PN-AAN-304
ISN: 30075

598057/62

PROGRAMA ECIEL

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Social Stratification and Education:

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO:

Alternative Paths for men of the Country

CAMINHOS E ALTERNATIVAS PARA O HOMEM DO CAMPO

AID/LA-G-1147

Márcia B. de Mello Nunes
Simon Schwartzman
Vera Wrobel

CBJ40

Rio de Janeiro
1976

Estratificação Social e Educação: Caminhos e Alternativas para o Homem do Campo

Márcia B. de Mello Nunes
Simon Schwartzman
Vera Wrobel

1. Educação, Estratificação Social e Mercado

Educação e produtividade são termos cuja proximidade parece óbvia para os que pensam em termos de desenvolvimento econômico e social. Um raciocínio simples parece sugerir que produzem melhor os que sabem mais; que, conseqüentemente, uma das formas de melhorar a produção de bens — e de desenvolver um país — é aumentar a educação de seu povo; que a melhor forma de educar um povo, se não a única, é através da criação de mais escolas, e do aumento dos anos de escolaridade. E que este raciocínio vale tanto para as áreas rurais quanto para as áreas urbanas.

É claro — diria alguém, com uma visão um pouco mais complexa das coisas — que existem problemas. Muitas vezes a educação está defasada, nem sempre os métodos de ensino são os melhores, nem sempre os alunos têm condições de estudar, nem sempre os recursos destinados a este propósito o são da maneira mais eficiente. Daí a necessidade de um trabalho de pesquisa e do desenvolvimento de uma tecnoloiia educacional que possa ir aumentando, cada vez mais, pelo conhecimento dos fatos e pela capacidade de ação, o ajuste entre o ensino e seus resultados esperados.

Este artigo, fruto de parte de um estudo piloto sobre o tema da "educação e produtividade na área rural" pretende colocar esta maneira de pensar em uma perspectiva mais ampla. Ele pretende mostrar que a educação, e mais especificamente a educação formal, cumpre uma série de funções sociais que têm pouco a ver com o conceito estrito de "produtividade", tal como vem expresso na "teoria do capital humano", que discutiremos a seguir. Depois, trataremos de sugerir um marco conceitual mais amplo para o entendimento do papel da educação formal nas áreas rurais, a partir de uma visão mais abrangente do processo de mudança social e econômica que o Brasil vem sofrendo.

Como se verá, a base empírica de que dispomos é mínima, e generalizações de tipo estatístico sobre nossos achados são impossíveis. Como estudo piloto, no entanto, nos interessa mais o aspecto heurístico do que a comprovação de hipóteses, mais a colocação de perguntas do que a apresentação de respostas.

A Teoria do Capital Humano

Uma série de fatos mostra que o nível educacional tem uma relação com a produtividade, quer no nível individual -- correlação entre escolaridade e renda — quer no nível macroeconômico — a importância do fator educacional na explicação de níveis e taxas de crescimento econômico. É principalmente a partir desta análise "macro" que Theodore W. Schultz propõe sua teoria do capital humano, indispensável, segundo ele, para o entendimento adequado de fenômenos tais como a remuneração européia no após-guerra, dificuldade dos países subdesenvolvidos em absorver adequadamente capitais importados,etc.

A educação é vista, neste contexto, como um investimento, e como tal incorporada à teoria econômica geral:

> "É uma etapa da maior importância em direção a uma teoria geral, em que todos os recursos de investimento são englobados e vinculados destinatariamente de acordo com o padrão econômico significativo estabelecido pelas taxas relativas de rendimento, diante de oportunidades alternativas de investimento".[1]

Este conceito ampliado de investimento em capital inclui a educação formal, a pesquisa tecnológica, os gastos de saúde, enfim, todas aquelas atividades que conduzem a uma melhoria de qualidade do componente humano, e, conseqüentemente, da produtividade do sistema econômico. O poder explicativo atribuído a este conceito por Schultz é enorme, indo desde os fenômenos de crescimento macroeconômicos referidos acima até diferenças em rendimentos entre grupos sociais distintos, em função de raça,idade, sexo, nacionalidade, etc. Referindo-se a estudos feitos nos Estados Unidos, ele afirma que:

> "Dado que tais índices diferenciais de rendimentos correspondem a diferenciais correlatos no campo da educação, eles sugerem fortemente que um é conseqüência do outro".E,mais adiante: "As grandes diferenças de rendimentos parecem refletir, antes, principalmente, as diferenças em saúde e na educação". (Schultz, p.35/6).

Se isto fosse assim, a educação seria uma grande panacéia para os problemas de subdesenvolvimento e desigualdade social; e mais ainda, se fosse possível estabelecer a produtividade específica da educação por nível e setor da sociedade, teríamos critérios para orientar os investimentos públicos e privados em educação no país,de maneira a maximizar os valores de riqueza e eqüidade social. Daí, evidentemente, o grande interesse pela teoria do capital humano.

Existem polêmicas e discussões a respeito desta concepção, e nos referiremos aqui, somente a duas dificuldades que são mais especificamente relacionadas com o que nos interessa. Primeiro, ainda que diferenças em saúde e educação expliquem uma boa parte da variação em rendimentos entre grupos étnicos e regionais nos Estados Unidos, mesmo naquele país, estudos mostram que as diferenças devidas a fatores não econômicos tendem a permanecer quando os controles por educação e saúde são introduzidos.[2] A correlação positiva entre renda e idade, até certo limiar, pode corresponder efetivamente ao acréscimo de conhecimento que as pessoas adquirem durante sua vida profissional, mas também correspondem a fatores de seniority que são amplamente usados como critérios de remuneração e têm pouco a ver, em princípio, com capacidade.[3]

Isto nos leva ao segundo problema, que é mais básico: a suposição de que existe uma relação clara entre renda e produtividade, fazendo com que aquela possa servir de proxy para a mensuração desta, no caso do capital humano. Outros fatores permanecendo constantes, o fato de que uma pessoa triplique sua renda em função de mais 5 anos de escolaridade significa que sua capacidade produtiva também aumentou 3 vezes? Do ponto de vista individual, sem dúvida; do ponto de vista do produto de seu trabalho, a coisa se torna extremamente complicada. A maneira clássica de resolver este problema, na impossibilidade de mensuração direta do produto físico, consiste em supor que o produto se mede pelo seu valor no mercado, e que o mercado tende a corrigir distorções e defasagens quando visto em termos agregados a longo prazo; e que, assim, a renda real é, efetivamente, a medida adequada e única possível da produtividade de uma determinada atividade ou incremento de investimento deste ou daquele tipo.

No entanto, a existência de diferenciais de salário tão distintos entre níveis educacionais de um país a outro e de um grupo sócio-econômico e cultural a outro, fazem supor que exista mais que um diferencial implícito de produtividade entre os diversos níveis de renda. Grande parte da justa indignação dos movimentos feministas se baseia na observação do fato de que as mulheres independentemente de seus níveis de educação, tendem a ter salários inferiores aos dos homens. No meio brasileiro, a remuneração obtida por pessoa de educação superior tende a ser cerca de 6 vezes à de uma pessoa de remuneração primária em média, podendo não raro ser de 20 a 30 vezes superior[4] ; este fator não é, em média, superior a 2 ou 3 vezes nos países mais desenvolvidos.

Ainda nestes casos seria possível argumentar dizendo que, no caso das mulheres, trata-se de uma "discriminação" ou "defasagem", enquanto nos casos das diferenças por educação se trataria de uma conseqüência da escassez de pessoal de nível universitário dos países subdesenvolvidos. Ou, vendo a coisa por outro lado, que existem fatores "institucionais" — sindicatos, leis sociais, partidos políticos — que elevariam a renda dos trabalhadores acima de sua produtividade real. Para ambos os casos, o economista liberal clássico tem a mesma solução: terminar com as discriminações positivas e negativas, acabar com as discriminações por sexo, educação ou sindicalização, acabar com as restrições às mulheres, assim como com as leis sociais que garantem salários mínimos, mecanismos de contratos coletivos, etc. Em outras palavras: a instauração do ideal de mercado aberto e puro. O problema é que este tipo de sociedade não existe em nenhum lugar conhecido do mundo, e seria realmente um pouco sem sentido forçar o desenvolvimento de sociedades como a brasileira no sentido de se adaptar à perspectiva teórica acima esboçada. O que é necessário, evidentemen

te, é um modelo interpretativo e analítico que tome mais em conta a realidade tal como ela é.

Críticos da análise econômica muitas vezes enfatizam as funções de transmissão de valores, da formação humanista, do desenvolvimento do espírito crítico, da mente aberta e criadora, que estariam sendo perdidas na análise meramente economiscista da educação. Schultz concede, naturalmente, que nem toda a educação é orientada no sentido de aumento de produtividade, e por isto considera que existe também uma busca da educação como elemento de consumo, e não somente como investimento em capital.

Entretanto, um exame mais apurado das funções da educação meramente formal (aprender "bem" a língua,saber colocar os pronomes, possuir as informações "de cultura" julgadas necessárias, e, claro, ter o diploma), no esforço de mobilidade entre estratos em mercados de trabalho segmentados, mostra claramente que o termo "consumo" não dá conta de todo o fenômeno. Existe uma grande parte do sistema educacional que não está voltada nem para a produção (que consistiria em proporcionar skills específicos para o desempenho de funções) nem para o consumo(por exemplo, aprender literatura pelo lindo que é), e sim para a aquisição de certas maneiras de ser e certos símbolos sociais que permitem o acesso a outros estratos sociais ou segmentos protegidos do mercado de trabalho.

Vale a pena insistir neste ponto. Se a educação indubitavelmente "aumenta" a renda dos indivíduos, tal como se pode ver em pesquisas cross-section, isto não significa necessariamente que o aumento global da educação de uma população dada aumentaria seu produto global. É possível supor, por exemplo, que um aumento generalizado da educação simplesmente aumentaria os requisitos educacionais dos candidatos aos empregos disponíveis, manten-

do o nível de renda da população, assim como sua distribuição, inalterados. Para que o aumento da educação gerasse, efetivamente, aumento da riqueza, deveria ser necessário, primeiro, que o incremento em educação consistisse em incrementos em know-how especificamente necessários para a melhoria das atividades produtivas, e, segundo, que o sistema econômico tivesse condições de absorver efetivamente e utilizar este potencial de know-how acrescido. Exemplos contrários — populações rurais que se alfabetizam e emigram, universitários que devem abandonar seu país por falta de aproveitamento adequado, padrões de seleção para empregos baseados em requisitos superiores às necessidades da tarefa — são conhecidos demais para que estas dificuldades não sejam tomadas em consideração.

Mercados de Trabalho Segmentados

Esta problemática tem sido vista recentemente, dentro da economia, no contexto das pesquisas e discussões sobre "mercados de trabalho segmentados", ou mercados duais.[5] Primeiro, há a constatação de que existem mercados de trabalho duais, ou segmentados, que se caracterizam entre outras coisas por diferenciais significativos de renda e dificuldades de passagem de um mercado a outro. Um destes mercados, denominado "primário", é moderno, de tecnologia relativamente alta, salários relativamente altos, e também de relativa estabilidade de emprego. O outro, "secundário", é mais "tradicional", labor intensive, de baixa tecnologia, alto turn-over, pouca estabilidade e flutuação das condições de emprego.

O que chama a atenção nesta lista de características é que o mercado "primário" é, ao mesmo tempo, o mais mo-

derno (e por isto aquele onde, de acordo com as concepções econômicas liberais, impera a racionalidade provocada pelas leis do mercado) e o mais protegido por mecanismos institucionais de todo tipo, desde os mais informais (contatos sociais, estigma e preconceitos contra os de baixo) até os mais formais (legislação protetora e requisitos de credenciais educacionais). O mercado de trabalho "secundário", por outro lado, é ao mesmo tempo o mais "tradicional", menos incorporador de tecnologia, mas é também aquele em que os mecanismos de mercado operam de forma desinibida na alocação de mão-de-obra.

As explicações para a formação destes mercados múltiplos de trabalho são várias. Para muitos, trata-se de um desenvolvimento natural do próprio processo de crescimento da economia capitalista, que teria como função impedir o acesso de segmentos importantes do mercado de trabalho a níveis mais altos de remuneração. Uma análise não estritamente econômica indicaria que isto que os economistas denominam "mercados segmentados" não passa, na realidade, de um fenômeno mais geral de estratificação social que tem uma óbvia relação com a distribuição social da renda. Esta estratificação não pode ser entendida em termos estritos de mercado — e daí o recurso a "arranjos institucionais" como variáveis capazes de ajudar a compreender o fenômeno. Como veremos mais adiante, estes "fatores institucionais" não são um simples resíduo, mas o aspecto mais importante do problema, que a teoria social trata de entender.

A relação entre esta discussão e o tema da educação é íntima, já que o nível educacional é praticamente o único canal aberto para a mobilidade entre estratos sociais. Ainda que pesquisas de vários tipos tendam a demonstrar, repetidamente, que as chances de promoção social através da educação são baixas para os que não têm background

econômico e social adequado, ainda assim este canal é importante quando a economia se expande e o sistema educacional se expande ainda mais aceleradamente. Isto significa que o esforço de buscar subir a ladeira educacional é racional, do ponto de vista individual, e deve ser feito da maneira mais eficiente possível, que permita, por exemplo, o exercício concomitante de uma atividade profissional lucrativa. Daí a demanda por ensino secundário e universitário noturno, e as pressões para reduzir ao máximo as exigências de conhecimento e aprendizagem nestes cursos. Trata-se de uma opção extremamente lógica e racional, do ponto de vista individual, ainda que do ponto de vista social e agregado os efeitos deste tipo de cursos possam ser altamente questionáveis.

Cremos que a esta altura, dois ou três pontos já estarão suficientemente esclarecidos. Primeiro, a educação é, sem dúvida, forte correlato de renda pessoal; por isto, em situações de expansão do sistema educacional e da economia, deve ser também um meio importante de mobilidade. Segundo, esta mobilidade, que é efetivamente buscada, não se faz necessariamente por aumento na capacidade produtiva das pessoas; isto porque, terceiro, a fragmentação dos mercados de trabalho implica em que existem critérios não econômicos que definem a natureza da renda proporcionada aos trabalhadores de cada fragmento.

