação (Shanin, 2008; Stoer & Araújo, 1992). A família camponesa, portanto, passou por alterações comportamentais e estruturais, ampliou suas possibilidades produtivas e de relacionamento social, assim como experimentou as dificuldades e os benefícios trazidos com a chamada “nova ruralidade”, mas sempre buscando preservar, na medida do possível, sua relação com o trabalho na terra.

Nesse processo de autoafirmação enquanto grupo social, o trabalho continua a ser um valor que figura no centro da cultura camponesa, base da produção e da reprodução do

agregado familiar (Oliveira, A., 2008). Assim, ao mesmo tempo em que é o motor da economia camponesa, o trabalho é utilizado como conteúdo e método nas práticas educativas familiares que fundamentam a reprodução de seus traços culturais, o que, necessariamente, cobra o envolvimento de todos os membros, de acordo com as possibilidades de cada um, nas atividades produtivas e reprodutivas do grupo. Embora o trabalho dos mais novos também tenha um valor econômico para o agregado familiar, o aspecto pedagógico sempre aparece com destaque nos depoimentos que recolhemos, manifestando que o trabalho pode, quando não realizado de forma degradante, proporcionar muitos saberes. Saberes estes moldados na oralidade, na convivência estreita entre pais/mães e filhos(as) que quase sempre a escola ignora, e quando percebe quase nunca valoriza, deixando transparecer uma prática que despreza a cultura fabricada no campo (Iturra, 1990; Vieira, 1992).

Portanto, o trabalho realizado no roçado ou em casa além de garantir as condições econômicas minimamente necessárias à sobrevivência do grupo, também é responsável pela reprodução de valores e comportamentos socialmente aceitos pelo camponeses, o que comprova que o trabalho se destaca como o principal elemento das práticas educativas das unidades familiares. Assim, se valendo do princípio educativo do trabalho (Saviani, 2004) a família garante aos mais novos(as), paulatinamente, a formação moralmente reconhecida pelo seu grupo social e os saberes necessários à futura execução profissional da atividade agrícola.

Mas as famílias camponesas da comunidade investigada vivem em condições adversas, fruto da inexistência ou precariedade de infraestruturas mínimas capazes de proporcionar uma produção com mais valor agregado, menores custos de comercialização e menor subordinação ao mercado. Além disso, como consequência de um modelo limitado de desenvolvimento do campo, que identifica meio rural somente com agricultura (Graziano da Silva; Del Grossi e Campanhola, 2002), há pouca oferta de trabalho não-agrícola na região, embora o potencial nas áreas do turismo e do lazer seja evidente. As famílias camponesas de hoje parecem ser tão (ou mais) pobres quanto as famílias dos seus antepassados e as condições atuais, em suas perspectivas, não apontam para dias melhores.

Nesse sentido, frente à atual possibilidade de extensão da escolaridade dos(as) mais novos(as), pelo menos até o final do ensino médio, e da ausência de perspectivas quanto a melhoria das condições de vida no campo, pais/mães camponeses(as) enxergam na formação familiar para o trabalho agrícola não mais que um “plano B”, uma reserva de saber a ser utilizada caso o futuro profissional apoiado na escolarização e localizado na

cidade não seja factível. Assim, embora não desconheçam o fato de que somente a passagem com sucesso pela escola não será suficiente para garantir aos seus filhos(as) um emprego na cidade, capaz de lhes possibilitar uma vida mais estável economicamente, as famílias apostam na escola como caminho incontornável para a viabilização de um futuro menos penoso para os(as) jovens de hoje.

Pensamos que a família camponesa ao realizar o processo educativo que se apoia no trabalho agrícola apenas como o “plano B” articulado a uma educação que abra as portas a um futuro melhor vislumbrado no acesso ao trabalho na cidade, participa no, ou pelo menos consente o, projeto modernizador promovido pela escola e é, desse modo, também, num certo sentido, “socializada” nesse projeto modernizador. O poder da escola, expresso não só nas exigências que realiza à família quanto a adequação a sua rotina diária, nos juízos que emite, nas tensões e expectativas que cria nos estudantes (Perrenoud, 2001), invade o território familiar (Diogo, 1998) não necessariamente para lhe confiscar suas funções educativas (Montandon, 2001b), mas, pelo contrário, para lhe recrutar como “voluntária” na consolidação, no meio rural, dos valores e comportamentos caros ao projeto modernizador que representa.

Para as famílias camponesas, entretanto, parece claro que atualmente até mesmo os indivíduos que frequentam a escola por muitos anos têm dificuldades para encontrar espaço no mundo do trabalho urbano, assim como não é menos nítido, nas condições em que seus jovens estudam, o fato palpável do insucesso escolar, o que, conseqüentemente, impossibilita a obtenção de um diploma de ensino médio, ferramenta sem a qual a experiência urbana pode ser tão difícil como a rural. É provável que seja essa clareza que impulsiona os(as) camponeses(as) a insistirem na formação de seus filhos(as), desde miúdos e diariamente, pelo e para o trabalho no campo, como forma de lhes possibilitar uma via alternativa para o mundo do trabalho.

2. A escola voltada ao trabalho urbano

A escola de um modo geral e a de nível médio em particular, tem sido alvo desde os anos finais do século XX de políticas públicas que objetivam adequar o seu formato organizacional e pedagógico aos ditames da nova *regulação pós-fordista* (Antunes, F., 2004), onde ganha relevo o desenvolvimento de competências estreitamente vinculadas às necessidades produtivas do sistema capitalista. Mas a *credencial* (Collins, 1977) cobrada da escola como senha para se galgar degraus mais elevados da hierarquia social há muito deixou de ser seguramente garantida. Assim, em um tempo em que o desemprego assola

até mesmo os trabalhadores que dispõem de diplomas, a escola cada vez menos pode cumprir a promessa integradora (Gentile, 2000) que outrora era anunciada pela teoria do capital humano, o que não significa que discursos políticos e práticas pedagógicas não continuem alimentando a ideia de que a educação é imperiosa para a chamada *sociedade do conhecimento* (Afonso & Antunes, F., 2001). Entretanto, verifica-se que cada vez mais recai nas costas dos trabalhadores, atuais e futuros, a responsabilidade pela colocação no mercado de trabalho, fato que exprime o individualismo exacerbado promovido pela lógica do mercado, onde privatiza-se inclusive o sucesso e o fracasso profissional dos trabalhadores (Ramos, 2001).

A escola oferecida aos habitantes do meio rural, na grande maioria dos casos, ainda se encontra de costas voltadas à realidade local, estrangeira em seu próprio território, e, por isso, descomprometida com processos sociais direcionados a subverter a lógica que atualmente preside ao desenvolvimento do campo. Comprometida com a modernização da sociedade, a escola rural serviu e serve como uma via de mão dupla, onde, por um lado, entram os valores urbanos e, por outro, os jovens abandonam as comunidades e suas culturas. Comprometida com a função de motivadora e mobilizadora dos trabalhadores para o trabalho assalariado e para a integração na relação salarial que caracteriza o capitalismo (Lenhardt & Offe, 1984), a escola se apresenta como uma poderosa instituição que, para além dos estudantes, estende sua influência até o interior da família, envolvendo e articulando a própria educação familiar em sua empreitada modernizadora.

Entretanto, a escola instalada no campo não está condenada a ser uma fábrica em cuja linha de produção entram camponeses e saem proletários, pois ao cumprir sua função a escola proporciona aos estudantes as ferramentas que, em certas condições, alimentam a resistência, o enfrentamento e possíveis práticas alternativas a esse caminho modernizador. Como essas condições não estão prontas, a escola pode construí-las apoiada na força mobilizadora dos movimentos sociais realmente comprometidos com os povos do campo e atrelada a um outro modelo de desenvolvimento rural, de modo a vir a ser uma importante ferramenta no processo democrático de construção endógena para os problemas que hoje inviabilizam ou dificultam uma vida com sentido no meio rural (Caldart, 2004).

A escola da realidade investigada encontra-se nitidamente desenraizada da comunidade, o que pode ser constatado pela abordagem descontextualizada dos saberes nela trabalhados, mas também pela distância mantida em relação aos problemas sociais e econômicos que afetam o desenvolvimento local. Assim, no trato dos conhecimentos científicos listados no currículo, a escola escancara a sua face modernizante, o que a obriga

a secundarizar, ou mesmo negar, os saberes e as práticas construídas na comunidade. Consequentemente, educação e trabalho rural surgem revestidos de uma heterogeneidade que condena a primeira aos limites da escola, e aprisiona o segundo na produção diária da sobrevivência, ou seja, elimina-se do saber escolar o conteúdo do trabalho social e economicamente relevante para a comunidade, tornando-o infértil, incapaz de gerar mudanças no mundo rural, ao mesmo tempo em que se nega ao trabalho o incremento do conhecimento científico com o qual a escola organiza sua ação educativa.

Diante da força modernizante da escola e da pressão exercida pela própria comunidade local que, fragilizada social e economicamente, não vislumbra outro caminho ao futuro de seus jovens senão a direção da cidade, os(os) docentes se rendem a uma organização pedagógica que tem como meta principal garantir a aprovação dos(as) jovens no vestibular de acesso à universidade e/ou nos concursos para a função pública. No atual contexto, como não há na comunidade muita procura por trabalhadores com formação superior, nem serviços públicos que demandem a contratação frequente de trabalhadores, a ação pedagógica da escola, se bem sucedida, alargará o contínuo processo de fuga de cérebros da comunidade. Esta, por seu turno, verá a cada ano muitas de suas lideranças reais ou potenciais darem adeus às suas fronteiras motivados pela busca de outras possibilidades de vida. Ao retornarem ocasionalmente, como visitantes saudosos por rever a terra natal e os parentes e amigos que lá ficaram, dificilmente agirão como sujeitos sociais dispostos a enfrentar os problemas que ainda persistem.

Entretanto, a escola pode trilhar um outro caminho junto com a comunidade, pois é a principal instituição pública da região, possui legitimidade como agência formadora de qualidade, e nela trabalham alguns docentes que se identificam com o meio rural e têm clareza dos limites e possibilidades de sua atuação no desenvolvimento local, ou seja, a escola possui capacidade instalada para atuar ativamente, como líder ou parceiro possivelmente institucional, em um processo de movimento social que vise a construção coletiva de alternativas viáveis para o desenvolvimento da comunidade, se apoiando em experiências realizadas com êxito em outras regiões e países para produzir as suas próprias ações político-pedagógicas.

3. Um futuro na cidade moldado pelas precárias, persistentes e pouco questionadas condições de vida no campo

Durante o século XX o meio rural experimentou diversas transformações que resultaram da expansão modernizadora capitalista. Vastas migrações para as cidades que

mais parecem uma *hemorragia de gente* (Pinto, J., 1985), diminuição do peso da agricultura no quadro econômico, estabelecimento de uma autonomia relativa diante do meio urbano, são, dentre outros fatores, as marcas que deixam evidente a realidade do campo em várias partes do planeta. Entretanto, embora transformado, adaptado às novas circunstâncias históricas, o campesinato segue vivo e, valente, cumprindo uma importante tarefa econômica e social não só nos países da periferia, como nos do centro do sistema capitalista.

