

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***OS CAMPONESES VÃO À ESCOLA NA/DA CIDADE:
considerações sobre fomicultura e escolarização em Santa Cruz do
Sul/RS***

RAFAEL DE OLIVEIRA

Porto Alegre/RS

Janeiro de 2013

RAFAEL DE OLIVEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***OS CAMPONESES VÃO À ESCOLA NA/DA CIDADE:
considerações sobre fomicultura e escolarização em Santa Cruz do
Sul/RS***

Linha de Pesquisa: *Trabalho, Movimentos Sociais e Educação*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela professora Dr^a Marlene Ribeiro.

Porto Alegre/RS

Janeiro de 2013

CIP - Catalogação na Publicação

de Oliveira, Rafael

Os camponeses vão à escola na/da cidade:
considerações sobre fumicultura e escolarização em
Santa Cruz do Sul / Rafael de Oliveira. -- 2013.
135 f.

Orientadora: Marlene Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Trabalho. 2. Escola. 3. Camponês. 4.
Emancipação. I. Ribeiro, Marlene, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos camponeses que me receberam em suas casas e comigo compartilharam seu cotidiano de vida e trabalho. Agradeço aos filhos desses camponeses que aceitaram participar dessa pesquisa: sem vocês esse estudo não seria possível.

Agradeço à minha família: à minha avó, Lia, à minha mãe, Isabel, aos meus primos, Régis, Rafaela, Raquel, Régia, Renan e Ruan, às minhas tias, Cláudia e Flávia, ao meu tio, Osni, agradeço ainda à pequena Manuela, que não sabe ler o que escrevo. Agradeço, porque a vocês devo o fundamento de minha formação, minha experiência de filho da classe trabalhadora que a essa classe está radicalmente ligado. Agradeço também aos meus padrinhos de batismo, Paulo e Sandra, Cacildo e Carmen.

Agradeço aos professores, estudantes e funcionários da Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira, aos que contribuíram diretamente com a realização dessa pesquisa, e aos que participaram de minha formação como educador, de quando entrei na escola como estudante de ensino médio em 2000 à minha primeira greve, já como professor desse educandário em 2011. Especialmente agradeço às professoras Elisabete, Miriam, Camila, Liliane, Marli, Roseli, Tânia, Bea, Lizete, Adilaine, Dorianana e Hildegard, e aos professores Plácio, Robson, Everton e João. Agradeço também aos meus professores de História do ensino médio nessa escola, Suzana, Alberto e Emerson.

Agradeço aos meus companheiros de militância no movimento estudantil, em especial Eduardo, Andrius, Maurícia, Mateus, Álvaro, Carina, Janaína, João Paulo, Marjorie, Natara, Fabrício, Cristian, Mari, Polo, Eneid, Andressa, Ingrid, Renato e Daniel.

Agradeço aos companheiros do movimento camponês que me ensinaram sobre o campo e suas lutas; Pincel, Izabela Braga, Anajá, Vera Rabuske, Perci Schuster, Miqueli Sturbelle, agradeço à Olde e Maurício da CPT.

Agradeço a todos os educandos e educadores com os quais trabalhei nas escolas estaduais Professor Luiz Dourado, Vera Cruz, e Jussara Maria Polidoro, com eles muito aprendi. Agradeço também às minhas professoras das séries iniciais; Odila da escola Santa Cruz, Rosane e Bianca, da escola Petituba, todas da rede estadual de ensino.

Agradeço aos colegas e professores que tive ao longo do mestrado na UFRGS, em especial Isaura, Fernanda e Patrícia, com as quais cursei grande parte dos seminários, também agradeço Marisa, Maria Ivonete, Paulo Sérgio, Vanderléia, Catiane e Ingrid, com os quais compartilhei as orientações da professora Marlene. Agradeço também aos professores Jorge Ribeiro, Janes Siqueira e Sirlei Gedoz pelas sugestões feitas na banca de qualificação.

À professora Marlene Ribeiro agradeço não apenas as orientações que permitiram a realização dessa pesquisa, mas principalmente o testemunho de intelectual comprometida com as lutas do povo, educadora que coloca seu conhecimento a serviço da emancipação dos trabalhadores.

Agradeço também ao CNPq que financiou essa pesquisa.

Agradeço Rafael Silva, Ana, Luciano e Camila, amigos com os quais morei enquanto escrevia essa dissertação.

Agradeço Thaís, a quem amo e com quem compartilho a projeção da minha vida.

A todas e todos, muito obrigado!

RESUMO

Essa pesquisa foi construída com o objetivo de compreender para explicar o sentido que assume a escolarização de nível médio na formação de jovens pertencentes a famílias produtoras de fumo da cidade de Santa Cruz do Sul/RS. Tratei de interrogar a educação escolar tomando como referência as relações de trabalho nas quais está inserida, explicando as contradições deste nível de ensino quando o trabalho realizado pelos educandos e suas famílias está articulado à lógica de mercado, imposta por empresas multinacionais. Neste contexto, e aprofundando o objetivo inicial, perguntei: poderá o Ensino Médio contribuir com a formação de sujeitos que se reconheçam enquanto trabalhadores do/no campo, e lutem por afirmar sua autonomia perante as multinacionais do fumo, cujo capital se constitui através da apropriação de seu trabalho? Ou, em sentido contrário, ele vai reforçar a visão hegemônica de subordinação do campo aos ditames da cidade, neste caso, dos produtores de fumo às indústrias multinacionais que os subordinam? Para dar conta desse problema realizei um estudo de caso acerca dos jovens pertencentes a famílias fumicultoras que frequentam o ensino médio na Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira, situada no centro da cidade de Santa Cruz do Sul. Utilizando o materialismo histórico-dialético como método, e as categorias de análise “trabalho” e “escola”, o primeiro entendido como característica essencial do ser humano e princípio educativo por excelência, e a segunda entendida como local destinado à instrução de conhecimentos científicos selecionados na dinâmica da luta de classes. Mostrei então que as condições de trabalho na qual estão inseridas essas famílias conferem um sentido característico à escolarização dos jovens: a de que eles frequentam a escola para trabalhar fora do campo, mostrei também que a instrução escolar tem reforçado a visão do saber teórico como saber avesso ao trabalho camponês, e que dessa forma a escola não tem instrumentalizado o jovem para pensar sua realidade de trabalho. Por outro lado, e evidenciando a contradição com o primeiro sentido conferido à escola, tentei demonstrar que no espaço legado pelo contexto histórico no qual frequentam o ensino médio os jovens podem se apropriar dos conhecimentos científicos de formas diferentes daquelas desejadas pelas classes dominantes, podem transformá-los em instrumento para superação das atuais relações de trabalho. Em síntese digo que, embora o sentido geral da educação de nível médio no contexto analisado aponte para a negação do trabalho camponês seja pelo abandono da terra, seja pela sua subordinação à indústria fumageira, nas brechas da estrutura escolar capitalista estudantes e professores dão vida à luta de classes mostrando que o capital condiciona, mas não determina a formação de homens e mulheres.

Palavras-chave: trabalho – escola – camponês - emancipação.

RESUMÉN

Esta investigación fue construida con el objetivo de comprender para explicar el sentido que asume el nivel medio de escolaridad en la formación de jóvenes de familias productoras de humo de la ciudad de Santa Cruz do Sul / RS. Traté de cuestionar la educación escolar partiendo de las relaciones de trabajo en las que opera, para explicar las contradicciones de la educación media cuando el trabajo realizado por los estudiantes y sus familias se articula a la lógica del mercado impuesta por las compañías multinacionales. En este contexto pregunté, ¿puede la escuela contribuir a la formación de hombres y mujeres que se reconocen como trabajadores do y en el campo, y luchan para afirmar su autonomía frente a las multinacionales del tabaco, cuyo capital está constituido por la apropiación de su trabajo? O, por el contrario, va a reforzar la visión hegemónica de la subordinación del campo a los dictados de la ciudad, en este caso, de los productores de tabaco hacia las corporaciones multinacionales que los subordinan? Para hacer frente a este problema, he realizado un estudio de caso con los jóvenes pertenecientes a familias productoras de tabaco que asisten a la enseñanza secundaria en la Escuela Estadual Ernesto Alves de Oliveira, que se encuentra en el centro de la ciudad de Santa Cruz do Sul. Usando el materialismo histórico y dialéctico como método, y las categorías de análisis "trabajo" y "escuela", la primera entendida como la característica esencial del ser humano y principio educativo par la excelencia, y la segunda como lugar no cual los jóvenes reciben la instrucción de los conocimientos científicos seleccionado en la dinámica de la lucha de clases. A continuación, puso de manifiesto que las condiciones de trabajo en las que operan estas familias dan un sentido característico a la escolarización de sus hijos: que asisten a la escuela para salir del campo, también mostró que la educación ha reforzado la opinión de los conocimientos teóricos como contrarios a el trabajo campesino, por lo que la escuela no ha instrumentalizado a los jóvenes a reflexionar sobre su realidad laboral. Por otro lado, y poner de relieve la contradicción con la primera acepción dada a la escuela, traté de demostrar que el en el espacio legado por el contexto histórico en el que asisten la enseñanza secundaria los jóvenes pueden tomar posesión de los conocimientos científicos de manera diferente a lo deseo de las clases dominantes y convertirlos en un instrumento para la transformación de las relaciones laborales. En síntesis, aunque el sentido general de la educación secundaria en el contexto analizado apunta a la negación del trabajo campesino, sea por el abandono de la tierra, sea por su subordinación a la industria del tabaco, en las lagunas de la escuela capitalista, estudiantes e maestros dan vida a lucha de clases e muestran que el capital condiciona, pero no determina hombres y mujeres.

Palabras clave: trabajo - escuela - campesino - emancipación

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFUBRA Associação dos Fumicultores do Brasil

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EEEAO Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira

EFASC Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC Ministério da Educação

MPA Movimento dos Pequenos Agricultores

MST Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PROUNI Programa Universidade para Todos.

SINDITABACO Sindicato das Indústrias do Tabaco

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	03
RESUMO.....	05
RESUMÉN.....	06
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	07
1. INTRODUÇÃO.....	09
2. SOBRE O MÉTODO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	26
2.1 - O trabalho.....	29
2.2 - A escola.....	41
3. O TRABALHO CAMPONÊS EM SANTA CRUZ DO SUL.....	51
3.1 - Um pouco de história: a produção do fumo em Santa Cruz do Sul.....	53
3.2 - O trabalho na fumicultura segundo os fumicultores.....	62
3.3 - A escolarização dos fumicultores no contexto de capitalismo industrial	73
4. O QUE APRENDEM OS CAMPONESES?.....	80
4.1 - A escola nas redações dos jovens do campo.....	81
4.2 - O trabalho camponês nas redações dos jovens do campo.....	95
5. O TRABALHO CAMPONÊS NA ESCOLA	104
5.1 - O trabalho camponês como objeto de estudo dos jovens na escola	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
7. REFERÊNCIAS.....	132

1. INTRODUÇÃO

Essa dissertação foi construída a partir de uma inquietação que nasce em meu processo de trabalho, como professor da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Esta inquietação pode ser expressa na pergunta: quais os limites e as possibilidades do Ensino Médio para proporcionar uma formação emancipatória para jovens, filhos de camponeses produtores de fumo, considerando as relações contraditórias próprias do sistema capitalista no qual se inserem estes jovens? Assim, esse problema não será abordado em uma dimensão estritamente escolar, mas situado na base material que lhe dá sentido, deslocando nosso olhar para os sujeitos que passam pela escola, mais concretamente, no que tange à questão proposta, pelo Ensino Médio. Falamos de jovens portadores de uma história, jovens cujo fazer-se a si mesmos e produzir/apreender saberes neste processo, começou muito antes e muito distante da escola, e que prossegue cotidianamente, na escola e fora dela.

Nessa perspectiva a interrogação está ligada à identificação de homens e mulheres concretos, que passam por uma escola concreta, permitindo formular o seguinte objetivo de pesquisa: qual o sentido que assume a escolarização de nível médio em uma escola urbana, na formação de jovens pertencentes a famílias produtoras de fumo, da cidade de Santa Cruz do Sul, município do Rio Grande do Sul situado na principal região produtora de fumo do país?

Nessa dissertação proponho-me a efetuar um estudo de caso acerca de filhos de camponeses que se deslocam até a cidade para cursar o Ensino Médio. Trata-se, portanto, de discutir o sentido que esse nível de escolarização assume na sua formação tomando como referência as relações de trabalho nas quais estão inseridos, compreendendo e explicando as contradições deste nível de ensino quando o trabalho realizado pelos educandos e suas famílias está articulado à lógica de mercado, imposta por empresas multinacionais.

Na pesquisa que sustenta esta dissertação proponho-me a entender o sentido do Ensino Médio para os filhos de trabalhadores do campo, mais precisamente, trabalhadores da cultura do fumo na cidade de Santa Cruz do Sul¹, cidade que forja sua identidade sobre a indústria do

¹ Conforme o Censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Santa Cruz do Sul tem 118.374 habitantes distribuídos em uma área de 733,4 Km. No perímetro urbano residem 105.190 pessoas e no perímetro rural 13.184. Suas coordenadas geográficas são 29°43'59' de Latitude Sul e 52°24'52'' de Longitude Oeste e seu bioma é caracterizada pelo Pampa e pela Mata Atlântica. Esses dados são disponibilizados pelo IBGE, site: WWW.ibge.gov.br e pela Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul, site: WWW.santacruz.rs.gov.br.

tabaco e o alardeado desenvolvimento econômico que ela traz para a região. O município abriga, na zona urbana, indústrias multinacionais beneficiadoras do tabaco e, na zona rural, mais de três mil famílias camponesas sobrevivem da produção de fumo². Estes sujeitos se organizam através do chamado “sistema integrado” que subordina o campesinato produtor da matéria prima às multinacionais beneficiadoras desta matéria prima. Pelo sistema integrado, os camponeses adquirem insumos, sementes e assistência técnica através de empréstimos bancários, feitos com a anuência de determinadas indústrias, as quais se comprometem em vender sua produção de fumo em folha.

Neste contexto e aprofundando a questão inicial, cabe perguntar: poderá o Ensino Médio contribuir com a formação de sujeitos que se reconheçam enquanto trabalhadores, mais precisamente do/no campo, e lutem por afirmar sua autonomia perante as multinacionais do fumo, cujo capital se constitui através da apropriação do trabalho, tanto dos produtores de fumo, no campo, quanto dos trabalhadores das fábricas situadas na cidade? Ou, em sentido contrário, ele vai reforçar a visão hegemônica de subordinação do campo aos ditames da cidade, neste caso, dos produtores de fumo às indústrias multinacionais que os subordinam e exploram, ao apropriar-se do produto do seu trabalho?

Não vou falar da escolarização desses jovens em qualquer lugar, vou falar de um lugar específico, a Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira (EEEAO), uma escola situada na cidade, através da qual os camponeses são imersos em uma cultura urbano-industrial. O citado Colégio – ou o Ernesto como é chamado³ - entrou em funcionamento no ano de 1956, então com o nome de Ginásio Estadual de Santa Cruz do Sul, primeiro ginásio público da cidade que recebia apenas os estudantes desse nível de ensino e funcionava somente à noite.

No primeiro ano recebeu 91 alunos matriculados; a maioria trabalhava durante o dia e estudava à noite. Conforme o professor José Ivo Müller⁴ (2006), nas primeiras décadas o

² Conforme os dados levantados pela Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA) foram 4.213 famílias produtoras de fumo na cidade de Santa Cruz do Sul na safra de 2011/2012. Comparando esse número com o número total de famílias residentes na área rural informado pelo IBGE para o Censo de 2010, 4.262 famílias, imagino que o número apresentado pela AFUBRA seja superestimado, pois de acordo com ele quase a totalidade dos agricultores de Santa Cruz do Sul vivem da produção do fumo. Em que pese à existência de pesquisas qualitativas que mostram a existência de agricultores familiares não envolvidos com a fumicultura, não conheço nenhum estudo quantitativo sobre o número dessas famílias que possa ser contraposto ao da AFUBRA. O próprio IBGE não disponibiliza em seu site o número de famílias fumicultoras. O dado referente à AFUBRA pode ser consultado em: www.afubra.com.br, o dado referente ao IBGE em site já indicado.

³ É assim que este Colégio é conhecido, e peço licença para, doravante, me referir a ele dessa forma: “Ernesto” dispensando os sobrenomes do deputado da República Velha, que nomeia o educandário.

⁴ O professor José Ivo Müller é autor do livro *Pequeno Histórico da Fundação e do Crescimento do Colégio Estadual Ernesto Alves de Oliveira: seu ontem, seu hoje, seu amanhã*, escrito em 2006. Ele lecionou neste Colégio no período entre 1956 e 1982, quando, então, se aposentou, tendo sido diretor em dois períodos, 1957-60; e 1963-82. O livro é um registro de memórias do autor, que o construiu com a “intenção de registrar a

alunado do ginásio era composto de jovens que “vinham de todos os lados”, do centro, do interior, dos bairros de periferia e das cidades vizinhas. Diante desta demanda, o professor explica a necessidade da fundação de um ginásio público, dado que já existiam escolas privadas na cidade com ginásios em funcionamento. Segundo ele o colégio não pretendia competir com os educandários privados, porque sua finalidade era “oportunizar estudo aos menos favorecidos financeiramente, aos adultos que não conseguiram estudar quando jovens, e aos trabalhadores dependentes de um emprego para o sustento”. (MÜLLER, 2006, s/p). Seus educandos eram jovens e adultos que depois do primário haviam parado de estudar já que os únicos ginásios eram pagos e agora, aproveitando a expansão da rede pública, retornavam às salas de aula buscando se inserir nas vagas de trabalho oferecidas por um mercado então em expansão.

