

## UM SIGNIFICADO DE ESCOLA A PARTIR DO COTIDIANO DE CRIANÇAS TRABALHADORAS DA ZONA RURAL

*Georgina Helena Lima Nunes \**

---

**RESUMO:** Esta pesquisa pretendeu estudar o significado de escola para alunos-trabalhadores da zona rural. A construção desse significado foi estabelecido a partir do cotidiano de algumas crianças trabalhadoras, através de uma investigação de natureza etnográfica. Buscou-se em categorias tais como: gênero, etnia e religiosidade algumas compreensões referentes à relação Trabalho e Escola, que é o eixo principal de onde emerge o significado de escola. No final desse estudo conclui-se que, embora, a escola tenha sido muito valorizada pelo grupo estudado, a construção de seu significado é intimamente ligado ao trabalho que, em um primeiro momento, constitui-se atividade primordial principalmente no que diz respeito à supressão das necessidades materiais. Todavia, essa constatação permitiu que, algumas perspectivas pedagógicas despontassem tendo por base uma concepção de escola, de infância e de trabalho infantil menos genérica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; infância; trabalho

---

### 1. Uma breve introdução

No curso de mestrado em Educação surgiu a possibilidade de investigar um contexto social que diz respeito a uma experiência profissional iniciada há quatro anos atrás, quando, pela primeira vez, tomava contato com o meio rural.

Todas as minhas experiências de trabalho sempre foram com crianças das classes menos favorecidas e, nesse sentido, a questão do trabalho, da infância e da escola sempre foi pensada em relação à figura dos pais, os trabalhadores. Todavia, quando comecei a trabalhar em uma escola do meio rural, mesmo sabendo ser “comum” a participação da

---

\* Mestre em Educação, Professora da rede pública Estadual e Municipal.

criança no trabalho familiar, era algo que não passava despercebido e que também se diferenciava das experiências urbanas até então vivenciadas.

Com algumas exceções, as atividades realizadas por grande parte dos alunos com os quais até então eu trabalhara, raramente ultrapassavam o limite das atividades rotineiras, tais como ajudar os pais no serviço doméstico por um breve espaço de tempo.

As crianças da escola do meio rural, sujeitos desta pesquisa, na sua maioria trabalhavam com as famílias na própria propriedade ou, eventualmente, em propriedades alheias. Ocupavam parte do período inverso ao que não estavam na escola com o trabalho na lavoura. Tratava-se, nesse caso, de uma experiência diferenciada das demais, cuja variável não seria a classe de pertencimento, mas a sua função social em uma idade reconhecidamente estabelecida como “idade escolar”. Fazia-se emergente, então, pensar em uma prática pedagógica que trouxesse a questão do trabalho infantil como elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, foi se organizando esse trabalho, cujo **objetivo** fundamental é apreender, através de uma investigação de natureza etnográfica, o significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras. Um cotidiano formado através das relações objetivas e subjetivas entre as diversas esferas que o compõem: trabalho, escola, família, religiosidade e cultura.

## 2. A trajetória da pesquisa

A pesquisa foi realizada com crianças-trabalhadoras, estudantes na Escola Municipal Coronel Alberto Rosa, residentes na Colônia Corrientes pertencente ao sexto Distrito do Município de Pelotas.

Foram traçados os seguintes critérios para delimitar os sujeitos da pesquisa: crianças com idade entre 7 e 14 anos; de ambos os sexos; que obrigatoriamente tivessem vínculos com o trabalho; que estivessem freqüentando regularmente a escola; que fossem oriundas de famílias que trabalhassem em suas próprias propriedades bem como aquelas que trabalham temporariamente por dia ou por safras.

A presente investigação, pela forma em que se desenvolveu a apreensão dos dados, apresenta características de uma investigação de caráter etnográfico e, pelo viés dado à análise, condiz com uma perspec-

tiva qualitativa de pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram questionários, entrevistas, observações, análises de fotografias e de alguns textos escritos pelas crianças em que contavam como era a sua infância. Além disso, houve um contato muito grande com as famílias. Esse contato permitiu, por algumas vezes, a participação efetiva da pesquisadora em algumas atividades sociais e cotidianas. Foram vinte e uma crianças que percorreram todas as etapas da coleta de dados.