Pensado a partir da lógica da modernização, o desenvolvimento do campo, na maioria dos casos, tem sido associado ao crescimento econômico, o que motiva ações que buscam modernizar as práticas agrícolas a fim de extrair da terra a maior produtividade possível a um custo cada vez menor. Todavia, esse modelo geralmente constrói uma elevada dependência de produtos industrializados, provoca a utilização nem sempre equilibrada dos recursos naturais, assim como estigmatiza e a impõe a pobreza aos produtores que não se submetem às lógicas do seu funcionamento. Assim, produtores familiares pouco capitalizados, carentes de recursos tecnológicos e tecnicamente despreparados, são considerados atrasados, inviáveis economicamente, e, por conseguinte, secundarizados pelas políticas públicas que promovem crédito agrícola, assistência técnica e infraestruturas básicas em suas comunidades.

Nessas circunstâncias, muitos camponeses além de enfrentar diariamente a pobreza, a discriminação social e o desânimo, ainda são convencidos de que são eles próprios os responsáveis por essa situação, uma vez que não se adaptam à lógica e aos valores do mercado. Todavia, as dificuldades experimentadas pelas populações do campo, ao contrário do que prega a ideologia do *atraso*, derivam exatamente do modelo de desenvolvimento sócio-econômico mais amplo apoiado na indústria e na cidade e formatado sob os valores mercantis (Canário, 1997). Mas a problematização do quadro sócio-econômico que condiciona a existência da família camponesa ainda ocorre de maneira muito frágil e desperta pouca mobilização social voltada ao seu enfrentamento.

Não é difícil verificar que a escola não desperta maiores questionamentos sobre a condição em que vive a maioria dos habitantes do campo, pouco estimula reflexões sobre os condicionamentos econômicos e sociais que mantêm na pobreza a maioria das famílias residentes na comunidade e, conseqüentemente, pouco fomenta atitudes direcionadas a enfrentar tal situação. Os(as) jovens, por seu lado, quando frequentam a escola, parecem fazê-lo, nomeadamente, com o objetivo de escapar de um caminho há muito trilhado por seus pais/mães, marcado, na maioria dos casos, pela escassez econômica e pela

desvalorização social. Empenhados em criar outra opção de sobrevivência para além do trabalho na roça, os(as) jovens vão à escola com o objetivo de se credenciarem a uma vida profissional como assalariado urbano, mesmo que isso implique abandonar a tranquilidade do campo e a convivência mais direta com parentes e amigos. Assim, orientados(as) pela lente modernizadora e urbanocentrada da escola, e pouco estimulados, pela família ou pelo movimento social, a enfrentarem as condições sócio-econômicas em que vivem, os(as) jovens só enxergam a cidade como porto seguro profissional, sendo que a vida e o trabalho na agricultura surge como um ancoradouro alternativo, a ser utilizado somente no caso de insucesso do projeto alimentado pela escolarização.

Persistindo essa situação, é possível prever que o desenvolvimento local será cada vez mais fragilizado, pois, provavelmente, ficarão na atividade agrícola principalmente os(as) jovens menos escolarizados ou aqueles(as) que foram frustrados profissionalmente; a depressão sócio-econômica tende a aumentar, fortalecendo o círculo vicioso que expulsa os(as) jovens do campo; a comunidade será esvaziada de potenciais lideranças sociais; e a cultura camponesa pode ser ainda mais enfraquecida pela cada vez maior exposição e subordinação aos valores e comportamentos urbanos.

Insistimos que não é possível nem desejável que o deslocamento das pessoas em busca de melhores condições de vida seja impedido, de forma a obrigá-las a viver no campo e do trabalho agrícola. Porém acreditamos ser possível e desejável a mobilização da sociedade local para a reflexão, o desvelamento dos condicionantes sócio-econômicos que interferem diretamente na sua qualidade de vida, bem como para a produção maiores oportunidades de trabalho para os seus membros. Sendo as dificuldades enfrentadas pelo povo do campo uma consequência do modelo de desenvolvimento hegemônico na sociedade capitalista (Canário, 1997), as práticas voltadas a promover o desenvolvimento local naquele espaço devem, necessariamente, constituir-se, para os sujeitos e organizações sociais, em uma opção política voltada à mudança social a partir do questionamento das estruturas da sociedade, através de processos diretamente participativos e, portanto, pedagógicos (Fragoso, 2005b). Dessa forma, ser “alguém na vida” através de um trabalho assalariado no meio urbano pode significar apenas uma dentre várias possibilidades de sobrevivência postas diante dos sujeitos sociais que habitam o campo na Amazônia brasileira.

Com este estudo, acreditamos, foi possível contribuir com o conhecimento já existente sobre os processos educativos da família e da escola instalada no campo e a sua relação com o trabalho. A partir do confronto desses conhecimentos com os depoimentos

dos sujeitos sociais entrevistados, demonstramos que a família camponesa desenvolve uma prática educativa complexa e tensional que, por um lado, percebe o trabalho agrícola como princípio educativo, que orienta a formatação de valores e comportamentos valorizados na comunidade e, por outro, toma o trabalho na terra apenas como um “Plano B” que deve estar disponível aos seus filhos e filhas em caso de insucesso no projeto de futuro orientado pela escola. Agindo assim, a família, um tanto “socializada” pela escola, acaba participando, de alguma forma, no processo modernizador desenvolvido nesta instituição.

Demonstramos ainda que a escola da comunidade, embora esteja no campo não é do campo, pois, motivada por sua função modernizadora, negligencia o trabalho e a cultura camponesa e se organiza para promover a integração dos estudantes na relação salarial que encontra-se na base da relação econômica capitalista, insentivando uma perigosa “fulga de cérebros” da comunidade e, conseqüentemente, uma depressão social e uma fragilização no desenvolvimento local. Entretanto, também chamamos a atenção para o fato de que a escola, embora modernizadora em sua origem, constitui um espaço em disputa, onde, com disposição para experiências educativas que extrapolem os seus limites físicos e curriculares e apoiada por instituições e movimentos sociais politicamente comprometidos com o campo, práticas pedagógicas voltadas a um outro modelo de desenvolvimento podem perfeitamente ser construídas.

Referências Bibliográficas

- ABECHE, Regina & RODRIGUES, Alexandra (2005). **Família contemporânea, reflexo de um individualismo exacerbado?** Disponível em: http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Alexandra_Rodrigues_e_Regina_Abeche.pdf Consultado em: 5 de julho de 2008.
- ABRAMOVAY, Ricardo (2000). **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo** (texto para discussão nº 702). Rio de Janeiro: IPEA. Disponível em: http://www.econ.fea.usp.br/abramovay/artigos_cientificos/2000/Funcoes_e_medidas.pdf. Consultado em: 12 de Fevereiro de 2009.
- ABRAMOVAY, Ricardo (2007). **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: EDUSP
- ABRAMOVAY, Ricardo (Coord.) (1998). **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: Unesco, 1998. 101 p. Disponível em: www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/juventudeagricultura. Consultado em 23 de fevereiro de 2009.
- AFONSO, Almerindo J. & ANTUNES, Fátima (2001). **Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política**. *Cadernos de Ciências Sociais*, nºs 21-22, pp. 5-31.
- AFONSO, Almerindo Janela (1997). **O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 103-137.
- ALMEIDA, Ana Nunes (2009). **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação**. Lisboa: ICS.
- ALMEIDA, Mauro (1986). **Redescobrimo a família rural**. Disponível em: www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_06.htm. Consultado em: 22 de fevereiro de 2009.
- ALVES, Giovani (2006). Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competências – notas dialéticas. In G. Alves e outros. **Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global**. Maringá-PR: Praxis.
- ALVES, Natália (2007). **E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?** *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 2, pp. 59-68. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0205.pdf>. Consultado em: 15 de abril de 2010.
- AMARAL, Catarina (2001). **Agricultura y riesgo ambiental em lãs microcuencas del Cumaru y Caripi em la Amazonía brasileña: efectos del uso de los agroquímicos**. Turrialba, Costa Rica. Disponível em: <http://www.iieb.org.br/arquivos/>.

- AMIGUINHO, Abílio (1995). Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. In: **Actas do Seminário “Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento”**. Lisboa: CNE.
- AMIGUINHO, Abílio (2003a). **Educação e mundo rural: Percursos biográficos, intervenção e pesquisa**. Educação, Sociedade & Cultura, nº 20, p. 9-42
- AMIGUINHO, Abílio (2003b). **A Página em diálogo com Abílio Amiguinho**. A Página, Edição: n. 128, Ano 12, Novembro 2003.
- AMIGUINHO, Abílio (2003c). **A construção progressiva de um projecto de intervenção em meio rural. Escolas Rurais: de Obstáculo a Recursos (Região do Norte Alentejano)**. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Portalegre, n. 28, p. 96-102.
- AMIGUINHO, Abílio (2004). **A escola e o futuro do mundo rural**. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa
- AMIGUINHO, Abílio (2005). **Educação em meio rural e desenvolvimento local**. *Sem. Port. De Educação*, vol.18, no.2, p.07-43.
- AMIGUINHO, Abílio, CANÁRIO, Rui & D’ESPINEY, Rui (1994). Escolas e processos de Desenvolvimento Local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In: D’ESPINEY, Rui (org.) **Escolas Isoladas em Movimento**. Cadernos ICE 1:11-36. Setúbal. ICE.
- ANDERSON, Perry (1995). Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra.
- ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di (2004). A Construção de Uma Política de Educação na Reforma Agrária. In: Andrade, Márcia Regina. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA.
- ANJOS, F. S. dos (2003). **Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no sul do Brasil**. Pelotas: EGUFPEL.
- ANTONIAZZI, Maria R. F. & LEAL NETO, Alberto A. V. (2008). **Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf. Consultado em: 15 de maio de 2010.
- ANTUNES, Fátima (1995). **Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas**. Revista Portuguesa de Educação, 8 (1), pp. 191-205.
- ANTUNES, Fátima (1998). **Políticas educativas para Portugal, anos 80-90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública**. Lisboa: Instituto de Inovação

Educacional.

- ANTUNES, Fátima (2004). **Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos**. Braga: IEP-UMinho.
- ANTUNES, Fátima (2007). **A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, 425-468, jul./dez.
- ANTUNES, Fátima (2008). **Educação e trabalho: perspectivas no século XXI. Um olhar desde a semiperiferia Europeia**. Estudos do Trabalho, Ano II, 3. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/7Fatima%20Antunes.pdf>. Consultado em: 26 de Maio de 2009.
- ANTUNES, Fátima. (2006). **Governança e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, Outubro 2006: 63-93
- ANTUNES, Ricardo (1995). **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Cortez; Unicamp.
- ANTUNES, Ricardo (2002). **O sentido do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo.
- ARAGÓN, Luis E. (s/d). Desenvolvimento sustentável e cooperação internacional. In: **Perspectiva do desenvolvimento sustentável**. Belém: UFPA/NAEA.
- ARAÚJO, Maria José (2009). **Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos**. Lisboa: Prime Books.
- ARELARO, Lisete R. Gomes (1999). Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira: algumas reflexões sobre o documento “Balanço do Primeiro Ano do FUNDEF – Relatório do MEC”. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Financiamento da Educação Básica**. Campinas-SP: Autores Associados; Goiânia-GO: Editora da UFG.
- ARENHART, Deise (2006). **Infância e Trabalho: refletindo essa relação a partir dos indicativos das crianças e do MST**. *Revista Linhas*, V. 7 (2). Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1338/1147> Consultado em: 2 de Agosto de 2009.
- ARROYO, Miguel (2003). **Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, jan/jun.
- ARROYO, Miguel (2007). **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. *Cadernos CEDES* v.27 n.72, Campinas, maio/ago.
- BAPTISTA, Francisca M. Carneiro (2003). **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília. NEAD – Ministério do Desenvolvimento Agrário; Abaré.