Essa ainda não se caracterizava como uma demanda de massas porque a maioria dos trabalhadores poderia passar apenas com os primeiros anos do primário. Mesmo assim, o Ginásio Estadual aparecia como pioneiro nessa empreitada. À medida que a demanda crescia também crescia o prédio, aumentando em 1962 quando o ginásio começou a receber uma turma diurna e a oferecer o curso Colegial, nas modalidades: Científico e Clássico. Destaque-se que este era o único colégio público a oferecer tais modalidades, tanto no turno do dia quanto no turno da noite. Pergunto: qual o sentido que se pode captar de um colégio público com curso secundário noturno, na época? Responde Müller (2006) que o Colégio pretendia formar os jovens que trabalhavam durante o dia, por isso o professor José Ivo grifa com insistência que o Ernesto era o único a oferecer o ginásio e o secundário à noite, pois seu alunado trabalhava durante o dia: “Embora sem forro completo, apenas de ripinhas entrelaçadas, com janelões de madeira meio bruta, escorados por estacas quando abertos, centenas de alunos dão graças ao bom Deus por ali terem podido estudar.” (MÜLLER, 2006, s/p). Assim era o prédio que o Estado oferecia para classe trabalhadora estudar, no entanto essa classe dava “graças ao bom Deus” por isso, porque na década de 1960, quando a ampliação do colégio era feita às presas, a conclusão da carreira escolar garantia de fato empregos estáveis para aqueles jovens.

história da Escola da qual sou um dos fundadores, e à qual dediquei, de modo especial, meus anos de função pública no magistério” (MÜLLER, 2006, s/p). Assim, foi tomado aqui, como uma fonte preciosa para o estudo da história do Colégio Ernesto Alves de Oliveira. Consta de oitenta e cinco páginas não numeradas, nas quais o professor registra informações sobre uma série de assuntos relacionados à trajetória da Escola, desde o decreto de fundação em 1954, até o ano de 1978, quando foi autorizado o funcionamento das quatro séries iniciais do primeiro grau na escola.

Em 1971 quando a escola ganha um prédio próprio, ganha não, conquista, pois embora ainda não estivéssemos em tempos de “autonomia financeira” da escola, para a construção do prédio, a equipe diretiva precisou lutar dezesseis anos entre rifas, naquele caso “uma rifa com bons prêmios tendo um Fusca zerinho o primeiro lugar”. (MÜLLER, 2006, s/p), reuniões com deputados, com o bispo Dom Alberto Etges, enfim, uma escola “empreendedora” quando ainda não se falava nisso⁵... Entendo que o Ernesto foi fundado para atingir uma demanda por expansão da escolaridade da classe trabalhadora, quando já existiam outras escolas da rede pública para atender às séries iniciais. Esse ponto é importante para compreendermos uma de suas características mais marcantes nos dias atuais; ele não é um colégio enraizado em um bairro ou localidade, mas, na condição de escola situada no centro da cidade serve como polo para a formação de trabalhadores oriundos de diferentes locais. É uma escola pioneira porque, já na década de 1960, quando legalmente se rompia a separação formal entre o ramo propedêutico e o ramo técnico da educação secundária, o Ernesto materializa uma política de Estado para possibilitar a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Nas décadas acima referidas o Colégio foi se consolidando enquanto uma escola de qualidade em nossa rede pública, o “Estadual” como é conhecido pela geração mais velha, ou “Ernesto” como era chamado quando passei a frequentar suas salas de aula como estudante de nível médio no ano 2000, nesse processo se projeta enquanto escola pública capaz de aprovar seus alunos em vestibulares e concursos públicos, acompanhando, de certa forma, a espiral de escolarização ascendente dos trabalhadores. Se na década de 1950 o ginásio era ponto alto da trajetória escolar de nossa classe nessa cidade, na primeira década do século 21, quando começamos a acessar o ensino superior, o Ernesto consolida-se como escola apta a preparar bem para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e garantir o financiamento público da Universidade, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Ministério da Educação (MEC), do mesmo modo que, na década de 1950, possibilitava que os trabalhadores cursassem o técnico comercial, através de bolsas nos colégios privados.

Nesta dissertação, portanto, o Ernesto será tomado como expressão das políticas de Estado para educação pública em nossa cidade – Santa Cruz do Sul – uma expressão exitosa na medida em que, conforme os padrões de aferição do Estado brasileiro, o mesmo se

⁵ O importante é que, com o prédio pronto, a escola passou a funcionar em três turnos, com cursos de Primeiro e Segundo Grau, sendo que, em 1978, obteve a autorização para ministrar as quatro séries do Primeiro Grau. Esse ano é o último marco da história contada pelo Sr. José Ivo Müller, porque a partir daí o Ernesto passa a ter a estrutura atual. Um Ensino Fundamental (na época Primeiro Grau) frequentado por estudantes que residiam nos bairros próximos ao centro da cidade, e um Ensino Médio (na época Segundo Grau) frequentado por estudantes de todas as partes, sendo que, desde a quinta série, na medida em que avança a escolaridade, avança também o número de bairros atendidos pelo educandário.

consolidou como escola que figura entre as primeiras colocadas no ENEM. Com isso, ela tem sido um dos principais veículos da extensão da escolarização aos trabalhadores em nossa cidade, pois, se em 1956 era novidade oferecer educação ginásial para os que trabalhavam em 2012, ainda é novidade oferecer educação de nível médio regular para jovens do campo. Assim, o Ernesto é um dos desaguadouros dessa política na cidade⁶. No contexto atual esta Escola é uma das alternativas mais viáveis para que esses jovens possam dar prosseguimento aos estudos, já que as escolas onde cursaram o Ensino Fundamental – escolas rurais – não têm o nível médio de ensino e o único curso técnico oferecido na cidade dispõe de vagas limitadas e pagas⁷.

O que faz um educador tendo diante de si camponeses que precisam estudar na cidade? Claro, engaja-se na luta por escolas no e do campo, não tenho dúvida sobre isso, mas pergunto: o que faz o educador até que os trabalhadores conquistem essas escolas? O que faz na escola, em seu trabalho cotidiano? Que tipo de educação pode construir com os estudantes que ali estão? Ao lançar essas interrogações gostaria já de comunicar um a priori de minha pesquisa: Eu não acredito que homens e mulheres sejam determinados pelas estruturas, nem tampouco que a história é uma “coisa” que acontece acima deles; ao contrário, inspirado por Karl Marx, acredito que homens e mulheres fazem sua história embora a façam sob condições que não podem determinar.

Quando comecei a lecionar no Ernesto (EEEAO) a condição a qual eu não podia determinar era aquela criada pelas políticas liberais, que transferem os jovens do campo para cidade. Estavam eles ali e nenhum discurso sobre a necessidade de escolas no e do campo poderia fazer eco se não viesse acompanhado de uma prática pedagógica coerente com ele. Assim, posso dizer que os questionamentos que deram vida a essa pesquisa surgem ao pensar a minha prática docente, o meu trabalho como professor do Ensino Médio da rede pública estadual, no movimento de problematizar minha própria formação como educando/educador. Essa pesquisa é motivada pelo desejo de refletir sobre o meu trabalho, seus limites e possibilidades.

⁶ Espero que meus leitores não confundam a tomada dos resultados das avaliações, enquanto componente da análise, com a aceitação do ranking escolar como padrão de bom desempenho; o que quero sublinhar, ao tomar essas avaliações como padrão, é que, *pelos exigências do Estado*, a escola está cumprindo a sua tarefa.

⁷ Sobre a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) destaco a dissertação de João Paulo Reis Costa (2012), que mostra a luta pela constituição do educandário que formou sua primeira turma em 2012. Em que pese sua existência o número de vagas oferecidas infelizmente ainda é baixo (trinta vagas na última seleção, para o ano letivo de 2013), de forma que, no que concerne às (poucas) possibilidades que o jovem do campo tem para cursar o ensino médio, a opinião do autor não destoa daquela que apresento aqui, diz ele: “[...] para ter acesso ao Ensino Médio, o estudante tem que se deslocar para a sede do município onde fica geralmente a escola estadual (a qual cabe oferecer o Ensino Médio) ou busca uma escola em outro município”. (COSTA, 2012, p.34). Embora esse não seja o tema de minha pesquisa considero fundamental destacar que os camponeses organizados buscam superar as limitações impostas pela estrutura escolar, e a EFASC é produto desse movimento.

Porém, entendo que uma pesquisa de mestrado não pode desenvolver-se apenas ao redor das inclinações pessoais do pesquisador; reduzir o problema a essa dimensão seria ceder à fragmentação dos objetivos das pesquisas acadêmicas, que têm se tornado norma desde a hegemonia do pensamento pós-moderno⁸ e sua postura avessa às soluções coletivas para os problemas de nosso tempo. Não quero pensar o sentido da escola para homens e mulheres isolados em suas infinitas especificidades, quero pensar o sentido da escola em termos de classe.

Por essa razão escolhi os trabalhadores do campo como sujeitos desta investigação, ou seja, porque eles formam um segmento estruturante na morfologia da classe trabalhadora de nossa região, ocupando um lugar central nas relações de produção vigentes no município - eles são os produtores da matéria prima em torno da qual gira a economia municipal - o fumo. Assim, para situar a Escola nesta realidade, pretendo mostrar como o desenvolvimento capitalista em Santa Cruz do Sul deu-se ao redor da produção do fumo, articulando a produção industrial da zona urbana com o trabalho familiar na zona rural. É essa articulação que conforma a característica essencial da expansão capitalista em nosso município e, dessa forma, podemos dizer que as contradições próprias dessa articulação são um lugar privilegiado para a construção de uma educação que almeja ir além do capital.

Para dar conta do problema enunciado desenvolvi a pesquisa sob a forma de um estudo de caso. Trato aqui do caso de seis educandos cujas famílias trabalham no cultivo do fumo. Como cheguei nesses alunos? A resposta a essa questão constitui o primeiro momento de minha pesquisa de campo. Com a colaboração do corpo docente da Escola EAO apliquei questionários a todos os estudantes de Ensino Médio residentes na zona rural do município. O questionário aplicado aos estudantes era composto de três perguntas: qual a principal atividade econômica de sua família? Você participa dessa atividade? Sua família já plantou fumo? (no caso daqueles alunos que responderam que a atividade principal da família não envolvia fumicultura). O objetivo dessa etapa não foi construir um estudo estatístico acerca da atividade econômica dos educandos, mas apenas identificar aqueles cuja atividade principal envolvia a agricultura, e especificamente o fumo, bem como aqueles que estavam dispostos a participar da pesquisa.

⁸ A expressão “pós-moderno” é empregada aqui no sentido que lhe atribui Dermeval Saviani (2008), como clima cultural próprio do período de acumulação flexível do capitalismo e de hegemonia política do neoliberalismo. Um de seus traços característicos é o ataque ao que Lyotard (1998) chamou de “metanarrativas”, isto é, às tentativas de explicar a sociedade humana através de grandes unidades de análise, como as nações, os modos de produção, os grandes movimentos políticos e, sobretudo, as classes sociais, alvo principal dos discursos “pós” que inundaram os *campi* universitários no período que este mestrando graduou-se em História.

O corte acerca de quantos entre os estudantes pertencem a famílias cuja atividade principal é a agricultura/fumicultura é importante uma vez que muitos alunos da escola, matriculados como residentes da zona rural, habitam a chamada Linha Santa Cruz, bairro em acelerado processo de urbanização, no qual grande parte dos moradores não tem a agricultura como atividade principal, trabalhando no comércio ou em serviços, no próprio bairro ou no centro da cidade. Vou apresentar os dados referentes à matrícula no Ensino Médio do Ernesto Alves de Oliveira, no ano de 2012, e dentro desse universo os números que obtive com os questionários acerca dos residentes na zona rural. Esse exercício tem o objetivo de melhor apresentar ao meu leitor o local onde realizei a pesquisa e a caracterização dos sujeitos que dela participaram.

De um total de setecentos e noventa e sete (797) alunos matriculados no Ensino Médio⁹, temos cento e trinta e oito (138) estudantes que residem na zona rural do município, e, destes, quarenta e nove declararam que a família, ou seja, o pai e a mãe – nunca trabalharam com agricultura. Trata-se, por um lado, de educandos cujos avós trabalhavam com essa atividade, mas os pais, depois do casamento, não vieram a desenvolvê-la, e por outro, de alunos que se mudaram recentemente para a Linha Santa Cruz, residindo nas áreas dessa região que se encontra urbanizada. De qualquer forma, o que unifica esse grupo de alunos é o fato de declararem que nunca realizaram ou acompanharam a realização de atividades agrícolas.

Outros quarenta e nove alunos (49) declararam que suas famílias abandonaram a atividade agrícola ao longo da sua vida, embora ainda cultivem determinadas culturas para consumo próprio, mas os pais têm, como atividade econômica principal, os serviços realizados na cidade, ou na zona rural, porém sem envolver agricultura e pecuária. São motoristas, professores, secretários, etc. Doze (12) alunos pertencem às famílias de agricultores que não cultivam fumo, nesse caso, a atividade principal é produção de leite e de alimentos comercializados na feira rural do município de Santa Cruz do Sul.

Restaram, então, vinte e oito (28) alunos pertencentes a famílias cujos pais têm, na fumicultura, sua atividade econômica principal. Destes, cinco (5) preferiram não participar da pesquisa declarando que não tinham interesse em discutir a relação entre o trabalho familiar e

⁹ Em Santa Cruz do Sul, no ano de 2012, conforme os dados da Coordenadoria Regional de Educação e da Prefeitura Municipal, existem 9 Escolas Públicas Estaduais que oferecem o Ensino Médio, nas quais estão matriculados 3.292 alunos. Existem ainda 6 escolas particulares que oferecem esse nível de ensino sendo que nelas estão matriculados 845 estudantes. Esses números podem ser visualizados no Guia Socioeconômico da Região do Vale do Rio Pardo, produzido pelo grupo Gazeta do Sul (2012).

sua escolarização, dado que não vêm à escola em função desse trabalho, mas, ao contrário, para se livrar dele. Ficamos, então, com vinte e três educandos (23) que declararam ser a fumicultura a atividade econômica principal da família. Os mesmos aceitaram participar dessa pesquisa, construindo redações nas quais escreveram sobre sua experiência de trabalho com a família e sobre os conteúdos que consideraram mais significativos em sua trajetória no Ensino Médio. Esses dados ajudam os leitores a entender a importância do qualificativo “*da cidade*”, que acompanha a escola no título dessa dissertação; trata-se de uma escola onde os camponeses são os “outros”, isso quando são vistos, porque, em grande parte do tempo, são relegados à plena invisibilidade.

Desses vinte e três alunos, três pertencem a famílias em que um dos pais trabalha em atividades não agrícolas. Uma aluna tem a mãe trabalhando no comércio e o pai cultivando quatro hectares de terra com seu irmão, tio da aluna; outra tem a mãe professora e apenas o pai trabalha com fumo; em uma terceira família, o pai atualmente trabalha na Prefeitura embora siga cuidando da parte agrícola junto com a mãe.

Todas essas famílias declaram que suas rendas principais vêm do fumo, por isso mantive essas redações entre os textos analisados, sempre indicando quando se trata do trecho de uma dessas alunas. Também gravei pequenas entrevistas, de quinze minutos cada uma, com o pai de uma aluna e a mãe de outra; realizei essas conversas tentando entender a especificidade dessas famílias, daí a conclusão que existem diferenças sensíveis entre a dinâmica dessas famílias, e aquelas cujos dois membros do núcleo familiar dedicam-se a atividade agrícola, extrapolando os limites de um estudo de caso, na medida em que a caracterização dessas famílias foge daquilo que, mais adiante, defino como campesinato. Assim as entrevistas serviram para que eu pudesse conhecer melhor essas famílias, mas não vou me ater aos meandros de seu trabalho cotidiano.

Reuni os vinte e três alunos das famílias fumicultoras, por turmas e/ou séries, em grupos que tinham de dois a quatro estudantes; expliquei-lhes que se tratava de uma pesquisa de mestrado, os objetivos dessa pesquisa e qual seria a sua participação. Esta se daria através da construção de uma redação e da disponibilidade dos pais, ou não, para receber uma visita e conversar sobre seu trabalho. Também mencionei que a redação seria disponibilizada para seus professores, que poderiam utilizá-las em diferentes trabalhos dentro de suas disciplinas, ou seja, a redação serviria também como trabalho escolar e não apenas como fonte para uma pesquisa de mestrado.

Para facilitar a construção da redação coloquei duas questões no quadro verde:

1) *Entre os conteúdos aprendidos durante o Ensino Médio destaque aqueles que você considera mais significativos. Explique por quais motivos você elegeu esses conteúdos.*

2) *Você consegue estabelecer alguma relação entre os saberes desenvolvidos na escola e os saberes necessários à realização do trabalho de sua família? Justifique sua resposta.*

Antes dos alunos iniciarem a redação, mencionei que as questões poderiam ser respondidas em forma de um texto único, sem menção às questões formuladas; depois expliquei cada um dos questionamentos, enfatizando alguns pontos. Primeiro, caso não encontrassem conteúdos significativos, os educandos poderiam ater-se às disciplinas ou acontecimentos ocorridos na escola que considerassem relevantes. Também expliquei que, por “relevante” poderiam entender tanto aqueles conteúdos que gostaram de estudar quanto aqueles que os aborreceram, que consideraram desnecessários e/ou difíceis. Pretendendo centrar a atenção do aluno sobre os conteúdos relacionados a conceitos, tendo a questão a um caráter diretivo, mesmo assim procurei flexibilizá-la, permitindo que aqueles que vivenciaram situações escolares marcantes pudessem relatá-las. Não desconsidero o papel educativo das relações sociais e da própria materialidade da escola, apenas como deve ficar claro ao longo desse texto, não considero que essa seja a característica precípua do Ensino Médio.