### **3. As primeiras aproximações ao significado**

*Na caracterização da comunidade em estudo*, bem como na busca de *uma análise diferenciadora entre rural e urbano*, foram alicerçadas as primeiras especificidades que atribuiriam à concepção de escola oriunda das experiências desses pequenos trabalhadores, um “tom” diferente de outras concepções produzidas por aquelas crianças pertencentes ao meio urbano, bem como àquelas que não contam em suas biografias com a experiência permanente e ao mesmo tempo precoce do mundo do trabalho.

#### **3.1 Caracterização da comunidade em estudo**

Buscando caracterizar os sujeitos da pesquisa, procurou-se investigar algumas referências concretas que revelassem alguns dados relativos ao meio pelo qual esses sujeitos produzem o seu modo de vida.

Entender o modo como organizam a sua reprodução material de existência foi o passo inicial para que posteriormente fosse possível captar, dentro desse contexto, relações interpessoais que conduziram ao objeto de pesquisa, buscando, para tanto, justificativas em Marx (1993:27-28) para esse percurso:

"O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos modos de vida já encontrados e que tem de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida,

determinado *modo de vida* dos mesmos. (...) portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como *com o* modo que produzem. O que os indivíduos são portanto, depende das condições materiais de sua produção.”

Apesar de inúmeras averiguações não foi possível traçar um perfil uniforme dessa comunidade agrícola, pois muitas são as diversidades que a constituem. Existem diferenças étnicas, religiosas, de valores, de bens, que impedem que seja conferida à tal realidade uma única caracterização e esse dinamismo altera, com toda a certeza, o modo de viver. Esse modo de viver, em primeiro lugar, vai se redefinindo pela forma que se processa a aquisição dos meios necessários à reprodução material, ditadas em conformidade com o modo de produção vigente. Vão ficando para trás as relações sociais solidárias, que outrora constituíam um tipo de *solidariedade mecânica*, definida por Durkheim (1989:152), como aquela solidariedade oriunda de tipos de sociedade onde a consciência individual seria uma simples dependência do tipo coletivo, onde o indivíduo passaria a não mais se pertencer e os direitos pessoais não se distinguiriam dos direitos reais.

Percebeu-se que os fatores de natureza macro social, por mais que alterassem o modo de vida das pessoas, seriam insuficientes para analisar o comportamento dos sujeitos de pesquisa. A tentativa de entender o “*ethos*”<sup>1</sup> dessa comunidade agrícola implica extrair daí os significados resultantes das várias transformações no seu jeito de viver e pensar.

### 3.2 Uma análise diferenciadora entre rural e urbano

Foi necessário estabelecer uma análise que buscasse a diferença entre os meios rural e urbano. Considerou-se, ainda, que essa distinção seria importante para uma pesquisa educacional que visasse conhecer a concepção de escola dos seus alunos, bem como encaminhar propostas para um projeto educativo a ser desenvolvido em um meio especificamente rural.

Os elementos essenciais para que fosse feita essa análise foram extraídos de um contexto eminentemente empírico representado pelas

---

<sup>1</sup> O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete (...). Geertz (1978: 143-44)

falas dos sujeitos, como também por intermédio de estudos desenvolvidos por diversos autores sobre essa temática. A diferenciação entre os dois contextos, porém, não os transforma em duas ilhas, distanciadas uma da outra porque são dois meios em relação.

O meio rural pareceu ainda apresentar a noção de totalidade. Essa totalidade diz respeito à íntima ligação que os grupos sociais estabelecem entre si, através do trabalho agrícola, unificador de necessidades. Assim sendo, todas as ações levam à utilização do meio natural, não resultando em práticas isoladas, diferenciando-se, assim, em grande parte das análises do meio urbano. Dessa continuidade entre cultura, trabalho familiar e natureza foram retiradas as categorias que conduziriam ao significado.

