

## A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA CAMPONESA E DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RURAL

### TRAINING FOR WORK WITHIN THE PEASANT FAMILY AND RURAL HIGH SCHOOL

Renilton Cruz<sup>1</sup>

**RESUMO:** O estudo analisa a maneira como a escola de ensino médio rural e a família camponesa realizam a preparação para o trabalho de seus alunos(as)/filhos(as), destacando a relação existente entre essas instituições. Na pesquisa, realizada em Igarapé-Açu, no estado do Pará-Brasil, utilizou-se a entrevista semiestruturada num universo de 20 jovens, 10 pais/mães e 10 professores. As falas apontam uma escola desprovida de projeto pedagógico capaz de envolver o contexto socioeconômico das famílias, bem como uma família que percebe a escola como possibilidade de melhoria da qualidade de vida e trabalho de seus filhos somente fora do mundo rural.

**PALAVRAS-CHAVE:** família camponesa, escola, trabalho.

**ABSTRACT:** It examines how the high school in rural peasant family and perform the preparation for the work of his students (s) / children (s), highlighting the relationship between these institutions. In the survey, conducted in Igarapé-Açu in Para State, Brazil, used the semi-structured interview to a universe of 20 young, 10 parents / mothers and 10 teachers. The reports point to a school devoid of pedagogical project able to involve the socio-economic families, and a family that sees the school as a possibility to improve the quality of life and work of their children just out of the countryside.

**KEYWORDS:** peasant family, school, work.

#### Introdução

Este trabalho, construído a partir da tese de doutorado do autor, analisa a maneira como a escola de ensino médio rural e a família camponesa realizam a preparação para o trabalho de seus alunos(as)/filhos(as), destacando a relação existente entre essas instituições. Após uma rápida introdução à problemática estudada, descreveremos a metodologia adotada no levantamento e no tratamento dos dados, bem como o *locus* onde a coleta de campo ocorreu. Posteriormente, será realizada uma análise das falas dos sujeitos do campo, nomeadamente pais e mães camponeses e os(as) jovens que frequentam a escola de ensino médio. Na sequência, os(as) docentes daquela escola serão chamados ao debate para que possamos compreender

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação. Docente da Faculdade de Pedagogia do *campus* Castanhal da UFPA. E-mail: renilton@ufpa.br

---

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 93-110, jan./jun. 2013.

a sua posição diante da realidade pedagógica que experimentam diariamente. Por fim, esboçamos algumas considerações finais acerca dos posicionamentos aqui observados.

Dentre as várias instituições sociais, a família se destaca por ser um ambiente privilegiado para a prática educativa, uma vez que além de ser o primeiro grupo de contato social dos mais jovens, ela é uma das instâncias mediadoras entre o indivíduo e a sociedade, pois ela “não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo” (VITALE, 2006, p.90), influenciando tanto na reprodução das relações sociais como na disseminação de valores e atitudes que caminham no sentido da transformação de tais relações. E, nesse sentido, pode-se caracterizar as estratégias educativas familiares como um conjunto de elementos culturais condicionados historicamente, transmitidos nas relações cotidianas vivenciadas no seio da família, especialmente, mas não exclusivamente, pelos mais velhos aos mais jovens. Verifica-se, portanto, que a socialização dos mais novos está intimamente ligada a um importante e complexo conjunto de estratégias educativas que ocorrem no interior da unidade familiar e envolvem todos os seus integrantes, possibilitando a disseminação dos valores nos quais os pais acreditam, através de ações diretamente voltadas às experiências cotidianas.

Segundo Montandon (2005), a prática educativa desenvolvida no seio da família sofre a influência do conjunto de atores sociais mais próximos e com os quais a criança entra em contato e que vivem “na fronteira da família” (p.493). Da mesma forma, a maneira como a família educa também pode ser influenciada significativamente “pelo estilo educativo que a criança conhece na escola ou em outros contextos educacionais” (p.493), bem como pela própria criança, pois ela desempenha um papel ativo nessa relação educativa no momento em que “seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes” (p.494). Portanto, pode-se inferir que as estratégias educativas adotadas pelas famílias durante o processo de socialização não são homogêneas e dependem de um conjunto complexo de variáveis.

Nas últimas décadas do século XX, diante da grave crise vivida pelo capital, o neoliberalismo e o toyotismo surgem como resposta aos problemas enfrentados pela acumulação capitalista no contexto da globalização. Novamente a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e

crescimento econômico e expressões como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem”, “aprendizagem ao longo da vida” ganham cada vez mais espaço nos discursos econômicos, políticos e educacionais. Todavia, é possível relacionar essas expressões a uma verdadeira “economia do conhecimento”, no sentido de que, mais uma vez, o que está em jogo é a instrumentalização da educação à competitividade empresarial e ao crescimento econômico (ANTUNES, 2008).