- BARATA, Oscar Soares (2002). **Introdução às ciências sociais**. Lisboa: Bertrand.
- BARBOSA, Branca Maria Rocha (1998). **A educação familiar rural – entre a ideologia e a pedagogia: subsídios para o estudo da educação da mulher no Estado Novo**. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- BARBOSA, Maria Carmem S. (2007). **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em: 22 de janeiro de 2009.
- BATISTA, Roberto Leme (2006). A panaceia das competências: uma problematização preliminar. In G. Alves e outros. **Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global**. Maringá-PR: Praxis.
- BENBASAT, I.; GOLDSTEIN, D. & MEAD, M. (1987). **The Case Research Strategy in Studies of Information Systems**. *MIS Quarterly*, pp. 369-386
- BENTO, Paulo Torres (2001). **Da presença de um vector neoconservador e restauracionista na reforma educativa portuguesa dos anos 80-90**. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 15, 59-73.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1994). **A construção social da realidade**. 11ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (1980). **Entrevista com Basil Bernstein: socialização e códigos linguísticos**. *O Professor*, n. 25, Fevereiro.
- BILAC, Elisabete Dória (1995). Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil: notas muito preliminares. In: Ivete Ribeiro, Ana C. T. Ribeiro, Luiz F. D. Duarte (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Edições Loyola.
- BOFF, Leonardo (1999). O ecocídio e o biocídio. In: SADER, Emir (Org.) **7 pecados do capital**. Rio de Janeiro: Record.
- BOFF, Leonardo (2009). **Os limites do capital são os limites da Terra**. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15488 Consultado em: 17 de janeiro de 2009.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre & PASSARON, J. (1970). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Veja.
- BOURDIEU, Pierre (1972). **Outline of a theory of practice**. Cambridge, Cambridge University Press.

- BOURDIEU, Pierre (1983). **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, herbert (1982). Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In: Sérgio Grácio; S. Miranda & Stephen Stoer. **Sociologia da educação I: funções da escola e reprodução social**. Lisboa: Horizonte.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1999). **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Editora Sulina.
- BRANDÃO, Óscar Pinho (2000). **Formação em contexto associativo**. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: Gráfica do Senado.
- BRASIL (1997). **Decreto nº 2208/97**. Brasília-DF: Diário Oficial da União.
- BRASIL (2004). **Decreto nº 5154/04**. Brasília-DF: Diário Oficial da União.
- BRASIL (2007). **Decreto nº 6302/07**. Brasília-DF: Diário Oficial da União
- BRASIL (2008). **Decreto s/n de 25 de Março de 2008 – Institui o Programa Territórios da Cidadania**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503compilado.htm. Consultado em: 10 de Maio de 2009.
- BRAVO, Maria P. Colas & EISMAN, Leonor Buendia (1998). **Investigación Educativa**. 3ª Ed. Sevilha: Ediciones Alfar.
- BRUMER, Anita (2006). **A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade**. Disponível em: www.alasru.org/cdaldasru2006/02%20GT%20Anita%20Brumer. Consultado em: 12 de agosto de 2008.
- BUENO, Maria Sylvia Simões (2000). **Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia**. Cadernos de Pesquisa, n109, p. 7-23, Março.
- CALAZANS, Maria Julieta (1981). Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Díaz (orgs). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Experiências e novas perspectivas. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CALDART, Roseli (2001). **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados 15 (43). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>. Consultado em: 24 de abril de 2008.
- CALDART, Roseli (2002). Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: Kolling, Edgar at al. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.
- CALDART, Roseli (2003a). **Movimento Sem terra: lições de pedagogia**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, jan/jun. Disponível em:

- <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Consultado em: 14 de janeiro de 2008.
- CALDART, Roseli (2003b). **A escola do campo em movimento**. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf. Consultado em: outubro de 2007.
- CALDART, Roseli (2004). **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm>. Consultado em 10 de abril de 2007.
- CALVI, Jean-Michel (1995). A escola, uma estrutura em osmose com o seu meio ambiente. In: Rui Canário. **Escola Rural na Europa**. Setúbal: ICE.
- CAMARANO, Ana Amélia e ABRAMOVAY, Ricardo (1999). **Êxodo rural, Envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA (texto para discussão nº 621). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_0621.pdf. Consultado em: 12 de novembro de 2008.
- CAMERMAN, Cristiano (1980). Terra de Trabalho e Terra de Exploração. In: MATIAS M. e LENZ, J. S. (Coord.) **A Igreja e a propriedade da terra no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola.
- CAMPOLIM, Adalgiza (2006). **A dimensão educativa do desenvolvimento rural**. Disponível em: <http://www.agronline.com.br/artigos/artigo.php?id=332> Consultado em: 28 de maio de 2009.
- CAMPOS, Bartolo Paiva (1995). **A pesquisa educacional em Portugal**. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2075/5/A%20investigacao%20educacional%20em%20Portugal.pdf> Consultado em: 1 de Fevereiro de 2010.
- CANÁRIO, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. in: Rui Canário. **Inovação e projecto educativo de escola**. Lisboa: EDUCA.
- CANÁRIO, Rui (1995). Nota de apresentação. In CANÁRIO, Rui (org.). **Escola Rural na Europa**. Cadernos ICE 2:9-12. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- CANÁRIO, Rui (1997). **Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior»**. Disponível em: http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html Acesso em: 13 de Janeiro de 2009.
- CANÁRIO, Rui (2000). **A escola no mundo rural: contributo para a construção de um objecto de estudo**. Educação, Sociedade & Cultura. Lisboa, nº 14, p. 121-139.
- CANÁRIO, Rui (2002). Prefácio. In: Cavaco, C. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: EDUCA.

- CANÁRIO, Rui (2003). **Escola rural: pensar o educativo, o social e o político.** *Aprender*, Revista da Escola Superior de Portalegre, n. 28, p. 96-102.
- CANTO, E.; Rojo, F.; Castells, A.; Cebollada, A. & Pérez, L. (2008). **La escuela rural: cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grécia.** Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/la-escuela-rural-cierre-o-reorganizacion.htm> Consultado em: 27 de Janeiro de 2010.
- CAPES/INEP (2008). **Projeto: A Educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro.** Disponível em: http://observatorio.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37. Consultado em: 12 de dezembro de 2009.
- CARDOSO, P. H. e FALETTO, E. (1970). **Dependência e desenvolvimento na América Latina.** Rio, Zahar.
- CARNEIRO, Inês Ferreira (2004). **O Desenvolvimento Rural em Portugal: dos discursos à prática.** Anais do II Congresso de Estudos Rurais. Disponível em: http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema%204/I_carneiro.pdf Consultado em: 2 de Junho de 2009.
- CARNEIRO, Maria José (2000). Em que consiste o familiar da agricultura familiar. In: **Ocupações rurais não-agrícolas: ocupações rurais não-agrícolas.** Programa Cooperativo de Desenvolvimento Rural do Cone Sul, Fundação Instituto Agrônômico do Paraná. IICA Biblioteca Venezuela.
- CARNEIRO, Maria José (2001). **Herança e gênero entre agricultores familiares.** Estudos Feministas, Ano 9, 2º Semestre. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8602.pdf. Consultado em: 10 de janeiro de 2009.
- CARNEIRO, Maria José (2006). Pluriatividade da agricultura no Brasil: uma reflexão crítica. In: SCNEIDER, S. (Coord.). **A diversidade da agricultura familiar.** Série Estudos Rurais. Porto Alegre: Editora da UFRGS .
- CARNEIRO, Maria José, CASTRO, Elisa Guaraná de (orgs) (2007). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad Editora.
- CARNEIRO, Moaci Alves (1998). **LDB Fácil. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis-RJ: Vozes.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry M. (1985). *Schooling and work in the democratic state.* Stanford: Stanford University Press.
- CARVALHO FILHO, Benedito José de (2000). **Marcas de família: travessias no tempo.** São Paulo: Annablume.
- CARVALHO, José Manuel Pinto (2004). **Os professores do Alvão: Em busca de uma outra profissionalidade para uma nova ruralidade.** Dissertação de Mestrado.

Porto: Universidade do Porto.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (2000). **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 143-155, Julho.

CÊA, Georgina Sobreira dos Santos (2007). **A reforma da educação profissional e o ensino integrado: tendências e riscos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>. Consultado em: 26 de Dezembro de 2007.

CHAMPOLLION, Pierre (2006). **L'ecole rurale et montagnarde en france**. Disponível em: <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/Docs2006-07/ResultatOERSept06.doc>. Consultado em: 25 de Janeiro de 2010.

CHIZZOTTI, Antonio (2003). **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, pp. 221-236.

COLLINS, Randall (1977). Functional and conflict theories of educational stratification. In: J. Karabel & A. H. Halsey (Orgs.). **Power and ideology in education**. Nova Iorque: Oxford University Press.

COLLOT, Bernard (1994). Escola Rural: Uma opção. In: Rui d'Espiney (org). **Escolas isoladas em movimento**. Setubal: ICE.

COMISSÃO EUROPEIA (2009). **Política de Desenvolvimento Rural 2007-2013**. Disponível em: http://ec.europa.eu/agriculture/rurdev/index_pt.htm Consultado em: 8 de Maio de 2009.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT (2008). Abaixo-assinado pela aprovação da PEC do trabalho escravo. **Disponível em: <http://www.cptnac.com.br/?system=news&eid=165>. Consultado em: 23 de novembro de 2008.**

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT (2008). **Os pobres possuirão a terra (sl 37,11): Pronunciamento de bispos e pastores sinodais Sobre a terra**. Disponível em: <http://www.cptnac.com.br/?system=news&eid=3>. Consultado em: 23 de novembro de 2008.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, (2009). **Conflitos no campo: Brasil 2008**. Pastoral da Terra, ano 34, n. 196, abril/junho.

CONCEIÇÃO, M. de F. C. (1994) projetos de colonização: as grandes questões. In: **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental: temas básicos**. Brasília: IBAMA.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO (II) (2004). **Declaração Final**. Disponível em: <http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Consultado em: 23 de Agosto de 2008.