#### 4. Adentrando a “Cultura” como forma de buscar o significado

As relações que foram feitas entre trabalho, escola e infância não foram genéricas, porque balizar a vida humana pela uniformidade do agir e do pensar seria oposta à idéia de Geertz (1978:143-44) que afirma ser a visão de mundo de um povo “ *o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade*”. O autor afirma ser essa visão de mundo aceitável, por se apresentar como “*imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica*”.

Nessa perspectiva, foram buscadas diversas esferas pertencentes ao cotidiano dos sujeitos de pesquisa que revelassem o que a escola significaria no contexto da sua vida, tanto de aluno como de trabalhador. Para isso, a interpretação da cultura constituiu-se importante referência nesse processo investigativo, **cultura entendida como teia final de uma imensa rede de significados emergentes dos mais diversos campos:**<sup>2</sup> campo religioso, campo familiar, campo econômico, campo educacional e outros.

Em todos esses campos a questão da diversidade, da diferença, foi desafiadora na busca de práticas educativas possíveis, possíveis princi-

---

<sup>2</sup> Esse texto é resultante de uma pesquisa exploratória desenvolvida pelo autor sobre as “Condições Sociais do Desenvolvimento Agrário em S. Paulo”. ( Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, Setembro, 1982, pp.07 à 16.)

palmente na dialética que a circunda: não cercear a autonomia cultural de cada indivíduo e ao mesmo tempo trazê-lo para o comprometimento de uma emancipação social, em que dominados não sejam os dominantes dos próprios dominados. Essa prática de dominação foi muito presente entre sujeitos que, mesmo pertencendo a uma igual estratificação social, estão inseridos em um campo social onde a disputa de poder é algo inerente, poder manifesto e legitimado pelo prevaecimento de um capital cultural sobre outro.

A escola se definiu na conjugação de um tempo de infância atrelado tanto às necessidades materiais como às disposições mentais fortemente estruturadas através das manifestações religiosas; na condição de ser homem ou mulher numa sociedade de papéis marcadamente diferenciados; na diversidade étnica como também na socialização gestada no seio da família: local de trabalho, de aprendizado e de comprometimentos.

Nesse sentido, o estudo avançou abordando algumas categorias de análise. Foram utilizados alguns conceitos da teoria de Bourdieu, subsídios fundamentais para o processo de interpretação, valendo-se do sentido que Silva (1996:233) acredita ser relevante na utilização desse constructo teórico:

“(…) Mais do que os conceitos bourdieunianos o que definiria uma análise bourdieuniana da educação seria o tipo de pergunta o tipo de problema formulado. A questão não consiste em saber se estou aplicando os conceitos corretos e corretamente, mas se estou fazendo o tipo correto de pergunta.”

O conceito de *habitus* possibilitou entender a formação cultural do grupo através das mesclas entre valores próprios, advindos da tradição e valores externos incorporados. A noção de campo foi fundamental para o entendimento de como os sujeitos ocupam determinadas posições sociais dentro desse contexto empírico. O conceito de campo, não sendo absoluto para todas as práticas, possui leis específicas conforme à área em questão: família, religião, educação e outros.

A interpretação da cultura do grupo obedeceu às seguintes reflexões:

#### 4.1 Diversidade étnica segregando infâncias e escola unindo infâncias. Escola: o que fazer frente às diversidades culturais?

“Nas sociedades diferenciadas, uma das dimensões do capital simbólico é a identidade étnica, que junto com o nome, a cor da pele, é um percipi, um ente percebido, que funciona como capital simbólico positivo ou negativo”.

(Bourdieu, 1996:178)

Na comunidade em estudo, a origem étnica da população é predominantemente alemã, cuja principal forma de renda é a agricultura, com exceção de algumas famílias que são, como as crianças insistiam em referir-se, “*brasileiras*”. As famílias que não possuem terra para plantar se incluem nas famílias “*brasileiras*” e, na sua grande maioria, são de origem negra<sup>3</sup>.