A escola, segundo Nagel (2007), por se comportar como “serviçal” da lógica mercantil, passa a ser percebida por pais e alunos como uma instituição atrelada aos estreitos limites da satisfação das necessidades pessoais mais pragmáticas. Todavia, continua a autora, o comportamento de pais e alunos em relação à escola se, em parte, se deve à expansão do mercado educacional e do *marketing* que lhe impulsiona, também é sedimentada com a contribuição de muitos docentes, que, “submetidos ou não a órgãos do Estado, desde há muito tempo oferecem subsídios argumentativos a favor dessafetichização” (NAGEL, 2007, p.22). Tal postura da escola deixa transparecer que o discurso em torno do qual a educação, por si só, tem a capacidade para integrar os indivíduos no mercado de trabalho, evitar a exclusão social ou elevar a competitividade das empresas, encontra ressonância em muitos setores da sociedade, inclusive, na escola.

Afonso e Antunes (2001, p.99), entretanto, mostram que o discurso que alimenta essa perspectiva é resultado de um “consenso simples” que se estabeleceu sob “equivocos e omissões”. Diferentemente do que postula a lógica do mercado, os autores afirmam que “a aparente linearidade da ligação entre educação, desenvolvimento econômico e competitividade apresenta meandros e contornos bem mais complexos” (p.99), que devem ser observados à luz das “mediações e condições que qualificam aquela relação” (p.99). Questões econômicas, sociais e políticas inerentes ao modelo societário vigente influenciam diretamente no desenrolar dessa relação, não tendo o sistema educacional forças suficientes para garantir a integração cidadã do conjunto das pessoas na sociedade e no mercado de trabalho.

Stoer e Araújo (1992, p.18) chamam a atenção para a contribuição da escolarização ao processo de “mutação simbólica” vivenciado pelos grupos camponeses. Argumentam que por meio da expansão da escola para o campo se garante “uma importante pré-condição material da reprodução capitalista”, uma vez que haverá a possibilidade da estruturação de um exército de reserva para atender a indústria ou o setor de serviços. Após a “invasão” da escola urbana no campo, tende a ocorrer uma alteração dos “mecanismos de

reprodução social, através da criação de uma mobilidade social na base do acesso ao salariedade” (p.18) como consequência “da posição obtida por um determinado número de anos de escolarização, certificado pelo diploma da escola” (p.18).

Caldart (2004, p.10), ao discutir a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, argumenta que “a Educação do Campo não cabe em uma escola”, uma vez que aquela está relacionada a um projeto mais amplo de desenvolvimento do campo que busca superar o modelo ora vigente, caracterizado pela expansão do capital, pela concentração fundiária e pela desterritorialização do campesinato. Todavia, a autora salienta que “a luta pela escola tem sido um de seus traços fundamentais” (p.10), pois, no campo brasileiro, a escola ainda não chegou para todas as pessoas e, nos locais em que chegou, geralmente compõe o quadro de degradação que marca a vida dos camponeses, bem como porque a escola, além de ser uma instituição relevante na formação das gerações mais novas, “pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana” (p.10).

Compreendendo a escola como um lugar de disputa e uma instituição em movimento, a autora destaca que ela deverá ter mais espaço no projeto político e pedagógico defendido pelos movimentos sociais, “se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos” (CALDART, 2004, p.10). Assim, a escola que de fato contribuirá para a construção de outro modelo de desenvolvimento no campo não será a escola urbanocentrada, precária e desconectada do seu meio envolvente, tão bem representada pela “escola rural”, que tem marcado a história do campo brasileiro. A escola que verdadeiramente importa nesse processo precisa ser (re)construída a partir de um projeto político e pedagógico que atenda as demandas dos sujeitos sociais e de seus movimentos, sem que isso signifique negar sua vocação universal.

### **Metodologia e *lócus* da investigação**

Os dados de campo foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a dez professores(as) e vinte estudantes ensino médio, bem como junto a dez pais e mães de alguns daqueles

alunos(as). Após tratados, os depoimentos<sup>2</sup> dos sujeitos informantes foram submetidas a uma análise de conteúdo para que fossem evidenciadas as questões mais relevantes para o entendimento da problemática em estudo.

O *locus* da investigação foi a vila Caripi, mais conhecida como comunidade de São Luís<sup>3</sup>, localizada na zona rural do município de Igarapé-Açu, Nordeste do estado do Pará, na Amazônia brasileira.

Fundada ainda no período de construção da extinta estrada de ferro que ligava a capital Belém à cidade de Bragança, a Comunidade de São Luís é um dos dois distritos do município de Igarapé-Açu. Está localizada às margens da Rodovia PA-242 e possui aproximadamente 2.500 habitantes, em sua maioria, “descendentes de nordestinos colonizadores do antigo núcleo de São Luís, oriundos principalmente, dos estados do Ceará e Rio Grande do Norte” (ROCHA, 2004, p.15). No centro da Vila encontra-se a Praça da Matriz, principal ponto de encontro dos moradores mais jovens, nas proximidades da qual estão a Igreja de São Luís de Gonzaga, o Mercado e o Posto de Saúde Municipal e a Escola Estadual de ensino fundamental e médio João Batista de Moura Carvalho, sendo estes os principais prédios públicos à disposição da população local.