As Transformações no Campo: Sistemas de Mercado e Outros Sistemas

Já aqui os modelos explicativos de tipo estritamente econômico entram evidentemente em dificuldade, mesmo quando fazem uso da introdução de variáveis políticas e institucionais na análise do conflito de interesses gerado

pelo desenvolvimento capitalista. Talvez seja mais conveniente buscar um marco conceitual mais amplo, que não trate conceitos tais como "fatores institucionais", "legislações protetoras", "sistemas de status", "sistema de grupos informais", etc., como variáveis a serem, se necessário, mantidas como exógenas; ou, se possível, eliminadas dos modelos explicativos; mas que, ao contrário, inclua estes conceitos no próprio cerne do entendimento dos sistemas de organização e estratificação social.

Esta perspectiva mais ampla, acreditamos, nos foi proporcionada há cerca de 30 anos por Karl Polanyi, a quem vale a pena citar em certa extensão:

> "Ainda que a sociedade humana seja naturalmente condicionada por fatores econômicos, as motivações dos indivíduos são, só excepcionalmente, determinadas pelas necessidades de satisfação de necessidades materiais. A sociedade (européia) do século XIX foi organizada na suposição de que esta motivação poderia ser considerada universal, mas esta foi uma peculiaridade daquela época." (p.153) "Questões puramente econômicas relacionadas com a satisfação de aspirações materiais são incomparavelmente menos relevantes para o comportamento das classes do que questões de reconhecimento social. A satisfação de aspirações materiais podem ser, evidentemente, o resultado deste reconhecimento, especialmente como seu símbolo externo, ou prêmio. Mas os interesses de uma classe se referem, antes de mais nada, à sua posição, hierarquia, status e segurança, ou seja, não basicamente sociais, e não econômicas."[6]

Não é fortuita a referência a Polanyi, já que sua obra clássica sobre a grande transformação da sociedade ocidental promovida pelo liberalismo capitalista tem como pano de fundo a análise das profundas transformações sofridas pela sociedade inglesa neste processo, principalmente através do deslocamento de grandes massas populacionais das áreas rurais para os núcleos urbanos indus-

trializados. Ele refuta com energia alguns autores de história econômica que defendiam a tese de que, na realidade, as condições dos trabalhadores ingleses eram melhores no novo contexto industrial que na sociedade rural anterior, se medidas por níveis de renda e simples crescimento demográfico. Para ele, o que houve foi uma distribuição catastrófica do tecido social inglês, pela introdução violenta dos mecanismos de mercado e a transformação da capacidade produtiva das pessoas em força de trabalho em um mercado moderno. "Como poderia haver uma catástrofe social quando existiu, sem dúvida, melhoria econômica?", perguntariam alguns destes autores. A resposta de Polanyi é que "na realidade, uma calamidade social é um fenômeno basicamente cultural, e não econômico, que possa ser medido por dados de renda ou de crescimento populacional." (p.157) A introdução de uma economia de mercado em uma sociedade permeada por formas não mercantilizadas de produção explica, sem dúvida, a "melhoria" dos dados de renda, assim como a introdução de melhores alimentos e padrões higiênicos podem explicar o aumento populacional.

Quando Polanyi fala aqui de cultura, ele não se refere a consumo, ao verniz que dá brilho à aristocracia ou ao folclore que dá cor e tipicidade ao povo, e sim, a coisas bastante mais profundas e básicas, indicadas na primeira citação acima: status profissional, segurança física e econômica, a forma de vida, o âmbito de existência das pessoas, a estabilidade de seu meio ambiente... Estas são as coisas que a introdução do mercado na área rural vêm ameaçar e, em última análise, destruir ou alterar profundamente, ao transformar a propriedade da terra e a atividade do trabalho em mercadorias em disputa do melhor pastor.

O ponto crucial da análise de Polanyi, que tem uma implicação direta para o tema das funções da educação na

área rural (mas também no contexto urbano), tem a ver com o conceito de mercado. Segundo ele, a transformação mais drástica trazida à sociedade inglesa pela revolução industrial é a implantação de um mercado generalizado, ou, mais especificamente, a transformação do trabalho em força de trabalho, em mercadoria, assim como a transformação da terra em bem negociável. Este foi um movimento que se tornou irresistível, historicamente, mas teria sido um fenômeno peculiar da implantação do capitalismo liberal, principalmente durante o século XIX, que teve que abrir caminho através das Poor Laws inglesas que buscavam, infrutiferamente, defender as populações dos rigores do mercado competitivo do capitalismo nascente.

Transplantada esta discussão clássica para o contexto brasileiro e, mais geralmente, latino-americano, ela nos permite discutir com maior perspectiva teórica o papel da educação em nosso meio. Um modelo conceitual já bastante refutado, mas ainda muito utilizado, tende a considerar o setor rural tradicional como essencialmente pré-capitalista, fora do mercado, de baixa produtividade e capitalização e, correspondentemente, baixa educação. Isto contrastaria com o setor industrial urbano que seria monetarizado, moderno, de mercado, de produtividade e capitalização mais altos, e utilizando, em geral, mão de obra mais qualificada. De acordo com esta perspectiva, a introdução da educação nas áreas rurais tradicionais teria como função introduzir aqueles conhecimentos e habilidades que permitissem a passagem de uma economia de subsistência, não-monetária, etc., a uma economia moderna — basicamente, que permitisse que o setor rural se integrasse ao mercado capitalista moderno.

Esta perspectiva implica em considerar que o homem do campo permanece fora do setor moderno da economia, essencialmente, por falta de qualificação, ou seja, pelo va-

lor mínimo de sua força de trabalho; e que a educação viria a suprir esta deficiência. Por implicação, isto seria ao mesmo tempo desejável para a sociedade como um todo, e o objetivo buscado pelos que buscam educação para si e para seus filhos.

Educação e Posição Social

Esta utilização do modelo de mercado não leva em consideração que, como observava Polanyi para a Inglaterra, este é tão somente um sistema possível de relacionamento e interação entre as pessoas, mas não necessariamente o único, nem o mais desejável, quer do ponto de vista da racionalidade individual, quer do ponto de vista da racionalidade do sistema social como um todo. Max Weber, de forma muito mais sistemática, nos proporciona um contraste nítido entre o sistema de estratificação de "classes", baseado na posição que as pessoas ocupam no mercado, e o sistema de status, baseado na distribuição das pessoas pela sociedade através de critérios de prestígio.[7] Enquanto o sistema de mercado é estratificado por critérios de aquisição de bens e recursos, o sistema de status se caracteriza por critérios de adscrição de posições de poder e prestígio que não estão, em princípio, sujeitas a flutuações da fortuna. Mais importante que a distinção formal entre os dois sistemas de estratificação, no entanto, é a compreensão das relações entre eles. O sistema liberal capitalista "puro" tende a ser regido essencialmente pelas leis do mercado, os sistemas chamados "tradicionais", ou corporativos, pelos sistemas de status; mais ainda, existiria uma tendência natural de grupos sociais ascendentes a impor o sistema de classes sobre o de status e uma tendência de setores bem estabelecidos ou sob ameaça de deslocamentos sociais graves de se escuda-

rem em sistemas adscritos e imunes aos critérios de mercado.

Qual o papel da educação em todo este processo? Normalmente a educação, em suas diversas formas (educação informal, supletiva, escolarização, etc.) tende a funcionar como sistema de transmissão de símbolos, linguagem, esquemas conceituais interpretativos e habilidades necessárias para o desempenho das funções sociais em seu sentido mais amplo. Em uma sociedade estática, o sistema educacional simplesmente transmite, ou, de acordo com o jargão sociológico, "socializa" as novas gerações de acordo com a cultura dos pais, tomando esta expressão no sentido mais amplo, antropológico, do termo. Supomos que, em termos econômicos, isto equivaleria a dizer que a educação é essencialmente um custo de reposição de capital, não implicando por isto em novos investimentos. Mais importante do que isto, no entanto, é o fato universalmente comprovado de que o melhor preditor isolado da educação dos filhos é o nível educacional dos pais, o que significa que este investimento é essencialmente um gasto na manutenção do status quo familiar, do ponto de vista de sua posição na sociedade.

No entanto, em sociedades em mudança, a educação aparece como um elemento de mobilidade, principalmente de tipo intergeneracional. Não significaria isto que, nestas sociedades, o sistema educacional deixaria de ser predominantemente orientado para a manutenção dos sistemas de status, passando a servir de capacitação para o melhor posicionamento do sistema de classes, ou seja, no mercado?

Não necessariamente. O fato do sistema de status ser definido por critérios de prestígio, que tendem a ser usualmente adscritos, não significa que exista mobilidade entre estratos, e que sistemas de competividade em ní

vel individual não possam existir para esta mobilidade. Discernir, empiricamente, se um sistema educacional se orienta para um ou outro tipo de estratificação social pode parecer uma operação complicada e difícil, mas suas implicações são da maior relevância. É bastante conhecida, por exemplo, a tendência de certos grupos de imigrantes de baixa educação em proporcionar um nível educacional alto aos filhos (judeus e irlandeses, nos Estados Unidos; chineses expatriados, na Ásia; japoneses, no Brasil). Caracteristicamente, a primeira geração de imigrantes se dedica a atividades comerciais, ocupando-se pois, no setor terciário capitalista moderno; seu objetivo para os filhos, no entanto, é uma profissão liberal clássica (medicina, direito, engenharia), que lhes proporciona um nível mais alto de renda, mas principalmente os retira do mercado. Não se trata, evidentemente, de que não existe competitividade dentro das diversas categorias profissionais, mas de que estas são, basicamente, profissões protegidas e reguladas corporativamente, capazes em certa medida de impor à sociedade seus níveis de remuneração. Fundamentalmente, seus membros possuem características profissionais que, uma vez adquiridas, passam a pertencer adscritivamente a seu possuidor, não sendo, em princípio, transferíveis ou comerciáveis no mercado.

Isto mostra que não se deve confundir sistema de mercado com sistema de mérito, ainda que os dois se caracterizem pela competitividade por posições. Todo sistema de mercado competitivo é, por definição, um sistema de mérito, já que cada qual recebe a remuneração que "merece" em função dos recursos produtivos de que dispõe, em competição com os demais. Entretanto, é possível pensar em vários sistemas de mérito que funcionam fora do mercado. O exemplo clássico, estudado por Weber, é o mandarinato chinês. De acordo com o sumário que nos proporcio-

na Bendix,

> "Há mais de dois mil anos que os funcionários governamentais constituem o estrato dominante na China. A educação literária era a medida de seu prestígio social e a qualificação básica para o exercício do cargo. Ainda que os literati chineses se comportassem de forma altamente ritualizada, eles não eram sacerdotes nem ministros religiosos pertencentes a alguma ordem, mas um forte grupo de status de leigos bem educados. Eles tampouco eram um grupo social hereditário como os Brâmanes da Índia, porque sua posição social se baseava, em princípio, em seus conhecimentos de escrita e de literatura, e não em seu berço. Os sábios tinham o mesmo prestígio elevado independentemente de suas origens sociais, ainda que o acesso à educação necessária para atingir os níveis mais elevados dependesse em grande parte da riqueza da família. Ainda assim, não era a linhagem antiga da família que era decisiva a este respeito."[8]

Esta situação de acesso a posições de status através de um sistema de mérito não é somente uma peculiaridade chinesa. Weber via claramente sua manifestação contemporânea nas sociedades modernas altamente burocratizadas:

> "O desenvolvimento do diploma de universidades e colégios de engenharia e administração, e o clamor universal pela criação de certificados educacionais em todos os campos, levou à formação de um estrato privilegiado nos escritórios privados e cargos públicos. Estes certificados apoiam as pretensões de seus portadores por casamentos nas famílias mais notáveis, (...) por salários "respeitáveis", em vez de remuneração por trabalho realizado, por promoções garantidas, seguros de velhice e, acima de tudo, por pretensões ao monopólio de posições social e economicamente vantajosas."[9]

Em resumo, a educação pode ser um sistema de recrutamento competitivo, seja para o mercado de trabalho (no sentido Weberiano do termo), seja para o sistema de

status, seja um pouco para cada. As análises de Polanyi e Weber deixam claro que não há regra de precedência predefinida de um sobre o outro, nem lógica nem histórica. Na realidade, Polanyi mostra como uma série de leis e mecanismos de proteção ao trabalhador, saúde pública, condições de trabalho nas fábricas, seguro social, associações de comércio, criação de serviços de utilidade pública, etc., foram gradualmente sendo introduzidos em vários países como reações aos efeitos devastadores do capitalismo selvagem de mercado.[10] Em outros países, como a Rússia e o Japão, por exemplo, o capitalismo de mercado nunca chegou a abranger a totalidade do sistema social e produtivo, ficando sempre subordinado a um centro político forte e de bases sociais próprias e autônomas.[11]

Uma visão bem mais contemporânea das idéias aqui discutidas nos é dada por Albert Hirschmann em seu Exist, Voice and Loyalty.[12] Essencialmente, o que Hirschmann trata de nos proporcionar é uma ponte teórica entre os mecanismos e as teorias econômicas, de mercado — em que imperaria uma racionalidade de exit — e os mecanismos e as teorias de tipo político, em que funcionariam os mecanismos de tipo voice e loyalty. É possível pensar no esquema analítico proposto por Hirschmann em termos dos conceitos de Weber e Polanyi, e ver como todos os três insistem no mesmo tema: a racionalidade econômica, dada pelos mecanismos de mercado, é tão somente um "momento" analítico no estudo da sociedade (Weber, Hirschmann), assim como um "momento histórico" peculiar ao capitalismo competitivo nascente (Polanyi). E a ênfase na análise de uma outra dimensão da realidade social, que se dá tanto mais fortemente quanto mais nos afastamos do mercado competitivo em sua forma ideal: aquela que tem a ver com monopólio, poder, prestígio, segurança, reconhecimento, etc.; e que está relacionada a uma lógica de comportamentos só inteligível em uma ótica mais estri

tamente social e política.