Esse recorte étnico, além da diversidade cultural que acrescenta à comunidade em estudo, permitiu que se chegasse aos diferentes tempos de escola vividos pelos avós, pais, irmãos e tios dos sujeitos da pesquisa e, a partir daí, fosse verificada a influência da caminhada escolar dessas gerações anteriores, na vida escolar presente. Nessa etapa do trabalho, tentou-se estabelecer dois paralelos em relação às diferenças étnicas presente na comunidade em estudo: os momentos em que essas diferenças são fator de distanciamento entre as crianças e suas respectivas famílias, e a escola como espaço unificador dessas diferenças sociais.

Na seqüência das análises, percorreu-se diferentes campos que são determinados e regidos pelas diferentes espécies de capital, que os produzem e reproduzem. Quando se analisava as relações sociais segregadas, resultantes dos distintos capitais culturais que carregam as famílias de diferentes etnias, automaticamente conseguia-se apreender a tensão existente entre aqueles portadores de uma cultura legítima e de outra não legitimada. Porém, em outros campos da vida cotidiana, a estruturação dos mesmos são ligados a uma dimensão maior, não bastando um “(...) *simples agregados amorfos de elementos (indivíduos, instituições...) simplesmente coexistentes (...)*” (Bourdieu, 1983:45). É a partir dessa determinação geral de um grupo, não de indivíduos isolados,

<sup>3</sup> A diferenciação entre a origem étnica dos dois grupos estudados se faz importante no sentido de captar as diversidades culturais por eles produzidas e a influência dessas diferenças nas relações sociais.

que se constitui o campo social onde estão imersos, campo social que abre espaços tanto para a segregação como para a união das infâncias.

Tentando-se responder ao título desta seção, resta dizer o que a escola pode fazer frente às diversidades. Não assumindo uma postura muito pessimista, acredita-se que não cabe à escola unicamente esse papel integrador e aglutinador das diferenças, como tentativa de acesso a direito de escolha. A escola somente em articulação com outros espaços da vida cotidiana pode produzir integrações transformadoras. Portanto, coloca-se aí um grande desafio, muito mais provocador do que uma resposta propriamente dita: colocar em cheque, dentro da própria escola, o *habitus* adquirido através da inculcação familiar, e o *habitus* a ser transformado pela ação escolar, que sempre tem obedecido às leis da indústria cultural e do mercado de trabalho.

#### **4.2 Gênero: definindo os olhares em relação à escola**

Na tentativa de captar alguns processos reais que dizem respeito ao significado de escola para as crianças em estudo, algumas relações de gênero emergiram para a construção das categorias de análise.

Tratando-se das funções assumidas dentro desse espaço social, sob um olhar do gênero como categoria de análise, apreendeu-se de uma certa forma que as meninas assumem por vezes uma dupla dimensão do que é atribuído tradicionalmente ao gênero masculino e feminino, inserem-se em todas as dimensões do trabalho manual, participam das tarefas domésticas, carregam sobre si uma série de determinações morais ligadas ao seu sexo. Nos meninos o seu papel ainda aparece muito ligado a uma concepção de vida exclusivamente masculina.

Portanto, educar na perspectiva de contribuir para que as diferenças atribuídas entre homens e mulheres não limitem as possibilidades presentes e futuras de cada gênero, implica fundamentalmente não reproduzir práticas sexistas presentes na cultura escolar, na cultura dominante exterior à escola como também na cultura popular. Essa possibilidade de transformação implica mudanças estruturais na forma como se organiza o ensino. Significa, sobretudo, reinventar uma práxis escolar orientada por um currículo enclausurado nos seus conteúdos metodicamente selecionados, deixando à deriva de sua planificação elementos explicativos do “êxito” ou do “fracasso escolar” de alunos

pertencentes a uma sociedade marcada pela diferenciação entre gênero, diferenciação étnica que, no final das contas, ficam subsumidas em uma divisão, que se acredita ser definidora, que é a distinção entre as classes sociais.