São Luís concentra atualmente a maior aglomeração populacional da zona rural e o segundo maior colégio eleitoral de Igarapé-Açu. A agricultura é a sua principal atividade econômica, da qual se destaca a produção de mandioca, feijão, milho, maracujá, abacaxi, melancia e pimenta-do-reino (MACEDO, 2009). Além da renda proveniente da agricultura, os salários de alguns funcionários públicos municipais e estaduais, bem como os rendimentos de aposentados e pensionistas, compõem a economia local (ROCHA, 2004). Nos últimos anos, segundo Rocha (2004), muitos camponeses abandonaram a atividade agrícola ou se desfizeram de suas terras e passaram a trabalhar como diaristas em propriedades rurais mais capitalizadas, localizadas nas proximidades da vila.

Assim como ocorre nas outras vilas agrícolas do município, São Luís é marcada pela carência de infraestrutura básica nas áreas de saúde, educação, saneamento básico e incentivo à produção agrícola. As pessoas que vivem no centro da vila ou em um dos ramais que a interligam a outras comunidades convivem com uma situação de quase abandono por parte do poder público municipal, fato que alimenta a desesperança de alguns em viverem dias melhores.

<sup>2</sup> Para evitar qualquer tipo de constrangimento aos sujeitos informantes, atribuímos nomes fictícios a cada um deles.

<sup>3</sup> Uma designação que homenageia o padroeiro da Vila, São Luís de Gonzaga (MACEDO, 2009).

A Escola, em 2007, matriculou 89 alunos no Ensino Médio nos turnos da tarde e noite<sup>4</sup>. A estrutura física da escola apresenta-se em precárias condições, na qual paredes sujas, piso esburacado, carteiras mal conservadas são vistas com facilidade. Durante a pesquisa de campo, verificou-se que a sala destinada à biblioteca encontra-se em reforma e, por isso, o pequeno acervo está encaixotado, não sendo possível a consulta pelos estudantes no momento. O destaque na escola é a sala do laboratório de informática, que foi reformada e equipada com refrigerador de ar, mas que infelizmente após quase dois anos da chegada dos computadores, os mesmos ainda não foram instalados e estão guardados num canto da sala.

Os estudantes da escola são majoritariamente filhos de camponeses que vivem nos ramais próximos à vila e/ou de trabalhadores rurais que já não possuem terra e residem na vila, mas trabalham em propriedades rurais nas proximidades da mesma.

A totalidade dos(as) docentes que trabalham na escola investigada possui formação em curso superior de licenciatura, atendendo, portanto, à exigência legal para o magistério no ensino médio. A grande maioria dos(as) docentes atua em disciplinas diretamente relacionadas à sua qualificação universitária, uma realidade relativamente recente, uma vez que, em anos anteriores, muitos(as) professores(as) se dividiam em várias disciplinas devido à carência de profissionais habilitados em algumas matérias.

#### **A unidade familiar camponesa: espaço onde a educação encontra o trabalho**

A maioria dos estudos sobre a família camponesa realizados no Brasil até a década de 1960 centra-se no seu aspecto econômico, no qual se destacam as investigações que a toma como unidade produtiva e que objetiva perceber as estratégias organizadas em torno da produção. Porém, vários estudos oriundos da Sociologia e da Antropologia Econômica realizados a partir dos anos de 1970 colocam, de forma inédita, a família camponesa em uma posição destacada, uma vez que mesmo ainda intencionando verificar a natureza do processo produtivo característica desse segmento social, acabaram por trilhar caminhos em que se revelaram descrições detalhadas das relações sociais e das manifestações culturais vivenciadas tanto na casa como no roçado (ALMEIDA, 1986).

Em que pese serem de grande importância as análises sobre a família camponesa centradas no campo econômico, a realidade em que esse grupo

---

<sup>4</sup> O turno da tarde, que funciona das 13h00 às 17h00 horas, possui turmas do 1º e 2º anos. Já no turno da noite, onde as aulas ocorrem de 19h00 às 23h00, funcionam uma turma de supletivo e outra do 3º ano.

social constrói sua existência atualmente no Brasil, mas não só, requer que se avance para uma visão mais ampliada, capaz de incorporar a complexidade que envolve as relações que definem e redefinem a família. Nesse sentido, torna-se necessária uma análise da família não apenas como unidade de produção, mas também como uma unidade social (CARNEIRO, 2000).

Mesmo sendo reconhecida a importância desse segmento social na cultura brasileira, não são numerosas as pesquisas que procuram desvendar a diversidade das estratégias educativas contida em sua ação cotidiana. Destaca-se, nesse sentido, o trabalho que Oliveira (2008) realizou sobre o modo de vida de camponeses assentados no semiárido do estado do Ceará, buscando realizar uma análise capaz de integrar as dimensões produtiva e pedagógica em ambientes não formais de educação, especialmente os espaços onde se desenrolam as relações familiares. Nesse estudo, a autora parte do princípio de que as práticas educativas podem ser verificadas “em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2008, p.47).

A família camponesa configura-se como um agente de formação não só em nível dos valores, mas também no nível profissional, uma vez que a unidade produtiva familiar é responsável, em primeira instância, pela formação de sua própria força de trabalho. A forma e o conteúdo da educação familiar camponesa são materializados a partir da articulação de variáveis diversas que dizem respeito à sua estrutura e às relações sociais estabelecidas, à relação com a terra e ao trabalho agrícola, bem como às condições econômicas, etc.