2. Transição no Contexto Rural Brasileiro

Um confronto das questões até aqui levantadas com os dados obtidos em trabalho realizado na zona rural de dois municípios brasileiros pode se revelar frutífero para a classificação de alguns aspectos da relação entre educação, migração e mobilização social no meio rural brasileiro.

Escolhidos com base na descrição fornecida pelo volume sobre as Micro-Regiões Homogêneas do Brasil publicado pelo IBGE[13], o trabalho de campo realizado nos dois municípios selecionados acabou por revelar algumas importantes diferenças entre eles. Bom Jesus do Itabapoana é fundamentalmente uma região de introdução de pecuária de leite em substituição à lavoura do café, já praticamente desaparecida, conjugada a uma agricultura que visa a produção de alguns produtos básicos utilizados diretamente na subsistência do grupo familiar (milho, arroz, feijão, hortaliças, etc.), enquanto o município de Santo Antonio da Platina está dividido em duas áreas extremamente diferentes, sul e centro-norte. O sul do município é constituído por uma área de pastagens e de cultivo de alguns produtos básicos (milho, feijão, etc.). No centro, existia ainda até o mês anterior à realização do trabalho, uma lavoura de café, já considerada velha e improdutiva, totalmente destruída pelas geadas que caíram sobre a região naquela época. O norte apresenta uma produção agrícola semelhante à do sul, mas que vem sendo substituída rapidamente pelo cultivo do trigo e da soja. Em termos de relações de trabalho, Bom Jesus do Itabapoana apresentava, à época do café, um sistema de parceria, muito co-

to comum en algumas regiões do Brasil, que a partir da introdução da pecuária leiteira vem sendo progressivamente substituído pela mão-de-obra assalariada[14] encontrando-se no momento, na região, os dois tipos de relação, ou mesmo, proprietários que, além do salário, dão a seus empregados casa, assistência médica, pagam FUNRURAL[15], etc. Entretanto, a produção obtida a partir do sistema de parceria destina-se, basicamente à subsistência do indivíduo e de sua família, não sendo comercializada. No sul do município de Santo Antônio da Platina, há arrendatários e parceiros, além de pequenos proprietários que destinam à venda a maior parte da produção, mas o dinheiro com ela obtido é utilizado pelo indivíduo para seu consumo e o de sua família. O norte do município é constituído basicamente de parceiros e pequenos proprietários, cuja produção é também vendida em sua maior parte, mas o produto da venda é utilizado na compra de alguns itens básicos para a subsistência da família (querosene, roupas, etc.). À diferença das duas outras regiões do município, a introdução do trigo e da soja nesta área traz consigo a introdução do trabalho assalariado, paralelamente a uma grande liberação de mão-de-obra, na medida em que o trigo e a soja são culturas altamente mecanizadas.

Portanto, o que há de comum entre Bom Jesus do Itabapoana e o norte de Santo Antonio da Platina é um processo gradual de substituição de uma economia de subsistência por uma economia de mercado, expressa através da substituição da produção voltada para a subsistência da família pela necessidade de ingresso no mercado através da venda da força-de-trabalho.

Economia de Subsistência, Economia de Mercado e Educação

O termo "economia de subsistência" não é utilizado aqui em referência a um tipo de economia fechada, auto-suficiente, que produz unicamente para a subsistência do grupo (seja familiar, territorial, etc.) em oposição a uma economia cuja produção seja inteiramente destinada à venda no mercado. As diferenças reais entre um e outro tipo se colocam não nestas oposições, mas sim, em primeiro lugar, nas possibilidades efetivas de garantir a subsistência com o trabalho na lavoura e, em segundo, nos valores implícitos em cada uma destas formas alternativas de organização da vida social e econômica. Aqui é importante retornar às análises de Polanyi[16] para observar que não há grupos totalmente autônomos no que se refere à produção e distribuição de bens, nem mesmo em sociedades tribais[17], e que em toda e qualquer sociedade estão presentes relações de troca, inclusive monetárias, desde épocas muito remotas. Estas relações, entretanto, podem se organizar sob duas formas básicas diferentes: numa delas, aqui denominada economia de subsistência, a produção e distribuição de bens está subordinada e "engastada em" (no original, "embedded in") outras instituições sociais (obrigações religiosas, políticas ou de parentesco) e, mesmo quando existe, o mercado tem por fim uma troca que garanta alguns itens básicos para a sobrevivência e para a vida social da comunidade, a não se organizando a nível nacional e não dando a tônica das relações sociais existentes mas sendo, sim, sua expressão. Na outra, aqui denominada economia de mercado, a produção e distribuição de bens é regulada por um mercado que se organiza a nível nacional e não constitui expressão direta daquelas obrigações mencionadas acima. No primeiro tipo, o que prevalece são os "padrões de integração"que Polanyi

denomina de reciprocidade (expressão de relações sociais de amizade, parentesco, status e hierarquia) e redistribuição (expressão de filiações políticas e religiosas). Neste tipo de sociedade, o indivíduo tem a garantia de sua sobrevivência através de sua filiação a grupos de parentesco, de amizade, de sua subordinação a um chefe (ou do fato de, sendo chefe, receber parcelas da produção de cada grupo dentro do grupo mais amplo), e a organização da vida material não é presidida pela necessidade de comerciar mas sim de assegurar a provisão de subsistência, abrigo e dos ítens necessários à vida da comunidade. Já o segundo tipo, o "padrão de integração" caracterizado pela troca de mercado (que integra a economia capitalista) implica em relações que podem ser analisadas de uma perspectiva estritamente econômica na medida em que não expressa aquelas obrigações sociais mencionadas acima.

É a partir destes conceitos que Polanyi mostra como a introdução deste último tipo de padrão na Inglaterra do século XIX provocou uma desagregação do tecido social, na medida em que deteriorou laços sociais baseados nos princípios de reciprocidade e redistribuição, gerando uma grande insegurança social, a despeito de eventuais aumentos na renda do operariado inglês.[18] Comentando a obra de Polanyi, George Dalton assinala com muita propriedade que "ainda que a renda monetária real tenha crescido para muitos trabalhadores individuais, a insegurança material também aumentou, por causa da ameaça de desemprego industrial e o desaparecimento das garantias de subsistência para os desafortunados, que caracterizam as sociedades rurais em que os vínculos de parentesco e de vizinhança permanecem em vigor."[19]

Este processo de passagem de padrões de integração de tipo reciprocidade e redistribuição a padrões de mercado se encontra em curso em ambas as regiões estuda-

das no trabalho de campo, assumindo feições básicas de uma substituição, ora lenta, ora acelerada, de formas de exploração agrícola, como a parceria, pelo trabalho assalariado, passando o indivíduo, como havia assinalado José Martins[20], "de produtor direto a comprador de seus meios de vida". Os diálogos de entrevista, abaixo, exemplificam esta passagem:

"— Como que era antigamente, era melhor?
— Bem melhor de que hoje.
— Por quê?
— É porque tinha mais serviço na lavoura, porque tinha muito café, essas coisas, quê dizê, que todo proprietário tinha que tê os colono dele, hoje em dia ninguém tem lavoura de café por aqui mais" (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro e dono de venda).

— Como o Sr. tá vivendo?
— Empreiteiro clandestino, num tem localidade certa. Como agora mesmo. Fui corrê uma empreitada, por causa de 200 cruzeiro deixei de combinã com o camarada. Eu pegava por dois mil; ele só dava um milhão e oitocento, aí num dava. Tem que pegã prã ganhã, num vai pegã prã perdê. O sujeito num vai trabalhã, enfrentã lã guiné bravo* de enxadão o dia todo, ele vai infrentã aquilo com intenção de quê? Ganhã dinheiro.

---

* capim que cresce na lavoura e nos pastos, também conhecido na região como "espanta colono", porque é muito difícil de tirar.

— Quanto tempo o Sr. leva prá fazer isso?

— A base aqui é de 20 cruzeiro por dia.O que corre aí, né? Quem arranja empreitada já pega empreitada, prá vê se consigue 20, mas o ritmo aqui é de 15; então pega a empreitada prá vê se consigue 20 e passa a pegá mais cedo, menas hora de almoço, menas hora de café prá consiguí 20 cruzeiro por dia.

(...)

— Essa empreitada era prá quanto tempo?

— Ah, essa empreitada era empreitada pruns 100 serviço. Eu calculei 100, ele calculou 80.

— 100 serviços demora quanto tempo?

— 100 serviços? Pruma pessoa só leva muito tempo, mais de 3 mês.

— Quantas pessoas o Sr. ia arranjar?

— Porque são 30 dias num mês, né? Mas tem 4 domingo. 26 dia de trabalhá. Dando tudo favorável, que num perca, porque às vez adoeceu nesse período, isso inda vai prá 3 mês. É, mais de 3 mês.

— E quantas pessoas o Sr. ia botar lá?

— Ah, eu ia prá lá com 4 companheiro.

— Aí demorava menos tempo?

— Aí eu devia fazê com 1 mês. O cálculo que eu fiz foi esse. Mas prá um só era três mês e olhe lá, trabalhando bem mesmo" (Bom Jesus do Itabapoana, empreiteiro e ex-administrador de Fazenda).

"— Eu plantava milho e feijão. Depois mudei,plantava algodão que o milho, plantava, chega na época de vendê, micharia, fazia aquele total de dinheiro, pagava, ficava limpo, ah! Tem que mudá de planta, plantei agodão no ano passado já deu um abacaxi. Mas mais ou meno melhó que o milho deu. E antigamente dava milho e dava

feijão com vontade. Hoje em dia num dá feijão, milho já num dá que preste.

— Por quê não dá mais feijão?

— Divido às pragas do soja. Feijão num dá mais.

— A soja dá praga no feijão?

— Dá praga no feijão. (...)

— Mas por quê ... a soja? (Que que acham de bom na soja que começaram a plantar?)

— Ah! É mais fácil ... Prá lidá com a soja num pricisa empregado, só pricisa de maquinaria, tem maiô facilidade, num pricisa de empregado, tem muitos aí que com 5, 6 moradô prá tocá 20, 30 alqueire de terra, eles sozinho toca 50, isso que istragô prá nós. Muitos têm 100,200 alqueire e, não, num preciso de moradô nenhum, preciso lá duns 2, o resto eu toco tudo, num preciso de carpi, né? (...)

— É um problema isso, não é?

— Problema i isso istragô pra nós.

— Completamente?

— Completamente, istragô prá todos nós que trabalha na lavôra, que trabalha de percentage, de a meia, essas coisa, tudo istragô, istragô cem por cento, num deu prá pagá as conta, pricisa do patrão perdoá (...) A soja é mais difícil, num é que é mais difícil ... Si é que é mais fácil prá colhê, colhe mais barato, né? Mas o milho e o feijão prá nós era vantage que nós tinha fartura em casa, nós criava porco, nós criava bastante galinha, né? E tem, e tinha arroz, quê dizê, nós tendo milho, feijão e arroz e o capado (*), o porco, quê dizê que a vi

---

(*) capado é o porco criado exclusivamente para consumo próprio, ou para a venda.

da é mais tranquila, nem precisa, a gente vai lá na cidade comprá o sal, querosene, açúcar e a roupa, quê dizê, cê tem tudo isso em casa.

— Mas com a soja vocês não podem mais criar esses animais em casa não?

— Muito pouco, já num pode criá (...) por causa do veneno, mata a criação. Milho caro num pode comprá prá criá porco, também prá galinha num dá, intão tem uma cabecinhas de galinha meia macho, chega o tempo de plantá precisa trazê elas tudo fechada, aí num dá produção nenhuma. E quando era milho e feijão, era galinha..." (Santo Antonio da Platina, meeiro).

Estas situações de incerteza e de necessidade de buscar a sobrevivência através do trabalho assalariado agora (como é o caso do empreiteiro de Bom Jesus do Itabapoana) ou a médio e longo prazo (como o meeiro de Santo Antonio da Platina) pode ser contrastada com a do campeiro de uma das fazendas de Bom Jesus de Itabapoana:

"— O Sr. ganha como? Ganha salário?

— Eu num tem ordenado. Tenho despesa paga, remédio, roupa, tudo o que eu precisá eu tenho aí.

— O Sr. não tem salário nenhum?

— Não.

— E FUNRURAL, o Sr. tem?

— Não.

— O Sr. tem essa casa prá morar?

— Tenho essa casa prá morá, tenho criação no pasto dele, tem boi animal, a criação no terreiro aí é meu e dele...

— Como o Sr. conseguiu essas cabeças de gado? O Sr. ganhou?

— Foi o seguinte: o gado eu ganhei, ele me deu. E tem dois animal que foi negócio".

As relações de patronagem tem sido vastamente descritas pela literatura especializada[21], constituindo-se num tipo de relação social característico de sociedades organizadas com base em padrões de reciprocidade e redistribuição, servindo a interesses sociais e políticos locais e sua análise merece uma atenção particular que não é objetivo deste trabalho. Entretanto, embora não tivessem sido buscados dados específicos sobre este tema, ele surgiu em algumas entrevistas realizadas em Bom Jesus do Itabapoana, mostrando como a insegurança de que falam Dalton e Polanyi atinge não só o antigo parceiro que se vê diante de necessidade de buscar trabalho assalariado, mas também o proprietário de terra, já que as relações de mercado não têm por base os mesmos pressupostos em que se baseiam as relações estabelecidas dentro da economia de subsistência (como as relações de patronagem que estão calcadas na esfera dos compromissos morais e de lealdade).

"— E FUNRURAL, o Sr. tem?
— Tem, o patrão paga meu FUNRURAL.
— Quer dizer, o Dr. C. paga seu FUNRURAL até hoje?
— Paga sim senhora, eu tenho carteira de consulta aí em nome dele. Um bom patrão, o que eu tenho prá dizer prá senhora é isso.
— Por quê?
— Bom patrão prá mim só não. É bom patrão prá todos os colonos que tem aí ele é bom patrão. Agora só paga pouco, porque a renda também, o negócio num tá mesmo bonito, né? O negócio tá meio ruim, né? (...)
— Na verdade eu nunca projudiquei, é ou não é, dona I., nunca projudiquei propriedade de ninguém, de chegá lá e tirá ninguém do serviço, eu só chamo esses que tá por conta própria deles...