### **4.3 A religiosidade nas suas múltiplas determinações engendrando um modo de vida através de seus significados**

“Falar de ‘perspectiva religiosa’ é, por implicação, falar de uma perspectiva entre outras. Uma perspectiva é um modo de ver, no sentido mais amplo de ‘ver’ como significado, ‘discernir’, ‘apreender’, ‘compreender’, ‘entender’. É uma forma particular de olhar a vida, uma maneira particular de construir o mundo, como quando falamos de uma perspectiva histórica, uma perspectiva científica, uma perspectiva estética, uma perspectiva do senso comum ou até mesmo uma perspectiva bizarra corporificada em sonhos e alucinações.” (Geertz, 1978:126)

De forma muito densa, a religiosidade das pessoas sempre se revelou na maneira de conceberem e justificarem suas experiências cotidianas.

Sem estabelecer uma diferenciação aprofundada entre “religião” e “religiosidade”, esse segundo termo pareceu tornar-se mais pertinente uma vez que, embora as pessoas visitadas tivessem sua religião “oficial”, suas experiências de vida suportadas em uma perspectiva religiosa tendiam a se esparramar entre diferentes campos religiosos, paradoxalmente mesclados entre o ascetismo de uma religião protestante, na profecia redentora de alguns agentes pastorais como também no misticismo de crenças mais primitivas ligadas ao poder de cura através de benzeduras. Todos esses campos, porém, unificados por uma concepção cristã onde um Deus único é o mandatário de algumas formas de recompensas e punições a serem experimentadas nessa vida terrena.

Partindo de Bourdieu (1996:60) onde o autor afirma que ao “*dizer que a religião é o ‘ópio do povo’, não ensina grande coisa sobre a estrutura da mensagem religiosa (...)*”, acredita-se que a escola talvez pudesse quebrar com uma hegemonia um tanto asséptica em relação aos papéis da religião no comportamento humano, não se fechando em radicalismo que entendem a questão como pertencente a lados extremamente opostos: a religião não apenas salva, como também não apenas aliena. É fundamental a dimensão exata que permita ao homem cultivar,

através dela, o seu lado místico, mas que nem por isso o coloque em uma outra esfera da vida humana que o impeça de perceber e lutar contra as injustiças sociais que o relegam a levar uma vida material abaixo dos níveis mínimos de dignidade. Isso se torna possível, também, não fazendo da escola uma “escola esotérica”, mas trazendo para o cotidiano escolar aquela religiosidade marginal frente a um capital cultural dominante que clandestinamente o desafia, manifesto principalmente nas rezas, superstições, benzeduras e credices populares. Todos esses são elementos eficazes no cotidiano das camadas menos favorecidas e, de uma certa forma, produzem significados e engendram um modo alternativo e compensatório de viver.

#### **4.4 Trabalho e escola ou escola e trabalho? A dialética dos dois espaços para crianças trabalhadoras**

Duas categorias básicas e, pode-se dizer o fio condutor de toda a pesquisa, foram a escola e o trabalho. Contudo, a intenção não foi a de precisar a importância de uma categoria sobre a outra, mas de entender a perspectiva que emerge em termos de escola, para essas crianças que já acumulam em suas experiências uma diversidade de vivências oriundas da inserção precoce no mundo do trabalho. Experiências que, inevitavelmente, são confrontadas com um outro tipo de saber que é transmitido na escola, somando-se, então, saberes que se corporificam em aspirações muito relacionadas com o presente.

A compreensão do significado de escola para crianças trabalhadoras não pode ser vista como um projeto audacioso, auto-suficiente, que, por si só, seja capaz de criar alternativas possíveis que consolidem ou modifiquem o olhar dessas crianças em relação à escola. Contudo, são diretrizes que norteiam e qualificam qualquer prática docente, não no sentido de uma superação individual ou local de um problema social que é fermentado todo o dia, que é a inclusão da criança cada vez mais cedo no mercado de trabalho e sua conseqüente exclusão dos bancos escolares. Assim sendo:

- *As crianças precisam estudar*, não para que se acomodem ao mercado de trabalho e ao ciclo de reprodução social, mas para que possam produzir formas de pensar e agir contrárias aos interesses do capital e das classes dominantes. A escola, ao contribuir com o

ciclo reprodutivo entre capital e trabalho, também registra no seu interior as contradições decorrentes dessa relação social.