No contexto investigado, todos(as) os(as) pais/mães entrevistados(as) afirmam que os filhos e filhas trabalham<sup>5</sup> em casa ou no roçado, sendo que os meninos trabalham em casa quando são mais novos, geralmente realizando pequenas tarefas, como ir buscar água na fonte mais próxima. Estes, na medida em que crescem, vão se dedicando mais diretamente ao trabalho na produção juntamente com o pai. As meninas trabalham mais em casa, desempenhando tarefas de preparo de alimentos, criação de pequenos animais domésticos e arrumação da casa, sempre sob a supervisão da mãe. As mulheres da família, mãe e filha(s), geralmente participam da produção somente em situações ocasionais, como o período de plantio e colheita de alguns produtos. Seu trabalho sempre é considerado pelos homens e por elas próprias como “ajuda”:

---

<sup>5</sup> “Ajudam” é o termo frequentemente utilizado, principalmente para as mulheres.

[...] desde pequeno eles começaram a me ajudar e eu vou botando eles pra trabalhar, porque, se o cara não botar, pode acontecer coisa mais ruim. Porque eu vejo aí na rua, os cabras não botam os filhos pra trabalhar depois tão mexendo naquilo que não deve né. Então vai ficando ruim. Então eu digo: vamos trabalhar, vamos prosperar pelas mãos da gente mesmo, do que mexer no que é dos outros. (Pai/mãe 2, Júlio, camponês)<sup>6</sup>. Não, só os homens, (as filhas) a não ser que vão fazer uma pranta né. [...] Só quando é um serviço mais leve. As vezes plantar uma maniva, colher um feijão. (Pai/mãe 3, Alfredo, camponês).

Nas famílias camponesas, o trabalho é o elemento agregador e, por isso, ocupa uma posição importante no desenrolar das relações entre os membros e nos papéis sociais por eles desempenhados. O envolvimento com o trabalho é uma marca impregnada na constituição das famílias camponesas, pois, nessas unidades domésticas, “todos os integrantes em idade e condições de fazê-lo exercem algum tipo de trabalho” (BRANDÃO, 1999, p.37). O processo socializador ocorre, fundamentalmente, no e pelo trabalho, sendo que este acompanha o camponês desde a infância até a velhice, uma vez que a unidade produtiva doméstica depende da força de trabalho familiar, sendo, por isso, que somente os muito novos ou os demasiadamente velhos e os enfermos não exercem alguma atividade ligada à produção ou à reprodução camponesa (BRANDÃO, 1999). O trabalho na casa, no quintal ou na roça é percebido como um ato educativo, no qual desde muito cedo os pequenos camponeses aprendem, em comunhão com os outros e mediatizados pelo mundo, como diz Freire, a ser e a produzir.

Em casa, no quintal ou na roça, o saber não nasce da ociosidade, do desapego com o mundo real, da frieza de fórmulas e conceitos, mas, diferentemente, nasce das entranhas da cultura camponesa, da oralidade, do contato direto e intenso com as condições objetivas da existência, da necessidade de superá-las. Nesse sentido, para Brandão, a “socialização primária das crianças e adolescente não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passa invariavelmente pelo *desejo do trabalho*” (1999, p.39, grifos do autor).

O trabalho na companhia dos pais proporciona o ensinamento do ofício de camponês, mas possibilita, ainda, o aprendizado da cultura da

---

<sup>6</sup> N. da R.: a redação das transcrições realizadas pelo autor não foram modificadas durante a revisão.

comunidade, o fortalecimento da identidade dos sujeitos mais novos e os valores com os quais decidirão os caminhos que irão seguir quando chegar a hora de escolher suas próprias direções. A vida é construída com muito trabalho, assim como o trabalho é produtor de uma vida cheia de significado e de saberes. Para os pais/mães entrevistados, o aprendizado da responsabilidade e o gosto pelo trabalho são destacados como diretamente ligados às tarefas desde cedo executadas por meninos e meninas:

É porque a pessoa trabalhando encontra responsabilidade, e eu acho que deve ser através do trabalho a pessoa fica responsável. (Pai/mãe 7, Matilde, camponensa).

Aprende muita coisa, aprende a ter responsabilidade né. Porque brincadeira, eu acho que o caba não arruma nada. O caba não quer estudar, não quer trabaiaar, quer as coisa não tem, o pai não pode dar, aí cai numa situação já pior né? E ele trabaiaando eu acho que ele já tem mais na frente que reconhecer que pode ter uma responsabilidade maior com ele né, até com uma família[...] porque o caba se acostuma, assim como a gente acostuma no serviço, porque que agente tem aquela obrigação, o malandro se acostuma também, ele se avicia. (Pai/mãe 3, Alfredo, camponês).

Porque eles sabem que tudo que a gente arruma é com o trabalho. (Pai/mãe 2, Júlio, camponês).