> quê dizê só tiro esses que tá mesmo clandestino, que eles tá clandestino, eles não são empregado de ninguém, esses são clandestino (...) O Dr. C. tem os colono dele ali, ele paga todos, é responsável por eles em tudo, é verdade, ele é mesmo responsável por remédio, responsável por conserto de casa, responsável em tudo, agora num é por mim que saí daqui, que trabalho de empreiteiro, ir lá dentro da propriedade dele ir desorientá colono dele. Num faço isso, nunca fiz. Intão o dia que eu preciso dum companheiro, eu vou caçá um que num tem compromisso com ninguém. Eu, há dois ano com o Dr. C. nunca dei uma vorta, fiz um serviço fora da propriedade. Porque eu tinha compromisso com ele e ele comigo, e ele num pode dizê que eu num tinha, ele tinha compromisso comigo sim e eu com ele. Então nunca fiz esse negócio, mas uma vez que eu entreguei, eu tô boi sorto, eu vô praquele lugá que pagá mais. Se ele num deu os dois mil pro serviço eu vô procurá" (Bom Jesus do Itabapoana, empreiteiro e ex-administrador de fazenda).

Portanto, se não existem evidências nas entrevistas das vantagens políticas que proprietários podem obter a partir de laços de patronagem, o depoimento acima explicita o nível em que se coloca a troca de obrigações entre patrões e empregados e mostra como ela é possível de ser rompida a partir da introdução de relações de mercado na região, na medida em que estas abrem a possibilidade de que os empregados optem pelo emprego que pague o maior salário, não retribuindo, em termos de lealdade, os <u>favores</u> que lhe prestou o patrão:[22]

"— O salário aqui varia de 12 a 15. Sabe o que

acontece? Há patrões que não querem compromisso com o empregado, então não tem um rancho na propriedade. Então, quando é época que o negócio aperta pro lado deles eles voam nos empregados do outro que mantêm a responsabilidade a vida toda, tá entendendo? E aí pagam Cr$15,00, Cr$16,00, mas também terminou o serviço fica prá lá, não tem compromisso não, não dão casa prá morá, não dão lenha, não dão leite para os filhos novinhos, não carrega prá médico quando precisa, entendeu?... De vez em quando outra fazenda tá precisando do serviço dele também então paga mais, oferecem mais. Ele não tem, né? Então ele vai lá e oferece propina, né? É o tipo da corrupção trabalhista" (Bom Jesus do Itabapoana, professora primária, mulher de um dos principais líderes da ARENA na região).

À insegurança gerada pela introdução de relações de mercado alia-se a insegurança decorrente das próprias condições em que se realiza o trabalho agrícola, extremamente sujeito a, e dependente de, condições climáticas.

"— Não, esse ano não deu lucro não. Deu prejuízo. Por causa do sol. O terreno era prá mais de 100 saco de arroz, deu uns dez. Gastei um milhão e quatrocentos mais ou menos de serviço, mandei pilá a minha parte, não deu nem 3 saco de arroz pilado" (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro e dono de venda).

"— E quanto é que dá mais ou menos prá você produzir?

— Milho na base de 80 saco, 80 saco por alqueire... O algodão produz uma base de 300 arro-

bas por alqueire. O trigo eu esperava,nê? Mas o que a geada queimô, então agora desse a gente num espera mais nada dele (...). Queimô dez alqueire, bem do alto, tava torrado e que nós esperava, esperava daqui a uns 2 meses colhê ele. Perdeu tudo, perdeu por completo, a gente perdemo a ração, a gente perdemo, gastemo óleo, o trabalho nosso, simente, nê? Custou 135 conto o saco de simente, quê dizê, perdeu tudo" (Santo Antonio da Platina,proprietário).

As colocações de Polanyi em relação a padrões de reciprocidade e redistribuição e padrões de mercado acrescentam ao trabalho de Martins a possibilidade de visualizar um processo em marcha há algum tempo e que coloca o homem do meio rural, a despeito da situação social em que se encontra quer como proprietário, quer como não proprietário, diante da inevitabilidade da passagem de uma forma a outra de organização social, criando a necessidade da busca de novos instrumentos para lidar com ela a médio ou longo prazo. Talvez o principal destes instrumentos seja a educação.

3. A Percepção da Educação no Campo

Assim, as entrevistas realizadas permitiram agrupar as representações do homem rural acerca de educação a partir de três pontos básicos:

a) a educação como um fim em si mesma;
b) a educação como instrumento de aquisição de uma linguagem que possibilite o trato com o mundo urbano e com o mercado;
c) a educação como instrumento de mobilidade social intergeracional.

A idéia de que a educação é um fim em si que deve ser buscado pelo indivíduo é uma marca comum a todas as entrevistas e independe, de certa maneira, da situação social vivenciada pelos indivíduos entrevistados, podendo ser referenciada, em termos mais genéricos à perspectiva de mudança mais global acima mencionada. Em todas as entrevistas realizadas surgem colocações sobre o valor que a educação tem em si mesma, podendo servir para que as pessoas tenham bons modos, aprendam a respeitar os outros, etc.

"— Isto é o que eu penso, eu tô estudando,mas num tenho, assim, inda onte eu falei com minha esposa, num tenho assim esperança de estudá prá tê um emprego, mas é bom estudá, né? Que sabê num ocupa lugá, né? Sabê num ocupa lugá" (Bom Jesus do Itabapoana, proprietário).

"— O que o Sr. aprendeu?
— Mal aspenas lê, letra de emprensa bem, assim, faço três operações de conta...
— Que operações o Sr. faz?
— Eu faço de somá, diminuí e multiplicá porque dividí eu fazia mas perdi as pegadas dela, hoje prá fazê, tem que voltá na professora outra vez.
— O Sr. acha que o Sr. aprendeu serviu prá alguma coisa?
— Ah, a senhora num sabe de uma coisa, não pode nem se falá, é outros ólho que a pessoa criou, né? Porque que, como diz o outro, num tem leitura é completamente cego. É grande coisa a leitura, num pode nem se pensá o adiante da leitura. A leitura é uma grande coisa" (Bom Jesus do Itabapoana, trabalhador assalariado, empreiteiro e ex-administrador de Fazenda).

"— Não, a pessoa sê estudada é bom prá respeitá os outro; sê mais instruído, todas essas coisas , eu acho que num tem coisa semelhante ao estudo, né?" (Santo Antônio da Platina, meeiro).

A utilização da educação como instrumento que possibilita o estabelecimento de relações com o mundo e com o mercado e como instrumento de mobilidade social deve ser analisada a partir de uma perspectiva que introduza a idéia de geração.

Há, nas representações de cada entrevistado,um corte muito nítido entre os usos que a educação tem para ele próprio e as expectativas que ele tem acerca da escolarização de seus filhos. No primeiro caso, a escolarização surge, fundamentalmente, como instrumento de aquisição de habilidades que possibilitem um trato com um mundo diverso do mundo rural, a cidade, seja através de relações financeiras e comerciais (empréstimos em bancos, compra e venda de produtos agrícolas e de subsistência), seja na esfera jurídica (registro de filhos em cartório, etc.), ou no trato com patrões (quando saber fazer contas aparece como um instrumento eficaz para não ser enganado) e as habilidades consideradas necessárias se restringem a ler, escrever (mais freqüentemente assinar o nome) e contar.

"— E por que você resolveu fazer o MOBRAL?
— Ah, eu resolvi porque eu num sabia siná o nome, era anarfabeto completa, viu? Depois eu fui na idéia, digo, puxa vida, eu preciso arregistrá um filho, eu preciso uma assinatura, né? Saí pedindo assinatura prá um prá outro, né? Eu ponho o dinheiro lá no banco, lá vai dedão, prá tirá lá vai outro sacrifício, né? Intão eu achei que precisava pelo menos assinatura,assiná o nome. Aí eu conseguí assiná o nome.

— E fazer conta, prá que você acha que é importante?

— Ah, por que vende uma mercadoria, chega aí,né? Chega um cara, vai confiri as nota, vai fazê conta, tá tudo certo, né?"(Santo Antônio da Platina, meeiro).

"— Serve, mesmo na roça o cumpanheiro tem necessidade, se eu num soubesse, se num tivesse leitura, eu agora ia lá naquela empreitada que eu num pudia pegá por menos de dois mil, eu comia ela por mil e oitocento, por que num tinha compreensão da coisa, né? Mas eu sei, se ele tem os cálculo dele, eu tenho os meus, tá certo?Então os cálculo dele num combinou com os meu, então nós não combina, não faz, cabô." (Bom Jesus do Itabapoana, empreiteiro e ex-administrador de fazenda).

Entretanto, com exceção de algumas menções à importância da leitura para ler bulas de remédios que se vai dar a animais, houve uma certa concordância em que o que era aprendido na escola não tinha como ser utilizado nos trabalhos na lavoura ou com o gado.

A perspectiva de geração é importante na medida em que há uma avaliação, por parte da maioria dos entrevistados, das dificuldades que enfrentam (ou enfrentariam) na época em que eram novos, para poder estudar.

Assim como não foi possível assinalar,nas duas áreas estudadas, diferenças profundas entre proprietários e não-proprietários no que se refere a roupas,linguagem, moradia, etc., também não existem, entre estas duas categorias, diferenças profundas no que se refere à escolarização: nenhum dos entrevistados tem curso pri

mário completo e a infância de todos foi marcada por uma necessidade de concomitância escola/trabalho que, aliada à distância do trajeto entre o lugar onde moravam e a escola, tornava praticamente inviável a freqüência às aulas por um período muito longo. A estes fatos se junta, em alguns casos, a alegação de incapacidade para aprender qualquer coisa, como justificativa para o fato de não ter freqüentado escola. A concomitância trabalho/escola e, mais ainda, a distância casa/escola são sempre analisadas em comparação com condições que seus filhos enfrentam hoje, via de regra consideradas mais fáceis.

"— Qué dizê que eu aprendi em casa, porque meus pai sabia, minha irmã, por exemplo, sabia até bem, me ensinô em casa, tinha um irmão mais velho, também esse teve escola, tempo do meu pai, né? Mas escola, assim, professô pago, né? Professô ganhava assim, e meu pai pagava. Mas depois meu pai faleceu, nós ficamo criança,minha mãe ficô viúva e tal, intão num pôde mais, num tinha finança prá pagá professô (...) pagá professô, né? E escola do governo naquele tempo era raro, uma cada 7 ou 8 légua de distância, né? Intão, de modo que o que eu aprendi em casa (...) o governo agora dá conforto, né? Qué dizê que escola agora são fácil. Principalmente a primária, né?"(Santo Antônio da Platina, arrendatário).

"— ... mas naquele tempo num é que nem hoje, ele dizia: filho de pobre num precisa aprendê a lê, tem que trabalhá, vai pegá cavaco prá mim ali, cê sabe, naquele tempo, antigamente, tempo de ditadura, cê sabe o que é, né? O sujeito num tem mesmo condição, cê qué vê uma coisa, eu levantava de manhã, ia pegá o animá prá ele

prã criã, aí eu ia prã escola depois que eu levasse o almoço na turma dele, no alto do morro. Cê vê, a gente já é meio rude prã aprendê." (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro).

Em contraste com esta situação, surge a percepção generalizada da necessidade de escolarização para os filhos, em relação com a verbalização de vários tipos de expectativas, todas elas estreitamente vinculadas à percepção de mudanças sociais em curso. A educação dos filhos e, em termos menos específicos, o diploma, aparecem como o único ou principal instrumento que assegura não só a passagem de uma forma a outra de organização social, mas também a colocação num mercado de trabalho essencialmente urbano (o que se verifica pelo leque de expectativas que os entrevistados têm quanto à profissão de seus filhos) considerado mais estável e seguro do que o trabalho na lavoura.

A idéia de estabilidade e segurança tem íntima relação com a percepção da precariedade das condições em que se desenvolve o trabalho na agricultura e na pecuária. Esta precariedade se refere não só às dificuldades do trabalho "de roça", perspectiva compartilhada por proprietários e não-proprietários, mas também ao fato de que as leis trabalhistas não são cumpridas pelos proprietários no meio rural. O trabalhador assalariado rural do Brasil se caracteriza basicamente pela perda daquelas antigas vantagens que lhe dava a relação de patronagem, e que não foi acompanhada pelas vantagens que assegura a legislação trabalhista ao proletariado urbano.

"— A roça num é ruim, sabe? Sabe qual a desvantage da roça que eu acho? A gente tem muito pouca proteção (...) Cê pensa bem, a gente nem tem INPS". (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro).

"— Que que o Sr. tinha vontade que eles(os filhos) fizessem?

— Qui eles fôsse?

(...)

— Por exemplo, o Sr. tinha vontade que eles fossem lavrador como o Sr.?

— Ah, não.

— Por quê não?

— Pruque não, eu acho que se eles se torná lavradô como eu sô, complica muito as coisa.

— Por quê?

— É pruque assim vai tê dificuldade,eles estudam, eu acho que tem mais, assim, tranquilidade, mais...

— Mas que dificuldade o Sr. tem?

— Ah, trabalhá, né? Trabalhá assim na lavôra num é munto fácil, né? E com estudo poderia pegá um profissão melhô, né? E tê mais tranquilidade".(Santo Antônio da Platina, meeiro).

Esta percepção das dificuldades do trabalho na roça, leva a uma representação da vida na cidade como sendo certamente mais fácil, mais tranqüila e mais segura, embora, quase sempre, estas qualidades estejam condicionadas à aquisição de habilidades por meio da educação.

"— Prá que o Sr. acha que o estudo pode servir pros filhos do Sr.?

— Ah, eu acho que pelo estudo eles pode, assim, pegá uma boa profissão, adquiri melhô conforto prá eles, prá o bem deles, a família mais tarde". (Santo Antônio da Platina, meeiro).

"— Si eu tivesse estudado, eu hoje podia tá na roça e podia num tá.

— Podia estar onde, se não estivesse na roça?

— Numa cidade, vivendo mais tranqüilo (...) sem precisá di puxá o cabo seco, né? Sê aguma coisa, alguma coisa" (Santo Antônio da Platina, meeiro).