Também sugeri que aqueles que tivessem dificuldade para explicar os saberes necessários ao trabalho agrícola poderiam começar com descrições sobre como aprenderam ou como realizam o trabalho. Essa é uma estratégia que costumo utilizar com aqueles estudantes que têm maior dificuldade em construir textos argumentativos. Via de regra percebo que, começando pela descrição o aluno chega a uma explicação, ou ao menos permeia sua descrição de elementos valorativos através dos quais podemos compreender a importância de tal acontecimento para ele. Em terceiro lugar mencionei que a questão referente aos saberes oriundos do trabalho familiar deveria ser respondida prioritariamente abordando aqueles aspectos do trabalho com a fomicultura nos quais o educando efetivamente auxilia os pais, isto é, partindo de sua própria experiência de trabalho. Expliquei que o importante, nessa parte da redação, era escrever como vivenciam o trabalho agrícola, contar sobre sua prática de trabalho. Ao fim, o objetivo dessas redações era promover a minha aproximação de sua forma de enxergar o trabalho e a escola, perceber por quais caminhos tentavam relacionar uma coisa com a outra. As questões formuladas eram apenas o estímulo inicial para a redação, no entanto é importante frisar que não pedi que os educandos ficassem presos a elas.

Do universo inicial de vinte e três educandos, selecionei seis, como dito anteriormente, para que pudéssemos aprofundar a reflexão iniciada, isto é, seis educandos os quais tive a oportunidade de conhecer as famílias e gravar entrevistas, nas quais abordávamos a realidade de trabalho familiar e a escolarização de seus filhos. Para escolher os educandos utilizei dois critérios principais. Primeiro, a disponibilidade das famílias em participarem da pesquisa, gravar entrevistas e me receber em suas casas, partilhando um pouco de seu cotidiano de vida e trabalho. Fui recebido com extrema cordialidade por cada uma dessas famílias, quase sempre com as tradicionais cucas e doces que fazem a fama de nossa terra, um bom chimarrão ou o café preto, sem o qual este professor não se sustenta. Também pude conhecer um pouco do seu trabalho, nos meses da visita, trabalho este centrado no trato das mudas de fumo, ainda nas piscinas. Na casa de seu Schmidt¹⁰, conheci a máquina de plantar fumo e, de forma um tanto quanto desajeitada, com a qual as pessoas da cidade lidam com os instrumentos de trabalho do campo, pude plantar uma mudinha de fumo. Na casa do seu Wagner conheci a tecedeira, outra inovação tecnológica que tem poupado mão-de-obra, especialmente feminina; enfim, conheci muita coisa que pretendo descrever ao longo dessa dissertação, mas, por ora, vamos ao segundo motivo da seleção desses educandos.

Um segundo critério importante, nesse caso, foi contemplar alguma diversidade nas formas pelas quais os estudantes se envolvem no trabalho de suas famílias; como disse acima quero inserir essa investigação em um contexto de classe. Como os camponeses de Santa Cruz do Sul têm características distintas, no que tange o envolvimento dos jovens com o trabalho agrícola, encontramos uma multiplicidade de formas pelas quais a geração mais nova tem se inserido no trabalho da mais velha, reproduzindo antigos traços e construindo novos. Espero que o grupo analisado seja representativo dessa variedade, por isso conversei com famílias nas quais os filhos trabalhavam apenas nas tarefas agrícolas e famílias nas quais existem educandos trabalhando fora de casa e seguem ajudando apenas no momento de colheita, onde é requerida uma participação maior de mão-de-obra. Uma família afastou completamente as filhas das atividades na fumicultura, declarando que elas não ajudam e nunca ajudaram no trabalho dos pais. Considerei relevante esse caso, pois é a única família que se enquadra nos marcos legais vigentes¹¹.

¹⁰ Os nomes e sobrenomes, de pais e alunos, que aparecem no texto da dissertação são fictícios, tendo em vista a observação da questão ética que se refere à necessária preservação das identidades das pessoas que contribuíram com a pesquisa.

¹¹ Oficialmente nenhum menor de dezoito anos pode trabalhar em atividades relacionadas à fumicultura. Em 2008 o Ministério Público do Trabalho do RS, o Sindicato das Indústrias do Tabaco (Sinditabaco) e a Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA) assinaram termo de compromisso responsabilizando-se com

Quem são os seis alunos participantes dessa pesquisa? Nos próximos parágrafos farei uma primeira apresentação deles, na sequência do texto meus leitores irão conhecendo melhor cada um desses sujeitos, mas para começo de conversa considero que algumas informações são fundamentais.

Começemos pelas educandas do terceiro ano do Ensino Médio. São quatro alunas, uma do turno da tarde e três do turno da noite. Liane tem dezessete anos, é filha do Sr. Becker de 51 anos e da Sra. Becker, 54 anos. A família é proprietária de uma área de dezoito hectares dos quais seis são dedicados ao plantio de fumo e milho, os produtos que têm finalidade comercial. No restante da propriedade eles criam galinhas, algumas vacas, plantam verduras e legumes, tudo para o próprio consumo, embora seu Becker venda alguns excedentes para uma padaria especializada em produtos coloniais. Liane é a única das educandas participantes dessa pesquisa que declara nunca ter ajudado os pais nas tarefas agrícolas; ela também não trabalha fora de casa de forma que se dedica exclusivamente aos estudos. Tem uma irmã mais velha, que assim como ela, nunca ajudou na agricultura e hoje, já formada no Ensino Médio, trabalha em um posto de gasolina e mora em uma casa ao lado dos pais, na propriedade da família.

O Senhor e a Sra. Becker contratam peões (sete ou oito, segundo eles) na época da colheita, nos meses de dezembro e janeiro, e o resto do ano trabalham sozinhos na propriedade. Liane mora em Pinheiral, local distante cerca de uns quinze minutos do centro da cidade para quem está de carro. Como ela vai de ônibus para a Escola leva mais tempo; caminha um trecho em estrada de terra da casa do pai até o ponto do ônibus; anda em torno de meia hora nele, dependendo de quantas paradas fizer no meio do caminho, e desce em uma parada a uns cinco minutos da escola. No total gasta cerca de quarenta a cinquenta minutos entre a casa e a escola.

Juliana Schneider também tem dezessete anos; é estudante do terceiro ano noturno. É filha do Sr. Schneider de 55 anos e da Sra. Schneider, 54 anos. A família trabalha em regime de meação na propriedade dos tios, que já são muito velhos e não se dedicam mais à agricultura. Em sete hectares de terra plantam fumo e milho para venda, além dos produtos destinados a subsistência como: milho, feijão, batatinha, criação de galinhas, etc. Juliana tem um irmão mais novo que frequenta o ensino fundamental e, segundo seus pais, não ajuda, ou

a erradicação do trabalho dos menores dessa cultura. O agricultor que tiver filhos menores de dezoito anos, além de comprometer-se a não utilizar a força de trabalho desses no fumo, para assinatura dos contratos de integração com as empresas, precisa entregar atestado de matrícula e frequência dos filhos à escola.

seja, não lida com o fumo em função da pressão das fumageiras e do Conselho Tutelar para afastar os menores de idade dessa cultura. Assim o jovem ajuda apenas nas outras culturas. Já Juliana sempre ajudou em todas as atividades, embora nesse último ano tenha se afastado um pouco da agricultura porque está trabalhando em um supermercado, na Linha Pinheiral, próximo da propriedade familiar. Seu Schneider diz que não contrata peões para ajudar na safra, pois não tem condições de pagá-los. Para chegar à escola, Juliana faz um caminho semelhante ao de Liane, embora um pouco mais longo porque ela mora em um trecho mais próximo ao município de Venâncio Aires, compreendido, também, na área da produção de fumo. Na volta, seu pai vai buscá-la na descida do ônibus, pois ela chega à sua casa próximo da meia-noite, cerca de uma hora depois de sair da escola.

Marília Klein tem vinte e dois anos, é filha do Sr. Klein, de cinquenta e quatro anos e da Sra. Klein de cinquenta e seis. A família é proprietária de nove hectares de terra em Vila Arlindo, já no município de Venâncio Aires. Dos nove hectares, metade são destinados ao cultivo de fumo e milho com finalidade comercial, e o restante dedicado ao cultivo de culturas utilizadas no consumo familiar. Marília sempre ajudou nas tarefas relacionadas à agricultura, porém agora está trabalhando em uma padaria, a mesma para qual a família Becker vende o excedente dos produtos destinados ao consumo próprio.

Mesmo assim, a aluna informa que segue ajudando os pais nos finais de semana e sempre que sobra um tempo, pois sabe que o trabalho na fumicultura é muito desgastante e os pais não têm condições de contratar peões. Ela tem uma irmã gêmea, já casada e que, assim como os pais, segue trabalhando na fumicultura. Marília permanece durante a semana na cidade, não se desloca para casa dos pais, pois à noite esse trajeto seria inviável, precisaria caminhar um longo percurso a pé, chegando em casa muito depois da meia noite. Sendo assim, ela dorme na casa de amigos e parentes. No primeiro e segundo anos, como estudava pela tarde e não trabalhava, retornava sempre para casa.

Andressa Schmidt completou dezoito anos em 2012, é filha do Sr. Schmidt de quarenta e quatro anos e da Sra. Schmidt de quarenta e dois. Plantam quatro hectares de fumo e quatro de milho, na propriedade de onze hectares em Vila Arlindo, também no município de Venâncio Aires, próximo de Santa Cruz do Sul. Também criam galinhas e porcos. Eles plantam batatinha, aipim, feijão, enfim, todos os produtos necessários à subsistência da família. Andressa ajuda em todas as atividades referentes à agricultura e ao cuidado da casa, mas desde que iniciou o Ensino Médio tem priorizado os estudos; ela não trabalha fora de casa de forma que seu único trabalho é na propriedade da família. Seu Schmidt informa que

não contrata peões porque não sobra dinheiro para isso, e é raro encontrar quem saiba fazer uma boa colheita. O deslocamento de Andressa para a escola é um dos mais complicados; ela anda de ônibus uma hora, período ao qual se soma o trajeto a pé, que faz de casa até o ponto do ônibus, gastando uns vinte minutos, mais os cinco minutos que todos andam do ponto, no centro da cidade até a Escola. Na volta o pai vai lhe buscar porque considera muito perigoso fazer o trajeto de volta à noite.

Carlos Wagner tem quinze anos; é estudante do segundo ano do Ensino Médio no turno da tarde. É filho de seu Wagner de quarenta e um anos e de dona Wagner, de trinta e nove. O casal é proprietário de vinte hectares de terra em Linha Nova; planta cinco de fumo e seis de milho com finalidade comercial, além de criar galinhas, porcos, vacas, plantar feijão, aipim, batatinha, legumes e verduras para a subsistência da família. Carlos tem um irmão mais jovem que frequenta o Ensino Fundamental em uma escola municipal localizada na Linha Santa Cruz; ele ajuda em todas as atividades referentes à agricultura embora ressalte que tem privilegiado os estudos. A família declara que, excepcionalmente, contrata um ou dois peões na época da safra, mas tentam evitar ao máximo porque a qualidade do trabalho desses é muito baixa, e, nos casos em que o peão sabe trabalhar, cobra muito caro. Para chegar à escola Carlos caminha cerca de quinze minutos até o ponto de ônibus, depois cerca de quarenta minutos dentro do ônibus, sempre dependendo das paradas que esse faz, e mais uns cinco minutos no centro, da parada ao Colégio.

Lucas Rech também tem quinze anos, frequenta o primeiro ano do Ensino Médio no turno da tarde, e é filho de seu Rech de sessenta e quatro anos e de dona Rech de sessenta e um anos. A família planta três hectares de fumo e dois de milho, em uma propriedade de oito hectares. Também cultivam os bens necessários ao consumo da família como: legumes, verduras e criação de animais – vacas e galinhas. Por vezes trabalham em uma pedreira localizada perto de sua propriedade, complementando assim a renda familiar. Lucas é o mais jovem de quatro irmãos; os três mais velhos já concluíram o Ensino Médio e nenhum trabalha na agricultura; uma irmã é secretária no Sindicato Rural localizado no centro da cidade, outro irmão é pedreiro, e o irmão mais velho é gerente de produção em uma empresa de insumos agrícolas. A família não trabalha com peões porque não tem condições de pagá-los, além de afirmar que a colheita é algo muito complicado para ser entregue a qualquer pessoa sem a necessária experiência no serviço. O tempo que Lucas leva até o colégio é semelhante ao de Carlos, pois as famílias são vizinhas na Linha Nova. A diferença é que as terças, quartas e

quintas, Lucas, por cursar o novo Ensino Médio Politécnico¹² tem uma hora a mais na escola, assim, retorna apenas às seis e meia da tarde (18h30 min.), chegando em casa por volta das 19h30min.

Acredito que essas seis famílias, em que pese às diferenças existentes entre elas, podem ser caracterizadas como famílias camponesas, pois têm, na mão-de-obra familiar, a força de trabalho principal e a sua atividade econômica está centrada na produção de bens agrícolas, notadamente o fumo e o milho. As diferenças existentes entre elas podem ser mais bem compreendidas no quadro de diferenciação do campesinato, que se evidenciou ao longo do processo de expansão do sistema capitalista na agricultura, tendendo a transformar cada família camponesa em uma unidade econômica individual. Esse tema será abordado com a atenção que merece no segundo e terceiro capítulos, mas por ora basta assinalar que, mesmo aquelas famílias que contratam trabalhadores externos (“peões”), o fazem por poucos meses no ano, durante a colheita. E que, mesmo aquelas famílias que têm sua renda complementada por atividades fora da agricultura, é o caso das duas famílias que têm as filhas trabalhando no setor de serviços e daquela na qual os pais eventualmente complementam a renda trabalhando na pedreira, declaram que a renda principal vem da fumicultura.

Para analisar a realidade desses educandos meu principal material de análise foi aquilo que o professor Augusto Triviños (1987) chama de *processos e produtos centrados nos sujeitos investigados*. Busco averiguar as percepções dos sujeitos da pesquisa especialmente através dos materiais elaborados pelo próprio pesquisador, no caso dessa pesquisa, além das redações que citei acima e das entrevistas com as famílias desses educandos, analisei trabalhos escolares nos quais os seis educandos tentavam relacionar os conteúdos que estudavam com o trabalho da família, assim quatro desenvolveram atividades em Matemática e dois em História e Sociologia. Por que essas disciplinas?

Entre as matérias destacadas pelos educandos como significativas essas foram aquelas nas quais seus professores demonstraram maior disponibilidade para realização de um trabalho que, de certa forma, alteraria seu plano normal de aula. Prefiri não acumular um

¹² O currículo do Ensino Médio Politécnico entrou em vigor no ano de 2012, para os primeiros anos, sendo que, progressivamente deve ser estendido para as três séries. Assim, até 2014 a rede pública estadual convive com dois currículos, um em extinção, ao qual chamamos somente Ensino Médio, outro em implementação, chamado “politécnico”. Em que constitui esse currículo uma novidade? Os estudantes têm períodos de aula destinados à produção de projetos de pesquisa sobre temas de seu interesse pessoal, buscando articular às diferentes áreas do conhecimento. Em que pese chamar-se politécnico, não é o trabalho o tema sobre o qual os alunos se envolvem nas pesquisas, mas assuntos variados como música, futebol, drogas... No primeiro ano essas disciplinas ocuparam vinte e cinco por cento da carga horária; no segundo devem ocupar cinquenta, e, no terceiro ano setenta e cinco por cento da carga horária total do Ensino Médio.

número excessivo de material de análise sobre o qual não daria conta no tempo dedicado a uma pesquisa de mestrado. Meu objetivo foi aprofundar a análise acerca da relação entre determinados conteúdos escolares e a visão que os educandos formam sobre o trabalho familiar, já que, como veremos mais a frente, nas redações essa relação é absolutamente secundarizada, assim não estava preocupado com uma determinada disciplina ou conteúdo em especial, mas apenas em criar a possibilidade de análise sobre a relação entre algumas dessas disciplinas e o trabalho das famílias envolvidas na pesquisa.

Como fontes complementares, utilizei o que o professor Triviños chama de *elementos produzidos pelo meio* no qual se inserem os sujeitos da pesquisa. Neste caso, trata-se, fundamentalmente, da análise do ambiente escolar, tarefa para a qual recorri ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e às reuniões com os professores que orientaram os educandos nos trabalhos citados acima. O resultado dessas reuniões foi transcrito e repassado para os professores, de forma que pudessem corrigir eventuais imprecisões. Deste modo foram também utilizadas, embora indiretamente, como fontes de análise. Nesse ponto também me vali de minha experiência como professor desse educandário, durante o ano de 2011, e estudante dele durante o Ensino Médio, cursado durante o período de 2000 a 2002.

O terceiro grupo de materiais utilizados foram aqueles correspondentes à *estrutura socioeconômica*, na qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, e que dizem respeito às relações de produção e às forças produtivas, que condicionam o fenômeno analisado. Nesta pesquisa centrei minha atenção nos dados referentes à produção do fumo, observando os documentos e os dados produzidos pela AFUBRA e pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), além de entrevistas com dirigentes do Movimento em Santa Cruz do Sul e os pronunciamentos de dirigentes das indústrias do fumo na mídia local, dos quais tomo como representativos o Sindicato das Indústrias do Tabaco (Sinditabaco) e a Câmara Setorial do Fumo.

Dito isso, para concluir essa introdução passo agora a falar sobre como sistematizei os resultados obtidos na pesquisa nesta dissertação, que foi dividida em cinco capítulos. O primeiro está sendo essa introdução, onde procurei mostrar as questões que animaram minha pesquisa, a metodologia que utilizei para realizá-la, os sujeitos participantes e a justificativa para tal.