Embora as tensões e os conflitos surgidos nos últimos anos no interior da unidade familiar camponesa em muito tenham alimentado as mudanças estruturais que o meio rural vem passando, manifestados naquilo que alguns têm chamado de “nova ruralidade”, as pesquisas apontam para a permanência da percepção do trabalho como elemento estruturante do processo de socialização, ferramenta educativa indispensável para a compreensão do mundo, do outro e do próprio sujeito camponês (OLIVEIRA, 2008, p. 57). Porém, mesmo encaminhando desde cedo os mais jovens às atividades laborais como forma de prepará-los para o trabalho e para a vida, os pais e mães entrevistadas ressaltam a importância da escola e da educação para a vida de seus filhos. Nesse sentido, o trabalho deve ocupar apenas uma parte do dia, sendo a outra reservada para a frequência à escola. As falas deixam claro que o trabalho deve ser executado sem causar prejuízo aos estudos:

Agora só que eu digo também, eles trabalhar no roçado, mas também não esquecer do estudo, porque a pessoa que não sabe estudar, não sabe de nada, ele é cego. [...] Porque hoje o cara

pra arrumar um emprego só se ele tiver um estudo mesmo né. (Pai/mãe 2, Júlio, camponês).

Eu não quero isso pra eles, eu quero que eles estudem, aprendem, arruma um emprego bom, pra eles não tá pegando sol e chuva né, é isso que eu digo pra eles. (Pai/mãe 4, Cristina, camponesa).

[...] o estudo é muito fundamental. Estudar e se educar, porque a pessoa sem estudo não é nada, né. (Pai/mãe 5, Maria, camponesa).

Tal fato denuncia uma mudança no curso da reprodução social desse grupo, uma vez que apesar da grande maioria dos pais/mães entrevistadas possuir uma história de escolarização marcada por dificuldades e abandonos precoces, buscam para os(as) filhos(as) uma permanência na escola mais alargada possível, como forma de garantir, via educação formal, um futuro mais próspero. Há uma valorização da escola mesmo quando para os entrevistados parece claro que aquela instituição privilegia muito mais a realidade urbana do que a rural.

Quando os(as) jovens filhos(as) de camponeses e estudantes do ensino médio têm a palavra, parece ficar evidente que para eles a escolarização a que têm tido acesso não constitui uma ferramenta para a construção de suas vidas na realidade rural. A grande maioria dos(as) jovens destaca a tranquilidade e o contato mais direto com a natureza como os fatores que fazem do campo um bom lugar para viver. Todavia, também é majoritário o posicionamento quanto às dificuldades relacionadas ao trabalho, pois afirmam que não há muitas oportunidades de emprego fora do âmbito agrícola, sendo este caracterizado como um setor desvalorizado socialmente, muito cansativo e pouco rentável:

É boa, mas também, ao mesmo tempo, não é boa, por causa que fica difícil né o trabalho porque termina o estudo também tem que sair fora, pra poder pegar um trabalho fora. Mas é boa assim no sentido que é menos violência, mais calmo, isso aí. (Jovem 2, Jorge, estudante).

De certo modo sim né, porque aqui é calmo, ruim porque não tem muitos meios, a assim pro futuro, pros estudante eu acho que isso aqui não é adequado, se agente quer coisa melhor aqui não é o adequado. Só é ruim por esse modo, agora por ser calmo é muito bom. (Jovem 6, Bruna, estudante).

Os(as) jovens estudantes, ao se referirem ao futuro, afirmam que diante das dificuldades enfrentadas por suas famílias para sobreviverem na zona rural, pretendem buscar um emprego e uma vida melhor na cidade,

preferencialmente em uma cidade maior que Igarapé-Açu, acreditando que lá terão mais condições de “serem alguém na vida”, pois entendem que na Vila ou no ramal onde vivem não há oportunidades de emprego, uma vez que ali não seria “não é um lugar desenvolvido”:

Eu preferiria estudar e viver lá (na cidade), porque aqui cada vez as coisas ficam cada vez mais difícil. Porque aqui o que a gente planta não tem valor de jeito nenhum e se eu pudesse estudar, eu ia estudar pra ver se eu dava uma vida melhor pros meus pais. (Jovem 8, Inês, estudante).

[...] aqui não é um lugar desenvolvido, portanto eu gostaria de ir para a capital. (Jovem 11, Rodrigo, estudante).

[...] eu quero ter outro futuro porque se eu quisesse morar aqui eu não estudaria. (Jovem 12, Sandra, estudante).

A educação escolar aparece nas falas dos sujeitos entrevistados, tanto na dos pais/mães, quanto na dos jovens, como uma porta que pode conduzir esses jovens a uma vida menos penosa e a um trabalho mais rentável. Por isso, a grande maioria dos pais/mães entrevistados ressalta que preferiria que seus filhos no futuro fossem morar e trabalhar na cidade, desde que tivessem estudo suficiente para conseguirem um emprego razoável, pois, caso contrário, irão sofrer mais na cidade que no meio rural. Acreditam que a passagem bem sucedida pela escola poderia garantir uma mobilidade social aos jovens, ou uma vida mais moderna, urbanizada, diante das dificuldades vivenciadas no meio rural. Escola e urbanização aparecem no imaginário dos entrevistados como os principais ingredientes para a ultrapassagem das difíceis condições materiais que condicionam suas vidas, fato que sugere que o discurso do projeto modernizador defendido pelo capitalismo encontra-se firmemente arraigado no meio rural e influenciando, com mais ou menos intensidade, as perspectivas de futuro da família camponesa.