"— Ah, eu tenho muito arrependimento de não ter estudado (...) porque se eu tivesse estudado mais eu não taria aqui dando esse duro.

— O Sr. ia estar onde?

— Se eu tivesse estudado eu taria numa repartição e ganhava o dinheiro com mais facilidade, né?

(...)

— E o Sr. acha que a vida melhora quando a pessoa estuda?

— Ah, num pode nem pensá (...) O estudo é a riqueza que abaixo de Deus o pai deixa pros filhos, é o estudo. O meu tá lá no Rio, mas ele num tá se virando? Se ele num tivesse estudado, taria aqui se assujeitando a esses 15 cruzeiros pro dia". (Bom Jesus do Itabapoana, empreiteiro e ex-administrador de fazenda).

"— E por isso você acha que você ir prá São Paulo, por exemplo, melhora?

— Milhorá... milhora, pelo menos lá o cara tá impregado, todo mês tem um dinheirinho dele, né? Nem que ele num vista bem, num coma bem, mas todo mês tá vendo o dinheiro, tá chovendo, tá fazendo sol, ele tá..." (Santo Antônio da Platina, meeiro).

Se por um lado, a situação social dos entrevistados é um elemento pouco significativo para a compreensão da importância que a educação assume em suas representações como instrumento de aquisição de um emprego mais seguro e estável do que o trabalho na "roça", por outro as entrevistas sugerem variações não tanto no leque de expectativas que os pais têm quanto à escolarização dos filhos, mas fundamentalmente na percepção da maior ou menor viabilidade destas expectativas, que se

traduz, por um lado, em poder gastar dinheiro com a educação dos filhos, e por outro, em poder prescindir do que os filhos significam como força-de-trabalho nas atividades de agricultura e pecuária.

"— Bom, meu prazer era que eles arrumassem, assim, um emprego assim mais de acordo com eles, que favorecesse eles, um emprego assim de cidade, prá motorista, né? Trabalhá assim prá professô, assim prá minhas filhas quando crescê, qualquê coisa assim mais fácil". (Bom Jesus do Itabapoana, proprietário).

"— (...) Eu que acredito em Deus acho que Deus dá um destino à pessoa. Prá estudá ou prá trabalhá. Só espero é que Deus é que vai decidir o destino deles. Tenho vontade que eles estudasse praquilo que a idéia deles dê, e eu pudô. Hei de levá isso até o fim. O prá adevogado, ou agronomia, veterinária, medicina, o que eu pudê".(Bom Jesus do Itabapoana, proprietário).

"— O Sr. tinha vontade que os filhos do Sr. fizessem faculdade, por exemplo?
(...)
— Formasse um médico?
— É assim, essas coisas, o Sr. tinha vontade?
— Tinha não, tenho. (...) Sabe, que nem a professora já falou hoje, sempre pensamos em mudá prá melhô. Quê dizê, de um lavradorzinho se tornasse um médico, que só se fosse um espírito que num tem inteligência prá num cubiçá uma coisa dessa, mudá é prá melhô, num é lógico?
— E o Sr. Acha que podia conseguir isso?
— Não.
— Por quê? (...) Por que o Sr. acha que é difí-

cil conseguir isso?

— Pruque logicamente aqui prá nós isso pôco acontece". (Santo Antônio da Platina, meeiro).

"— O Sr. tem idéia assim de alguma coisa que o Sr. queria que eles fizessem, que eles fossem?

— A idéia a gente tem, mas às vez a capacidade da gente num pode, né? Assim, formá um filho da gente num dá, né? Só se o patrão interessá, né?" (Bom Jesus do Itabapoana, campeiro).

"— O Sr. tinha vontade que depois que eles terminassem o ginásio, e tudo, fossem estudar ou prá ser médico, engenheiro, ou qualquer coisa assim?

— Eu gostaria que eles subisse.

(...)

— O Sr. acha que eles subiriam se fizessem isso? Se eles estudassem prá médico?

— Ah, sobe, sobe. Tenho certeza". (Santo Antônio da Platina, proprietário).

Aliada à expectativa de profissões liberais ou somente de uma ocupação que os retire do meio rural, surge a visão também de que estas não só são melhor remuneradas mas também (e por isso mesmo) que representam uma melhora na condição social do indivíduo. Tais representações a respeito das relações entre escolarização e mobilidade social aparecem não somente em alguns dos trechos acima quotados mas também em outras entrevistas:

"— O Sr. acha que a vida melhora depois que a pessoa estuda?

— Acho que sim, né, porque geralmente percebe um salário melhor, né?(...) Sei que vive bem mais folgado que a gente aqui, né? Porque a pessoa

tendo o diploma a pessoa vai estudando, hoje é um contador, amanhã faz um outro curso, qué dizê que ele pode melhorá a situação". (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro).

A representação sobre a maior estabilidade e segurança que as ocupações fora da agricultura ou da pecuária dão, não leva, porém a uma grande unanimidade em relação a expectativas concretas de migração para centros urbanos maiores. Muito pelo contrário, salvo algumas exceções, esta é reservada, pela maioria dos entrevistados, para seus filhos, na medida em que a ida para a cidade das gerações mais velhas aparece como muito insegura. Esta insegurança se refere basicamente a dificuldades para a obtenção de emprego, para a qual a escolarização é considerada um pré-requisito, o que serve também como justificativa para experiências de migração que não deram certo.

"— O Sr. não tem vontade de ir prá uma cidade? Bom Jesus, Rio?
— Não. (...) Não porque - vida assim na cidade, se não tivê um emprego fixo num dá certo, lá a vida é mais difícil." (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro).

"— O Sr. tinha vontade de ir prá cidade assim, ou o Sr. quer ficar aqui...?
— Não, eu sempre falo com a minha esposa, eu sou nascido e criado aqui na roça, trabalhando, tenho lutado muito, negócio de roça e tudo, en-

tão me dá vontade de saí prá cidade, prá experimentá a vida de cidade se melhora a posição da pessoa, então me dá vontade de experimentá, mas penso também que pode num dá certo (...) porque às vez o que a pessoa ganha num dá, às vez prá mantê a despesa que ela precisa, né?" (Bom Jesus do Itabapoana, proprietário).

"— Não num tenho vontade não. Já tive no Rio, sabe, já tive lá, achei que num dava certo.
— Por quê?
— Porque eu num tem leitura, num tô falando à senhora que não tem leitura. Se eu tivesse leitura tinha ficado, mas num tem leitura, queque eu vô fazê?" (Bom Jesus do Itabapoana, campeiro).

Se por um lado, há a colocação do trabalho na cidade como uma necessidade a médio ou longo prazo para os filhos, as representações sobre a importância da escolarização para a obtenção de um bom emprego colocam a maioria dos entrevistados diante do problema do esforço que será necessário para a manutenção dos filhos na escola. Para alguns dos entrevistados, a escolarização dos filhos implica em gastos duplos: por um lado,os gastos envolvidos na própria freqüência à escola (uniforme, cadernos, às vezes mensalidades, etc.) e que surgem como cada vez maiores à proporção que o período de permanência na escola se alonga. Por outro, conforme já havia assinalado Martins[23], o período do dia em que se está na escola é um período em que não se trabalha, e são poucos aqueles que podem dispensar totalmente ou mesmo em parte a ajuda dos filhos nos trabalhos da lavoura. Daí surgir recorrentemente a idéia de que só se vai manter os filhos na escola enquanto for possível.

"— Quê dizê que escola agora são fácil. Principalmente a primária, nê? Otras num são muito fácil, por exemplo, prá nós é muito custoso. Mas a primária é fácil, quê dizê, qualquê um pode dá, nê? Só se num tivê vontade mesmo de ensiná filho, nê? (...) porque a primária tem em qualquê lugarejo aí, num sítio, num vilarejo,em todo lugá tem a primária. Agora otras é mais difícil. E prá mim mesmo é difícil, eu tenho um menino no, no ginásio, mas eu tenho que pagá, e este ano paguei 70 conto de condução por mês, nê?". (Santo Antônio da Platina, arrendatário).

"— A minha idéia deles é por no ginásio, nê? Formá, a gente é pobre, num tem mesmo condição,nê? A gente num vai dizê que vai formá um filho porque num tem condição, num agüenta mesmo,nê?
— Vale a pena fazer o ginásio?
— Isso eu num posso explicá a senhora porque é saí da 4ª série. Mas é que o ginásio é remetido lá prá Itaperuna, acho que é contabilidade, não sei o que lá, sai daí. Enquanto tá aqui, eu agüento, agora quando disse assim que é prá ir prá lá, que dependê de pensão, que dependê isso, dependê aquilo, aí num dá, a minha renda, eu num tenho renda prá isso". (Bom Jesus do Itabapoana, empreiteiro e ex-administrador de Fazenda).

E é possivelmente porque a escolarização dos filhos envolve gastos e é vista, de uma certa maneira, como um sacrifício, que ela assume, nas representações de alguns dos entrevistados, a dimensão de um "bem que, na falta de terras, se pode deixar para os filhos":

"— A idéia de pô os filho é boa, não sabe se a posse dá, a idéia da gente com os filho é boa, mas ãs vez as posse é que num ajuda, mas se Deus quisé, ao meno levá eles na 4ª série, todos dois, eu quero levá. O outro já tá quase pronto. A idéia é passá o outro pro ginásio... A gente, terra pros filho a gente num pode deixá mesmo, né . (...) O estudo é a riqueza que, abaixo de Deus, o pai deixa pros filho, é o estudo". (Bom Jesus do Itabapoana, empreiteiro e ex-administrador de fazenda).

"— Quando crescê, eu num tenho nada prá deixá prá eles, ao meno uma leiturinha, a gente é pobre, num tem nada o que deixá, ao meno uma leiturinha prá eles, né?" (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro).

Entretanto, ao lado da impossibilidade de dispensar totalmente o auxílio dos filhos na lavoura ou nos trabalhos com o gado, a concomitância escola/trabalho assume importância também na medida em que os sacrifícios envolvidos na escolarização dos filhos podem não ter eficácia na realização das expectativas de que ela sirva como instrumento de mobilidade ascendente, por razões as mais variadas. Desta forma, o aprendizado do trabalho na lavoura passa a ser considerado importante na medida em que significa a aquisição de um outro ofício que pode servir como alternativa no caso do malogro das expectativas anteriores que os pais tinham em relação à educação dos filhos:

"— Tem muita gente que o filho só estuda e não trabalha, o que o Sr. acha disso?

— Bem, prá quem pode é bom que fica só na leitura. Que sai bem melhó que os pobre que tem que

aproveitá no serviço. Agora, quem num pode eu num posso, né? Só agüenta eles na escola. Eles tem que trabalhá, ensiná a lê. Amanhã ou depois se eles fracassá num serviço pega nc outro, né? Melhora bem, mas se eles ficá só na escola num pega emprego de acordo, depois vem prá roça, num sabe fazê nada, né? Aí não. Já tão treinado a fazê, né?" (Bom Jesus do Itabapoana, campeiro).

"— Eu quero que eles faça os dois. Aprendê o estudo e aprendê trabalhá. Porque se estuda, ninguém sabe se segue aquele estudo prá frente ou depois vai trabalhá, moleza, tô com preguiça, aí vai querê uma parte de malandro. Intão nós precisa estudá eles e ensiná eles trabalhá(...) Qué dizê, num é ruim prá eles, que se eles num istuda bem, ele vai na roça, na roça ele puxa e quando pegô a idade, puxa vida, purque eu num estudei mais ? Se tivesse istudado mais eu hoje num tava na roça. E se ele istudá e num quisé, diz eu não, eu vô prá roça, que é milhó roça, mais tranquilidade. Intão ele sabe trabalhá". (Santo Antônio da Platina, meeiro).

"— A idéia do estudante dá, tem uns que dá prá uma coisa, outros prá outra, né? Os meus filho, tem um pedreiro, casado, e o outro, casado também, marceneiro, e o que num tem leitura, muito pouca, é marceneiro profissional, carteira assinada, o outro que fez quatro ano de colégio, eu gastei com ele uns tempo, é pedreiro, trabalha em barro com areia. E o outro tem muito pouca leitura, é marceneiro no Rio, profissional, mexe com as máquina lá, a gente fica até...

— E o Sr. acha que quando a pessoa estuda mais ela tem mais possibilidade de ganhar dinheiro?
— É o tal negócio que tô dizendo à senhora. De acordo com a idéia da pessoa, esses dois que eu tenho casado, um tem leitura boa, o outro num tem nada, um é pedreiro, o outro marceneiro, qué dizê, o marceneiro tá numa profissão melhó e não tem leitura quase nenhuma, que num deu tempo dele estudá não.
— Ele ganha mais dinheiro que o pedreiro?
— Ah, marceneiro, carteira assinada,profissional, ganha". (Bom Jesus do Itabapoana, meeiro).

Em termos gerais,portanto, as entrevistas realizadas mostram um processo em curso em ambas as regiões estudadas, de passagem de uma economia de subsistência para uma economia de mercado. Dentro deste contexto de mudança, a educação aparece, nas representações dos sujeitos envolvidos neste processo, como meio eficaz de aquisição de habilidades e de instrumentos(diplomas,etc.) que garantam uma passagem segura e tranqüila de um tipo a outro de organização social, passagem esta que assume, por sua vez, o caráter de aquisição de melhores condições de vida e, conseqüentemente, de ascensão social.

4. Educação Formal e Educação Informal

Ao lado destas entrevistas, buscou-se conversar com professores e agentes de extensão rural nos dois municípios já que a compreensão do papel que a educação desempenha na zona rural dever ser também remetida à problemática tanto das dificuldades enfrentadas por escolas e professores na zona rural quanto da defasagem entre os projetos propostos pela educação na zona rural

e as expectativas do homem do meio rural a ela.

Em relação ao primeiro tipo de problema, percebe-se uma concordância entre os professores entrevistados quanto aos pontos que dificultam a eficiência do ensino na zona rural: escolas de difícil acesso, tanto para professores quanto para alunos; escolas de uma só sala de aula e um só professor que deve dividir sua atenção entre alunos de diferentes níveis; péssimas condições higiênicas nestas escolas (falta de banheiros, escolas mal-conservadas, etc.); falta de assistência do Estado para a compra de material (giz, cadernos, etc.); baixa remuneração dos professores; freqüência baixa nas épocas de plantio e colheita; alunos que freqüentam a escola em busca somente da merenda escolar.