No segundo capítulo vou discutir as categorias de análise e o método que empreguei nessa investigação. O mesmo está dividido em duas partes: o trabalho como característica essencial do ser humano e princípio educativo por excelência, de onde decorre o sentido do

substantivo emancipação, que adjetiva a educação a qual estou interrogando. E a escola, entendida como local destinado à instrução de conhecimentos selecionados “mais ou menos” artificialmente, a partir das contradições de classe próprias a cada sociedade, mas, de forma especial, a escola enquanto instituição promotora do nível de ensino que estou interrogando, o Ensino Médio. Esse capítulo deve servir para que meu leitor compreenda alguns dos termos fundamentais do problema: o que entendo por contradições próprias do trabalho no sistema capitalista, em particular como essas contradições se atravessam no trabalho camponês? Quais são as contradições que esse tipo de trabalho lança na escola? O que entendo como característica específica do Ensino Médio e como ele pode contribuir com uma formação emancipatória? E, é claro, o que é emancipação?

No terceiro capítulo vou discutir especificamente o trabalho dos fumicultores de Santa Cruz do Sul. Trata-se, então, de colocar os pés na terra aplicando o “trabalho” enquanto ferramenta de análise na compreensão da realidade concreta dos educandos que participam da pesquisa. Os objetivos desse capítulo são dois: explicar ao leitor qual o sentido que o trabalho dessas famílias confere à educação escolar de nível médio, partindo das descrições realizadas pelas próprias famílias acerca do cotidiano de trabalho na fumicultura; caracterizar a relação entre o trabalho realizado por essas famílias e as indústrias processadoras do fumo em folha como de *sujeição* dos primeiros perante as segundas, nesse caso expressão particular da sujeição do trabalho diante do capital.

No quarto capítulo vou interrogar o que tem feito a escola na formação desses jovens camponeses, assim como no terceiro capítulo interroguei o trabalho, tendo como fonte principal a palavra dos agricultores, agora vou interrogar a escola tendo como fonte principal a percepção de seus filhos. Farei isso do ponto de vista do trabalho, de forma que o objetivo desse capítulo é explicar ao leitor qual o impacto que os conteúdos apreendidos na escola estão causando na visão que os educando têm sobre o trabalho, qual o sentido que os conteúdos escolares estão imprimindo ao entendimento desses sobre o trabalho na sociedade em que vivem, de forma particular, sobre o trabalho camponês.

No quinto capítulo analiso seis casos, ou seja, seis trabalhos escolares nos quais os estudantes tentam interpretar o trabalho de suas famílias à luz dos conteúdos que aprendiam durante o segundo trimestre do ano letivo. A ideia é aprofundar a investigação sobre o sentido que os conteúdos escolares conferem ao entendimento que os estudantes fazem sobre o trabalho camponês. Nesse capítulo minha principal fonte são as avaliações construídas pelos educandos acerca dos trabalhos escolares realizados nas disciplinas de História, Sociologia e

Matemática. Importante destacar que eu não vou analisar os trabalhos que eles realizaram, mas apenas a avaliação que fizeram acerca destes trabalhos, e para que os mesmos lhes serviram.

Nas considerações finais farei a síntese de tudo quanto escrevi, tentando apresentar uma leitura acerca do problema inicialmente formulado. Sem delongas, vamos ao segundo capítulo.

2. SOBRE O MÉTODO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na Introdução expliquei como os questionamentos que animam essa pesquisa surgiram de minha prática cotidiana como professor da rede pública, e, em certa medida também, como estudante dessa mesma rede pública. Utilizando o léxico do materialismo histórico-dialético direi que as primeiras respostas para essas questões emergiram do mundo da *pseudoconcreticidade*, identificado por Karel Kosik como o mundo tal qual se apresenta para o homem, ou o “complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana” (KOSIK, 1995, p.15). Com a expressão *mundo da pseudoconcreticidade* Kosik quer designar os processos que se desenvolvem na superfície do mundo estrutural, na superfície da essência. Então, temos aí a prática fetichizada, não reflexiva, presa às representações cotidianas e aos objetos fixados que dão à impressão de serem naturais.

Claro que esse mundo da aparência não está dissociado da essência, ao contrário, a essência se manifesta no fenômeno que, ao mesmo tempo em que a demonstra também a oculta, daí Kosik chamar o mundo fenomênico de um mundo de claros e escuros. Para este filósofo marxista, a manifestação da essência se dá precisamente através da atividade do fenômeno porque a essência não é algo estático, mas algo em transformação, ela não paira acima, não se arrasta por baixo, não corre por dentro dos fenômenos, ela é constantemente produzida pelas práticas sociais: a essência é produto da práxis histórica. Isto porque a essência não existe fora do fenômeno, vive apenas na relação dialética com ele. Isso permite a Kosik argumentar que aquilo que entendemos por realidade é exatamente esta unidade entre essência e fenômeno.

A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou autêntica realidade. (KOSIK, 1995, p.16).

O que esse debate tem a ver com a minha pesquisa? Para compreender o sentido da escola para qualquer educando ou até para um professor, preciso superar o ordenamento da realidade tal qual se apresenta à primeira vista, na pseudoconcreticidade, o que se faz a partir de um distanciamento crítico dessa realidade, informado por um método de apropriação da

mesma. O “método”, conforme empregado no título desse capítulo, é a resposta para questão: como me distanciar criticamente da minha prática social para contemplá-la em sua relação com a totalidade que lhe dá sentido? Na obra *Para a Crítica da Economia Política*, Marx (1982) apresenta um método de apropriação do real constituído de três etapas fundamentais. A primeira é o que chamou de concreto idealizado que diz respeito àquelas imagens tomadas como representação da realidade sem antes passar pela crítica; é a realidade que se apresenta à primeira vista, como uma totalidade de elementos muito diversos entre si, uma totalidade que Marx chama de *caótica*, porque se refere ao mundo tal qual o percebemos sem a mediação na análise crítica. Bem entendido, é o mesmo mundo que Kosik (1995) identifica como *pseudoconcreto*, preso às representações cotidianas. Eu me perguntava sobre como superar essa realidade...

Marx (1982) explica que dessa percepção inicial devemos passar a representações mais limitadas, que constituem a segunda etapa do método investigativo, “do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples.” (MARX, 1982, p.14). Trata-se de decompor aquele todo que percebemos inicialmente em suas partes mais relevantes, as quais analisamos mais detidamente. As diferentes interações que temos com o mundo produzem algumas representações acerca desse mesmo mundo e das relações que mantemos com ele. Para compreender criticamente essas relações precisamos seccioná-la, decompô-la através da análise. É através da análise dessas partes que podemos chegar a uma representação crítica da realidade na qual vivemos. Na conclusão de nossa investigação precisamos retornar à representação do todo, fazer o caminho de volta, isso é, a articulação dos diversos elementos simples que analisamos separadamente em uma totalidade de determinações e relações diversas.

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1982, p.14).

Bem entendido, o concreto é o ponto de partida do pensamento no sentido de que se trata do mundo exterior sobre o qual refletimos; no entanto esse mundo é percebido como um todo caótico que deve ser ordenado através do pensamento crítico, depois de analisarmos detidamente cada um dos componentes que o conformam. É por isso que Marx diz que elevar-se do abstrato ao concreto é a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do

concreto, mas não o processo de gênese do próprio concreto. “O sujeito real permanece subsistindo, agora como antes, em sua autonomia fora do cérebro, isto é, na media em que o cérebro não se comporta senão especulativamente.” (MARX, 1982, p.15).

No caso da pesquisa que sustenta esta dissertação, o concreto idealizado é a compreensão que formulei acerca do sentido da escola, ao longo dos vinte e tantos anos que passei em Santa Cruz do Sul. Trata-se dos fenômenos do mundo cotidiano que observei, dos jornais que li, das opiniões que escutei em casa, na rua, com familiares, amigos, alunos, colegas, afinal em Santa Cruz do Sul todo mundo tem opinião sobre o fumo e os fumicultores, assim como nas escolas, todos têm uma opinião sobre para quê elas servem. Então, para entender isso criticamente é preciso decompor tal realidade em algumas partes, as quais Marx (2009) chama de abstrações, ou categorias lógicas. Abandonando todas as características individuais de cada coisa, todos os pretensos acidentes que constituem a especificidade de cada elemento, chegaremos nas categorias lógicas, assim “tudo o que existe, tudo o que vive sobre a terra e sob a água” (MARX, 2009, p.123) pode ser reduzido a uma categoria lógica, a uma abstração. Essas abstrações são os instrumentos de trabalho do pesquisador, as ferramentas com as quais tenta entender a realidade. É por isso que categorias não podem ser coisas imutáveis, precisam se transformar no contato com a realidade pesquisada, se adaptar a ela, e não o contrário.

São os homens e as mulheres, que ao observarem o mundo e vivenciarem as relações sociais, produzem as categorias pelas quais interpretam o mundo; essas categorias são “produtos históricos transitórios tão pouco externos quanto às relações que exprimem.” (MARX, 2009, p.126). Nesse trabalho utilizei as abstrações como categorias com as quais procuro compreender e explicar o sentido da escola na formação de jovens oriundos de famílias produtoras de fumo. Assim sendo, a abstração deve me conduzir de volta à realidade, porque ela é um recurso para responder o questionamento que fazíamos inicialmente, uma forma de chegar a uma resposta para minha pergunta. As categorias de análise dessa dissertação são duas: o trabalho e a escola. A elas dedicarei as próximas páginas. Farei isso sempre em um mesmo movimento, começando pela apresentação da categoria de análise como abstração, redução da realidade a uma categoria lógica, para, dialeticamente, tentar mostrar como tal categoria serve para ser aplicada no caso concreto que estou investigando.

2.1 O trabalho

Para começar o cara de manhã já começa na lida dos animais, tratando o gado, os porcos né. Depois se projeta o que é feito, serviços de lavoura, a gente depende bastante que nem do clima, tipo assim umidade, chuva né, se é seco, aí tudo o cara tem que regular as três coisas né. A aplicação de agrotóxicos, plantar, e colher também, então é por aí, o cara tem que ter um bom jogo de cintura porque as coisas tem que encaixar no dia a dia assim. Porque não é simplesmente o cara plantar e achar que vai colher. Não é assim, tem que projetar, tem que plantar, cultivar né.

Assim o seu Wagner, agricultor residente em Linha Nova, me explicava como é o seu trabalho. O que mais me chamou atenção na fala do pai do meu ex-aluno foi a expressão “*se projeta o que é feito*”: levantar, tomar um chimarrão e tratar os bichos, depois agente começa a “*projetar*” o que vai ser feito durante o dia – uma rotina narrada por diversos agricultores. “*Projetar*” é uma expressão interessante, porque aparece no meio de diversas atividades, também, como uma atividade de trabalho; “*projetar*” o que será feito significa que o agricultor não está subsumido em uma rotina de trabalho, em uma prática cristalizada. Todas as manhãs ele toma um chimarrão junto com sua esposa e “*projetam*” o que será feito. Vamos guardar essa expressão para retomá-la algumas linhas à frente...

O trabalho é entendido, nesse estudo, como a atividade pela qual os seres humanos modificam o mundo ao seu redor e produzem suas condições de existência; é por isso que cabe a ele o papel central na formação humana: garantir que homens e mulheres existam. Essa categoria foi produzida por Karl Marx e Friedrich Engels (2006), ainda em seus primeiros escritos, quando, polemizando com correntes idealistas¹³, irão afirmar que aquilo que os homens são coincide com aquilo que produzem, ou melhor, com a forma como produzem:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por

¹³ Gramsci (1999) escreve que o humano enquanto conceito deveria ser entendido como um ponto de chegada e não como um ponto de partida, porque o homem não é de uma vez por todas, mas “devém, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais... também é possível dizer que a natureza do homem é a própria história” (GRAMSCI, 1999, p.245). Com essa antinomia entre ponto de partida e ponto de chegada o pensador italiano está dizendo que o homem é um constante fazer-se, que sua identidade se dá enquanto resultado de sua práxis, não está na partida, mas no processo, olhando para chegada, para o que está construindo. Da forma como entendi Marx e Gramsci, essa é a distinção essencial entre a concepção marxista – ou o materialismo histórico – e o que chamarei nessa dissertação de “idealismo”: o ser do homem não é dado de antemão, por algo situado fora do próprio ser humano.

sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2006, p.44).

O homem é o que ele faz para sobreviver, na relação com essa prática se tornam possíveis as ideias que tem na cabeça, como os autores falam na sequência do trecho citado. “A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.” (MARX; ENGELS, 2006, p.51). A formação dos sujeitos se dá em primeiro lugar pelo trabalho, pela sua atividade. Assim, as ideias que forma a respeito do mundo e de si próprio apenas ganham sentido em relação a esta atividade. Não se trata de negar a consciência enquanto parte do homem, mas de assinalar que o próprio homem é o produtor de sua consciência. Que ele só pode produzir uma consciência estando no mundo, em sua relação *com* o mundo e não de forma abstrata. Os homens que produzem sua consciência são os homens reais, são os homens da forma como vivem, como agem. Por isso os autores dizem que o primeiro fato histórico, da história da espécie humana e da formação de qualquer sociedade humana, é o ato pelo qual os homens produzem os meios necessários à satisfação de suas necessidades. “Os homens tem história porque devem produzir sua vida” (MARX; ENGELS, 2006, p.56).

Porém, se estamos dizendo que o ser do homem não é dado pela natureza e que o trabalho constitui o seu ser parece evidente que a forma de realização do trabalho também não é dada pela natureza, mas pelos próprios homens. Nesse sentido, é importante entendermos que a atividade de trabalho não é determinada à revelia da visão dos homens sobre o mundo, não está separada da atividade intelectual, determinada por alguma força exterior ao ser humano, pois, nesse caso estaríamos deslocando a essência do homem para fora do homem, isso é, retornando ao que acima caracterizei como idealismo. No trabalho está contida uma projeção humana, ele é atividade que se realiza tendo em vista um fim previamente definido pelo próprio sujeito que trabalha. Os primeiros homens e mulheres já projetavam seu trabalho assim como o seu Wagner projeta todas as manhãs; sem essa projeção não existiria trabalho, sem essa projeção do trabalho, que está indissociavelmente articulada à projeção da vida, não existiram as sociedades humanas.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* Marx (2001) discute esse aspecto quando atribui ao trabalho um valor antropológico, atributo essencial do homem e resposta à pergunta: *o que é o homem*. O jovem Marx escreve que, “no tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie” (MARX, 2001, p.116), sendo que a diferença fundamental da atividade vital do homem em relação à atividade vital do restante das espécies é seu caráter

consciente: “o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida.” (MARX, 2001, p.116). O trabalho é a essência do humano porque, diferentemente de outros seres, somos capazes de projetar nossa atividade vital, portanto, ela não é simples decorrência de instintos biológicos e pressões naturais, é atividade que se transforma, ou seja, atividade pensada, planejada. Temos então que, se de um lado o homem é um ser essencialmente prático, cuja essência se encontra em seu fazer, de outro ele é um ser que projeta e reflete sobre a prática.

Dito que nossa existência não é garantida pela natureza e que precisamos adaptá-la para sobreviver, o processo pelo qual aprendemos a agir sobre a natureza com tal finalidade é parte indissociável do processo de trabalho, por isso precisamos aprender a trabalhar e, sabendo disso, transmitir às novas gerações esse saber: “*nós nos acostumamos a trabalhar na colônia né, porque nós se criamos com isso aí.*” É uma frase dita pelo seu Rech, vizinho de seu Wagner, em Linha Nova. Novamente aqui ele expressa uma opinião comum aos outros agricultores aos quais perguntei como aprenderam a plantar fumo - “*é porque eu nasci no meio do fumo... quando eu nasci eles já tavam plantando fumo!*”, me disse dona Becker, enquanto saboreávamos uma das deliciosas cucas coloniais que fazem a fama de nossa terra.

Nessa perspectiva, o trabalho é educativo, independe da intencionalidade dos sujeitos que trabalham e se educam; ao transformar a natureza para sobreviver homens e mulheres vão formando a si mesmos, ainda que não saibam explicar como aprenderam a fazer tal coisa, ou mesmo que não consigam teorizar sobre o seu fazer. Na perspectiva metodológica que adoto aqui o sentido hegemônico na formação de qualquer ser humano será sempre o sentido conferido pelo trabalho, ou pela relação que homens e mulheres estabelecem com o trabalho. No entanto esse homem ou essa mulher nunca se relacionam sozinhos com o trabalho eles não escolhem livremente o que vão fazer ou aprender a fazer. Cada indivíduo tomado isoladamente encontra um mundo com relações sociais já estabelecidas, que lhe prescreve certas condições de existência e no qual ele precisa agir. Age em um contexto produzido pelo trabalho das gerações que o precederam e que, enquanto estrutura a partir da qual age, não é nada mais do que um produto histórico. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 2008, p.207).

O trabalho como característica essencial do ser humano não está presente em cada homem, mas é uma produção coletiva dos homens. Se esta é a explicação correta, então, essa

é a consequência lógica daquilo que Gramsci manifesta como a antinomia entre ponto de chegada e ponto de partida – a essência não é anterior ao mundo dos homens, mas produto desse mundo, da atividade dos homens nesse mundo. Retomando meu exemplo inicial, quando seu Wagner projeta o que deve ser feito ele o faz em um contexto muito bem determinado, que serve de suporte a sua projeção. Esse contexto é formado pela história do trabalho camponês em Santa Cruz do Sul, de forma que as gerações que antecederam o seu Wagner lhes deixaram como herança uma forma particular de trabalho – o trabalho na sociedade capitalista. E qual a característica fundamental do trabalho nessa sociedade? É um trabalho cujo ser humano que o realiza não estabeleceu nem os objetivos nem o modo de realização de tal atividade. Além disso, na forma historicamente determinada de trabalho à qual estamos submetidos hoje, o produto do trabalho não pertence ao produtor. Essas são as características básicas do trabalho em nossa sociedade. Ora, não existe uma contradição aqui? Não iniciei esse capítulo falando sobre a projeção que o camponês faz sobre o seu trabalho? Como, então, agora afirmo que eles cumprem determinações impostas de fora?