- *As crianças, no entanto, também precisam trabalhar*, porque a sua mão de obra, mesmo alterando o nível de pauperização a que estão sujeitas suas famílias, é por enquanto, medida paliativa de suprimento não das necessidades básicas, mas de necessidades emergenciais tais como, em muitos casos, saciar a fome do dia.

O discurso de que *toda criança em idade escolar deve estar na escola* em realidade só é válido para aquelas famílias que possuem as condições necessárias de manter os seus filhos na escola. Talvez o discurso devesse ser propagado na sua forma inversa, ou seja, *todo trabalho infantil deve estar incluído na escola*, explorando, dessa forma, a dimensão pedagógica dessa experiência que as crianças em idade escolar vivenciam, explorando as contradições inerentes a esse tipo de infância de parceria com o trabalho, explorando também não apenas a vida local, mas essa vida rural em referência à vida urbana e às demais crianças que possuem outras histórias de trabalho precoce, talvez muito mais perversas, porque por muitas vezes as constroem na rua, longe da família.

## 5. Conclusão

Todos os questionamentos que poderiam compor o “mosaico final” da escola, pensada pelas crianças trabalhadoras, sempre tiveram na sua centralidade a categoria trabalho. E é a partir dessa relação tão densa do trabalho com a estruturação de um modo de vida que se tentou buscar a atribuição conferida à escola.

Na etapa inicial desse trabalho, um texto de José de Souza Martins, com o título de “A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO NO MEIO RURAL”<sup>4</sup>, foi literatura fundamental para a construção do projeto de pesquisa, pois se constituía uma referência importante para estudos que envolvessem a educação no meio rural. Ao encaminhar-se

---

<sup>4</sup> Esse texto é resultante de uma pesquisa exploratória desenvolvida pelo autor sobre as “Condições Sociais do Desenvolvimento Agrário em S. Paulo”. ( Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, Setembro, 1982, pp.07 à 16.)

para as conclusões finais da investigação, novamente o estudo realizado por Martins (1982:9) foi matriz para que, a partir dele, outras análises surgissem na relação que envolve escola, trabalho e meio rural.

“Quando portanto a escola é admitida como forma de ocupação do tempo de criança, na população rural, ela o é acima de tudo, como ‘equivalente’ de trabalho. A aceitação da escola é amparada pela valorização do trabalho. (...) *Trata-se de atividade escolar como ‘trabalho em si’*. (...) a escola não é incorporada necessariamente nos termos supostos por esses agentes, mas nos termos próprios das classes sociais rurais. (...) *a atividade escolar constitui uma forma de adestramento pelo trabalho em si*. (...) A escolarização representa um conjunto de sacrifícios por parte do seu aluno e seus familiares e eles o suportam sob coerção de normas derivadas da valorização do esforço pelo esforço. O tempo que se permanece na escola é um tempo de adestramento no trabalho pelo trabalho.”

A investigação de caráter etnográfico abre margem para que os resultados emergentes sejam atributos de um determinado contexto, culturalmente diferenciado dos demais. Nesse sentido, após terem-se percorrido todas as etapas da pesquisa, o encontro que se fez com Martins (1982) foi no sentido de contrapor a afirmação por ele conferida em que a atividade escolar surge como “equivalente” de trabalho no contexto por ele investigado.

A escola para as crianças em questão não se configurou equivalente ao trabalho pelos seguintes motivos:

1. Porque a valorização econômica é maior para as crianças que se dedicam integralmente ao trabalho. Àquelas crianças que estudam não é destinada qualquer forma de retribuição pelo trabalho “parcial” realizado. A recompensa atribuída às crianças, é representada através de dinheiro, de alguns pés de fumo ou de “carreirinhas” de morango. Essa valorização é uma forma de fazer justiça àquelas que estão se “sacrificando” em apenas trabalhar e, assim sendo, as dificuldades encontradas pelas crianças não significam um esforço que possa ser equiparado ao esforço realizado no trabalho. Talvez porque as dificuldades para freqüentar a escola fujam da esfera coletiva do trabalho em família, representando no momento um esforço voltado para um bem encerrado em si mesmo, um bem individual.