Se estas dificuldades são consideradas sérias no sentido de que impedem um bom aproveitamento por parte dos alunos, não há, entretanto, nenhuma crítica substancial à própria natureza do currículo de zona rural, em geral idêntico ao ministrado em escolas de zonas urbanas (aulas de "Comunicação e Expressão", "Estudos Sociais", "Moral e Cívica", etc.). Ao mesmo tempo, na medida em que são, em grande maioria, originários das camadas médias e altas de cidades existentes na região, os professores que atuam no meio rural assumem, em relação à escolarização, os mesmos valores de instrumento de mobilidade social ascendente.

Este ponto é da maior relevância já que tem estreita relação com os estereótipos do homem de cidade em relação à zona rural, razoavelmente explorados em alguns dos autores.[24] Tais estereótipos se referem basicamente à preguiça ou indolência do homem do meio rural, à sua ignorância (medida, em geral, pela dificuldade de aprender as coisas ensinadas na escola) e também por

crenças e tabus que ele mantem:

"— Eu acho o seguinte: a gente tinha muito que ter mais diálogo com eles mesmo do que curso, tinha que conversar muito com eles, explicá, porque você sabe, a pessoa assim da roça, pessoa da roça, na roça é ignorante, não tem estudo - tem que explicá muito primeiro, prá depois começá a ensiná: tem que dá muita explicação às vezes a gente fala uma coisa, eles num acredita que aquilo é assim, a gente vai lá... uma palavra, por exemplo, a palavra "vida", fica aquilo dois dia prá explicá, depois acha que aquilo não deve levar dois dia, por que aquilo tudo, aí eles acham que dois, três dias, uma palavra aí, mas tem que explicar aquela família daquela palavra, vamos supor, vida, né, a gente tem que dá a família daquela palavra, vamos supor, vida, né, a gente tem que dá a família todinha, começar o 'v', o 'i', o 'd' o 'a', tem que explicar que letra é essa, tem que falá (...)". (Bom Jesus do Itabapoana, mulher de fazendeiro, professora do MOBRAL).

Uma das professoras de Santo Antônio da Platina, por exemplo, durante uma conversa, se referiu ao fato de que considera muito importante que as professoras de zona rural não sejam pessoas do próprio meio rural, pois na medida em que compartilham das mesmas crenças e valores "atrasados" existentes do meio rural, tenderão a reforçá-los, ao passo que uma professora do meio urbano pode ir ensinando aos seus alunos que aquelas crenças não são verdadeiras, são superstições, etc. De uma certa forma, os professores entrevistados ou com os quais se conversou, encaram as dificuldades do ensino na zona rural a partir desta perspectiva, o que corrobora

as colocações sobre a escolarização como fator de introdução de valores urbanos no meio rural.

Neste sentido, a educação nunca aparece como um instrumento eficaz que, ao lado das habilidades de ler, escrever e contar, consideradas necessárias, fornecesse à criança e ao jovem do meio rural, conhecimentos instrumentais sobre agricultura e pecuária que possibilitassem a sua fixação no campo, ao invés de criar expectativas em relação à migração como única alternativa viável. Na medida, entretanto, em que estas questões estão referidas a um nível muito mais complexo, à implementação de políticas de modernização da agricultura, não se buscará aqui a sua análise. O que cabe ressaltar neste documento é o fato de que a simples instalação de escolas agrícolas não parece resolver o problema. Existe em Bom Jesus do Itabapoana, por exemplo,uma escola técnica agrícola de 2º grau que, segundo alguns professores e técnicos do escritório rural da ACAR-RJ entrevistados, é freqüentada basicamente por filhos de proprietários residentes na zona urbana do município em busca de um diploma de 2º grau que garanta o acesso à universidade.

O significado da educação como instrumento de transmissão de valores urbanos pode ser avaliado a partir da observação de um curso de "Criatividade Comunitária" ministrado por uma técnica social da ACARPA (Associação de Crédito e Assistência Rural do Paraná), numa das escolas de zona rural do município de Santo Antonio da Platina.

A atuação do sistema ABCAR (atualmente EMBRATER) se dá em dois níveis: ao nível de intermediária, através de seus escritórios locais e regionais,para a ob

tenção de financiamentos em bancos para a aquisição de sementes, máquinas, etc. e ao nível de cursos, preparados e realizados no âmbito dos escritórios locais cuja freqüência é composta por líderes potenciais das comunidades, identificados pelos funcionários do escritório. A atuação do sistema ABCAR se baseia no pressuposto da difusão de inovações"[25] e os cursos ministrados são sobre técnicas de plantio, colheita, instalação de fossas sanitárias, cursos que visem a adoção de novas tecnologias na agricultura ou pecuária, ou de práticas higiênicas que impeçam o surgimento de focos de doenças, etc.

Ao lado destes, a ACARPA vem realizando, em alguns municípios, um curso intitulado "Criatividade Comunitária". O curso, observado durante o trabalho de campo, realizou-se numa escola de um dos distritos da região norte do município e para ele foram convidados alunos, pais de alunos e professores locais. A seleção destas pessoas é feita com base no mesmo pressuposto de "difusão de inovações" e assim explicitada em documento da ACARPA:[26]

> "A Extensão Rural do Paraná procura, através da Liderança Rural, o acionamento do maior número de pessoas, procurando com isto a dinamização das comunidades rurais. (...) A atuação da ACARPA no meio rural baseia-se no acionamento da liderança voluntária, que deverá ser identificada, (...) selecionada e treinada para dinamizar, provocar, acelerar e legitimar os processos de mudanças sociais, técnicas, econômicas e culturais".

A duração do curso é de dois dias, de oito horas da manhã às oito horas da noite, com pequenos inter

valos de quinze minutos para lanches e de uma hora para almoço e jantar, sendo estas refeições preparadas por outros funcionários do escritório local da ACARPA.

O curso se organiza em várias sessões, com cerca de uma hora de duração e que se assemelham a sessões de dinâmica de grupo, e têm como objetivo explícito "fazer com que os municípios e/ou núcleos selecionados da Área Piloto passem a evoluir mais rapidamente rejeitando uma concepção estática fixa ou mecânica".[27]

Desta maneira, tendo presentes os objetivos estabelecidos pela ACARPA "em estreita consonância com as políticas federal e estadual de desenvolvimento da agropecuária (...), de aumentar a produção e produtividade das principais culturas e criações, de elevar a renda do agricultor do setor primário e do estado, bem como de capitalizar a propriedade"[28] e, mais ainda, da "distribuição mais eqüitativa da renda do setor primário, através da participação de um maior número de produtores numa agricultura de mercado e empresarial (...)"(os grifos são nossos)[29], o curso de "Criatividade Comunitária" se mostrou, desde sua organização até às noções passadas durante as sessões, como uma tentativa de substituir valores e visão de mundo próprios a uma economia de subsistência, por uma percepção considerada mais adequada a uma economia de mercado.

Os pontos nodais do curso, alinhavados pelo incentivo à verbalização e à participação em discussões, eram, de um lado, derivados da "Teoria da Organização Humana" de Rubo Müller e, de outro, a introdução da perspectiva da necessidade de planejamento envolvida em toda e qualquer atividade realizada pelo homem, idéias estas que foram transmitidas durante as sessões intituladas:

a) Teoria da Organização Humana, os "14 sistemas sociais" (sic) onde se mostrava que o homem, como ser social, está vinculado a diversos sistemas sociais (de parentesco, de lazer, sanitário, de produção, patrimonial, etc.);

b) Componentes e Metas que devem ser estabelecidos a partir da compreensão de que o homem está vinculado a estes 14 sistemas sociais. Dentre as metas colocadas pode-se citar:
No sistema Parentesco: "Vou me desligar da mãe e do pai, pensando em construir melhor minha vida. Aceitarei o sexo em todas as suas manifestações e verei nisto um modo de colaborar com Deus na criação".
No sistema Lazer: "Viverei sempre na alegria ;todas as coisas serão encaradas com alegria e otimismo" ; "Terei o descanso necessário às minhas atividades"; Trabalharei melhor se observar o descanso de todo final de semana".
No sistema Patrimonial: "Acreditarei na Providência Divina"; "Terei o suficiente para viver bem, não me apegando às coisas".
Etc.

c) Comunicação Científica - que mostrava a importância do estabelecimento de metas pessoais, comunitárias, etc., e do planejamento de atividades.

d) Nossa chegada no Universo - que procurava mostrar as fases do crescimento do homem desde antes do nascimento até a velhice paralelamente a sua vinculação a cada um dos sistemas sociais.

e) Passos do Pensamento Científico e Planificação Cibernética - onde se mostrava como planejar e organizar uma atividade.

f) Fluxograma - elaboração de projetos — onde se organizavam diferentes grupos para elaborar, com base nas noções aprendidas anteriormente, projetos (de reunião de Associação de Pais e Professores, de introdução de novas técnicas de plantio e colheita, etc.) que seriam implementados posteriormente.

Não somente as idéias escritas no roteiro do curso, distribuído antes da 1ª sessão, mas também, e principalmente, as colocações feitas pela técnica social encarregada de explicar os itens de cada sessão, são muito importantes porque mostram não só as tentativas de introdução de novos valores dentro daquela comunidade, mas também os tipos de valores considerados relevantes. Assim, as explicações dadas durante a sessão Nossa Chegada no Universo apresentam um quadro de desenvolvimento do homem que não varia, a despeito de situações culturais diversas. O período da gestação, por exemplo, foi descrito como um período decisivo para a formação posterior da criança, não devendo a mãe, portanto, realizar esforços físicos violentos, sofrer emoções intensas, etc. sob pena de a criança apresentar, mais tarde, sintomas de intranqüilidade e insegurança. A primeira infância, que vai dos 0 aos 3 anos, foi descrita como uma época em que existe, por parte da criança do sexo feminino uma intensa fixação no pai e, por parte da criança do sexo masculino, uma intensa fixação na mãe. Esta fixação deveria merecer atenção e cuidados especiais, na medida em que qualquer excesso poderia implicar em problemas homossexuais posteriores (e aí, então, explicava-se o que era um homossexual: "aquele rapaz que usa calças / apertadas, roupas mais femininas, tem voz fina, enfim, age como uma mocinha"). Um outro período crucial de desenvolvimento, segundo as explicações, era a adolescência, pela qual todo e qualquer indivíduo, em toda e qualquer sociedade, passava, e que se caracterizava por tentativas de independência do jovem, que desejava se

emancipar da família e já se considerava adulto para tal, recomendando-se aos pais que procurassem não contrariá-los, por ser esta uma fase passageira. Descrevendo-se o período que vai dos 35 aos 40 anos como aquele em que o indivíduo já está estabilizado na vida, já "tem em geral sua terrinha", recomenda-se que exista uma preocupação muito grande com as questões referentes à herança: "Não tem nada de deixar terra para um só filho, não. Todos os filhos são iguais e têm direito a um pedacinho da terra do pai".

Outra sessão interessante sob este ponto de / vista foi a chamada Planificação Cibernética. Nela apareceram palavras como "organograma" (quem faz as tarefas), "cronograma" (quando fazer as tarefas), "fluxograma" (passos para a execução da tarefa) e "feedback" (análise dos resultados "para o desenvolvimento pessoal, grupal e comunitário"), ao lado de idéias como "diagnóstico sistêmico" (por estatística, análise, cruzamento dos dados componentes entre si e dedução de seu grau de compatibilidade, e "diagnóstico intersistêmico", cruzamento de cada sistema diagnosticado com os outros 13 para examinar as mútuas implicações de limitação ou incremento).[30]

A participação efetiva nas discussões realizadas se restringia aos próprios técnicos da ACARPA presentes[31] e a alguns jovens (2 ou 3) alunos de ginásio e de contabilidade, além das professoras presentes. Os demais, que tinham a agricultura como ocupação[32], pouco participavam, alegando serem analfabetos, mas diziam gostar do curso "para aprender mais". As colocações do pessoal da ACARPA, entretanto, pareciam ser vistas de maneira muito respeitosa.

Algumas das idéias colocadas no curso e expos-

tas acima demonstram se não o desconhecimento total, pelo menos uma falta de percepção de que as sociedades são diferentes entre si e têm soluções diferentes para problemas diferentes. Assim como não é verdade que em todas as sociedades exista um período da existência dos indivíduos conhecidos como adolescência[33], há também sociedades (ou subgrupos dentro de cada sociedade) que dão soluções diversas a questões referentes, por exemplo, a herança, divisão de terras entre filhos, etc., assim como alocam papéis diferentes a seus diferentes membros (divisão do trabalho por sexo, por idade, etc.). Houve inclusive, durante uma parte posterior à sessão Nossa Chegada no Universo na qual as pessoas podiam fazer perguntas sobre o que não haviam entendido, um participante que colocou muitas questões em relação à idéia de que as ânsias de liberdade na adolescência não devem ser freadas e, pareceu ficar um pouco perplexo com a confirmação desta afirmativa. Com efeito, uma característica de sociedades rurais baseadas naqueles laços de que fala Polanyi é a importância e o respeito que se atribui aos mais velhos não só dentro do grupo familiar, mas também dentro da comunidade.

Também na sessão de Planificação Cibernética ocorreu um fato interessante. A idéia de planificação cibernética, conforme colocada durante a sessão, pode ser interpretada como uma tentativa de racionalizar as atividades agrícolas ou de pecuária, por meio de um planejamento antecipado. Como exemplo de planejamento de atividades foi dado o planejamento do plantio e da colheita de feijão. Durante a parte da sessão reservada a perguntas, um dos presentes, proprietário, colocou o seguinte problema:

"— Eu faço esse plano aí todinho, com dia de começar cada tarefa; e se no dia que fô prá ará a terra, tivé chovendo e eu num pudé começá a ará? O que é que eu faço?

Técnica:

"— Bom, aí você espera até parar de chover.