Exatamente. Existe uma contradição que caracteriza o trabalho, a contradição entre a necessidade e a liberdade de quem trabalha, entre aquilo que pode ser feito e aquilo que o trabalhador se dispõe a fazer. Essa é uma contradição que faz parte da própria essência do trabalho, dado que ele só pode se realizar obedecendo a determinadas leis, em última instância leis naturais que caracterizam o mundo exterior. No entanto, aqui estamos falando de uma contradição diferente, que não é a contradição homem/natureza¹⁴, mas sim uma contradição entre os próprios homens, entre grupos de homens que estabelecem relações antagônicas com o trabalho social. O capital comprime o espaço de projeção da atividade laboral, tenta retirá-la do trabalhador mesmo que nunca o possa fazer completamente. O papel diretivo que esse trabalho cumpre na formação dos seres humanos é o da produção de um homem alienado que Marx (2001) caracterizou em obra já citada. Em primeiro lugar, o trabalhador é alienado em relação ao produto de seu trabalho, em relação ao objeto no qual se materializou seu trabalho. O trabalhador não pode usufruir daquilo que criou, os objetos resultantes de sua atividade

¹⁴ Emprego a expressão “contradições homem/natureza” para referir-me àquelas contradições superadas pelo que Mészáros (2007) chama de “mediações de primeira ordem”, isto é, a regulação da atividade biológica reprodutiva; a regulação do processo de trabalho em sua relação com a natureza, o necessário intercâmbio comunitário com a natureza; o sistema de trocas; a organização e coordenação de atividades de natureza distinta, visando atender as necessidades de um sistema cada vez mais complexo; a alocação de recursos naturais ou humanos visando equalizar a satisfação das necessidades com os recursos existentes; a organização de regulamentos sociais que se estendem ao conjunto da sociedade. Desse ponto de vista, o trabalho é a síntese entre o homem e a natureza, entre aquilo que ela lhe permite fazer e aquilo que ele efetivamente faz.

vital se tornam estranhos a ele. A essa dimensão da alienação Marx chama alienação em relação aos produtos do trabalho, sendo ela sintetizada em um trecho clássico:

A alienação do trabalhador de seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto assume uma existência externa, mas que existe independente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 2001, p.112).

Nesse sentido, é muito interessante a observação da professora Virgínia Etges (1991) acerca da expressão que os agricultores de Santa Cruz do Sul utilizam quando se referem ao fumo que destinam às indústrias: “entregar” (do alemão *abgeben*) e não “vender” (do alemão *verkaufen*): “(...) implícito a este termo está à ideia de passar a outro algo que não lhe pertence, de entregar algo que se deve por alguma razão.” (ETGES, 191, p.122). Ou seja, o fumo não é feito para o agricultor, para atender as suas necessidades, mas para atender as necessidades das indústrias processadoras, por isso ele “entrega” (*abgeben*) e não vende (*verkaufen*) as folhas ao final de cada safra. Esse tipo de alienação só é possível porque está engendradora na alienação do próprio processo de trabalho, que Marx chama de *alienação no processo de produção*. “Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho.” (MARX, 2001, p.114). Em que consiste essa alienação? No fato de que não é o trabalhador que define *o como* fará, o trabalho é imposto e não voluntário. No ato da produção o trabalhador se relaciona com a sua atividade como uma “coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência [...]” (MARX, 2001, p.115).

Podemos perceber que essa forma de alienação é indissociável da primeira, não podemos nos livrar de uma enquanto a outra permanecer, como escreve Marx “a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro [...]”. Como seu Wagner não produz fumo para ele, mas para vender e depois comprar o que precisa, ele trabalha do jeito que agrada aquele que compra dele o fumo, de modo que todo espaço de decisão que tem está tencionado pela exigência daquele que vai usufruir do produto de seu trabalho. Nesse sentido é muito interessante outra fala, também do Sr. Wagner, quando conversamos sobre os venenos existentes no fumo:

[...] é tudo bem controlado a parte dos agrotóxicos, como dizem que o fumo é uma cultura em que é usado muitos agrotóxicos, eu acho que na verdade não é assim, é tudo muito bem controlado né. Até se pode ver pelos receituários, os agrônomos né,

que aquilo ali é bem controlado, se tu não usar o que eles pedem, teu fumo pode ser condenado e talvez nem comprado pela firma né.

“*É tudo muito bem controlado*”. Essa frase foi inserida pelo meu interlocutor em um contexto de defesa da atividade fumageira, porque, segundo ele, não existem riscos com os venenos porque eles são controlados pelas indústrias do tabaco, isto é, a garantia de que o fumo não é envenenado vem da indústria e não do seu trabalho, não é o agricultor que me garante que o fumo não está “envenenado”, como dizem os críticos dessa cultura, mas os técnicos da indústria, que lhe prescrevem os agrotóxicos que devem ser inseridos nas plantas. Veja, meu leitor, como em uma mesma conversa passamos de momentos nos quais o trabalho é apresentado como espaço de projeção, de criação, de deliberação própria, para outro no qual ele é tratado como prescrição, no qual o agricultor diz que seu grande mérito é aplicar corretamente os venenos que a indústria lhe oferece. Uma contradição? Claro que sim! Essa é a natureza social do trabalho, natureza contraditória na qual a liberdade de quem trabalha está sempre em tensão com o desejo de quem não trabalha, mas se apropria dos resultados da venda do produto – no caso o fumo – de quem trabalha, pelo menos é assim no capitalismo.

Como expressou Mészáros (2007), o objetivo central do trabalho sob o reino do capital, o sentido no qual ele é comprimido e que almeja subordinar todas as suas dimensões é a expansão do valor de troca que, em seu desenvolvimento mais avançado, subordina completamente os valores de uso. As mediações do capital criam uma contradição entre as necessidades humanas, entre o trabalho destinado à satisfação das necessidades humanas, trabalho criador de valor de uso, e o trabalho criador de valor de troca, que o sistema de mediações coloca como objetivo e necessidade básica de sua existência. Bem entendido, o dilema é que as mediações de segunda ordem ganharam vida própria e passaram a subordinar as necessidades de existência humana.

É por isso que seu Wagner dedica mais tempo à atividade na fumicultura, mesmo que nenhum membro de sua família fume, do que na produção dos bens de consumo dos quais esta família necessita. É por estar subordinada ao sistema de mediações de segunda ordem do capital que a projeção do trabalho, feita por seu Wagner, reserva mais tempo e esforço para a produção de um bem de troca do que para a produção dos bens de uso, verduras, legumes, ou no tratamento do “*bicharedo*” para empregar o neologismo com o qual alguns agricultores descrevem os animais que criam.

Até aqui espero ter demonstrado uma contradição fundante. O homem se faz homem pela capacidade de fazer de sua ação vital uma ação conscientemente direcionada, só que na

sociedade capitalista o trabalhador é coagido a minimizar o caráter consciente de sua atividade produtiva, é coagido a exercer uma atividade que lhe é imposta por outrem, por alguém de fora.

Ao roubar o produto da produção do trabalhador e ao roubar a capacidade de planejamento de trabalho do próprio trabalhador, a sociedade classista “rouba-lhe, do mesmo modo, a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal [...]” (MARX, 2001, p.117). Não temos mais atividade autodirigida, consciente, projetada pelo sujeito que a executa, mas ao contrário, atividade dirigida do exterior onde o trabalhador não controla nem o processo de realização nem os objetivos aos quais se dirige. Nesse sentido, Marx afirma que o trabalhador é alienado enquanto membro de gênero humano, é roubado na característica que o define como membro da espécie humana. Mas o que produz a alienação em suas diferentes faces? Ou melhor, o que produz o trabalho alienado?

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. Se a sua atividade constitui para ele um martírio, tem de ser fonte de deleite e prazer para outro. Só o homem e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os homens. (MARX, 2001, p.119).

O trabalho alienado é uma construção humana a partir da qual uma minoria da espécie se apropria da energia vital da grande maioria, onde a força estranha que se opõe ao trabalhador tem também um rosto humano. Assim, o trabalho alienado cria o domínio de quem não produz sobre quem produz, ao mesmo tempo em que “aliena a própria atividade também confere a um estranho a atividade que não lhe pertence.”. (MARX, 2001, p.119). Dito de outro modo, a relação do trabalhador com seu próprio trabalho produz a relação dos membros da classe dominante com o trabalho, nunca o contrário.

Existe uma tensão para a desumanização que nunca chega a se concretizar porque o trabalho não pode perder definitivamente seu aspecto de projeção, pois, de alguma maneira o trabalhador precisa dotar seu trabalho de sentido. Então, qual seria o sentido com o qual os sujeitos dessa pesquisa dotam sua atividade de trabalho? Na perspectiva que instrumentaliza a análise que faço nesta dissertação, o trabalho camponês em Santa Cruz do Sul se realiza enquanto uma expressão particular da expansão do sistema capitalista de produção, em escala universal a partir de meados do século XIX. Dessa forma, a burguesia hegemônica na região

almeja imprimir um sentido próprio ao trabalho dos camponeses, que entra em contradição com o sentido impresso pelos próprios camponeses, o sentido do qual dotam o seu trabalho e pelo qual afirmam sua característica humana. O primeiro sentido é o da produção de um valor de troca, o fumo em folha, o segundo é o da permanência na terra como forma de preservação de certa autonomia no processo de trabalho¹⁵. Vejamos como seu Schmidt descreve sua relação com as indústrias fumageiras:

Eles largam o financiamento do adubo e do salitre, financiamento dos insumos que tu precisa, eles largam para o colono, aí eles oferecem o custeio... Isso tem os juros em cima ainda, eles mandam em maio, junho, julho... não tem mês certo, aí na primeira entrega do fumo eles te liberam um pouquinho de dinheiro, que já é descontado, conforme a tua margem de lucro que tu vai ter eles te liberam um pouquinho mais, tem margens que eles liberam...

Os colonos de Santa Cruz não têm condições de comprar insumos, sementes e estufas; eles precisam financiá-los – e quem é que aparece estendo a mão e adiantando essas coisas ao colono? É a indústria fumageira que, dessa forma, subordina o agricultor aos seus desígnios, convertendo seu trabalho em trabalho alienado. Acredito que, nessa perspectiva, é possível dizer que os camponeses são um segmento da classe trabalhadora que têm a mão-de-obra familiar utilizada em terras da própria família como núcleo da produção de sua existência material. Os sujeitos dessa pesquisa vivem do próprio trabalho realizado em pequenas extensões de terra, produzem matérias primas destinadas à indústria capitalista, mas não têm autonomia em seu trabalho dado que é a própria indústria que lhe fornece os insumos para seguir plantando.

Nesse sentido baseei-me na argumentação que sustenta a tese de doutorado da professora Virginia Etges (1991), a qual entende o campesinato como uma classe recriada na lógica de desenvolvimento capitalista. A autora afirma que, em Santa Cruz do Sul, é a indústria fumageira que oferece ao agricultor as condições necessárias para que ele se torne um fumicultor: “fornece as sementes, os insumos e defensivos, orientação técnica e o dinheiro necessário para a construção da estufa. Tudo isso através do financiamento bancário por ela avalizado.” (ETGES, 1991, p.120).

Está sublinhando assim o aspecto essencial da formação do campesinato local, recriado na lógica contraditória do avanço capitalista: a indústria fornece as condições para

¹⁵ Conforme a professora Marlene Ribeiro (2010), entendo que, para o camponês “a autonomia é marcada por relações contraditórias que o trabalhador do campo estabelece com o capital, através do mercado. De um lado o camponês luta para manter-se na terra, para definir o seu quefazer, principalmente o tempo de trabalho; de outro está submetido às determinações do mercado sobre o que, como e quando produzir”. (RIBEIRO, 2010, p.288).

que o camponês se reproduza enquanto tal e assim “forma” ou “educa” o trabalhador do campo enquanto fumicultor. A sujeição do trabalho camponês se realiza sem que ele seja expropriado da terra e de seus instrumentos de produção porque, para manterem-se na terra, as famílias estão dispostas ao auto-sacrifício, estendendo sua jornada de trabalho e submetendo à atividade laboral crianças e idosos.

Esta força de trabalho ao mesmo tempo em que é utilizada intensamente durante o período de safra no restante do ano pode se dedicar ao cultivo de produtos para subsistência. Isso reduz, ainda mais, o valor de sua força de trabalho, pois as famílias podem garantir parte de sua subsistência sem a remuneração vinda da indústria. Isso sem contar a força de trabalho de jovens, crianças e idosos que ajudam a família, de diversas formas, inclusive domésticas, para que o trabalho final de entrega do fumo se concretize. Nessa lógica, esta força de trabalho doméstica não tem “valor”, não é remunerada, não é comprada... Ela é mesmo invisível na apropriação efetuada quando da entrega do fumo, do mesmo modo que o camponês é condenado à invisibilidade, como afirmei de início.

É na entrega do produto que se configura a exploração do agricultor, pois esse não vende, diretamente, a sua força de trabalho, mas o produto de seu trabalho, ou seja, “[...] o fumo, que contém todo o trabalho (ou sobretrabalho) não remunerado que é apropriado pelo capital.” (ETGES, 1991, p.128). Existe na negociação do produto uma assimetria gigantesca reproduzida pela correlação de forças presente no mercado – de um lado um oligopólio formado pelas empresas multinacionais com amplo controle da produção e consumo da matéria-prima em nível nacional e internacional, de outro os agricultores, com entidades constituídas para representá-los, porém “que não o fazem, ou que deixam muito a desejar”. (ETGES, 1991, p.143).

A definição de campesinato que estou empregando aqui nada tem a ver com a imagem de uma comunidade autossuficiente, que se basta a si mesma e é indiferente aos grupos que a rodeiam. Aqui a classe é tomada na acepção de Thompson (2004), como algo que só faz sentido na relação com outras classes, portanto não teria sentido guardar a definição de camponeses enquanto comunidades isoladas¹⁶. Se a sociedade é capitalista os trabalhadores

¹⁶ Quero aqui destacar a dissertação de Ari Rocha da Silva (2007) uma das únicas pesquisas realizadas no PPG de Desenvolvimento Regional a UNISC que se referindo a fumiicultura toma o trabalho na acepção marxista como categoria central de análise, assim em polêmica contra os teóricos que decretaram a “morte do trabalho” o autor assegura que sua posição no debate contemporâneo é ao lado daqueles que consideram o trabalho uma categoria central porque “os homens trabalham para manter suas vidas, envolvendo-se em relações e em determinadas divisões dos meios de produção e exploração do trabalho.” (SILVA, 2007, p.28). Nesse sentido ele explica que a relação existente entre trabalhadores urbanos e pequenos produtores rurais é que “cada vez mais

do campo só podem se transformar em classe na relação com outras classes existentes nessa sociedade; nesse sentido é o próprio avanço do sistema capitalista que cria a agricultura familiar como forma particular de manifestação da sua tendência geral de expansão, e assim recria o campesinato como classe. Ao falar de camponês refiro-me a um trabalhador atravessado pela contradição entre a vontade de permanecer na terra, que identifica como garantia da manutenção de certa autonomia em seu processo de trabalho, e a necessidade de se articular à indústria capitalista, principal ameaça a sua autonomia de trabalho.

Nesse sentido minhas referências teóricas básicas para a compreensão do trabalho agrícola sob o regime capitalista são Kautsky (1980) e Lenin (1988), para quem os diversos fenômenos da agricultura contemporânea são manifestações de um mesmo processo geral de expansão capitalista, cujos traços essenciais são os mesmos nos diferentes territórios alcançados pelo capital.

Em uma obra clássica - A Questão Agrária, de Karl Kautsky (1980), nos remete à pressão que a indústria nas cidades faz sobre o agricultor, vinculando essa pressão à dissolução da autossuficiência da produção camponesa. Conforme o autor, na medida em que o capitalismo se impõe na cidade vai empobrecendo o campo, vai escoando a renda do campo para cidade e tornando o endividamento uma regra para o proprietário rural, quer seja grande ou pequeno, ao mesmo tempo em que transporta o pagamento desse endividamento para as cidades. Nesse processo as relações entre campo e cidade ficam mais fáceis e a cidade coloca o campo na sua retaguarda, subordina-o à sua lógica, em um movimento dialeticamente articulado à subordinação da agricultura à indústria.

Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento da indústria nas cidades faz desaparecer a indústria doméstica camponesa e, a partir daí, os produtos que antes eram feitos pela própria família camponesa passam a ser adquiridos no mercado; quanto mais se desagrega a indústria doméstica, mais o camponês precisa de dinheiro até o ponto em que “não pode mais lavar a sua terra, não pode mais prover a sua manutenção sem dinheiro.” (KAUTSKY, 1980, p.31) O único meio pelo qual o camponês pode conseguir esse dinheiro é vendendo produtos no

atendem, por meio de diferentes formas de trabalho, às demandas do mercado e do sistema de processamento industrial.” (SILVA, 2007, p.32). Daí uma consideração fundamental: a articulação dos trabalhadores da cidade e do campo, daqueles que tem em seu próprio trabalho o meio de vida de sua família é condição indispensável para que possam criar força estratégica e um projeto de desenvolvimento democrático, não apenas localista, mas em âmbito nacional e transnacional. O autor define as condições do agricultor como de pauperismo, falta de alternativas e exploração de seu trabalho, algo expresso nas entrevistas que realizou com esses agricultores e que no que tange a representação acerca de seu trabalho como algo sofrido se aproxima bastante da opinião expressa pelos agricultores com os quais conversei.

mercado, de modo que precisa se especializar naqueles produtos requeridos pela cidade, se especializar naquilo que a cidade não é capaz de produzir, finalmente o camponês se transforma naquilo pelo que hoje é entendido: “um agricultor puro”. (KAUTSKY, 1980, p.32). Não é necessária a industrialização do campo ou a expropriação das terras para acabar com a autonomia do camponês, o desenvolvimento capitalista nas cidades e a industrialização que o acompanha já produzem esse efeito.