### **A escola de ensino médio e a formação para o trabalho**

Desde meados dos anos 90, os movimentos de trabalhadores rurais têm intensificado ações no sentido de forçar a introdução da educação dos habitantes do campo na pauta nacional. Com isso, alertam para a necessidade de se “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*” (CALDART, 2002, p.27). Aqui fica evidente que o problema a ser enfrentado não se resume à elevação do número de escolas construídas nos espaços

rurais, mas está ligado principalmente ao estabelecimento de outras bases sobre as quais a aprendizagem será efetivada, nas quais se percebe que além de estar **no** campo, a escola é verdadeiramente **do** campo. Nesse sentido, a educação deve ser buscada como direito de homens e mulheres do campo, e não deve se limitar às fronteiras da escola. Todavia, a escola deve ser organizada para responder às necessidades daqueles sujeitos. Por isso, “[...] a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (CALDART, 2002, p.35).

Ao discutirem a questão de acesso ao mercado de trabalho, a maioria dos(as) docentes entrevistados acredita que o mundo do trabalho vem se tornando mais complexo, especialmente devido ao notável avanço do conhecimento científico, que possibilitou o desenvolvimento de modernos recursos tecnológicos que, ao serem introduzidos nos diversos setores econômicos, inauguraram uma fase do capitalismo em que a ciência se transformou em força produtiva. Fica evidente ainda a compreensão dos(as) professores(as) quanto a maior competição que atualmente se verifica no mercado de trabalho, com os postos de trabalho cada vez mais sendo reduzidos em alguns setores, ao mesmo tempo em que se eleva a exigência por formação profissional básica dos atuais e futuros trabalhadores. Como mostram as falas a seguir, há uma ligação direta, na visão dos(as) docentes, da elevação da escolaridade com a perspectiva de emprego:

A gente sabe que o mercado é seletivo, então, essa nova fase, vamos dizer assim, do processo técnico, científico e produtivo também é uma outra situação colocada enquanto dificuldade para muitas pessoas, não é só para o homem do campo, mas outras pessoas na sociedade hoje. (José, professor).

Eu sinto que o mercado de trabalho hoje cada dia ele fica mais competitivo, principalmente quando se trata de formação profissional, isso aí torna-se mais ainda complicado. Antes as pessoas conseguiam emprego com mais facilidade, com uma 5ª série, com a 8ª série. Hoje com o Ensino Médio você encontra dificuldade. (Ivan, professor).

Os(as) docentes afirmam que os(as) estudantes do ensino médio, apesar de morarem no meio rural e serem, majoritariamente, oriundos de famílias ligadas à produção agrícola, estão muito mais interessados em uma formação voltada para o meio urbano, havendo um especial interesse pela

carreira militar, devido à possibilidade de ingresso por concurso público aberto aos que concluíram o ensino médio:

[...] o objetivo dele é procurar sair dali o mais rápido possível. Ele quer terminar os estudos e partir para uma nova etapa diferentemente daquela vida do campo, para buscar outra coisa. Então, essa é a maior perspectiva. Ninguém chega na escola dizendo assim: vou me qualificar aqui, porque vou ter o conhecimento que eu vou utilizar lá no campo. E vou desenvolver minha vida no campo. Ninguém chega com essa perspectiva na escola. Se você perguntar para um filho de agricultor se ele chega com essa perspectiva ele vai dizer que não, com toda a certeza. (José, professor).

A expectativa é essa. É emprego urbano, a universidade também é um sonho para alguns [...] a maioria sonha com concurso para garantir a estabilidade e fazer a vida. (Helena, professora).

Parece haver, segundo os(as) docentes, uma descrença por parte dos(as) jovens estudantes quanto à possibilidade de terem uma vida estável e socialmente significativa, desenvolvendo profissionalmente alguma atividade no mundo rural. A condição concreta em que seus pais garantem a sobrevivência da família é um fator decisivo na hora da opção profissional. Trabalho pesado, com pequeno rendimento financeiro e baixo reconhecimento social, a agricultura não tem atraído a geração que cursa o ensino médio na comunidade de São Luís.

As condições precárias com as quais a agricultura camponesa convive demonstram a insensatez do modelo de desenvolvimento praticado na Amazônia. Não é necessário ser especialista para verificar que, dentre outros fatores, corroboram para desestimular a prática da agricultura camponesa na região as péssimas condições das estradas que servem às comunidades rurais, a insuficiência e, em muitos casos, a ineficiência da assistência técnica colocada à disposição dos camponeses, a escassa assistência à saúde e a restrita oferta educacional no meio rural, bem como as dificuldades enfrentadas no momento de comercializar a produção.