Proprietário:

"— Mas e se demorá muito? Num vai adiantá fazê o plano, porque eu vô ará no tarde, e se eu ará no tarde, eu vô plantá no tarde também,e aí eu vô colhê no tarde e num vai dá certo".

Tais pontos mostram exatamente o tipo de problemas envolvidos na implementação de políticas do sistema ABCAR no meio rural, ao mesmo tempo em que levam a refletir sobre a eficácia de sua atuação. Qual o alcance real das noções pseudo-sociológicas transmitidas durante o curso de "Criatividade Comunitária" e quais os seus efeitos sobre a vida social daquele grupo, são questões que não podem deixar de ser colocadas[34] mas que se situam fora do âmbito deste trabalho. A descrição do curso serve tão somente como um exemplo vivo de introdução de perspectivas e problemas que podem ser considerados como originários da dinâmica de sociedades urbanas e industriais dentro de uma comunidade rural, e dos possíveis prejuízos que isto pode causar a todo um sistema social diferente do urbano, calçado em outros valores, cujos membros têm diante de si problemas que são específicos, por sua vez, a uma organização social baseada em pressupostos diferentes daqueles em que se baseia a vida urbana. A extensão rural parece fazer parte da introdução forçada da economia de mercado na área rural, e seus efeitos parecem similares aos da "calamidade social" de que nos fala Karl Polanyi.

5. Conclusões [35]

O material aqui apresentado confirma em linhas

gerais, a pertinência das principais proposições apresentadas anteriormente a respeito das relações entre educação formal e produtividade na área rural. Esta confirmação não é, evidentemente, de natureza estatística, já que as entrevistas realizadas não têm nenhuma intenção de representatividade do universo. Mais ainda, buscou-se dois locais para as entrevistas que tivessem várias características similares, com a intenção explícita de diminuir tanto quanto possível a variabilidade dos contextos, acentuando portanto a nitidez dos fenômenos observados.

A razão desta metodologia está na natureza exploratória e preliminar do trabalho até aqui realizado. O que nos importava, a esta altura, era caracterizar uma constelação de sentido no comportamento e atitude das pessoas, e expressar esta constelação de sentido em todas suas implicações lógicas. Buscamos caracterizar um "tipo" de atitudes e percepções, não no sentido estatístico do termo, mas sim no sentido weberiano da expressão. É esta exploração de sentido que permite pensar em profundidade uma situação ou uma estrutura de comportamento social, e a partir daí tratar de aferir, já agora estatisticamente, sua distribuição e ocorrência efetivas na sociedade. Esta aferição, que poderá, inclusive, localizar outras constelações de sentido em contextos econômico-sociais bem diferenciados, fica aqui como sugestão para pesquisas posteriores.

Nosso argumento central diz respeito à necessidade de ver o problema dos efeitos da educação na área rural dentro do contexto mais amplo da introdução de mecanismos de mercado na área rural. Mais especificamente, pareceria que a educação formal teria um efeito muito mais direto sobre os processos de introdução destes mecanismos de mercado, e o que ele significa em termos

de deslocamentos populacionais e transformações profundas nas relações de trabalho, do que sobre o aumento de produtividade relacionado especificamente com a absorção de novas habilidades e skills para a realização de empreendimentos agrícolas.

A questão fundamental que se coloca a partir deste material pode ser expressa da seguinte maneira: em que medida o processo de transformação das "economias de subsistência" em "economias de mercado" é inelutável e desejável, na área rural brasileira? A partir desta, existem algumas questões subsidiárias: como este processo é vivido pelo camponês[36] brasileiro? Qual o papel percebido e o papel real da educação formal neste processo? Qual o papel da educação informal? Existem alternativas?

O processo de transição entre as duas formas de organização social da produção parece ser inevitável quando está em marcha um processo irresistível de implantação de um sistema de "capitalismo selvagem", tal como foi o da Revolução Industrial Inglesa, e tal como parece se processar naqueles setores da sociedade brasileira que não estão ao abrigo de uma legislação social e trabalhista bem estruturada, como ocorre no setor rural e nas áreas urbanas marginais. Como demonstrou Polanyi para o caso da Inglaterra, esta introdução de mecanismos de mercado se faz a um custo humano e social extremamente elevado, na medida em que força o rompimento de relações sociais previamente estabelecidas e conduz a deslocamentos populacionais em grande escala.

Caberia, assim, perguntar se este processo é desejável. O exame desta questão começa com a própria revisão do conceito de "economia de subsistência". Este conceito não é dos mais adequados, já que ele pode

transmitir a idéia de um sistema produtivo primitivo, ineficiente e auto-suficiente. Na realidade, sabemos que existe uma correlação entre estas formas de organização social da produção e a pobreza, assim como entre economia de mercado e riqueza. Mas esta correlação não corresponde a uma necessidade histórica inelutável, em nenhum de seus extremos.

Na realidade, o ponto principal que distingue as duas formas de organização social não é a pobreza ou produtividade de cada uma, mas o grau em que o produto da atividade humana e esta própria atividade estão sujeitos ou não aos mecanismos e flutuações do mercado. Como mostram os estudos de Dalton e Polanyi, podem haver sistemas abertos com intercâmbio de serviços e produtos sem que exista necessariamente, mercado. No outro extremo, ainda que haja pouca dúvida de que a organização de um mercado de "capitalismo selvagem" seja a maneira mais rápida e eficiente de produzir o máximo de lucros monetários, existem dois fatos importantes que limitam esta idéia. Primeiro, os sistemas de produção não totalmente mercantilizados têm, em geral, benefícios e produtos não contabilizados que terminam por explicar, na prática, a continuidade destes sistemas em condições de aparente miséria quase absoluta. Segundo, os setores mais modernos da economia "de mercado" brasileira são exatamente aqueles onde uma série de mecanismos "institucionais" — níveis salariais pré-fixados, previdência social obrigatória, a legislação trabalhista como um todo — terminam, na prática, por reduzir o impacto da instabilidade do mercado. Estes mecanismos e regulamentos governamentais operam em dois sentidos aparentemente contraditórios. Por um lado, estabelecem limites e freios aos conflitos de classe que poderiam elevar muito mais os níveis salariais dos setores mais modernos e organizados dos grupos assalariados. Por outra parte, no entanto, oferecem um sistema relativamente efi

ciente de proteção e defesa para os setores assalariados menos qualificados e menos capazes de organização sindical própria, principalmente em condições de fluxo migratório intenso da área rural para a área urbana.

É possível distinguir pelo menos três níveis de introdução dos mecanismos de mercado em sistemas ditos de subsistência. O primeiro se refere à mercantilização do produto, ou da mercadoria. O segundo se refere à mercantilização da força de trabalho, que faz com que pessoas possam ser deslocadas ou realocadas segundo critérios de custo, e salário. O terceiro se refere à mercantilização da terra. Quando as três coisas se dão, a economia está totalmente mercantilizada, e o sistema social profundamente transformado.

O primeiro nível, de mercantilização do produto, parece já estar totalmente generalizado no Brasil. Em muitos lugares existe uma diferenciação clara entre a produção para o auto-consumo, de subsistência propriamente dita, e o excedente que é mercantilizado. Nos regimes de exploração do trabalho por parceria, o excedente é a mais-valia que o produtor transfere ao proprietário da terra, que pode consumir ou, na maioria dos casos, colocar estes produtos no mercado. Em outros casos, o que é comercializado não é só o excedente, mas praticamente toda a produção, havendo então uma contrapartida monetária ou de bens de consumo obtidos no sistema de "armazém", ou "venda" gerida pelo próprio proprietário. O importante neste nível é que o sistema de propriedade da terra não está sujeito a transferência por critérios de lucro, e a maioria das alterações que ocorrem têm a ver com o sistema de herança, o crescimento populacional e a expansão da fronteira. Da mesma forma, as relações de trabalho tendem a se basear na estabilidade de vinculações e lealdades pessoais. É um sistema produtivo de rentabilidade baixa, de fluxo mone

tário bastante limitado, e por isto mesmo frágil ante três tipos de influências externas.

Uma destas influências, a mais simples, é a de fenômenos naturais. A seca periódica no Nordeste, como se sabe, desorganiza o sistema produtivo, que não tem recursos acumulados que lhe permita sobreviver quando uma colheita falha. Esta desorganização atinge principalmente a mão-de-obra, que não tem condições de se fixar, mas não atinge o sistema de propriedade e exploração da terra. A outra influência, que opera no nível da mão-de-obra, é a possibilidade, real ou percebida, de melhores salários em outro tipo de atividades, no campo ou na cidade. Dados os padrões extremamente baixos de vida das populações rurais, coloca-se uma tensão difícil de resistir entre o sistema de lealdades pessoais e as possibilidades de melhores rendimentos monetários — é a "corrupção trabalhista" a que um dos entrevistados, proprietário, se refere. A última, finalmente, é a própria influência da demanda por atividades agrícolas de exploração intensiva e alta lucratividade, que tem a ver com a introdução de fluxos de capital e tende a alterar o sistema de propriedade da terra. A introdução da soja no Paraná, por exemplo, como revelam as entrevistas, liquida a produção marginal para o auto-consumo, tende a eliminar o sistema de pequenas propriedades, e mercantiliza as relações de trabalho. Alguns destes efeitos, assinalados nas entrevistas, parecem ter a ver com aspectos técnicos da agricultura de soja — as pragas que acompanham este produto, e que matam os demais. Mas o crucial talvez seja o aspecto altamente capitalizado deste tipo de exploração agrícola.

A Vivência do Processo e o Papel da Educação

Se a passagem de um sistema estável e protegido — mas pobre — de relacionamento econômico e social a um sistema mais rico, mas dependente de flutuações de mercado, pareceria inelutável para a economia rural como um todo, a visão que o homem do campo tem deste processo é muito mais complexa.

Para ele, existem sempre dois valores importantes mas muitas vezes incompatíveis: a melhoria da renda e a segurança. A destruição das formas mais tradicionais de relacionamento social e emprego no campo gera uma situação de grande insegurança. Dependendo de variações atmosféricas para seu sustento, perdendo os vínculos pessoais que faziam o patrão responsável pela sua sorte, a imigração é vista como uma forma de obter mais renda e mais segurança. Reiteradamente, as entrevistas mostram como as aspirações de mobilidade estão ligadas às aspirações de maior segurança e estabilidade no trabalho. A migração à cidade que aparentemente seria um contexto muito mais capitalista e competitivo do que o rural, é percebida como uma busca ao emprego estável, à renda certa no fim do mês, aos benefícios médicos, etc.

É neste contexto que a educação joga um papel fundamental na percepção do homem do campo. Em primeiro lugar, ela é percebida como dando ao camponês um instrumento para entender o mundo abstrato das relações de mercado, e mover-se minimamente dentro dele. Ela permite que ele identifique os nomes dos ônibus quando deve viajar, faz com que não passe vergonha se tem que assinar um papel. Mais importante do que isto, ela permite que o trabalhador rural calcule quanto deve receber de salário ou como parcela do seu produto, e, assim, possa se defender de um mundo basicamente estranho e hostil.

Em segundo lugar, a educação, que ajuda a pessoa a se locomover dentro do mercado, pode ser altamente instrumental para permitir sair dele. Um dos resultados curiosos das entrevistas é que as filhas mulheres, aparentemente, recebem tantas ou mais oportunidades de educação do que os homens. Quase invariavelmente, a aspiração profissional para estas mulheres é dentro do próprio sistema educacional — ser professora — ou na burocracia. Também para o homem, a educação é vista como requisito indispensável para obter um emprego estável, e se possível com uma remuneração razoável. Ela permitiria, por assim dizer, voltar à estabilidade perdida, no contexto da sociedade urbana e moderna.

A educação é, então, tipicamente percebida como um instrumento de mobilidade social, e não simplesmente como de reprodução do sistema, tal como é entendida por muitas teorias[37] a respeito de seu papel social. Isto não quer dizer, evidentemente, que a educação deixe de ser em grande parte um sistema que reproduz a estrutura de estratificação da sociedade. É possível pensar que em setores rurais mais desenvolvidos, nos estados sulinos do país, a educação dos filhos tenha por objetivo principal transmitir o nível cultural e de conhecimento dos pais, mantendo assim uma situação de estabilidade. Por outra parte, o fato de a educação ser percebida como canal de mobilidade nada nos diz das dificuldades, que sabemos ser enormes, de estes canais serem utilizados para a mobilidade intergeneracional de pais extremamente pobres e analfabetos. Os sucessos e fracassos na utilização destes canais estarão certamente muito correlacionados com condições sócio-econômicas e educacionais prévias. Por outra parte, o fato de o sistema educacional brasileiro ter estado se expandindo através do tempo indica que esta função de mobilidade realmente se dá.

Também é característico o fato de que parece não existir nenhuma percepção, nem por parte das professoras nem por parte dos pais entrevistados, sobre a utilidade intrínseca da educação formal como transmissão de conhecimentos para a vida quotidiana. Os conhecimentos relativos à atividade agrícola são transmitidos fora do sistema educacional formal, e não foi manifestada nenhuma opinião no sentido de que deveria ser diferente. O mesmo vale para a extensão rural.

Assim, poderíamos chegar às seguintes proposições preliminares a respeito do papel da educação formal na área rural brasileira:

- A educação formal é percebida como um canal de mobilidade social e um instrumento para a mobilidade geográfica. Este instrumento funcionaria proporcionado(a) alguns conhecimentos mínimos capazes de ajudar a pessoa a mover-se em um mercado (leitura,aritmética) e (b) um conjunto de qualidades e atributos imponderáveis e algo misteriosos — diplomas, títulos, "cultura", "educação" — que poderiam dar acesso a empregos estáveis e protegidos das intempéries do mercado nos centros urbanos ou junto à burocracia estatal.

- O investimento dos indivíduos nesta forma de tentativa de mobilidade deve ser alto, dada a unanimidade dos entrevistados quanto à importância e necessidade da educação para os filhos. As perspectivas de sucesso são, no melhor dos casos, incertas,e sempre ligadas à mobilidade para fora do sistema rural. Não há um só exemplo nas entrevistas, de pessoas que percebessem a educação como forma de melhoria da situação de vida através de melhor capacitação e aumento da produtividade no contexto de trabalho atual.