CORREIA, Ana Cristina Mendes (2007). **Memória e mudança social: Reflexões numa**

comunidade rural. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

- CORREIA, José Alberto & STOER, Stephen R. (1995). **Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica.** Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13683/2/Investigao%20em%20educacao%20em%20Portugal%20esboo%20de%20uma%20anlise%20critica.pdf> Consultado em: 1 de Fevereiro de 2010.
- COSTA, Francisco de Assis (1995). **O investimento na economia camponesa: considerações teóricas.** Revista de Economia Política, vol. 15, nº 1 (57) janeiro-março. Disponível em: www.rep.org.br/pdf/57-5.pdf. Consultado em: 20 de janeiro de 2008.
- COSTA, José Marcelino M. (s.d). Desenvolvimento sustentável, globalização e desenvolvimento econômico. In: **Perspectiva do desenvolvimento sustentável.** Belém: UFPA/NAEA.
- CRUZ, Carlos Renilton F. (2005) **A caminho da Roça: um olhar sobre a educação no meio rural em Igarapé-Açu.** Belém: Dissertação de Mestrado.
- D'ESPINEY, Rui (Org.) (1994). **Escolas Isoladas em Movimento.** Cadernos ICE 1. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- DALE, Roger (2001). **Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?** *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169.
- DAMASCENO, Maria Nobre & BESERRA, Bernadete (2004). **Estudos sobre educação rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas.** Educação e pesquisa, jan.-abr., v.30 (1).
- DELGADO, Ana C. Coll & MÜLLER, Fernanda (2005). **Apresentação – Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Consultado em 10 de Agosto de 2009.
- DELGADO, Ana C. Coll (2006). **Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar.** *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp. 82-102, Jan/Jun. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/delgado.pdf> Consultado em: 10 de julho de 2009.
- DIÁZ, José M. Hernández (2008). **A Escola Rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951).** *Revista Lusófona de Educação*, 12, pp. 65-78.
- DIEESE/NEAD (2006). **Estatísticas do meio rural.** São Paulo: DIEESE.
- DINIZ, Francisco & GERRY, Chris (2002). A problemática do desenvolvimento rural. In

Compêndio de Economia Regional. Coimbra: APDR.

DIOGO, José M. L. (1998). **Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada.** Porto: Porto Editora.

DURKHEIM, Émile (1955). **A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora.** Disponível em: www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf Consultado em: 10 de janeiro de 2009.

ENGELS, F. (2004). Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: Ricardo Antunes (Org) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular.

FELÍCIO, Munir Jorge (2006). **Os camponeses, os agricultores familiares: paradigmas em questão.** Geografia 15 (1) jan/jun. Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/geografia/v15n1digital/artigo12.pdf>. Consultado em: 20 de Dezembro de 2008.

FERNANDES, Bernardo & LEAL, Gleison Moreira (2002). **Contribuições teóricas para a pesquisa em geografia agrária.** ANAIS IV Encontro Nacional de Pós Graduação em Geografia. Disponível em: <http://www.geografia.uniceub.br/CONTRIBUICOES%20TEORICAS.doc>. Consultado em: 12 de Maio de 2009.

FERNANDES, Bernardo & MOLINA, Mônica (2004). O campo da Educação do Campo. In: Mônica C. Molina & Sonia M. S. Azevedo de Jesus. (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Brasília: NEAD.

FERNANDES, Bernardo (2003a). **Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro.** Currículo sem Fronteiras, 3 (1), pp. 11-27, Jan/Jun. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/bernardo.pdf>. Consultado em: 13 de Maio de 2009.

FERNANDES, Bernardo (2004). **20 anos do mst e a perspectiva da Reforma agrária no governo Lula.** Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/20anosdomsteaperspectivadareforma.pdf>. Consultado em: 14 de Maio de 2009.

FERNANDES, Bernardo (2004a). Diretrizes de uma caminhada. In: Arroyo, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salete; Molina, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes.

FERNANDES, Bernardo (2004b). **Delimitação conceitual de campesinato.** Disponível em: www.mst.org.br/biblioteca Acesso em: 24 de Fevereiro de 2008.

FERNANDES, Bernardo (2006). **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** São Paulo: UNESP. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Consultado em: 20 maio 2008.

FERNANDES, Domingos (1991). **Notas sobre os paradigmas de investigação em educação**. *Noesis* (18), pp. 64-66.

FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva (2003). **O estudo do local em educação: Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura**. Tese de Doutoramento. Braga: IEC/Universidade do Minho.

FERREIRA, Maria Onete Lopes (2002). **A crise dos referenciais e os pesquisadores em trabalho e educação: o lugar do marxismo entre os educadores**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0956176762079.DOC. Consultado em: 17 de Setembro de 2007.

FILGUEIRAS, Luiz (2002). **Neoliberalismo e crise na América Latina: o caso do Brasil**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/filgueiras.doc> Consultado em: 23 de abril de 2009.

FIORI, José Luís (2009). **América Latina, um continente sem teoria**. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15943. Consultado em: 24 de abril de 2009

FORMOSINHO, João (1998). **O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica**. Lisboa. ME7PEPT/ALFA.

FORTIN, Mari-Fabienne (1999). **O processo de investigação: da concepção à realização**. Lisboa: Lusociência.

FRAGOSO, António (2005a). **Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceitual**. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 23-51.

FRAGOSO, António (2005b). **Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas**. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 63-83.

FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA Maria (2003). **Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, Abril. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Consultado em: 10 de Novembro de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1984). **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1995). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10ª ed. Petrópolis – RJ:

Vozes.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1999a). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1999b). **Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional**. Boletim Técnico do SENAC – Volume 25 – Número 2 – Maio/Agosto. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm>. Consultado em: 15 de Dezembro de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2005). **Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança**. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Gaudencio%20TN3.htm> Consultado em: 15 de Dezembro de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria & RAMOS, Marise (2005b). **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Consultado em: 15 de Dezembro de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria e RAMOS, Marise (2005a). **Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvérsido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, Outubro. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Consultado em 15 de Dezembro de 2007.

FROEHLICH, José Marcos (1998). **O 'local' na atribuição de sentido ao Desenvolvimento**. Revista IPARDES nº 94 – Maio/Dezembro. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/94/jose_marcos.pdf. Consultado em: 22 de Março de 2009.

FUKUYAMA, Francis (1989). **The end of history**. In: The national interest. Disponível em: <http://www.wesjones.com/eoh.htm> Consultado em: 23 de abril de 2009.

GADOTTI, Moacir (1997). **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática.

GALEANO, Eduardo (1990). **As veias abertas da América Latina**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, Sandra R. de Oliveira (2009). **Educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: Avanços e desafios**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR.

GELIS, Jordi F. (2004). **La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma**. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 2 N° 3 Junio 2004. Disponível em: <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm> Consultado em: 27 de Janeiro de 2010.

GENTILI, Pablo (2000). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa

integradora”. In: Gaudêncio frigotto (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). **O Inquérito: Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora.

GIOVENARDI, Eugênio (2003). **Os Pobres do Campo**. Porto Alegre: Tomo Editorial.

GOHN, Maria da Glória (1992). **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Autores Associados.

GOHN, Maria da Glória (1995). **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola

GOHN, Maria da Glória (1999). **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez.

GOMES, Armando Aurélio Ferreira (2000). **A tecnologia educativa como factor de mudança: racionalidade e contextos educativos**. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.

GOMES, Jerusa (2006). Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: Maria do C. B. De Carvalho (Org.). **A família contemporânea em debate**. 7ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez

GÓMEZ, José A., FREITAS, Orlando M. P. de & CALLEJAS, Germán V. (2007). **Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade**. Porto: Profedições.

GONÇALVES, Leandro Daneluz & FABRINI, João Edmilson (2009). **A compreensão de campesinato pelo trabalho o caso dos assentados de ramilândia/Brasil**. In: Anais do 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Montevideo, abril. Disponível em:
http://egal2009.easyplanners.info/area06/6075_Daneluz_Goncalves_Leandro.pdf
Consultado em: 13 de julho de 2009.

GRAZIANO DA SILVA, J, DEL GROSSI, Mauro (2000). O novo rural brasileiro. In: **Ocupações rurais não-agrícolas: ocupações rurais não-agrícolas**. Programa Cooperativo de Desenvolvimento Rural do Cone Sul, Fundação Instituto Agrônômico do Paraná. IICA Biblioteca Venezuela.

GRAZIANO DA SILVA, J. (1999). **O novo rural brasileiro**. 2ªed. Campinas, SP: UNICAMP. IE.

GRAZIANO DA SILVA, J; DEL GROSSI, Mauro e CAMPANHOLA, Clayton (2002). **O que há de realmente novo no rural brasileiro**. Cadernos de Ciência & Tecnologia 19 (1) p. 37-67 jan/abr. Disponível em:
<http://webnotes.sct.embrapa.br/pdf/cct/v19/cc19n102.pdf>. Consultado em: 23 de Março de 2009.

- GRIGOROWITSCHS, Tamara (2008). **Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”**. In: Anais do VI Congresso Português de Sociologia – Mundos sociais: saberes e práticas, Lisboa, Junho. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/33.pdf>. Consultado em: 6 de Agosto de 2009.
- GRZYBOWSKI, Cândido (1991). **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis-RJ: Voses/FASE.
- GUERRA, Gutemberg A. D. (2001). **O Posseiro da Fronteira: campesinato e sindicalismo no sudeste paraense**. Belém: UFPA/NAEA.
- GUIMARÃES, Nina, GALVÃO, Ana (2008). **Fratrria: suas características e implicações na dinâmica familiar**. Disponível em: http://www.institutohumanitas.com.br/pdf/humanitas_fratrria.pdf Consultado em: 20 de Novembro de 2008.
- HAGE, Salomão (2005). **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Disponível em: http://www.casacivil.pa.gov.br/procampo/attachments/079_EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20X%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Rural%20-%20Encontro%20do%20PRONERA%20em%20.doc. Consultado em: 10 de Agosto de 2009.
- HARVEY, David (2009). **O neoliberalismo não acabou**. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15895 Consultado em: 31 de março de 2009.
- HOBSBAWM, Eric (1995). **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Sem Paulo: Companhia das Letras.
- HUBERMAN, Leo (1986). **História da riqueza do homem**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- HURTIENNE, Thomas (1999). **A agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável: problemas conceituais e metodológicos no contexto histórico da Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA.
- IANNE, Octávio (1981). **A Ditadura do Grande Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IBGE (2000). **Censo Populacional, 2000**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Consultado em: 05 de maio de 2005.
- IBGE (2001). **Censo Agrário, 2001**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 de maio de 2005.
- IBGE (2006). **Censo Agropecuário 2006 – resultados preliminares**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Consultado em: 30 de Maio de 2009.

- IBGE (2006). **PNAD 2006. Primeiras Análises: Demografia, educação, trabalho, previdência, desigualdade de renda e pobreza.** Ipea, Brasília / Rio de Janeiro, Setembro. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Consultado em: 20 de Novembro de 2007.
- IBGE (2007). **IBGE e Ministério do Meio Ambiente lançam mapas temáticos da Amazônia.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=799. Consultado em: 19 de Maio de 2009.
- IBGE (2009). **Cidades: Igarapé-Açu.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>. Consultado em: 26 de maio de 2009.
- IBGE (2009). **Produção Agrícola Municipal 2007.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Consultado em 25 de Maio de 2009.
- INCRA (2008). **PRONERA.** Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=49&Itemid=75. Consultado em: 15 de janeiro de 2009.
- INE (2001). **Censo2001.** Disponível em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0000260&selTab=tab2. Consultado em: 10 de Agosto de 2009.
- INE (2009). **População residente em 2007, com dados atualizados em 29 de maio de 2008.** Disponível em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0000611&contexto=pi&selTab=tab0. Consultado em: 8 de junho de 2009.
- ITURRA, Raul (1990). **Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar.** Lisboa: Escher.
- JACKSON, Philip W. (1991). **La vida en las aulas.** Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- JARA, Carlos J. (1998). **A Sustentabilidade do Desenvolvimento Local: Um processo em Construção.** Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura; Recife: Secretaria de Planejamento do Estado de Pernambuco – SEPLAN, 316p.
- JAVEAU, Claude (2005). **Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>. Consultado em 10 de Agosto de 2009.
- JORDÃO, Nuno (2002). **Os Programas LEADER e o desenvolvimento rural em Portugal.** Disponível em: <http://www.agroportal.pt/a/2002/njordao.htm>.