Nessa perspectiva Lenin (1988) vai elaborar a conhecida tese sobre a *diferenciação do campesinato*, com a qual gostaria de dialogar nessa dissertação para entender as especificidades das famílias que participaram da pesquisa. Conforme esse autor, o avanço do capitalismo faz com que cada setor da economia se transforme em uma indústria produtora de mercadorias que são trocadas com mercadorias de outros setores, dando ensejo, assim, à especialização da agricultura como ramo da indústria que tem a função de fornecer matéria prima. Por isso, “o desenvolvimento da economia mercantil aparece como separação entre o agricultor e os sucessivos ramos da indústria” (LENIN, 1988, p.15). Uma vez pressionados pelo avanço capitalista os agricultores passam a produzir para o mercado; sua indústria doméstica não tem como competir com a da cidade e assim vai progressivamente desaparecendo.

A tese central do autor é que “os progressos da agricultura comercial conduzem ao domínio do capital e à desintegração do campesinato” (LENIN, 1988, p.187). Ou seja, o campesinato tal qual foi conhecido na Rússia e que é referência na obra de Lenin, era constituído por comunidades bastante homogêneas que exploravam coletivamente a terra e que acabaram por entrar em um colapso considerado inevitável. Essa tese foi lida, relida e reinterpretada de diferentes maneiras, mas não é meu objetivo aqui dialogar com todas essas interpretações, tampouco eu teria condições de fazer isso. Quero apenas reter, dela, um elemento fundamental para a observação da realidade de Santa Cruz do Sul: os agricultores com os quais eu conversei tratam sua unidade como uma empresa individual, até mesmo o trabalho de mutirão tem desaparecido sendo substituído pela eventual contratação de peões. Entendo que aqui não cabe a expressão “extinção do campesinato”, porque o campesinato que Lenin tinha em mente, ao cunhar aquela frase, nunca existiu no Brasil, mas vale assinalar que os processos coletivos de trabalho estão sendo violentamente desestruturados. Acredito que, resguardadas as diferenças de contexto histórico, o eixo da tese de Lenin é fundante para a compreensão da realidade dos fumicultores: “a agricultura assume cada vez mais um caráter comercial, um caráter de empresa”. (LENIN, 1988, p.202).

Não estou transpondo a tese de Lenin, construída no contexto da sociedade russa, que transitava do modelo feudal de produção para um modelo capitalista, para uma sociedade latino-americana onde nunca houve feudalismo. Camponeses, e, no caso, imigrantes europeus, como alemães que se estabeleceram em Santa Cruz do Sul, já ingressaram no processo de colonização que introduzia as bases do capitalismo no Brasil, iniciado com as manufaturas, na Inglaterra. O que afirmo ao mencionar Lenin, como referência teórica, é a análise acerca das tendências de expansão do capitalismo no campo. Assim, independentemente da história prévia de cada sociedade atingida pelo modo de produção capitalista, este, ao converter-se em elemento dominante, passa a tencioná-las em determinado sentido e, no caso da agricultura familiar, esse sentido é o da transformação de cada unidade camponesa em uma empresa produtora de valores de troca¹⁷. Sem isso não compreenderemos nada sobre os dilemas engendrados pela fomicultura no contexto colonial de Santa Cruz do Sul.

Meus leitores podem avaliar melhor a pertinência de Lenin para interpretação do contexto de trabalho em Santa Cruz, no próximo capítulo, mas, por hora, para que possa concluir esse tópico resta uma questão a ser respondida: o que entendo por emancipação, termo que adjetivado da vida ao problema de pesquisa que propus.

[...] emancipação significa o desenvolvimento de todas as potencialidades dos seres humanos e a criação de uma associação condizente com sua tríplice dimensão, enquanto natureza, indivíduo e sociedade. A emancipação humana, portanto, pressupõe a existência de uma associação ou comunidade sob controle coletivo que possibilite desenvolver-se a liberdade pessoal articulada à liberdade de todos e todas. (RIBEIRO, 2010, p.288).

Ou seja, a emancipação é a superação das contradições que caracterizam o trabalho em nossa sociedade; emancipados os seres humanos devem ser capazes de regular sua atividade de trabalho acertando contas com a natureza e os outros humanos e dispensando as mediações do capital para a execução de tais tarefas. O trecho da professora Marlene Ribeiro dá a saber ainda outras duas questões fundantes para quem trabalha com esse conceito; primeiro que a emancipação humana enquanto pleno desenvolvimento de homens e mulheres em todos os sentidos é um projeto, como diz a autora algumas páginas antes, “um horizonte para o qual caminham hoje os movimentos sociais populares”. (RIBEIRO, 2010, p.285). Assim entendido é algo que não se encerra em um nível de ensino qualquer, mas que nasce antes e se prolonga

¹⁷ Nesse sentido também foi esclarecedora a conversa com o companheiro Perci Schuster, do MPA, disse ele: “... o nosso agricultor já não quer ter uma visão de dizer eu sou um pequeno agricultor, ele tem uma área de 2 hectares, 5 hectares, 8 hectares, ele quer ter uma visão de dizer ‘eu sou um produtor do agronegócio’... uma lógica empresarial”.

para além da esfera escolar, enraizado ao processo de trabalho, de vida dos sujeitos sobre os quais falamos; a emancipação não é algo passível de ser medido em exames ou avaliações oficiais, ao contrário, pressupõe um estado de coisas no qual estes, juntamente com o Estado que os promove, já tenham encontrado seu espaço em algum museu de antiguidades. Nesse sentido uma formação emancipatória é uma formação que insere os sujeitos na luta por sua emancipação, que não promove a emancipação, mas forma os sujeitos capazes de conquistá-la.

O segundo elemento é que a emancipação nos coloca no terreno dos projetos coletivos, isto é, ninguém se emancipa sozinho, mas em coletividade. Por isso, coloquei no problema de pesquisa o questionamento acerca da formação de trabalhadores do e no campo. Da forma como compreendo, esse conceito está ligado à conquista de autonomia nas condições de trabalho de forma que não pode ser individual porque o trabalho nunca o é. Por tudo que foi dito nesse tópico, parece claro que, no caso do campesinato de Santa Cruz do Sul, a conquista de autonomia no trabalho entra em contradição com a reprodução do modo capitalista de produção, materializado nas indústrias fumageiras presentes na região. Assim, acredito que estamos enraizando a expressão emancipação nas condições materiais de sua existência. Para se emancipar o campesinato precisa superar a fragmentação em “unidades econômicas individuais” e se articular em sujeito político coletivo capaz de projetar outra forma de organização do trabalho no campo.

Assim como não criou o capitalismo não será a escola que vai acabar com ele, quem acaba com o capitalismo são homens e mulheres organizados em movimentos sociais populares; à educação cabe formar esses homens e essas mulheres, mas aí já estou transitando para minha segunda categoria conceitual...

2.2 - A escola

[...] o fundamental é saber ler, porque tem que ler como se mexe com aquele agrotóxico, para o que ele serve... do conteúdo do colégio quando se lê algo, mesmo sendo um simples rótulo de agrotóxico tenque intender o que aquilo quer dizer.

Eu gostei um pouco do conteúdo de História e Biologia... Eu posso usar isso para saber que agrotóxico que eu posso usar para cada planta, como acabar com pragas sem usar agrotóxico e porque certas plantas são mais fortes que outras.

As citações acima são de dois estudantes do Ensino Médio da EEEAO. Entendo que elas apresentam entendimentos opostos no que diz respeito ao sentido que os conteúdos aprendidos na escola podem assumir na formação dos sujeitos. Na primeira, de Adriana, a disciplina Português serve para que o trabalhador consiga se ajustar às exigências da indústria do fumo; já na segunda, de Lucas, a Biologia serve para que ele possa acabar com as pragas sem usar agrotóxicos, isto é, para que ele possa romper com um dos elos fundamentais que prendem a agricultura camponesa à indústria capitalista. Da forma como entendo a educação escolar ela pode proporcionar as duas coisas, embora a primeira seja a alternativa mais comum quando falamos de uma educação controlada pelo Estado burguês¹⁸. Esse tópico será destinado à explicação de como compreendo a educação escolar, foco dessa pesquisa.

Tentei mostrar no tópico anterior que o trabalho é educativo independente da consciência dos sujeitos sobre isso. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2005; 2007) argumenta que, antes do advento da sociedade de classes, o processo educativo coincidia com a própria vida, isto é, os seres humanos se educavam no processo mesmo de trabalho e de existência; não existiam espaços ou tempos específicos para aprender, uma vez que os sujeitos aprendiam pela experiência, imersos na práxis social. Podemos dizer, então que, nesse tempo, as novas gerações aprendiam a trabalhar trabalhando.

A educação coincidia com o próprio processo de existência. Era a própria vida. Isso quer dizer que o princípio de que “educação é vida” enunciado teoricamente muitos séculos depois pelo movimento da Escola Nova, nas comunidades primitivas era verdade prática. No próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2005, p.247).

Não existia escola quando não existiam classes sociais. A escola é filha da propriedade privada, surgiu com a apropriação privada da terra: de um lado a classe daqueles que não

¹⁸ Meu entendimento sobre o Estado é corolário do clássico *A origem da família, da propriedade privada e do estado*, de Engels (2010), um dos poucos escritos marxianos onde encontramos uma reflexão sistemática sobre esse tema. Nele, depois de discutir a origem da propriedade privada em três sociedades distintas (gregos, romanos e germanos) mostrando como em cada uma dessas sociedades a propriedade privada de terras e rebanhos se articulou com o processo de enfraquecimento do poder gentílico e sua posterior substituição pelo Estado, Engels (2010) vai sistematizar aquelas características que podemos considerar *essenciais* no sentido de que apontam *o que é* o Estado, e *não o que foi* ou *está sendo* algum Estado em particular. Ensina-nos Engels que o Estado *é* um instrumento a serviço de alguma classe ou fração de classe. No caso do moderno capitalismo a classe que comanda o Estado é a burguesia, embora possa repartir esse poder com outras classes ou frações de classe, assim, sinto-me autorizado a empregar a expressão “Estado burguês” para me referir a sua natureza de classe na sociedade capitalista: é um Estado burguês porque as linhas gerais de sua atuação estão concentradas na produção e reprodução do poder político e econômico da burguesia, respondem às necessidades dessa classe. Essa é uma característica geral do Estado que tem manifestações particulares em cada uma de suas esferas de atuação, uma dessas esferas particulares são as políticas educacionais.

precisam trabalhar para viver, de outro a classe daqueles que precisam entregar o fruto de seu trabalho para a minoria proprietária. A escola entendida como um espaço especificamente destinado à atividade educativa que, no caso, se refere à transmissão/absorção de conhecimentos produzidos socialmente, porém de forma fragmentada e sem relação com o trabalho, nasce junto com a sociedade de classes para servir a classe dos proprietários, daí o significado da expressão escola em grego: “lugar do ócio”. (SAVIANI, 2005, p.248). Assim, temos a primeira grande contradição que se apresenta para quem busca, na ou através da escola, uma formação para a emancipação, uma vez que, historicamente, a escola está engendrada nos processos que negam aos homens um desenvolvimento integral, que o transformam em homem mutilado, dividido, alienado.

Na perspectiva que adoto¹⁹ as escolas são organizações culturais ligadas a diferentes grupos produtivos da sociedade, cuja função é trabalhar com os educandos que as frequentam, conhecimentos sistematizados e selecionados como socialmente relevantes, o que nossa época tratou de caracterizar como “conteúdos científicos”. Como explica Snyders (1981, p. 238):

A escola é o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e mágica do mundo, que se limitou a absorver no seu meio impregnado de folclore, para certa objetividade, a compreensão das leis da natureza e da sociedade, resumindo as premissas do espírito científico, o senso do verificável.

Nessa definição podemos apreender já a historicidade e o caráter político da escola, historicidade porque os conhecimentos socialmente relevantes que caracterizam o trabalho escolar não são sempre os mesmos, eles se transformam e assim vão transformando a escola; político porque a definição do que é e do que não é relevante passa por uma disputa entre as classes²⁰. Por exemplo, Manacorda (2006) mostra que, na sociedade egípcia que conheceu as primeiras escolas das quais temos notícia, os saberes escolares eram aqueles ligados ao

¹⁹ Além de Saviani (2005; 2007) e Snyders (1981), entendo que essa caracterização também se faz presente em Manacorda (1992), Nosella (1992) e Frigotto (2004), para os quais a escola é um tipo de organização cultural voltada à formação de intelectuais através da socialização dos conhecimentos sistematizados pela ciência social. Todos esses autores são diretamente influenciados pelo italiano Antonio Gramsci (1982), que será minha principal referência para a caracterização da escola nos dias de domínio da sociedade capitalista.

²⁰ Bem entendido, estou sugerindo que a função específica da escola é a instrução e que nessa dissertação tentarei observar o sentido que ela está fazendo na formação dos jovens camponeses a partir da instrução de conteúdos conceituais. Existe uma ampla gama de estudos no campo do marxismo, entre os quais Althusser (1984) e Enguita (1989), que dão ênfase às relações sociais estabelecidas na escola e à própria materialidade destas, como elemento educativo. Não desconsidero essas contribuições, mas quero destacar, nesta dissertação, um componente secundarizado nesses dias em que a hegemonia neoconstrutivista tem colocado ênfase em atitudes e comportamentos, afinal, concordo com Saviani (2005b) e Snyders (1982) para quem, do ponto de vista dos trabalhadores, a grande contribuição que a escola deve trazer é disponibilizar os conhecimentos que não estão disponíveis aos jovens dessa classe, que eles não podem acessar consultando a biblioteca nem a experiência dos pais.

domínio político, restringiam-se à arte do bem falar e ao domínio da mitologia religiosa, não tinha sentido falar em conteúdos úteis ao trabalho porque quem frequentava a escola não trabalhava, mas vivia da exploração do trabalho dos outros.

Nos dias de domínio do moderno capitalismo industrial o desenvolvimento das forças produtivas transforma essa situação. Como explica Gramsci (1982), o mundo moderno se caracteriza pela necessidade, cada vez maior, de produzir intelectuais para o atendimento das necessidades diretamente produtivas, o que fica evidente com o avanço tecnológico e seu papel sempre crescente que transforma a ciência em componente fundamental dos processos produtivos. E ainda, para o desempenho das funções sociais e políticas, como requer a forma de domínio exercida pela burguesia, na coordenação entre os diversos instrumentos repressivos ou na construção do consenso político. Dessa forma o capitalismo cria uma base para o que hoje chamamos de “democratização do acesso à escola”. “Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burguês, imponentes massas de intelectuais, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante”. (GRAMSCI, 1982, p.12)

Li isso pela primeira vez em Gramsci, mas compreendi a extensão dessa exigência conversando com alguns de meus alunos. Por exemplo, Adriana, educanda do segundo ano do Ensino Médio, responsável pela primeira citação desse tópico que dizia ser a Língua Portuguesa importante porque com ela os pais aprenderam a ler os rótulos dos agrotóxicos e podem saber *“como se mexe com aquele agrotóxico ou para o que ele serve”*. Alguns alunos também destacam a Matemática como matéria importante para quem trabalha na agricultura, pois dizem que é necessário calcular o valor de seu produto e a quantidade que será plantada. Claro que o trabalhador, devido a sua experiência, sabia calcular o espaço a ser plantado antes de ir para escola, acontece que, no capitalismo, ele precisa contar esse espaço na mesma unidade de medida que conta a indústria capitalista, para quem vai vender sua produção.

Também, é claro, que ele tinha produtos com os quais combatia as pragas de sua lavoura antes de ouvir falar em “agrotóxico”; acontece que, plantando sob o reino do capital, ele precisa usar os produtos do capital para acabar com as pragas, e esses exigem o entendimento da linguagem “universal²¹” na qual a indústria que o produziu explica como

²¹ Como mostra Silvana Gritti (2003), no processo de expansão da escola para o meio rural, a Matemática e o Português estiveram na linha de frente, porque, com a Matemática se introduziam as noções “universais” de medida, unidades homogêneas para o peso, a forma, o volume, etc. “A partir dessa prática concreta dos conhecimentos matemáticos, a escola opera a substituição dos mais diversos instrumentos de medida, como, o cesto, a corda, o latão e outros próprios do trabalhador rural.” (GRITTI, 2003, p.141). Depois da linguagem

devem ser utilizados; em suma, as exigências técnicas do trabalho são moduladas em uma dialética com as exigências principalmente econômicas, mas também políticas e sociais nas quais ele se desenvolve.

Gramsci (1982) explica essa dialética quando escreve sobre o currículo das escolas elementares italianas. Diz ele que as escolas tradicionais costumam dividir seus currículos em ciências físico-naturais e as ciências exatas, onde o educando adquire noções básicas sobre a natureza, de um lado, e as ciências humanas ou a instrução sobre os deveres e direitos do cidadão, de outro. Assim o trabalho é o princípio educativo imanente da escola na medida em que “a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural” (GRAMSCI, 1982, p.130). Enquanto as ciências físico-naturais instruem sobre os limites e possibilidades materiais do mundo, as disciplinas voltadas ao cidadão falam da forma pela qual os homens se organizam para modificar essa matéria; as primeiras nos dão a base da relação homem-natureza, o conhecimento necessário à transformação da natureza; as segundas nos dão a base dos conhecimentos necessários ao funcionamento da sociedade na qual vivemos, entendida esta enquanto campo de regulação do trabalho.

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito do trabalho, que não se pode realizar em todo o seu poder de extensão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. (GRAMSCI, 1982, p.131).