Quanto à relação da escola com o contexto socioeconômico no qual está posta, os(as) docentes ressaltam que devido à rejeição manifestada pelos estudantes em relação ao trabalho no campo, a escola acaba se distanciando das questões mais diretamente ligadas ao mundo rural no qual ela está inserida, fato que, segundo alguns entrevistados, acaba alimentando o êxodo rural. Para alguns docentes, mesmo sendo a instituição pública mais

importante da comunidade, uma vez que quase a totalidade das crianças e jovens da Vila e arredores constroem ali boa parte de sua trajetória escolar, além de servir de espaço para diversas atividades sociais promovidas pelos moradores locais, a Escola João Batista de Moura Carvalho não enfrenta ou discute de forma estruturada as questões que mais afetam as condições econômicas e sociais dos estudantes e suas famílias. A inexistência do Projeto Político-Pedagógico, instrumento no qual poderia ser delineada a visão da escola sobre o espaço socioeconômico no qual ela está posta, bem como algumas ações com foco na problemática local, é citada como um exemplo desse não envolvimento com os problemas comunitários:

A escola João Batista, ela promove muitas coisas pra comunidade, mas ela nunca trás essas discussões da vida da comunidade pra ser discutida aqui dentro, ela nunca promove, eu não me lembro de nenhuma reunião que foi promovida pela escola João Batista nestes 15 anos de trabalho, trazendo o povo pra conversar com eles, sobre como eles queriam que a escola, desenvolvesse o seu trabalho. (Ana, professora).

A escola João Batista, ela tem assim pelo perfil dos profissionais que ela tem, ela acaba se identificando mais como escola urbana do que rural. Porque os conhecimentos transmitidos, o trabalho desenvolvido é visando justamente desenvolver a saída do homem do campo pra cidade. Então, ela se especializou justamente nisso. A gente pode criticar de uma certa forma e no mesmo instante a gente tem que elogiar, porque os profissionais dizem que é através dessa educação que os meninos iam entrar numa universidade e ter um emprego melhor [...] a finalidade dela não tá sendo fazer um projeto pra sustentar e dar conhecimento pra aquele filho de agricultor tenham uma vida adequada no campo. Ela tá formando pra tirar de lá. (José, professor).

A realidade concreta experimentada pelas famílias que vivem na Vila ou em seus arredores, assim como a opinião dos sujeitos sociais que habitam aquele espaço, muitos dos quais pais e mães de seus alunos, parece ter menos importância para a escola do que a preparação dos jovens para a disputa por uma vaga na universidade ou num órgão público por meio de concurso. Sem negar o significado que a ascensão ao nível superior ou o ingresso no estável serviço público tem para os jovens e suas famílias, ressaltamos que a centralização da ação pedagógica (apenas) nesse caminho pode não atender aos interesses de muitos estudantes. Devido ao reduzido número de vagas oferecidas pelas instituições universitárias que atendem a região e a limitada

oferta de concursos públicos para o ingresso nos quadros do Estado, poucos são os estudantes que realmente têm sucesso nessa empreitada. Aos que não optarem por esse caminho ou nele não forem bem sucedidos, restará a imigração para o meio urbano, sem uma qualificação técnica que lhes coloque em melhor posição na busca por um emprego, ou a permanência na comunidade, também desprovidos de um saber técnico capaz de qualificar a atividade produtiva agrícola, com um sentimento de estranhamento com aquele meio, maturado lentamente durante os anos em que bebeu na fonte do saber escolar.

Dentre outras questões, a escola do campo necessita assumir compromissos com o respeito às pessoas envolvidas no processo socioeducativo, com a intervenção social por meio da direta ligação com projetos de desenvolvimento regional, com a valorização da memória histórica que identifica pessoas e grupos, fortalecendo-os na construção do futuro, bem como com uma formação estreitamente atrelada ao mundo do trabalho (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999). Nessa concepção, o trabalho é tomado como categoria fundamental no processo educativo, elemento articulador do currículo e da ação docente, sempre em sintonia com as condições econômicas, ambientais, sociais e geográficas nas quais sobrevivem aqueles e aquelas que usufruem do direito à educação.

A instituição escolar, desde que comprometida com as demandas e as lutas dos sujeitos sociais da comunidade na qual está posta, pode e deve ser envolvida nas ações voltadas ao enfrentamento das adversidades vivenciadas no meio rural, colaborando, por meio de suas práticas pedagógicas e da liderança de seus atores, para qualificação da participação coletiva. A escola de nível médio, portanto, pode e deve extrapolar os limites do seu espaço físico e de seu currículo para servir de instrumento de promoção do desenvolvimento em meio rural. Além da formação científica e tecnológica fortemente vinculada ao mundo do trabalho exigida pelo contexto socioeconômico contemporâneo, a escola precisa assumir a tarefa de fomentar a participação dos sujeitos sociais tanto no seu interior, como na busca de alternativas para a realidade mais ampla em que se encontram.