2. O tempo de escola é um tempo que, *a priori*, é conjugado a uma noção de perdas e ganhos em relação ao tempo que não está sendo dedicado ao trabalho, por isso “*repetir ano*” significa perda de tempo no trabalho. Assim sendo, a repetência significa uma grande probabilidade de abandono da escola. Se insucessos fazem parte do cotidiano de quem trabalha na agricultura, não podem fazer parte do cotidiano escolar. Nesse sentido, escola e trabalho também não se equivalem. Mesmo o “mínimo necessário para se defender” obedece primeiramente à lógica do tempo útil, do trabalho produtivo.

3. Ainda avaliando a questão do esforço depreendido para o estudo e para o trabalho, estes não se equiparam porque na escala temporal entre passado, presente e futuro a escola não é elemento determinante. No passado das famílias, a escola, quando se fazia presente, fazia-se minimamente; do presente até o futuro existem as inúmeras possibilidades de “risco”.

O real para as famílias que são proprietárias é o pedaço de terra que, para produzir, conta com a mão de obra de todos os seus membros e, quando surge alguma expectativa de melhora (a plantação de fumo é um exemplo), a escola fica subsumida nessa esperança. Foram encontrados vários elementos que dão conta de uma segurança presente. Até mesmo o casamento desponta como alternativa de perpetuação de, pelo menos, do que foi até então adquirido. A escola representa um devir ameaçado principalmente pelo “*não ganhar emprego*”. A escola não equivale ao trabalho, porque ela não consegue engendrar um nível de expectativa seguro.

4. Em nível de socialização, embora tenha sido ressaltado a positividade das novas relações sociais emergentes no convívio escolar, o “conteúdo” da mensagem escolar não é incorporado como forma de manutenção e subversão das dificuldades que assolam a agricultura. Nesse sentido, deve-se concordar com uma passagem de Martins (1982:12) em que ele afirma que os problemas de resistência à escolarização ocorrem em virtude de que a

“ (...) a ‘mensagem’ da escola não se integra num esquema de necessidades vitais. Quando se integra é porque o teor da escolarização sofreu uma reinterpretação para torná-lo compatível com a valorização do trabalho, o que quer dizer *a escola é sutilmente descaracterizada no seu conteúdo próprio*. A integração efetiva da escola nesse

esquema de necessidades só ocorre quando o sujeito se propõe a migração para a cidade ou se envolve em relações materialmente significativas na cidade.”

Em uma fala onde é salientada a necessidade de que se mantenha os filhos em casa porque “*é bom alguém com sangue novo*” e complementada pela afirmação de que “*o filho tem muito amor à terra*”, torna-se visível que a escola não se torna equivalente ao trabalho porque, no seu limite, a absorção da mensagem escolar equivale à extinção do seu vínculo com o trabalho agrícola.

5. A escola apresenta-se como entrave a uma aprendizagem do trabalho na lavoura que na concepção dos pais só pode ser aprendida na prática constante. Dessa forma, a escola é tempo de não trabalho, onde as “*crianças ficam malandras e não sabem muito*”, seja pelo distanciamento da aprendizagem absorvida no contato direto com a atividade agrícola, seja pela falta de familiaridade no manuseio dos instrumentos.

Todas as colocações acima não representam uma desvalorização da escola, porque durante o tempo em que as crianças a estão frequentando são proferidos elogios em relação a sua dinâmica: pelo que de “novo” estão aprendendo, pela assistência material que recebem e, principalmente, pelo convívio pessoal estabelecido. Percebem a dificuldade em conciliar escola e trabalho, mas essa dificuldade não é suficiente para que a abandonem antes de concluir a oitava série, nível de ensino máximo oferecido pela rede escolar mais “próxima” de suas residências.

Todavia são inúmeras as contradições que envolvem a relação entre escola e trabalho para as crianças do meio rural. Essas contradições são ideológicas e produtoras de afastamento entre o mundo do trabalho e o mundo da escola.