Temos então a noção de trabalho como princípio educativo no interior da escola. Se no primeiro tópico expliquei que o trabalho é educativo independente da consciência que os sujeitos têm sobre esse fato, agora é preciso dizer que a característica específica do ensino médio, quando tomado no conjunto da carreira escolar, é tornar isso consciente, resgatar os princípios que organizam o trabalho em nossa sociedade. Por isso, Gramsci (1982) argumenta que o trabalho como princípio educativo é externo à escola, não se trata de transportar para escola processos artificiais de trabalho, mas de tomar o trabalho como realmente ocorre como fundamento organizador do ensino escolar. Nesse sentido, a instrução técnica sobre o trabalho

matemática, é claro, a linguagem verbal e escrita será o outro eixo do currículo escolar, porque era preciso socializar o camponês nos códigos hegemônicos da linguagem urbano-industrial, era preciso impor uma nova linguagem, correspondente aos novos padrões de dominação, pois mesmo quem está numa posição inferior precisa também saber se expressar, “no pedir, no agradecer, no prestar contas do trabalho realizado.” (GRITTI, 2003, p.142).

não pode vir separada de uma opinião sobre ele, dito de outro modo, faz parte dos próprios conteúdos escolares uma concepção de mundo.

Gramsci (1999b) inicia um de seus textos mais conhecidos afirmando que todos os homens são filósofos. Coloca esse termo entre aspas dizendo tratar-se de uma filosofia espontânea, própria a todas as pessoas, ou seja, todos os homens são filósofos porque todos os homens têm uma concepção de mundo. Na mais simples manifestação de atividade intelectual está contida uma concepção de mundo, isso é, uma filosofia espontânea. Na medida em que compartilhamos determinada visão de mundo com outras pessoas somos “homens-massa”, ou “homens-coletivos”, isso é, conformistas de algum conformismo. A diferença entre essa filosofia espontânea e a filosofia enquanto ordem intelectual, enquanto atividade científica, pode ser observada, na concepção de mundo dos homens-massa que é desagregada, ocasional, incoerente, isto é, o homem comum pertence a uma multiplicidade de homens-massa, proclama crenças contraditórias, e, sobretudo, não reconhece a historicidade de sua concepção de mundo.

Em oposição a essa concepção de mundo dos homens-massa, Gramsci aponta as duas características essenciais da filosofia enquanto atividade científica; ela é coerente, busca certa unidade na concepção de mundo que formula, e tem consciência da sua historicidade, consciência “da fase de desenvolvimento por ela representada” (GRAMSCI, 1999b, p.95). No sentido proposto por Gramsci, criar uma nova cultura não significa fazer descobertas originais, não é isso que distingue o filósofo do homem-massa, mas a principal distinção é transformar as descobertas em base de ação, isso em “elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1999b, p.96). Nesse sentido, ele afirma que levar uma multidão de pessoas a pensar de maneira coerente, unitária, e historicista é um fato “filosófico” muito mais importante do que alguma “descoberta original” circunscrita a pequenos grupos. Entramos, então, no debate sobre a ideologia e a política, ou seja, a unidade entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta que se transforma em ação. Nesse sentido é que ele emprega a expressão “movimento filosófico”, isso é, uma filosofia capaz de ganhar as massas, de “inspirar uma atividade prática na qual ela esteja contida como premissa.” (GRAMSCI, 1999b, p.98).

Bem entendido, não é que o movimento filosófico acaba com a dualidade entre o senso comum (filosofia espontânea) e o senso filosófico, o que ele faz é dirigi-lo, imprimir uma hegemonia. Até hoje os sistemas filosóficos atuaram sobre o povo como força externa, elemento coercivo, que subordina as massas a uma hegemonia exterior, que “limita o

pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas” (GRAMSCI, 1999b, p.115), portanto, mantendo a dualidade entre o senso comum e o senso filosófico²².

Romper essa dualidade é tarefa da filosofia da práxis, entendida como crítica e superação tanto da filosofia do senso comum, no sentido que a torna unitária e coerente (portanto deixa de ser senso comum propriamente dito), quanto das filosofias até hoje existentes, porque elas “deixaram estratificações consolidadas na filosofia popular” (GRAMSCI, 1999, p.94), e dessa forma precisam ser criticadas. O que o filósofo da práxis pretende é elaborar uma filosofia a partir da filosofia espontânea, já existente no senso comum²³, e difundida porque ligada à prática das classes trabalhadoras. Não se trata de dirigir o senso comum já existente, mas de produzir “um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais.” (GRAMSCI, 1999b, p.101).

E o que a escola tem a ver com isso? Ora, a escola é o centro de um dos mais poderosos movimentos culturais de nossa época; uma de suas tarefas é hegemonizar o senso comum, isso é, imprimir-lhe o sentido e a coerência que interessam aos grupos que comandam as diferentes escolas. Olhando com essas lentes o caso que estou investigando, diria que a experiência de trabalho dos alunos com os quais trabalhei é atravessada por uma série de influências dispareas que conformam visões distintas e, por vezes, contraditórias sobre o mundo, as relações sociais e o seu próprio papel nessas relações. A escola é uma dessas influências, uma das mais poderosas, ela pretende hegemonizar o conjunto das influências que formam seus educandos. No entanto, ela o faz de uma maneira característica, um tanto diferente daquela que fazem os meios de comunicação, a família, as redes sociais, ou tantas outras. O próprio da escola é que ela age pela transmissão dos saberes sistematizados, conhecimentos científicos através dos quais forma a camada de intelectuais orgânicos ao modo de produção vigente... Ou, ao contrário, instrumentaliza aqueles que podem criar um

²² Gramsci (1999b) observa que existe uma cisão entre os intelectuais e o povo, isso é a escola não está desempenhando o papel de homogeneização, de direção do senso comum com a mesma eficiência que a Igreja desempenhou em outro momento histórico. E por quê? Porque o Estado “não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados em vários estratos e no interior de um mesmo estrato”. (GRAMSCI, 1999b, p.112). É nesse sentido que considero possível ao mesmo tempo afirmar que o Estado tem uma orientação geral burguesa, mas que do interior de seus aparatos (no caso dessa pesquisa, do interior da escola) é possível lutar contra essa orientação, porque ela não é homogênea, mas tem fissuras.

²³ O bom senso é o aspecto racional, historicamente necessário, do senso comum. Em uma parte anterior do texto ele vincula o bom senso à ideia que o povo tem de filosofia, isso é, a ideia de “superação das paixões bestiais e elementares numa concepção da necessidade que fornece a própria ação uma direção consciente.” (GRAMSCI, 1999b, p.98).

novo modo de regulação do trabalho, talvez começando por combater as pragas sem o uso de agrotóxicos.

O intelectual que a escola forma é reconhecido por sua função social, é alguém que ocupa determinado lugar nas relações de produção. Interpreto a expressão “nem todos os homens desempenham funções intelectuais”, como sinônimo de que nem todos os homens trabalham como intelectuais, isso é, todos têm uma visão sobre o mundo, mas nem todos reproduzem essa visão. Por esse ângulo o trabalho do intelectual está ligado à construção de uma visão de mundo, de uma compreensão hegemônica acerca do mundo. Mas, por outro, ele também está ligado ao desenvolvimento da base material, porque os intelectuais desempenham atividades diretamente ligadas ao mundo da produção.

No exemplo que utilizei alguns parágrafos acima, o cientista que inventou o agrotóxico é um intelectual, assim como o instrutor que o apresenta para a família de Adriana, assim como o pai de Adriana, que precisa organizar o trabalho no interior de sua propriedade de forma que o produto criado pelo cientista e vendido pela indústria se realize no processo de produção. Mas essas pessoas também são intelectuais porque, ao trabalharem, vão conformando uma visão hegemônica de mundo, imprimindo um sentido à concepção caótica do senso comum. Assim, o pai de Adriana lhe ensinou que o trabalho na fumicultura é a única saída viável para os camponeses sobreviverem, o instrutor da empresa Souza Cruz ensinou para os agricultores de Sinimbu que, sem agrotóxico não dá para plantar fumo. E as pessoas que pagam o cientista e o instrutor e que nunca pisaram em Santa Cruz do Sul convenceram os habitantes da minha cidade que sua técnica nada tem a ver com política, mas que se faz pelo progresso da sociedade como um todo, e que, no final das contas (e só Deus sabe quando será isso!), essas invenções vão trazer bem-estar para todos os envolvidos com elas.

O que torna possível a coordenação de técnicas de trabalho e visões de mundo muito diferentes entre si é o fato de que, quando se refere ao trabalho na fumicultura, eles se valem de códigos universais, ou o que poderíamos chamar de “conhecimentos historicamente acumulados” e socializados pela escola. Isso é bem verdade na proporção em que cada um desses sujeitos necessita de tais conhecimentos para cumprir seu papel na produção e reprodução das relações econômicas que permitem a acumulação de capital, ou melhor, na proporção e com o sentido de construção da hegemonia de determinado grupo social; até o momento esse grupo tem sido a burguesia.

Mas não será necessariamente sempre assim, da mesma forma que não é sempre assim nos dias de hoje, ao menos nas salas de aula nas quais estão educadores comprometidos com

outro projeto de sociedade. Para os objetivos propostos nessa dissertação vou dividir os projetos educacionais em dois grandes grupos, uma divisão que servirá de guia para interpretação do problema que propus: aqueles ligados aos interesses das classes detentoras de capital, que buscam perpetuar as formas contemporâneas de regulação do trabalho, entre os quais podemos situar o Estado capitalista, que busca controlar a escola, com destaque para a que serve de local para esse estudo. Nesse caso falo das propostas que Mészáros (2008) chama de “liberais”, aquelas intervenções que buscam corrigir algum ponto do sistema sem alterar a lógica geral desse sistema, resumindo-se à tentativa de “ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade.” (MÉSZÁROS, 2008, p.26).

Essas pedagogias têm duas características básicas. Primeiro, fazem crer que os problemas existenciais serão resolvidos por meio da razão; são tomadas por uma perspectiva moralista que pretende iluminar o sujeito com valores e conhecimentos considerados mais elevados e úteis, sem a observação da realidade social na qual se insere, nem tampouco das determinações estruturais que pesam sobre esse sujeito. Segundo, são propostas marcadas pelo “passo a passo”, pelo gradualismo e pela fragmentação, que pregam remédios homeopáticos para os males da sociedade, uma pregação que pretende apresentar soluções parciais e pulverizadas para fenômenos de caráter global. Assim o autor conclui, argumentando que a educação formal institucionalizada nos últimos 150 anos sempre serviu ao capital, hora fornecendo “o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, hora gerando e transmitindo um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”. (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Mas, por outro lado, ainda conforme Mészáros (2008), pode-se focar uma educação que vá além do capital, a educação que aqui chamo de emancipatória. Primeiro, seu foco é o coletivo, ou melhor, os indivíduos vivendo em coletividade, não simplesmente os indivíduos, como na educação do capital. Segundo, essa educação está ligada à prática social, se confunde com ela e não tenta elevar-se acima dela, como que para iluminá-la. Creio que aqui é o Gramsci, que acabei de citar, que fala através de Mészáros quando este propõe uma educação para além do capital. Esta é a educação promovida pelos filósofos da práxis que se inserem no movimento de libertação do trabalho, que, como tal, é um projeto social coletivo no qual se inclui um projeto de educação emancipatória, para além do capital. Esta se caracteriza pela projeção de uma nova regulação do trabalho, objetiva formar trabalhadores aptos a dirigir sua

própria atividade, ou, nos termos de Gramsci (1982), formar trabalhadores que também são dirigentes uma vez que unem o saber necessário ao fazer com o saber necessário à projeção de seu fazer.

Assim caracterizada a educação emancipatória à qual me refiro e a particularidade do Ensino Médio nessa perspectiva, bem como a base material de expansão da escolarização, concluo esse tópico e, com isso, o segundo capítulo da dissertação, sublinhando aquela que considero a contradição básica da escola sob o capitalismo. Para isso recorro a Saviani (2007; 2005; 2005b) que, em suas reflexões demonstra, por um lado, que o sistema precisa estender a escolarização para a classe trabalhadora, e, de outro, que a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos entra em choque com o funcionamento do sistema baseado na apropriação privada de trabalho e de saberes.

Nessa contradição podemos pensar a história da educação escolar sob a tutela do capital, os avanços e recuos de sua ação educativa, a dificuldade que a burguesia tem de atender até mesmo as reivindicações mais elementares em matéria educacional sem entrar em contradição consigo mesma. Mas, é preciso considerar, em base aos autores que fundamentam a análise da escola, que esta, como o trabalho, é atravessada pelas contradições próprias das relações sociais de classe. Do mesmo modo que ela serve ao capital, as contradições que a permeiam também promovem pequenas rachaduras pelas quais a classe trabalhadora vai oferecendo resistência e impondo suas demandas, de modo a exigir do Estado, sob o qual se mostra e, ao mesmo tempo, se oculta o capital, enquanto relação, tanto algumas concessões no terreno das políticas públicas quanto à reestruturação contínua do seu exacerbado controle sobre a escola.

É a partir dessa contradição fundante que vou pensar as possibilidades de uma educação emancipatória do interior de uma escola condicionada pelo Estado burguês.

3. O TRABALHO CAMPONÊS EM SANTA CRUZ DO SUL

O fumo nós plantamos para fazer dinheiro, fumo não dá para comer, isso se planta para fazer dinheiro, para isso que a gente planta fumo. Porque para nós não existe, porque nós somos pequenos, o pequeno produtor ele depende do fumo.

As frases acima são de seu Rech, agricultor residente em Linha Nova com o qual conversei em um dia do mês de julho de 2012, na qual ele e a esposa, ainda tratavam das mudas de fumo cultivadas nas chamadas “piscinas”. Suas palavras que caracterizam uma análise simples, associada à experiência, refletem uma opinião comum entre os moradores de Santa Cruz do Sul, a de que o camponês para sobreviver precisa plantar fumo. Mas, ao mesmo tempo, nos remetem ao referencial teórico exposto no segundo capítulo, quando o mesmo desvela que o camponês, para sobreviver, precisa produzir algo de valor comercial. O Senhor e a Sra. Rech não comem fumo, também não fumam cigarros, mas precisam plantar fumo por causa do dinheiro, da renda que lhes garante a sobrevivência e a propriedade da terra. Por que esta atividade é sujeitada ao capital industrial e financeiro? Qual o sentido que o trabalho na fumicultura confere à escolarização? Mais propriamente, qual a relação entre esta escolarização e o cultivo do fumo?

Esse capítulo é dedicado a essas questões. Trata-se agora de colocar os pés na terra, utilizando o trabalho enquanto ferramenta de análise da realidade dos educandos da escola Ernesto Alves de Oliveira e suas famílias. Começo por explicar ao leitor como compreendo o trabalho enquanto base da formação humana no caso particular dos estudantes do Ernesto (EEEAO). Para isso, vou inserir o trabalho desenvolvido pelas famílias pesquisadas no contexto contraditório da produção “integrada” do fumo em Santa Cruz do Sul, tentando explicitar os processos pelos quais as contradições da produção fumageira se manifestam no trabalho camponês. Bem entendido, vou discutir o caráter formativo do trabalho camponês, interrogando-o a partir de um ponto de vista específico, o ponto de vista da educação escolar, da importância, ou não, que essa realidade de trabalho confere para a educação escolar. Para isso dividi o capítulo em três tópicos.

No primeiro vou reconstruir a história da produção do fumo em Santa Cruz do Sul, situando meus leitores naquilo que chamei de condições históricas do trabalho camponês em Santa Cruz do Sul, ou seja, procuro refletir por que o camponês se vê compelido a plantar

fumo ou a abandonar a terra? Quais são as condições sociais que ele não pode determinar e a partir das quais faz a sua história?

No segundo tópico vou analisar o trabalho de seis famílias fumicultoras de Santa Cruz do Sul, partindo dos relatos que as próprias famílias fizeram sobre seu trabalho. Faço isso porque essa é a minha principal fonte de acesso à realidade de trabalho dessas famílias, como expliquei na introdução; sou filho da classe trabalhadora urbana e não tenho a experiência de trabalho dos meus alunos. Nesse sentido, “colocar os pés na terra” não é apenas uma metáfora, mas diz muito sobre o movimento que fiz para compreender o trabalho dos agricultores familiares em Santa Cruz do Sul. Esse é o município onde nasci, me criei e cresci, cursei o Ensino Fundamental e Médio, iniciei minha trajetória docente. São vinte e tantos anos de vida nos quais sempre enxerguei os fumicultores como “eles”, como alguém que não pertencia ao meu cotidiano; como alguém da cidade, que vive, mora e trabalha na cidade, sempre enxerguei a realidade do campo de fora do campo, algo comum na classe trabalhadora urbana que costuma receber notícias do campo e do camponês através dos estereótipos que a burguesia cria acerca deles. Estes tanto podem apontar para o preconceito em relação ao camponês, julgado atrasado, sem cultura, necessitado de “civilizar-se”, quanto podem sinalizar para a invisibilidade desta categoria de trabalhadores ²⁴.

Na minha pesquisa de campo fiz um esforço, pelo meu desconhecimento da realidade, para romper com essa mediação burguesa nas informações sobre o trabalho do camponês. Assim, meu principal material de análise nesse capítulo serão as descrições realizadas pelos estudantes e suas famílias, acerca do cotidiano de trabalho na fumicultura, durante as visitas que realizei a elas entre o final do mês de maio e início do mês de agosto, quando alguns trabalhavam nas mudas e outros iniciavam o plantio da safra 2012/13. Na interpretação dessa realidade também foi fundamental o diálogo com o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), especialmente com os companheiros Miqueli, Vera e Perci Schuster, com quem gravei entrevista de quarenta minutos, que está sendo citada ao longo da dissertação. Essas conversas contribuíram imensamente no movimento de descolonização do meu olhar sobre o agricultor e seus problemas.