- Este investimento pode ser pensado em termos correntes, como o do trabalho que o menor deixa de desempenhar no campo, mais o de uniforme, material escolar, etc. Mas poderia também ser acrescido do custo implícito no esforço de aprendizado de um conjunto de conhecimentos usualmente "congelados" em livros de texto inapropriados, e transmitidos dogmaticamente por professoras imbuídas da importância da "cultura" e "educação" como valores absolutos e independentemente de sua vinculação com a vida real das pessoas.

- Existe finalmente, o custo direto em manter em funcionamento um sistema educacional essencialmente obsoleto mas cuja função é, basicamente a de contribuir para o processo de migração do campo para a cidade, e, neste processo, dar emprego a pessoas que conseguem sair-se bem nesta transição, passando a integrar e a valorizar assim a máquina que as criou.

Não existem alternativas reais fáceis para a presente situação, assim como não existem substitutos fáceis e óbvios para as economias de mercado. As possibilidades são muitas, e o perigo de cair em situações falsas e becos sem saída é enorme — as experiências agrárias dos países socialistas que o digam. De qualquer forma, alguns pontos de partida parecem se impor. O primeiro é que seria um contrasenso esperar que a educação por si só, e mais ainda a educação formal, pudesse ter um impacto inovador e transformador do sistema produtivo na área rural. A economia de subsistência mais primitiva não necessita mais do que conhecimentos técnicos rudimentares e transmissíveis pelo aprendizado do trabalho diário. Dada a rigidez do sistema de propriedade nos contextos mais tradicionais, ou o impacto avassalador da exploração rural capitalista nos meios avançados, pouco se poderia esperar da educação de grandes massas

populacionais como variável capaz de ação independente.

Isto significa que, para ter um impacto efetivo na produtividade rural, a educação deveria ser introduzida em conjunto com outras medidas que permitissem a utilização efetiva dos conhecimentos adquiridos— e isto significaria ter que tocar no sistema de propriedade da terra, das relações de trabalho, dos mecanismos de comercialização, etc. Segundo, o conteúdo da educação deveria ser radicalmente transformado, para se adaptar às novas necessidades geradas pelas transformações mais simples. Esta transformação implicaria, essencialmente, em abandonar os aspectos meramente burocráticos e simbólicos da educação formal, em benefício da transmissão de um conjunto de conhecimentos que deveria ser gerado por um trabalho intenso e paralelo de pesquisas sobre a realidade agrária brasileira em transformação. Finalmente, isto significaria que a condução do programa educativo deveria ficar, administrativamente, sob a responsabilidade dos que participassem das demais transformações na área rural, de forma integrada, e não ligada às estruturas mais tradicionais do sistema educacional brasileiro em nível local, estadual ou nacional.

A organização de um programa como este requer, evidentemente, uma decisão política que transcende os recursos de conhecimento que educadores, economistas e sociólogos podem, como pesquisadores e técnicos, reunir. Mas a estes cabe, pelo menos, chamar a atenção para o que a realidade estaria, aparentemente, exigindo.

Toda esta discussão se limitou, intencionalmente, à educação formal, aquela transmitida pelo sistema escolar regularmente estabelecido. Existe, no entanto, todo um campo a ser estudado e avaliado, que é o da educação informal, sobre a qual este material pouco revela, mas que é importante considerar.

É possível pensar na educação informal desde pelo menos dois pontos de vista. O primeiro se refere a aquele conjunto de conhecimentos que são transmitidos no dia a dia entre pais e filhos, vendedores e compradores de produtos, emissores e receptores de comunicações de massa — rádio, televisão, jornais. Existem certamente sistemas informais de difusão de conhecimento que poderiam ser detectados e caracterizados segundo os moldes clássicos da sociologia. Estes estudos poderiam revelar quais são, em um determinado momento, os principais agentes na transmissão de informações e conhecimentos, e sua relação com os mecanismos formais de educação. Eles exigiriam também, certamente, o desenvolvimento de instrumentos de pesquisa capazes de avaliar o montante de conhecimentos efetivamente à disposição das pessoas, para examinar posteriormente sua distribuição em função de variáveis sociológicas pré-definidas.

O outro ponto de vista tem a ver com as tentativas de estabelecer sistemas estruturados, mas não convencionais, de educação em massa. MOBRAL, Projeto Minerva, cursos de extensão rural de vários tipos e formas funcionando durante muito tempo estão carecendo de um exame em profundidade. Em que medida estes programas reforçam ou não os valores e características do sistema educativo formal? Em que medida eles apresentam uma alternativa educacional, não só quanto à forma, mas quanto ao conteúdo do que é ensinado? O fato de existir uma vinculação entre crédito rural, assistência técnica e educação em instituições como a ABCAR (hoje EMBRATER) aumenta ou não altera sua efetividade como instituição educativa? Como funcionaram tentativas anteriores de educação rural no Brasil? Como funcionam, comparativamente, experimentos semelhantes na África e Ásia?

Trata-se, enfim, de uma longa agenda de estudos e pesquisas que poderiam levar, eventualmente, a uma apreciação menos ingênua sobre o impacto da educação na produtividade e, mais ainda, no sistema de vida nas áreas rurais brasileiras.

NOTAS

(*) Este estudo piloto foi desenvolvido no âmbito do Programa ECIEL em convênio com a Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, em 1975, sendo a equipe de trabalho composta por Simon Schwartzman (Coordenador), Vera Wrobel, Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes e Rafael Bayce Garcia Lagos.

1. Theodore W. Schultz, O Capital Humano, trad. de Marco Aurélio de Moura Matos, (Rio de Janeiro: Zahar, 1973), p.14.

2. "The fact that inequality of educational opportunity accounts for considerably less than half of the correlation between socio-economic background and income cautions us to question the optimism of those who assert that significant progress towards equality of opportunity can be achieved through educational reforms alone." Samuel Bowles, "Understanding Unequal Economic Opportunity". The American Economic Review, 53, 2, pp. 346-356.

3. Seniority é um dos componentes do que Piore, entre outros, denomina "costume", e que corresponde a práticas rotineiras e não necessariamente racionais por parte dos trabalhadores: "in the modern work place, there is a dual allegiance to the morality of costum on the one hand and the individualistic ethic of the market place which sanctions management's pursuit of economic efficiency and the individual's pursuit of his own welfare on the other hand." M.J. Piore, "Fragments of a "Sociological" Theory of Wages", The American Economic Review, LXIII, 2, May, 1973. (Papers and proceedings of the 85th Annual Meeting of the A.E.A.). Voltaremos a este tema mais adiante.

4. Por exemplo, a renda mediana de homens entre 20 e 40 anos de idade com quatro anos de escolaridade era de Cr$271,03 em 1970, contra Cr$1.586,00 para homens do mesmo grupo etário e 17 anos de escolaridade, de acordo com o censo brasileiro de 1970.

5. A literatura sobre "mercados de trabalho segmentados", na área dos estudos econômicos, é crescente. Pela proximidade com o Programa ECIEL, e pela qualidade do sumário desta literatura que apresenta, a discussão que se segue é baseada em um texto preliminar de Andrea Calabi, Ricardo Lima, Andres Uthof e Paolo Zaghen, Dual Labor Market in Latin America: an Empirical Test, Berkeley, Nov. 1974, mimeo. Veja também Fausto Alves de Brito e Thomas Merrick, Migração, Absorção de Mão-de-Obra e Distribuição de Renda, CEDEPLAR, 1975, mimeo.

6. Karl Polanyi, The Great Transformation, (Beacon Press, 1971; primeira edição, 1944), p. 153. A tradução é nossa.

7. É importante notar que o uso que Weber faz do termo "classe" é bem restrito, referido especificamente a relações de mercado, enquanto que Polanyi usa a palavra em um sentido bem mais amplo e usual da expressão. Cf. Max Weber, "Class, Status and Power", in Gerth e Mills, From Max Weber, Essays in Sociology, (Oxford, 1947).

8. R. Bendix, Max Weber - An Intellectual Portrait, Doubleday, 1960 (Anchor Books, ed., 1962) pp. 116-7. A tradução é nossa.

9. Max Weber, em Gerth e Mills, ed., From Max Weber: Essays in Sociology, p. 231 (citado por Bendix, Max Weber, p.461). A tradução é nossa.

10. The Great Transformation, p. 147.

11. Para uma análise das relações entre o Estado russo e a economia capitalista na época tzarista, Cf. R. Bendix, Work and Authority in Industry, (New York: Wiley, 1956). Para o Japão, a análise sobre a industrialização, in Barrington Moore, Social Origins of Dictatorship and Democracy, (Boston: Beacon Press, 1966).

12. Harvard University Press, 1970.

13. O objetivo era comparar duas micro-regiões de características sócio-econômicas gerais semelhantes (por exemplo, tamanho médio de propriedade, tipo de atividade agropecuária predominante, tipo de envolvimento com mercado, composição da população, migração rural-urbana, etc.). As micro-regiões selecionadas (MR-211, RJ e MR-279, PR) passavam por um processo de introdução de pecuária e pastagens em substituição à lavoura do café, o que implica necessariamente em grande liberação de mão-de-obra que se dirige, em grande parte, aos centros urbanos maiores à procura de oportunidades no mercado de trabalho. Este fato se revela interessante na medida em que apresentava algumas das condições básicas para a verificação das hipóteses que orientavam a pesquisa. Dentro destas MR foram escolhidos para foco de estudo, dois municípios: Santo Antonio da Platina (PR) e Bom Jesus do Itabapoana (RJ).

14. Com as características básicas do proletário rural no Brasil, conhecidos, entre outras, pelas denominações de Volantes, Bóias-Frias e Peão-de-Turma; além, evidentemente, do seu assalariamento, a ausência das garantias que a legislação trabalhista oferece ao proletariado urbano (carteira assinada, FGTS, INPS, etc.).

15. Conversas com algumas pessoas em Bom Jesus do Itabapoana mostram que o pagamento do FUNRURAL dos empregados representa uma garantia para o próprio patrão que fica, assim,

desobrigado do pagamento de médicos em caso de doença, e do auxílio (ao qual geralmente se vê obrigado em virtude de relações de patronagens estabelecidas com seus empregados, conforme se verá mais adiante) ou indenização em caso de invalidez ou acidentes de trabalho.

16. Karl Polanyi, The Great Transformation, (Boston: Beacon Press, 9th Print, 1968), George Dalton, ed., Primitive, Archaic and Modern Economies: Essays of Karl Polanyi, (Boston: Beacon Press, 1968).

17. A este respeito, a Antropologia Social fornece várias análises clássicas do Kula, nas Ilhas Trobriand e do Potlach entre os Kwakiutl, entre outros. Pode-se consultar também Marshall Sahlins, Sociedades Tribais, Zahar Editores, 1970 .

18. Karl Polanyi, op.cit.

19. George Dalton, op.cit.

20. José de Souza Martins, "A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural", in Debate e Crítica, nº 2, janeiro-junho de 1974.

21. Cf., entre outros, S.W. Mintz e E.R. Wolf, "An Analysis of Ritual Co-Parenthood (Compadrazgo)" e G.M. Foster, "The Dyadic Contract: a Model for the Social Structure of a Mexican Peasant Village", in J.M. Potter, M.N. Diaz e G.M. Foster, Peasant Society: a Reader, (Boston: Little, Brown and Company, 7th Print, 1967) e S.N. Einsenstadt, "Ritualized Personal Relations: Blood Brotherhood, Best Friends, Compadre, etc.: Some Comparative Hypothesis and Suggestions", in Man, 56:90.95, 1956.

22. Como favores, que fazem parte do compromisso que os patrões têm em relação aos seus empregados, pode-se citar não só o pagamento do FUNRURAL, mas também, garantir casa, remédios, médico, etc. É importante observar que não se responsabiliza, diretamente, aos patrões pelos baixos salários, nem pelo não cumprimento das leis trabalhistas.

23. José de Souza Martins, op.cit.

24. Entre outros, os artigos de José de Souza Martins, já citado, e o de Josildeth da Silva Gomes, "A Educação nos Estudos de Comunidade no Brasil", em Educação e Ciências Sociais, 2, Rio de Janeiro, Agosto de 1966.

25. Veja, a respeito, Oriowaldo Queda e T. Szmerecsányi, "O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica", em O. Queda e T. Szmrecsányi, orgs., Vida Rural e Mudança Social, (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973), e ACARPA, Diretrizes de Ação, 1975, mimeografado.

26. ACARPA, op.cit.

27. Ibid.

28. Ibid.

29. Ibid.

30. Todos estes termos e explicações se encontram no roteiro mimeografado do curso, distribuído aos participantes.

31. A técnica social do escritório local e uma supervisora do escritório Central da ACARPA, localizado em Curitiba.

32. A maioria das pessoas presentes foi entrevistada durante o trabalho de campo.

33. Há uma vasta literatura sociológica e antropológica a este respeito.

34. Cf. Vera Wrobel, A ABCAR e o Processo de Modernização, projeto de tese de mestrado para o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, que busca avaliar o impacto das medidas modernizantes que vêm sendo propostas pela ABCAR (hoje EMBRATER) em comunidades rurais.

35. Somos gratos a João Batista de Araújo e Oliveira pela leitura crítica da primeira versão destas conclusões que, sem dúvida contribuiu para esta forma final, mesmo não tendo sido possível atender plenamente suas sugestões.

36. O termo "camponês" não é de uso corrente no Brasil, surgindo ocasionalmente na literatura de ciências sociais como tradução de "campesinos" ou "paysan". Expressões mais correntes seriam "homem do campo" ou "trabalhador rural". Esta última, no entanto, traz uma conotação de trabalho assalariado. "Agricultor" parece referir-se mais ao proprietário. Neste texto, falamos de "homem do campo" ou "camponês" para nos referir a uma ampla gama de ocupações agrícolas — assalariados, parceiros, minifundistas, etc. — à exclusão do grande proprietário.

37. Estas teorias são apresentadas por Glaura Vasquez de Miranda e Isaura Belloni Schmidt em "Determinantes de Escolarização", ECIEL, mimeo, 1975. Uma fonte direta é Samuel Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", Radical Political Review, 3,4, 1971.