### **Considerações finais**

O trabalho no campo, base de sustentação econômica local, continua a ser profundamente valorizado pela família camponesa como um importante elemento socializador. Porém, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos habitantes do meio rural, a produção agrícola não aparece entre as

primeiras opções dos pais para o futuro dos filhos, especialmente para os(as) que conseguiram chegar ao ensino médio. Da mesma forma, os(as) jovens estudantes apostam na escolarização como meio para conseguirem uma vida profissional diferente da dos pais e vislumbram uma vida futura atrelada ao trabalho assalariado no meio urbano.

Quanto à escola, parece claro que apesar de estar erguida e funcionando em uma vila situada no campo, ser frequentada majoritariamente por filhos de camponeses e trabalhadores rurais, ela não é *do* campo, mas apenas está *no* campo. Há um desenraizamento da realidade socioeconômica na qual ela funciona, que é profundamente marcado pela ideologia do atraso rural, manifestada na crença de que para ser “alguém na vida”, o sujeito deve sair do campo e ir em direção ao progresso da cidade. Por essa ótica, pais, estudantes e muitos(as) docentes acreditam que a escola seria a porta pela qual os(as) jovens habitantes do meio rural chegarão à modernidade do mundo urbano, no qual encontrarão as oportunidades e prosperidades não encontradas no campo.

Todavia, o fato é que, além de pouco preparada para garantir uma qualificação básica para o trabalho (rural ou mesmo urbano), a escola média que é ofertada aos jovens do espaço rural investigado encontra-se desvinculada de seu contexto socioeconômico e, por conseguinte, longe de possíveis projetos de desenvolvimento centrados no local e articulados ao contexto global da sociedade e da economia. Descomprometida com o ambiente no qual está posta, apesar da visível dedicação da maioria dos(as) docentes para garantir uma educação com qualidade aos jovens, a escola acaba contribuindo para alimentar o êxodo rural, uma vez que se coloca como a porta pela qual os(as) jovens deixam o “atraso do campo” (esvaziado de alternativas de sobrevivência para além da dramática subsistência que tem marcado a vida de seus pais e avós) e buscam um espaço no “progresso da cidade”.

Acreditamos, no entanto, que essa realidade é possível de ser alterada, pois a escola, apesar de reconhecidamente se caracterizar como uma instituição a serviço da modernização, tem sido admitida no debate teórico ou nas lutas dos movimentos sociais como um lugar em disputa, ou seja, um espaço tanto capaz de colaborar com a fragilização das relações sociais e econômicas no campo, servindo como produtora de um exército de reserva à disposição da indústria ou do setor de serviços, quanto uma instituição que pode favorecer o desenvolvimento local, a partir do fortalecimento da identidade, da mobilização dos sujeitos sociais para causas coletivas, do estabelecimento de um projeto político e pedagógico vinculado às questões

econômicas, culturais e políticas das populações do campo. Para tanto, a capacidade crítica de seus docentes, consubstanciada ao compromisso com a participação da comunidade nas ações da escola e em uma pedagogia referenciada na aprendizagem significativa dos estudantes, aparece como de fundamental importância no processo que visa a enfrentar as condições adversas experimentadas pelos habitantes do meio rural.

### Referências

AFONSO, A. J.; ANTUNES, F. Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 21-22, p. 5-31, 2001.

ALMEIDA, M. *Redescobrimo a família rural*. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_01/rbcs01\\_06.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_06.htm)>. Acesso em: 22.fev.2009.

ANTUNES, F. Educação e trabalho: perspectivas no século XXI: um olhar desde a semiperiferia Europeia. *Estudos do Trabalho*, Ano II, 3, p.1-31, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET03.htm>>. Acesso em: 26.maio.2009.

BRANDÃO, C. R. *O trabalho de saber*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

CALDART, R. Por uma educação do campo: elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; CALDART, R. (Orgs). *Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004. p.10-31.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar at al. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p.18-25.

CARNEIRO, M. J. Em que consiste o familiar da agricultura familiar. In: ORNAS, ocupações rurais não-agrícolas. *Anais...* Oficina de atualização temática. Londrina: IAPAR, 2000, p.153-163.

KOLLING, E. J.; I. N.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica no campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Coleção Por uma educação básica no campo. v.1.

MACEDO, J. da. S. *Educação e cidadania: um estudo sobre os elementos do currículo no ensino médio da Escola João Batista no município de Igarapé-Açu*. 2009. 159p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Autônoma de Assunção, Assunção.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio./ago. 2005.

NAGEL, L. H. Educação e desenvolvimento na “pós-modernidade”: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, Francis M. G.; RIZZOTTO, Maria L. F. (Orgs.). *Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil*. São Paulo: Xamã, 2007. p.19-43.

OLIVEIRA, A. M. de. Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo. *Mercator*, Revista de Geografia da UFC, ano 07, n.13, p.47-58, 2008.

ROCHA, A. E. R. *João Batista: uma escola urbana inserida no meio rural*. 2004. 83p. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Bragança. UFPa/Campus Universitário de Bragança.

STOER, S. R.; ARAÚJO, H. C. *A escola e a aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher, 1992.

VITALE, M. A. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, Maria do C. B. De (Org.). *A família contemporânea em debate*. 7.ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2006. p.89-96.

**Data de recebimento: 18.07.2012**

**Data de aceite: 26.11.2012**