Consultado em: 30 de Maio de 2009.

KAMERS, Michele (2006). **As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais**. Revista Estilos da Clínica, Vol. XI, n. 21, 108-125.

KAUCHAKJE, Samira (2002). **Pedagogia e Movimentos Sociais: Uma relação significativa na ampliação da democracia e da cidadania no Brasil**. PEDAGOGIA EM DEBATE ON LINE – Livro Virtual. Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoeducacao/pubonline/indexartigo.html>. Consultado em: 10 de novembro de 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. Nery; MOLINA, Monica (1999). **Por Uma Educação Básica no Campo**. Vol. 1, Brasília: Fundação Universidade de Brasília.

KUENZER, Acácia & GRABOWSKI, Gabriel (2006). **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, Janeiro/Junho

KUENZER, Acacia (2003). **Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho**. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm. Consultado em: 13 de Dezembro de 2007.

KUENZER, Acácia (2004). **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoes especiais/acaciazeneidakuenzer.doc>. Consultado em: 24 de Março de 2008.

KUENZER, Acácia (2006). **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, Outubro.

KUENZER, Acácia (2009). **O ensino médio para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada?** Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/KuenzerAcaciaZeneida.pdf>. Consultado em 15 de Junho de 2010.

LACERDA, António (1994). Os isolamentos da escola rural... In: Rui d'Espiney (org). **Escolas isoladas em movimento**. Setubal: ICE.

LEITE, Sergio Celani (1999). **Escola Rural**. Urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

LENHARDT, Gero & OFFE, Claus (1984). Teoria do Estado e política social: tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: Claus Offe. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1994).

Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Licínio & SÁ, Virgínio (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In: Jorge Ávila de Lima (Org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação.** Porto: Asa.

LIMA, Licínio C. (2007). **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.** São Paulo: Cortez.

LIMA, Rosa de Jesus de Sousa (2003). **Desenvolvimento local e investigação participativa.** Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

LOPES, Acácio Maria (2004). **Parceria(s) da escola rural com parceiros locais: Uma proposta para (re)pensar uma escola rural potenciadoras de mudança(s).** Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

LOPES, Ana Maria Silva Dias Rodrigues (2005). **A educação não formal como factor de desenvolvimento local: Impacto das práticas educativas numa Associação da Póvoa de Lanhoso.** Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.

LOPES, Carlos Alberto (2001). **Influência das vivências proporcionadas pelo meio (rural e urbano) nas estratégias de resolução de problemas em alunos do 2º ciclo do ensino básico (uma experiência com problemas de área, perímetro e proporcionalidade).** Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.

LUNA, Rogeli Santamaría (1999). **La educación Secundaria En zonas rurales.** Disponível em http://intercentres.cult.gva.es/cefire/12400780/rural/doc/eso_rural.pdf Consultado em: 26 de Janeiro de 2010.

MACÁRIO, Eptácio (2001). **Determinações Ontológicas da Educação: Uma Leitura à Luz da Categoria Trabalho.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0956971638795.DOC>. Consultado em: 22 de Abril de 2006.

MACEDO, José da Silva (2009). **Educação e Cidadania: Um estudo sobre os elementos do currículo no Ensino Médio da Escola João Batista no município de Igarapé-Açu.** Dissertação de Mestrado. Assunção.

MACHADO, Branca Leonor Castro Pires (2000). **A família e a leitura dos filhos.** Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.

MAIA, Cláudia (2004). **Trabalho, família e gênero: estratégias de reprodução social camponesa no Médio Jequetinhonha.** Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/download/mulher/2004/artigo6.pdf> Consultado em 12 de julho de 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria (2002). **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez.

- MARCOS, Subcomandante (2001). **Nosso próximo programa: Oxímoro!** Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/>. Consultado em: 20 setembro de 2001.
- MAROY, Cristian (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In: Luc Albarello e outros. **Prática e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva.
- MARQUES, Marta (2008). Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In: Eliane T. Paulino e João E. Fabrini (orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão popular.
- MARQUEZAN, Reinoldo (2006). **Enfoque psicopedagógico na relação família e escola**. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL Edição: 2006 – nº 28.
- MARTINS, Carlos Eduardo (2001). **A outra face da teoria da dependência**. Resenha de *Dialética da Dependência* (Antologia), Ruy Mauro Marini, Vozes, 2000, Emir Sader (organizador). Revista Aportes, 18, set./dez. de 2001 Disponível em: <http://www.aportes.buap.mx/18res2.pdf> Consultado em: 30 de Março de 2009.
- MARTINS, Carlos Eduardo (2004). **Dependência e desenvolvimento no moderno sistema mundial**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/sin%20usar/SEN%20Y%20S EMI%2004%20ENSAYOS%20LEGADOS/da%20rosa%20martins%20ensayo%20revisado%20sin%20preedici%F3n.doc>. Consultado em: 28 de março de 2009.
- MARTINS, Fernando José (2009). **Educação do campo: processo de ocupação social e escolar**. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, Anais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>. Consultado em: 16 de Setembro de 2009.
- MARTINS, José de Souza (1982). **A valorização da escola e do trabalho no meio rural**. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro.
- MARTINS, José de Souza (2000). **O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural**. Estudos Sociedade e Agricultura, 15, outubro.
- MARTINS, José de Souza (2005). **Educação rural e o desenraizamento do educador** (entrevista). Revista Espaço Acadêmico, nº 49, junho. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm> Consultado em 12 de dezembro de 2008.
- MARX, Karl (1982). **O capital. Crítica da economia política**. Livro primeiro, Volume I, 8ª Ed. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. São Paulo: Difel.
- MATTEL, Lauro (2007). **A relevância da família como unidade de análise nos estudos sobre pluriatividade**. Disponível em: RER, Rio de Janeiro, vol. 45, nº 04, p. 1055-1073, out/dez 2007. Consultado em: 23 de janeiro de 2009.
- MEC (2008). **Ensino médio terá mudanças na área rural**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=9906.

Consultado em 26 de Fevereiro de 2008.

MEC/GPTEC (2004). Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de subsídio. Disponível em: <http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>. Consultado em: 10 de Outubro de 2007.

MEC/INEP (2003). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm> Consultado em: 12 de Junho de 2009.

MEC/INEP (2007). **Panorama da Educação do Campo**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Consultado em: 02 de Março de 2008.

MEC/INEP (2009). **Censo Escolar 2008**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2008.asp?metodo=1&ano=2008&UF=PAR%C1&MUNICIPIO=igarape-acu&Submit=Consultar. Consultado em: 26 de Maio de 2009.

MEC/INEP (2009). **Estabelecimentos com Ensino Médio – Igarapé-Açu – Ano 2006**. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Consultado em: 27 de maio de 2009.

MEC/SETEC (2007). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Consultado em: 10 de Maio de 2008

MEIRELES FILHO, João (2004). **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta**. Rio de Janeiro: Ediouro.

MELLO, M. A.; ABRAMOVAY, R.; SILVESTRO, M. L. **Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar**. *Agricultura em São Paulo*, n.50 (1), p. 11-24, 2003.

MELO, Alberto (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. In: Licínio Lima (Org.) **Educação de adultos – Fórum I**. Braga: UMinho.

MEMORANDO 484 (2007). **Plano de Desenvolvimento Rural para Portugal Continental**. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/484&format=PDF&aged=1&language=PT&guiLanguage=en>. Consultado em: 10 de junho de 2009.

MENDES, Carlos M. & PEREIRA, Rosângela S. (2009). **Educação e produtividade rural: reflexões conceituais para uma agenda de pesquisa**. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/12/13P561.pdf>. Consultado em: 20 de Dezembro de 2009.

MENDONÇA, Alice Maria Ferreira (2006). **A problemática do insucesso escolar: A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)**. Tese de Doutoramento. Madeira: Universidade da Madeira.

- MENEZES NETO, Antonia Júlio (1997). **Educação, sindicalismo e novas tecnologias nos processos sociais agrários**. Boletim Técnico do SENAC, Vol. 23, nº 3 setembro/dezembro. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/233/boltec233d.htm>. Consultado em: 23 de janeiro de 2008.
- MESQUITA, Rui José Vaz (2003). **O correio electrónico e o Chat como dinamizadores do trabalho colaborativo entre alunos e entre professores de escolas do 1º ciclo isoladas: um estudo na aprendizagem da matemática**. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DA FAZENDA (2009). **Município de Igarapé-Açu**. Disponível em: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/estados_municipios/municipios.asp. Consultado em: 28 de Maio de 2009.
- MOLINA, Mônica (2006). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. In: Mônica Molina (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne (2005). **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403.
- MONTANDON, Clépatre (2001a). **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua Inglesa**. Caderno de Pesquisa, nº 112, p. 33-60, Março. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>. Consultado em: 9 de Agosto de 2009.
- MONTANDON, Clépatre (2001b). O desenvolvimento das relações família-escola: problemas e perspectivas. In: Cléopâtre Montandon & Philippe Perrenoud. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta.
- MONTANDON, Clépatre (2005). **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>. Consultado em: 14 de janeiro de 2008.
- MOREIRA, Maria Adélia Correia Afonso (1999). **Desactivação das escolas do 1º ciclo em zonas rurais: uma oportunidade para a criação de centros de desenvolvimento comunitário: estudo realizado no distrito de Vila Real**. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- MORENO, Luís (2002). **Desenvolvimento Local em meio rural: caminhos e caminantes**. Tese de Doutoramento. Lisboa. Faculdade de letras da Universidade de Lisboa.
- MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto (1997). **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Lisboa: Afrontamento.