O tempo de escola, na maior parte dos casos, já está pré-determinado ou ancora-se sobre uma expectativa de continuidade que depende de “*se dar um jeito em estudar mais*” (referência ao segundo grau). Contudo, esse tempo, *a priori* preestabelecido, nem sempre é cumprido:

- porque é muito grande o “estranhamento” sofrido por ocasião da incursão em um outro espaço socializador diferente do familiar;
- porque a ideologia dominante, que determina o capital cultural a ser transmitido na escola, também recria uma “cultura de

trabalho” que tem percorrido diversas gerações entre as famílias camponesas, em uma “cultura de sobretrabalho”.

Contudo, toda a forma de relação que o homem estabelece com os conteúdos escolares ou com os instrumentos de trabalho não é essencialmente uma relação entre “coisas”, mas uma relação entre pessoas. Afirma-se então a possibilidade do movimento, da reciprocidade e é nessa perspectiva dialética e contraditória que se alimentam os desejos de transformação. Se a escola não é equivalente ao trabalho, seja pelo valor social atribuído em decorrência do *habitus* familiar, seja pela possibilidade primeira de ser reprodução e manutenção da sua existência, o trabalho, por si só, confere ao homem a “diferença que faz diferença”:

“(…) nesta atividade o homem se mostra como é segundo o seu ‘gênero’ como contraposição com o ser animal, vegetal ou inorgânico (...).O trabalho, assim concebido, é a ‘afirmação essencial’ especificamente humana: nele se realiza e ‘confirma’ o ser humano.” (Marcuse apud Araujo, 1996:24)

A prática escolar, nesse sentido, também equivale a essa afirmação conferida ao trabalho, porque exige igualmente a consciência que “*confirma o ser humano*”. Todavia, a consciência que engendra um mundo melhor só pode ser alcançada na inter-relação entre os espaços possíveis de produzi-la, no caso das crianças em estudo: na escola e no trabalho articulado na sua atividade com o convívio familiar porque, mesmo quando as crianças não possuem propriedade, o trabalho sempre é realizado em parceria com os demais membros da família.

Mesmo a escola não sendo equivalente ao trabalho em termos da valorização a ele conferido, essa constatação confere à educação do meio rural uma responsabilidade tão grande como se a ela fosse conferida todas as suas expectativas de vida. É no sentido de que, se, para essa infância, o trabalho supre as necessidades materiais, não a impede de vivenciar um mundo lúdico específico da idade biológica em que se encontra e ainda soma em sua formação uma série de atributos considerados “importantes” para os filhos da classe trabalhadora tais como responsabilidade, disciplina e uma colocação muito freqüente que afirma ser determinada criança “*boa para o trabalho*”. Cabe à escola não apenas contemplar esses atributos positivos mas (re) significar a relação criança/trabalho de modo a lutar contra um lado perverso que também a constitui: o da

superexploração da sua capacidade de trabalho que igualmente lhes nega direitos, direitos de criança e direitos de adultos que virão a ser.

#### **Referências Bibliográficas**

- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação*. S. Paulo: Papirus Editora, 1996.
- \_\_\_ . *A economia das trocas simbólicas*. 3ª ed.. S. Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.
- \_\_\_ . *Esboço de uma teoria da prática in Pierre Bourdieu - Renato Ortiz (Org.)*. S. Paulo: Ed. Ática, 1983, pp.47 a 81.
- \_\_\_ . *Trabalhos e projetos in Pierre Bourdieu - Renato Ortiz (Org.)*. S. Paulo: Ed. Ática, 1983, pp.39 a 45.
- \_\_\_ . *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. marco Zero Limitada, 1983.
- DURKHEIM, Emile. *A divisão do trabalho social*. 3 ed. Lisboa: Presença, 1989, V.1
- GEERTZ Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S/A, 1978.
- MARTINS, José de Souza (org). *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. S. Paulo: Ed. Hucitec, 1981.
- MARX, Karl e ENGELS, F.. *A ideologia Alemã*. 9ª ed.. S. Paulo: Hucitec, 1993.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Bourdieu e a educação in Identidades Terminais - as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política - Tomás T. da Silva (org.)*. R. de Janeiro: Ed. Vozes, 1996.