- MTE/CAGED, 2009. **Perfil do Município- Igarapé-Açu**. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/geral/estatisticas.asp?viewarea=caged>. Consultado em 26 de maio de 2009.
- MUNARIM, Antonio (2006). Elementos para uma política pública de educação do campo. In: Mônica Molina (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA.
- MUNARIM, Antonio (2008). **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Consultado em: 12 de maio de 2009.
- NAGEL, Lizia Helena (2007). Educação e desenvolvimento na “pós-modernidade”: algumas reflexões. In: Francis M. G. Nogueira & Maria L. F. Rizzotto (Orgs.). **Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã.
- NASCIMENTO, Maria J. da Silva (2008). **Caracterização do Trabalho Infantil em Contexto Rural**. Braga: IEC/Universidade do Minho. Tese de Doutorado.
- NASCIMENTO, Paula Maria Monteiro (2002). **Da possibilidade de reconversão dos edifícios do 1º ciclo em centros de educação permanente e comunitária de Adultos no Distrito da Guarda**. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- NOGUEIRA, Maria Alice (2005). **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. *Análise Social*, v. XL (176), pp. 563-578.
- OLIVEIRA, Alexandra Maria de (2008). **Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo**. Mercator – Revista de Geografia da UFC, ano 07, número 13. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/issue/view/1> Consultado em: 12 de Janeiro de 2009.
- OLIVEIRA, Francisco de (2001). **Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local?** São Paulo, Pólis; Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV.
- OLIVEIRA, Joaquim José Marques de (2005). **A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: Contributos da escola do 1º ciclo do ensino básico e do jardim de infância**. Tese de Doutorado. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- OLIVEIRA, Ramon de (2009). **Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação**. *Educação & Pesquisa*, v. 35, n. 1, pp. 51-66.
- PARSONS, (1992). Textos selecionados. In: **Introdução ao pensamento**

sociológico (coletânea de textos), org. Ana Maria de Castro, Edmundo Fernandes Dias. 9^a ed. São Paulo: Moraes.

PAULO, Beatrice (2006). **Novas configurações familiares e seus vínculos sócio-afetivos** (Tese de Doutorado). Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8122_1.PDF?NrOcoSis=24020&CdLinPrg=pt Consultado em: 22 de julho de 2008.

PEDROSO, Paulo (1998). **Formação e desenvolvimento rural**. Oeiras: Celta Editora.

PERONI, Vera (2003). **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos Anos 90**. São Paulo: Xamã,

PERRENOUD, Philippe (2001). O que a escola faz às famílias. In: Cléopâtre Montandon & Philippe Perrenoud. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta.

PETI (1997). **Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil**. Disponível em: http://www.peti.gov.pt/upload_ftp/docs/Dia_12_%20Junho_2007_nota_imprensa_sintese.pdf. Consultado em: 10 de agosto de 2009.

PETRELLA, Ricardo (2000). **As armadilhas do neoliberalismo**. Le Monde Diplomatique – Edição Brasil, Outubro.

PINTO, Conceição (1995). **Sociologia da Escola**. Lisboa: Ed MacGraw Hill.

PINTO, Graça Alves (1998). **O trabalho das crianças: De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)**. Oeiras: Celta.

PINTO, Graça Alves (1999). **A casa é para as raparigas, os rapazes são para trabalhar fora! A diferenciação sexual do trabalho das crianças camponesas e a construção da identidade de rapazes e raparigas**. Revista Educação, Sociedade & Culturas, n° 12, 99-121.

PINTO, José Madureira (1985). **Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-ideológicas nos Campos. Elementos de Teoria e de Pesquisa Empírica**. Porto: Edições Afrontamento.

PINTO, Lúcio Flávio (2005). **Mineração e desenvolvimento no Sudeste do Pará: há mesmo?** Disponível em: <http://www.amazonia.org.br/opiniaoprint.cfm?id=182718>. Consultado em: 24 de outubro de 2008.

PINTO, Paulo Adriano Santos Nogueira (2003). **Desempenhos escolares de género e afirmação feminina num concelho rural**. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho.

PNUD (2000). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal**. Disponível em <http://www.pnud.org.br>. Consultado em: 15 de junho de 2005.

- PONCE, Anibal (1979). **Educação e luta de classe**. Lisboa: Vega.
- PRONAT (2005). **Documentos Institucionais 1**. Brasília: MDA. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sdt/index.php?sccid=482>. Consultado em: 10 de maio de 2009.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, Marise Nogueira (2001). **A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais**. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm>. Consultado em: 25 de maio de 2008.
- RAMOS, Marise Nogueira (2002). **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro, p. 401-422. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em: 22 de Setembro de 2007.
- RAMOS, Marise Nogueira (2003). **O “Novo” Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura**. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/292/boltec292c.htm. Consultado em: 17 de Setembro de 2007.
- REVISTA TERRITÓRIOS DA CIDADANIA (2009). **Programa chega a 120 Territórios em 2009**. Brasília-DF: MDA. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/index/show/index/cod/1816/codInterno/20485#>. Consultado em: 10 de Maio de 2009.
- RIBEIRO, M. L (2003). **História da Educação Brasileira. A Organização Escolar**. Campinas, Autores Associados.
- RIBEIRO, Maria Manuela Macedo (1997). **Estratégias de reprodução socioeconômica das unidades familiares camponesas, em regiões de montanha (barroso, 1940-1990): um estudo de sociologia em que as mulheres também contam**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-JNICT
- RIBEIRO, Ricardo Alaggio (2006). **A Teoria da Modernização, a Aliança para o Progresso e as relações Brasil – Estados Unidos**. Perspectivas, São Paulo, 30: 151-175.
- RICCI, Rudá (1999). **Esboço de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro**. Texto produzido para as equipes de educação e agricultura da Fundação SEADE.
- ROBERTSON, Susan L. (2008). **Parcerias público-privadas, empresas digitais e a produção de um espaço educacional neoliberal em escala europeia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.3, p. 573-586, set./dez.
- ROBSBAWM, ERIC (1995). **Era dos Extremos: O breve século XX - 1914-1991**. 2ª

edição. São Paulo: CIA. das Letras

ROCHA, Antonia Elis Regina (2004). **João Batista: uma escola urbana inserida no meio rural**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bragança. UFPa/Campus Universitário de Bragança.

RODRIGUES, José (2005). **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional**. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Jose%20Rodrigues%20TN3.htm>. Consultado em: 15 de Dezembro de 2007.

ROMANELLI, Geraldo (2006). Autoridade e poder na família. In: Maria do C. B. De Carvalho (Org.). **A família contemporânea em debate**. 7ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez.

RUQUOY, Danielle (2005). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In: Luc Albarello e outros. **Prática e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva.

SÁ (2000). **Tecnologias para a agricultura familiar na Amazônia**. Disponível em: <http://www21.sede.embrapa.br/noticias/artigos/2000/>. Consultado em: em 05 de maio de 2005).

SACHS, Ignacy (2001). **Brasil rural: da redescoberta à invenção**. Estudos Avançados 15 (43) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a08.pdf>. Consultado em: 24 de março de 2009.

SALES, Celicina (2006). **Gênero e juventude rural: permanência de traços da herança cultural camponesa e a produção de novos valores na construção do presente**. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Disponível em: www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/C/Celicina_de_Maria_Veras_Sales_01.pdf Consultado em: 10 de julho de 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). **Os processos de globalização**. Disponível em: <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>. Consultado em: 22 de Fevereiro de 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2008). **Os acontecimentos de 2008 e sua evolução em 2009**. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15449. Consultado em: 23 de dezembro de 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). **A reunião de cúpula do G20 e as grandes ilusões**. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15923. Consultado em: 18 de abril de 2009.

SANTOS, Esmeralda Gomes dos (2007). **Da Aldeia das Lendas às Cidades da Razão: O percurso de educação formal e não formal de uma rapariga do mundo rural**. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

- SARMENTO, Manuel (2003). **Imaginário e culturas da infância**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21. Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Textos%20para%20aulas/Cultura%20na%20Inf%20ncia.pdf> Consultado em: 10 de Julho de 2009.
- SARMENTO, Manuel (2005). **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Consultado em 10 de Julho de 2009.
- SARMENTO, Manuel J. & OLIVEIRA, Joaquim M.(2005). **A escola é o melhor do povo: relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais**. Porto: Profedições.
- SARMENTO, Manuel; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel (2000). **Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no vale do Ave**. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/PEETI
- SARMENTO, Manuel; SOUSA, T. & FERREIRA, F (1998). **Tradição e mudança na escola rural: Estudo de caso**. Lisboa: ME.
- SARTI, Cynthia (2006). Família e individualidade: um problema moderno. In: Maria do C. B. De Carvalho (Org.). **A família contemporânea em debate**. 7ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1994) O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. Ferretti, Celso e outros. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes.
- SAVIANI, Dermeval (1997). **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval (2007) **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 Janeiro/Abril. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Consultado em: 23 de Outubro de 2007.
- SCHNEIDER, Sérgio (2008). **A economia política dos estudos sobre desenvolvimento rural no Brasil**. Anais do XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Disponível em: www.sober.org.br/. Consultado em: 24 de Março de 2009.
- SCHWARZER, Helmut (2000). **Impactos socioeconômicos do sistema de aposentadorias rurais no Brasil: evidências empíricas de um estudo de caso no Estado do Pará** (Texto para discussão nº 729). Rio de Janeiro: IPEA.
- SEABRA, Teresa (2000). Famílias: etnicidade e classes sociais na educação das crianças. In: Anne M. Fontaine (Coord.). **Parceria família-escola e desenvolvimento da criança**. Porto: Asa.

- SEABRA, Teresa (2008). **Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: Os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal**. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- SECAD/GPTEC (2005). Educação do campo. Disponível em: <http://www.pousoalegre.mg.gov.br/portal/images/arquivos/conferenciaeducacao/Educa%E7%E3o%20no%20Campo.doc>. Consultado em 14 de setembro de 2008.
- SECAD/MEC (2007). **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD nº 2. Brasília – DF: SECAD/MEC.
- SECAD/MEC (2008). **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394&Itemid=86 Consultado em: 25 de outubro de 2009.
- SEGALEN, Martine (1999). **Sociologia da Família**. Lisboa: Terramar.
- SEMINÁRIO Nacional Por uma Educação Básica do Campo (2002). Declaração de 2002. In: KOLLING, Edgar (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: ANEC.
- SEPOF-PA (2005). **Estatísticas Municipais**. Disponível em www.sepof.pa.gov.br. Consultado em: 05 de maio de 2005.
- SETTON, Maria da G. J. (2002). **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago, n 20, ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_06_MARIA_DA_GRAACA_JACINTHO_SETTON.pdf. Consultado em: 10 de janeiro de 2009.
- SETTON, Maria da G. J. (2005). **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. Tempo Social, v. 17, n. 2 pp. 335-350. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf. Consultado em: 19 de fevereiro de 2009.
- SHANIN, Teodor (2008). Lições camponesas. In: Eliane T. Paulino e João E. Fabrini (orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão popular.
- SILVA, Lourdes Helena da (2008). **Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira**. Sísofo – Revista de Ciências da Educação, nº 5 – jan/abr.
- SILVA, Pedro & Stoer, Stephen (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: a reconfiguração de uma relação. In: Stephen R. Sstoer & Pedro Silva (orgs.). **Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração**. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Pedro (2003). **Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Edições Afrontamento.

- SILVA, Rosalina Carvalho da (1998). A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: G. Romanelli e Z. M. M. Biasoli-Alves (Eds.). **Dialogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: USP Pós-graduação em Psicologia.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1992). **O que produz e o que reproduz em educação: ensaio de sociologia da educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 7-31, março. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Consultado em: 11 de Agosto de 2009.
- SOARES, Edla (2002). Relatório (Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo). In: KOLLING, Edgar ntón. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: ANEC.
- SOUZA, André L. L. de (2002). **Desenvolvimento sustentável, manejo florestal e o uso dos recursos madeireiros na Amazônia brasileira: desafios, possibilidades e limites**. Belém: UFPA/NAEA.
- SOUZA, Maria Antonia (2008). **A pesquisa em educação do campo e movimentos sociais do campo**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>. Consultado em 13 de Setembro de 2009.
- SOUZA, Orlando Nobre B. de & OLIVEIRA, Ney Cristina M. de (2002). **Movimentos Sociais e educação no meio rural Amazônico**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/orlandobezerrasouzat03.rtf> Consultado em: 12 de fevereiro de 2004.
- SOUZA, Paulo Nathanael P. De (1996). **Educação na Constituição e outros Estudos**. São Paulo: Pioneira.
- SOUZA, Terezinha F. de, SILVA, Josué da C. e SOUZA, Sheila X. de (2008). **A invisibilidade da mulher camponesa**. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/>. Consultado em: 23 de Janeiro de 2009.
- SPANVELLO, Rosani Marisa (2008). **A situação das filhas na transmissão do patrimônio na agricultura familiar**. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis. Disponível em: http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST3/Rosani_Marisa_Spanevello_03.pdf. Consultado em: 12 de julho de 2009.
- STEDILE, João P. & FERNANDES, Bernardo M. (2000). **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- STOER, Stehen; STOLEROFF, Alan & CORREIA, José Alberto (1990). **O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica**

da acumulação. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29, 11-53.

STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena C. (1992). **A escola e a aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia.** Lisboa: Escher.

STOER, Stephen & CORTESÃO, Luiza (2005). A construção das relações escola-família: concepções portuguesas de 'pai responsável'. In: Stephen R. Stoer & Pedro Silva (orgs.). **Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração.** Porto: Porto Editora.

STOER, Stephen & MAGALHÃES, António (2003). **Educação, conhecimento e sociedade em rede.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1179-1202.

STOER, Stephen (1982). **Educação, estado e desenvolvimento em Portugal.** Lisboa: Livros Horizonte.

SZYMANSKI, Heloisa (2004). **Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional.** Rev. Estudos de Psicologia. PUC-Campinas, v.21, n. 2. p. 5-16.

SZYMANSKI, Heloisa (2006). "Teorias" e "teorias" de família. Maria do C. B. De Carvalho (Org.). **A família contemporânea em debate.** 7ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez.

TERUYA, Marisa Tayra (2000). **A família na historiografia brasileira. bases e perspectivas teóricas.** Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%C3%ADlia%20na%20Historiografia%20Brasileira....pdf>. Consultado em: 22 de fevereiro de 2009.

THIN, Daniel (2006). **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n.32 maio/agosto.

TOURAINÉ, Alain (2006). **Na fronteira dos movimentos sociais.** Translated by Ana Liési Thurler. *Sociedade Estado*. V. 21, n.1, pp. 17-28.

TREIN, Eunice & CIAVATTA, Maria (2003). **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate.** *Revista Brasileira de Educação*, [online]. n.24, pp. 140-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a11.pdf>. Consultado em: 20 de Setembro de 2007.

UNESCO (2000). **Educação para Todos reúne representantes de 9 Países no Recife.** Disponível em: http://www.unesco.org.br/noticias/revista_ant/noticias2000/nu400/nu400i/mostra_documento. Consultado em: 08 de Janeiro de 2008.

UNIÃO EUROPEIA (2005). **Regulamento (CE) n.º 1698/2005.** Jornal Oficial da União

Européia. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:277:0001:0040:PT:PDF> Consultado em: 10 de junho de 2009.

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.) **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento.

VALENTE, Amândio José Valente e (2007). **Acompanhamento educativo: entre a intervenção e a mediação social: o caso do projecto das escolas rurais do Nordeste Alentejano**. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

VEIGA, José Eli da (2003). **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

VEIGA, José Eli da; FAVARETO, A.; AZEVEDO, C. e outros (2001). **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Convênio FIPE – IICA (MDA/CNDRS/NEAD). Disponível em: <http://www.nead.gov.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=112>. Consultado em: 10 de Janeiro de 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina (2004). **A escola diante do multifacetado espaço rural**. Perspectiva, Florianópolis, V. 22, nº 01. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Consultado em: 28 de Outubro de 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina (2005). **Movimentos educativos emancipatórios em Portugal**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Consultado em: 2 de Fevereiro de 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina (2007). **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cadernos CEDES, v.27, n.72. Campinas, maio/agosto

VIEIRA, Ricardo (1992). **Entre a Escola e o Lar – O Currículo e os saberes da Infância**. Escher

VITALE, Maria Amália (2006). Socialização e família: uma análise intergeracional. In: Maria do C. B. De Carvalho (Org.). **A família contemporânea em debate**. 7ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez.

WALL, Karin (1993). **Elementos sobre a sociologia da família em Portugal**. Análise Social, V. XXVIII, pp. 999-1009.

WALL, Karin (1998). **Famílias no Campo: passado e presente em duas freguesias do baixo Minho**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel (1996). **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. In: XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. Outubro. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/o/899445>. Consultado em: 13 de janeiro de 2009.

- WEISHEIMER, Nilson (2002). **Os jovens agricultores e o processo de trabalho da agricultura familiar**. In: VI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural (Alasru), Porto Alegre, Novembro de 2002. Disponível em: www.alasru2002.hpg.ig.com.br/Progword.doc. Consultado em: 6 de janeiro de 2009.
- WOORTMANN, Klaas (2001). **O modo de produção doméstico em duas perspectivas: Chayanov e Sahlins**. (série antropologia n°293). Disponível em: www.unb.br/ics/dan/Serie293empdf.pdf. Consultado em: 22 de fevereiro de 2009.
- XAVIER, Maria E. S. Prado (2007). Retrospectiva histórica da construção da crença no poder da educação na sociedade brasileira. In: Francis M. G. Nogueira & Maria L. F. Rizzotto (Orgs.). **Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã.
- YIN, Robert (2001). **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman.
- YVES, Jean (1995). Estado, escola e crise dos espaços rurais. In: Rui Canário (org.). **Escola rural na Europa**. Setúbal: ICE.
- ZAPATA, Tânia (2000). **Projeto BNDES-Desenvolvimento local, Cooperação técnica do PNUD**. Disponível em: www.projetobndes/pnud.org.br. Consultado em: 10 de junho de 2002.
- ZIBAS, Dagmar (2005). **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, n° 28, Janeiro/Abril. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Consultado em: 10 de Janeiro de 2008.

Apêndice I

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DEP. DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Doutorando: **CARLOS RENILTON FREITAS CRUZ**

Orientadora: **Doutora FÁTIMA ANTUNES**

Tema: TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DA AMAZÔNIA: A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AGENTES FORMADORES.

Pergunta de partida: COMO ACONTECE A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA CAMPONESA E NO INTERIOR DA ESCOLA RURAL DE ENSINO MÉDIO?

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

1. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
2. Você reside nesta localidade?
3. Qual a sua avaliação sobre o mundo do trabalho hoje?
4. Qual é o principal objetivo da educação em sua opinião?
5. Você acredita que a escola está formando os jovens para o mundo do trabalho?
6. Quais os saberes que você acha fundamental ser ensinados na escola de ensino médio?
7. Como você avalia a vida no campo?
8. Qual o envolvimento da escola com os problemas da localidade?
9. Para a vida no campo, quem você acha que ensina mais a escola ou a família?
10. Em sua opinião, o que a escola ensina hoje interfere na qualidade de vida e de trabalho no campo? (se sim) em que sentido?
11. Como você percebe as perspectivas de futuro dos seus alunos em relação ao trabalho?
12. Você acha que os seus alunos estudam em uma escola de qualidade?

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DEP. DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Doutorando: **CARLOS RENILTON FREITAS CRUZ**
Orientadora: **Doutora FÁTIMA ANTUNES**

Tema: TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DA AMAZÔNIA: A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AGENTES FORMADORES.

Pergunta de partida: COMO ACONTECE A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA CAMONESA E NO INTERIOR DA ESCOLA RURAL DE ENSINO MÉDIO?

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PAIS/MÃES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

- 1- Você é proprietário, posseiro ou arrendatário?
- 2- Qual o principal produto da propriedade?
- 3- O que você acha do campo?
- 4- Como (com quem, de que maneiras) você aprendeu os saberes que usa para fazer seu trabalho?
- 5- Fez a escola, o que, com quem, de que maneiras, aprendeu lá, para que serviu os conhecimentos que aprendeu lá?
- 6- Quando era criança você trabalhava com os seus pais? (O que você achava disso/o que acha hoje)
- 7- O seu filho trabalha com você (em casa ou na roça)? Desde quantos anos?
- 8- Por que o seu filho trabalha? O que ele acha disso?
- 9- (se tiver filhas) A menina trabalha na roça? Porquê? O que ela acha disso?
- 10- Pensa que viver e trabalhar no campo precisa de uma educação própria ou qualquer um, com qualquer educação pode viver e trabalhar no campo?
- 11- O que é igual, o que é diferente? Isso que é igual ou diferente é/deve ser feito por quem: escola/família/sindicato/associação...)
- 12- Como (o que) (porquê) você ensina o seu filho/a a trabalhar?

- 13- Você acredita que esse saber que é transmitido ao seu filho nos momentos de trabalho será importante para a vida dele no futuro?
- 14- Além de aprender o ofício de agricultor, o que mais você acha que o seu filho/a aprende quando está trabalhando?
- 15- Você participa de alguma associação aqui na localidade?
- 16- A sua associação costuma discutir assuntos relacionados à educação? Costuma falar disso com outras pessoas (vizinhos, familiares, quem?)? Que ideias têm?
- 17- Como você acha que deve(ia) ser a educação das moças e moços? Deve(ia)m entrar a escola e a família? Porquê/Como entram cada uma?
- 18- O que se aprende na escola é importante? Por quê? (e para quê é importante, o que ele pensa disso e o que o filho/a pensa disso)
- 19- O que você acha que a escola devia ensinar a quem vive/quer viver no campo?
- 20- Como é que a escola podia 'ajudar' 'fazer parte' da vida da gente do campo?
- 21- O saber escolar serve para a vida no campo?
- 22- Em sua opinião, o que a escola ensina é mais voltado para a vida no campo ou para a vida na cidade?
- 23- Você acredita que a escola ensina a criança a gostar da vida no campo?
- 24- Para a vida no campo, quem você acha que ensina mais a escola ou a família? Porque você pensa que isso acontece? Você acha que podia ser de outro jeito? Como você acha que podia ser? O que você acha que devia ser uma educação para a gente/a vida no campo?
- 25- Você gostaria que seu filho continuasse vivendo e trabalhando aqui? Por quê?) E qual a opinião dele?

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DEP. DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Doutorando: **CARLOS RENILTON FREITAS CRUZ**

Orientadora: **Doutora FÁTIMA ANTUNES**

Tema: TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DA AMAZÔNIA: A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AGENTES FORMADORES.

Pergunta de partida: COMO ACONTECE A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA CAMPONESA E NO INTERIOR DA ESCOLA RURAL DE ENSINO MÉDIO?

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

1. O que você acha do campo?
2. Você trabalha (em casa ou na roça)?
3. Desde quantos anos?
4. Por que você trabalha? O que você acha disso?
5. Como, onde, com quem você aprende a trabalhar?
6. Você acredita que esse saber será importante para a sua vida no futuro? (se sim, de que forma?)
7. O que você acha que está aprendendo quando está trabalhando?
8. Você participa de alguma associação aqui na localidade?
9. (se participa) A sua associação costuma discutir assuntos relacionados à educação? O que se discute?
10. Você pensa que para viver e trabalhar no campo é necessário um saber e uma educação própria ou qualquer um e a educação de todo o mundo é boa para quem vive e trabalha no campo? Por quê?
11. O saber que você recebe na escola serve para a vida no campo? Por quê?
12. Em sua opinião, o que a escola ensina é mais voltado para a vida no campo ou para a vida na cidade?

13. Você acredita que a escola ensina a criança e os jovens a gostar da vida no campo?
Por quê?
14. Para a vida no campo, quem você acha que ensina mais, a escola ou a família? Por
quê?
15. Você gostaria de continuar vivendo e trabalhando aqui? Por quê?

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO**

Doutorando: **CARLOS RENILTON FREITAS CRUZ**
Orientadora: **Doutora FÁTIMA ANTUNES**

Tema: **TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DA AMAZÔNIA: A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AGENTES FORMADORES.**

Pergunta de partida: **COMO A FAMÍLIA CAMPONESA E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INSTALADA NO MEIO RURAL ESTÃO PREPARANDO OS JOVENS PARA O INGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO?**

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM LIDERANÇAS SOCIAIS DOS CAMPONESES

- 1- O campo é um lugar bom para viver e trabalhar?
- 2- Em sua opinião, quais são as principais dificuldades que os camponeses enfrentam aqui?
- 3- Qual têm sido as principais bandeiras de luta do sindicato?
- 4- Como as crianças e os jovens do campo aprendem a trabalhar?
- 5- Você acredita que esse saber que é transmitido pelos pais nos momentos de trabalho será importante para a vida dos jovens no futuro? (se sim, de que forma?)
- 6- O que você acha que os jovens aprendem quando estão trabalhando? O que aprendem rapazes, o que aprendem moças?
- 7- Você estudou?
- 8- Como foi sua experiência na escola?
- 9- O que você julga ter aprendido na escola?
- 10- O que você sabe hoje, onde aprendeu?
- 11- Acha importante transmitir o saber que tem?
- 12- Como acha que deve ser transmitido esse saber?
- 13- Pensa que viver e trabalhar no campo precisa de uma educação própria ou qualquer um, com qualquer educação pode viver e trabalhar no campo?

- 14- O que é igual, o que é diferente? Isso que é igual ou diferente é/deve ser feito por quem: escola/família/sindicato/associação...)
- 15- Qual a avaliação do sindicato da educação praticada nas escolas do campo?
- 16- Você acredita que o nível de escolaridade é importante para quem vive e trabalha no campo? De que forma? Por quê?
- 17- Para que serve o que se aprende na escola? Você acha que o saber que a criança do campo aprende na escola serve para a vida no campo?
- 18- Você acredita que a escola do campo ensina a criança a gostar da vida no campo?
- 19- Por vezes diz-se que a escola acaba incentivando os jovens a abandonarem o campo para viver na cidade. O que você pensa?
- 20- Para a vida no campo, quem você acha que ensina mais, a escola ou a família? Por quê? O que ensina cada uma delas?
- 21- Você acredita que os jovens gostariam de continuar vivendo e trabalhando no campo? Por quê?
- 22- O sindicato tem desenvolvido alguma ação no sentido de cobrar melhorias na educação dos camponeses?
- 23- Você pensa que a educação no campo poderia ou deveria ser diferente? Por que?
- 24- Como você acha que deveria ser?
- 25- O que você pensa que é necessário para fazer essa educação?
- 26- Quem você acha que pode trabalhar ou conseguir isso?
- 27- Quem você acha que deve participar na educação das crianças e jovens, rapazes e moças, para viver e trabalhar no campo (a família, a escola, o sindicato, a igreja, a associação...)

Apêndice II

Grelha de análise das entrevistas

Tema: **A vida no campo**

Categorias e subcategorias		Unidades de Registro Unidades de Contexto	Frequência de Ocorrências e Sujeitos
I- O desenvolvimento do campo	I - Condições de sobrevivência	E1 (1); (4); (5); (6); (7); (8); (17); (25); (27); (40); (47); (51). E2 (1); (4); (5); (33); (35); (35); (37); (38); (44); (51). E3 (1); (2); (3); (6); (7); (8). E5 (4); (6); (7); (8); (9); (10), (13); (14); (32); (33); (35); (36); (49); (62). E6 (24); (25). E7 (1); (12); (13); (14); (15); (17); (22). E8 (10); (15); (20); (21); (35); (36); (37); (40); (42); (44); (51); (55). E14 (9). E15 (1); (5); (30); (31); (33). E16 (1); (2); (32); (36). E18 (1). E19 (1). E20 (2). E24 (1). E25 (1). E26 (1). E27 (1). E28 (1). E29 (1). E30 (1). E31 (1); (2). E33 (1). E34 (1). E35 (1). E36 (1). E37 (1). E38 (1). E39 (1). E40 (1). E41 (1). E42 (1). E43 (1).	95 Ocorrências 32 Sujeitos
	II - Oportunidade de trabalho	E2 (2); (39); (40); (41). E6 (44). E14 (4). E16 (27); (31). E28 (2). E29 (2). E30 (2). E32 (1). E33 (2). E36 (2). E39 (1). E40 (2). E41 (2). E42 (2).	18 Ocorrências 14 Sujeitos
	III - Movimento social	E1 (9); (10); (11); (48); (49); (50). E2 (5); (6); (7); (8); (9); (10); (11). E5 (40). E8 (24); (26); (45). E15 (34).	22 Ocorrências 9 Sujeitos

		E16 (24). E19 (5). E20 (11). E32 (5).	
Total na categoria			135 Ocorrências 33 Sujeitos
II- O trabalho como estratégia educativa da família	I - O valor e a aprendizagem do trabalho na família	E1 (16); (20). E2 (17); (18); (19); (20); (29); (50). E4 (14). E8 (50). E14 (3); (4); (6); (7). E15 (10); (16); (17); (21); (28); (40); (42). E16 (8); (9); (20); (22). E17 (2); (4); (5); (12); (19). E18 (5); (10); (11). E19 (2). E20 (3); (4); (6); (10). E24 (2); (5); (8); (9). E26 (3); (4). E27 (2). E28 (3); (4). E29 (4); (5); (6); (7). E31 (5); (6); (8). E32 (3); (4). E33 (4); (5). E34 (2); (3). E35 (3). E37 (5). E38 (2); (3). E39 (2); (3); (7). E40 (3). E41 (3); (4). E42 (2).	71 Ocorrências 27 Sujeitos
	II - Possibilidades e limites da escolarização	E1 (2); (13); (18); (21); (31); (33); (35); (36); (37). E2 (22); (23); (25); (26); (27); (28); (30); (31); (32). E6 (48); (49). E15 (7); (11); (24); (25); (27); (36); (37); (38). E16 (14); (18); (19); (29); (30); (33); (34).	35 Ocorrências 5 Sujeitos
	III - A ambivalência do trabalho na infância	E1 (12). E2 (3); (12); (14); (15); (16). E14 (2). E15 (2); (9); (13); (14); (18); (23). E16 (6); (11); (12); (13); (15); (16); (17). E17 (6); (7); (8). E18 (4); (6); (7). E20 (8); (9). E24 (3). E29 (3). E32 (2).	31 Ocorrências 11 Sujeitos
Total na categoria			137 Ocorrências 35 Sujeitos
Total no tema			272 Ocorrências 36 Sujeitos

Tema: **Escola e a realidade local**

I – Identidade da escola	I - O saber ensinado pela escola	E1 (43); (44). E2 (24); (46); (47). E4 (5); (8); (15). E5 (11); (23); (26); (27); (28); (29); (30); (43); (47). E6 (14); (15); (21); (22); (23); (36). E7 (8); (9); (10); (18); (25). E8 (3); (4); (5); (11). E25 (5). E26 (6). E27 (3); (5). E29 (14). E31 (9); (13); (14). E33 (7). E41 (5); (7).	43 Ocorrências 14 Sujeitos
	II - Relação com as famílias e com as questões locais	E1 (28). E4 (11); (12); (13). E5 (1); (37); (39); (40); (41); (43); (48); (54); (55). E6 (27); (28); (29); (30); (31); (32); (33); (34); (35); (46). E7 (5). E8 (6); (7); (16); (17); (18); (46); (47); (48); (63). E9 (7); (9). E15 (20). E30 (4).	37 Ocorrências 9 Sujeitos
	III – Identificação docente com o campo	E1 (28). E2 (43); (48); (49); (52). E4 (10). E5 (43); (46). E8 (19). E27 (6). E29 (11); (12). E31 (12). E35 (5). E36 (4). E39 (6).	16 Ocorrências 11 Sujeitos
Total na categoria			96 Ocorrências 21 Sujeitos
II – A cidade como horizonte do desenvolvimento	I – Qualificação e mercado de trabalho	E1 (45). E4 (3); (17). E5 (18); (19); (20); (21); (22); (24); (25); (31); (61); (63). E6 (1); (2); (3); (13); (16); (17); (18); (19); (20); (45). E7 (11). E8 (1); (2); (64). E9 (1); (3). E15 (43). E25 (9). E30 (1).	32 Ocorrências 10 Sujeitos
	II – Foco no vestibular e nos concursos públicos	E4 (18). E5 (45). E7 (6); (7); (29). E8 (8); (9). E9 (2). E25 (3). E28 (8). E33 (8). E39 (4); (5).	13 Ocorrências 9 Sujeitos
Total na categoria			45 Ocorrências 15 Sujeitos
Total no tema			141 Ocorrências 22 Sujeitos

Tema: **Perspectiva de vida e trabalho dos e para os jovens do campo**

I – Negação do trabalho agrícola	I – Escola rima com agricultura?	E5 (2); (50); (52); (57); (58). E6 (9); (10). E7 (23). E15 (39). E18 (8); (9). E20 (15). E28 (6); (7). E31 (7); (10); (11). E35 (1); (4). E37 (2); (3). E43 (3).	22 Ocorrências 11 Sujeitos
	II- Ser “alguém na vida” através de um emprego urbano	E1 (14); (46). E2 (45); (43). E4 (7). E5 (52); (53); (56). E6 (5); (8); (11); (12); (32); (34); (40); (41); (42); (49). E7 (2); (3); (4); (16); (19); (21); (23); (26); (27). E8 (12); (14); (52); (59); (60); (62). E9 (5); (6); (10); (11); (12). E14 (10); (11). E15 (44). E16 (35). E17 (14); (15); (16); (20); (21). E18 (16). E20 (13); (14). E24 (12). E25 (8). E26 (7). E27 (8). E29 (13); (15); (16). E30 (5); (6). E31 (15); (16). E32 (7). E34 (4). E35 (17). E36 (5). E37 (6). E38 (4). E40 (4). E42 (3). E43 (4).	70 Ocorrências 30 Sujeitos
Total na categoria e no tema			92 Ocorrências 31 Sujeitos