²⁴ Em Santa Cruz o “Dia do Colono e do Motorista” é um dos momentos em que o agricultor é apresentado aos moradores da cidade. Nesse dia imprensa costuma mostrar o camponês como um homem pacato, integrado à indústria que, produzindo fumo, é claro, contribui para o desenvolvimento da cidade. Em 2012, o jornal de maior circulação na região dedicou um encarte para homenagear o colono, sob o título de “Cooperação faz parte do dia a dia”, o jornal escreve que o agricultor “ao produzir na lavoura, estará ajudando a movimentar a indústria e diversos setores da economia” (GAZETA DO SUL, 25/07/2012, p.13). Algumas páginas, antes, a *Alliance One*, multinacional instalada na região, também presta sua homenagem dizendo que junto com os colonos cultiva “a sustentabilidade, conduzindo nossas comunidades rumo ao desenvolvimento” (*Ibidem*, p.3).

O último tópico do capítulo é sua conclusão, quando retomo os aspectos discutidos para explicar como o trabalho na fumicultura é a base da existência dos sujeitos dessa pesquisa, projetando a relação contraditória que mantém com o grande capital monopolista, formando o camponês enquanto sujeito contraditório que projeta essa contraditoriedade na escola.

3.1 – Um pouco de história: a produção do fumo em Santa Cruz do Sul

No segundo capítulo escrevi que a expansão capitalista passa a condicionar o trabalho no campo. Agora, baseado em José de Souza Martins (1986), é preciso dizer que, na história do Brasil, essa subordinação ocorreu de dois modos: de um lado a aliança entre grandes proprietários e empresários capitalistas para extrair mais-valia de trabalhadores sem-terra transformados em operários agrícolas; de outro a subjugação da agricultura familiar ao capital privado, quando pequenos proprietários de terra passam a depender do fornecimento de insumos feito por grandes empresas capitalistas, subordinando sua produção aos interesses do capital.

[...] o capital tem distintas expressões em diferentes situações. O mesmo capital que se empenha na expropriação do posseiro do norte e na concentração da propriedade para construir imensos latifúndios, não se interessa necessariamente pela concentração de propriedade no sul, porque ali a renda capitalizada é alta e já se instituiu uma forma de sujeição indireta do trabalho aparentemente autônomo do pequeno produtor. (MARTINS, 1986, p.99).

Em minha cidade essa história de subordinação começa com a colonização alemã em meados do século XIX, quando a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul funda a colônia de Santa Cruz. A colonização²⁵ era uma política de Estado nos dois lados do Atlântico. Do lado de cá, nos países que vizinhavam com o Brasil, mais ao sul, visava à produção de alimentos para abastecer os centros comerciais da província e os exércitos sempre envolvidos em conflitos com os “hermanos” da Bacia Platina. Além disso, estimulava a criação de comunidades de pequenos proprietários que pudessem servir como aliados políticos do governo central, em suas disputas contra os grandes estancieiros que dominavam

²⁵ Caio Prado Junior (2001) fala da política de *colonização* referindo-se à criação de colônias de agricultores familiares em oposição à política de *imigração* com a qual designa a entrada de europeus para trabalhar como operários agrícolas nas grandes fazendas de café. Sobre a colonização como política de Estado minha referência é Sandra Pesavento (1997).

o cenário político do extremo sul do país. Por parte dos Estados europeus²⁶, a política era uma forma de conter as tensões sociais que se avolumavam em meio ao processo de industrialização de seus países, com a concentração fundiária e a expropriação de milhares de camponeses, a falência de pequenos artesãos urbanos e o desemprego em massa.

Daí que o contingente de imigrantes fosse constituído por trabalhadores com origens sociais bastante diversas. Como mostra o professor Olgário Vogt (1997), o trabalho na nova terra é o fator fundamental no processo de identificação interior do grupo; é através de sua condição de trabalho que os imigrantes vão forjando uma unidade interna, se construindo enquanto sujeito coletivo. Atividades como a conservação de picadas, a construção de pontes, e de casas, a derrubada da mata, tarefas realizadas pelos colonos em regime de mutirão, acabaram por resultar, em momentos fundamentais, na construção de laços de solidariedade entre eles, laços capazes de apagar ou secundarizar as diferenças trazidas da Europa. Só que essas comunidades não começavam suas histórias isoladas, mas dentro de um contexto político e social que os condicionava a se voltarem para fora da picada, fundamentalmente para o comércio e para o Estado que havia possibilitado sua chegada até ali.

O mesmo Olgário Vogt, de quem fui aluno durante a graduação em História na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), costumava empregar uma expressão irônica para referir-se a certo tipo de interpretação sobre os agricultores de Santa Cruz: o camponês autônomo em Santa Cruz do Sul é um personagem que existiu no campus, mas nunca no campo. Com isso, buscava advertir seus alunos do equívoco que seria tomar esses camponeses como uma analogia das comunidades camponesas medievais, fundamentalmente centradas na produção para o próprio consumo.

Conforme Vogt (1997), muito prematuramente, já na década de 1860, a colônia de Santa Cruz se destacava pela produção de fumo. Ele argumenta que essa especialização precoce se deve a uma necessidade econômica, a necessidade de saldar a dívida referente aos lotes de terra que, dentro da estrutura criada pela Lei de Terras de 1850 (MARTINS, 1981), eram vendidos e não doados aos colonos. Uma vez que Santa Cruz não tinha como concorrer com os produtos das colônias localizadas próximo a Porto Alegre, ou banhadas por rios navegáveis como o Rio dos Sinos, o Caí ou o Taquari, o fumo apresentava-se como a opção

²⁶ Os imigrantes que chegaram a Santa Cruz do Sul eram majoritariamente das Províncias da Renânia e da Pomerânia, à época integrantes do Império Prussiano, que somente em 1871, depois de guerras de expansão territorial conduzidas por Otto Von Bismarck, que geraram a *Comuna de Paris*, transformar-se-ia no Estado que hoje conhecemos por Alemanha, dando sentido à expressão colonização alemã, à época inexistente.

de produto comercializável. Além de não competir diretamente com as culturas destas regiões, tinha seu transporte facilitado pela forma com que era acondicionado.

Desde as primeiras décadas da colônia de Santa Cruz os agricultores têm o seu trabalho subordinado a interesses externos a sua reprodução, condicionados por representações da expansão capitalista. No primeiro momento trata-se dos comerciantes coloniais, que além de arrebatar a título de frete uma boa parte dos valores da mercadoria também detinham o controle sobre o consumo dos agricultores porque era nas suas “bodegas” que conseguiam, a título de adiantamento, os produtos necessários a sobrevivência durante o ano. Os comerciantes acumulavam não apenas capital, mas também prestígio político, pois era na venda que os agricultores se informavam acerca das notícias e fatos corridos no restante da província.

Foi o intercâmbio comercial que gerou o acúmulo de capitais nas mãos dos comerciantes, possibilitando-lhes inversões em empreendimentos comerciais ainda maiores e em indústrias. Quanto ao colono, na medida em que estava ocupado diretamente no cultivo da terra, jamais teria condições de capitalizar nas condições historicamente dadas no município. (VOGT, 1997, p.99).

Observamos aqui o desdobramento da tese sobre a constituição do campesinato moderno em relação direta com o desenvolvimento capitalista que expus no segundo capítulo. No cenário de mercantilização da terra, no qual havíamos entrado em 1850²⁷ o Estado brasileiro precisa introduzir no mercado as famílias que chegavam da Europa. Não se tratava de simples colônia de povoamento, mas de colônias que precisam uma rápida integração ao mercado como forma de garantir sua sobrevivência. É o mercado que vai equacionando a relação do imigrante com a sociedade ao seu entorno, que estabelece as condições pelas quais ele pode fazer a sua história no novo país, ao contrário da Europa medieval aqui o mercado não encontra um camponês autônomo que precisa explorar, mas um colono que desde o princípio precisa trabalhar para saldar dívidas.

Mas a ruptura para o que chamo nessa dissertação de sujeição do trabalho camponês perante o capital se dá na segunda década do século XX. Quem nos ajuda a compreender a

²⁷ Como mostram José de Souza Martins (1981) e Emília Viotti da Costa (1987) a Lei de Terras de 1850 abriu um novo período de exploração econômica na agricultura brasileira, onde a propriedade de trabalhadores que caracterizava a dominação de classe é substituída pela propriedade sobre a terra enquanto elemento determinante da acumulação capitalista no campo. O Brasil, na segunda metade do século XIX, era ainda um país onde encontrar terras desocupadas era algo relativamente fácil, de forma que manter trabalhadores livres em regime de salariedade, caso não se erguesse alguma barreira entre estes trabalhadores e a conquista de sua própria terra, seria algo impossível. No caso de Santa Cruz embora a colonização oficialmente tenha iniciado em 1849, como mostra Vogt (1997) o fluxo definitivo das famílias ocorreu apenas em meados da década de 1850, de forma que é a Lei de Terras que definiu seus marcos jurídicos quanto à propriedade do solo no qual se instalavam.

relação entre a agricultura colonial e a indústria é Sandra Pesavento (1983). A autora defende que a agricultura colonial serviu de elemento propulsor no processo de industrialização, pela submissão dos pequenos proprietários ao capital comercial que, ao se converter em industrial, expropria paulatinamente o agricultor das tarefas de manufatura que realizava, reduzindo-o “à situação de mero produtor de matérias-primas.” (PESAVENTO, 1983, p.19). A submissão do trabalhador do campo se efetiva no âmbito do mercado, e não dentro da propriedade, onde as relações de trabalho permanecem baseadas nos laços familiares. Ou seja, o capitalismo se impondo enquanto sistema dominante de produção submete a sua lógica às formas preexistentes de produção, mantém o núcleo familiar como força de trabalho principal, porém agora tencionando submetê-lo também em seu processo, não mais contente em apenas arrebanhar-lhe o produto.

Este colono, na verdade, está fornecendo um trabalho excedente que é apropriado pelo capital industrial fora da propriedade agrária, no momento da entrega da matéria prima para a fábrica. O industrial, por sua parte, passa a ter uma fonte dupla de acumulação: sobre a força-trabalho no interior da empresa capitalista e sobre o colono proprietário. (PESAVENTO, 1983, p.24).

Na obra do professor Vogt, que aqui tomo como referência, ele trata o período da história de Santa Cruz do Sul, que inicia em 1917, ainda antes do término da primeira Guerra Mundial, e se estende até os nossos dias, como parte de um grande período histórico. O que existe de comum entre esses anos? O domínio da indústria sobre a produção de fumo. Segundo Vogt (1997), as relações sociais de produção nesse período se notabilizam por uma progressiva “subordinação do processo de trabalho dos produtores familiares, plantadores de fumo, ao capital industrial” (VOGT, 1997, p.101). Esse é o resultado da progressiva penetração do capitalismo na agricultura local. Se antes da primeira Guerra, como sublinhou Pesavento (1983), a subordinação dava-se fora da propriedade, no âmbito do mercado, a partir de então a indústria começa a avançar para dentro da propriedade do agricultor, controlando seu processo de trabalho e não apenas o produto dele; começa a se efetivar aqui aquilo que denominei no segundo capítulo, de alienação do processo de trabalho do agricultor.

Como argumentam Vogt (1997) e Pesavento (1983) foi à entrada da Souza Cruz²⁸ na região que impulsionou as transformações no padrão de realização do trabalho camponês.

²⁸ A Souza Cruz é uma empresa de capital anglo-americano que se instalou no Brasil em 1903, quando a British American Tobacco assumiu o controle da fábrica do Sr. Albino Souza Cruz, de quem conservou o nome em solo brasileiro. Em Santa Cruz do Sul a empresa se instala em 1917, daí ser esse o ano tomado como marco da alienação dos camponeses em seu próprio processo de trabalho.

Essa empresa incorporava as indústrias locais pela compra de seus complexos ou forçava estas a se fundirem para resistir à incorporação tornando-se mais competitivas, aparecendo como grande dinamizadora da produção, implantando melhorias técnicas, como a secagem em estufas e a introdução de novas variedades de fumo da espécie *Virgínia*, especiais para a fabricação dos cigarros. Também passou a realizar os chamados “adiantamentos” aos colonos, isto é, incentivava a utilização de fertilizantes, fungicidas e outros insumos através do adiantamento de tais produtos, que teriam seu valor subtraído do valor final da entrega das folhas de fumo. Detonou assim um processo de adaptação ao modelo de “produção integrada” que será consagrado na década de 1970, quando gigantes do capitalismo global passam a controlar todas as indústrias locais, primeiro pela compra de suas ações e, finalmente, pela incorporação ao seu complexo.

Passamos então por uma transformação no padrão do domínio imperialista sobre as economias que Florestan Fernandes (1975) denomina de *capitalistas dependentes*, através das quais o capital estrangeiro passa a comandar as economias latino-americanas a partir de dentro das próprias economias nacionais. Com isso, implantam-se nos ramos da indústria leve e pesada, nos serviços e na esfera financeira e organizam um novo estilo de planejamento, *marketing* e organização da produção.

Três pontos são destacados por Florestan Fernandes acerca deste imperialismo, que ele chama de *total*, porque: organiza a dominação externa a partir de dentro, abarcando todos os níveis da organização social, saúde, educação, comunicação, etc.; demonstra a incapacidade dos países latino-americanos em acompanhar as mudanças do capitalismo, pois todas as transformações são introduzidas por pessoal estrangeiro; destrói a ilusão de uma revolução industrial comandada pela burguesia nacional, pois as elites econômicas desses países manifestam a supremacia de interesses particularistas sobre a alternativa de integração nacional, alinhando-se com o capital estrangeiro.

Com o processo de transnacionalização do capital a subordinação do campesinato assume uma violência inaudita penetrando no cotidiano do trabalho camponês. Hoje falar da produção do fumo em Santa Cruz do Sul é falar do chamado modelo de produção integrada, que pode ser definido a partir de algumas características: primeiro, as indústrias fixam os tipos de fumo requeridos, bem como o padrão de qualidade que será cobrado do agricultor; segundo, as indústrias transformam-se em agentes financeiros dos fumicultores, garantindo os adiantamentos necessários à compra dos insumos e das sementes que deverão ser utilizadas

pelos agricultores; terceiro, as indústrias fornecem a assistência técnica, que determina a forma pela qual o agricultor deve proceder ao plantio e colheita do produto²⁹.

Em linhas gerais a história de Santa Cruz do Sul, ao longo do século XX, expressa o processo ininterrupto de controle do capitalismo industrial sobre o padrão de realização do trabalho na cidade. O período atual, de domínio do capitalismo de base flexível é a face “mais desenvolvida” para empregar a expressão de Marx (1982) desse domínio capitalista, pois muda sua forma, não a sua essência. No que tange ao trabalho no campo o típico dessa fase é a presença daquilo que José Graziano da Silva (1997; 1998) denominou de um *continuum* entre o urbano e o rural, articulado ao surgimento dos complexos agroindustriais (CAIs).

Segundo esse autor hoje não poderíamos mais falar da agricultura como uma unidade analítica relevante, pois as atividades agrícolas e pecuárias que existem no campo brasileiro são mais facilmente compreendidas no interior de cada arranjo do complexo agroindustrial do que sob o rótulo genérico de setor agrícola e pecuário. Em sua análise a dinâmica dos complexos agroindustriais privilegia a articulação entre os dois ramos industriais, entre a demanda final (indústria processadora) e os ramos produtores de meios de produção específicos para determinada cultura agropecuária, na articulação cada vez mais complexa entre esses três segmentos ganham vida os Complexos Agro-Industriais (CAIs), entre os quais o CAI fumo. *Os complexos agroindustriais* são um fenômeno imediatamente posterior à internalização da produção de máquinas e insumos; eles se formam entre 1975/85.

A constituição dos CAIs pode ser localizada na década de 70, a partir da integração técnica intersetorial entre as indústrias que produzem para a agricultura, a agricultura propriamente dita e as agroindústrias processadoras, integração que só se torna possível a partir da internalização de máquinas e insumos para a agricultura. (GRAZIANO da SILVA, 1998, p.31).

Este processo corresponde à integração de capitais intersetoriais, capitaneadas pelo capital financeiro. Quando falamos em complexos agro-industriais (CAIs) estamos falando de uma formação na qual o capital financeiro se integra ao capital industrial e por meio desse à agricultura; os CAIs se consolidam em um tripé: meios de produção para a agricultura; atividade agrícola determinada; agroindústria (indústria processadora). Nesse contexto o setor agrícola está comprimido entre um setor da indústria, que lhe vende insumos, e um setor da

²⁹ Como explicou Perci Schuster, hoje muitos agricultores contraem empréstimos junto a programas públicos que deveriam servir para investimento em programas de diversificação, mas devido às dívidas com o fumo acabam investindo na cultura do tabaco: “...hoje o agricultor busca muitos recursos para financiamento que seria para outras culturas mas na verdade usa na cultura do tabaco para complementar o que não está ganhando. Esse hoje é um gargalo”.

indústria que lhe compra matérias-primas. O processo é intermediado pelo capital financeiro, que, nas décadas de 1970/80, passou a comandar a integração entre os ramos da indústria e entre essa indústria e a agropecuária. Nesse cenário Graziano da Silva compara os pequenos produtores a pessoas que correm sobre uma esteira: precisam constantemente aumentar sua capacidade de absorção das novas tecnologias apresentadas pela indústria, empreender uma “tecnificação contínua” para poder permanecer onde estão e correndo apenas para que a esteira da terceira revolução agrícola não os leve de volta para trás. “Em nossa opinião as forças que controlam essa corrida [...] tenderão a acelerar a sua velocidade de transformação nos próximos anos.” (SILVA, 1998, p.168).

Com a consolidação dos CAIs crescem as necessidade de atividades ligadas à burocracia administrativa, que se realizam no espaço urbano “pois é aí que se encontram os comerciantes (de produtos e insumos), os bancos, os agentes governamentais, etc.” (SILVA, 1998, p.180). Essas tarefas ou são realizados por pessoas de origem e vivência urbana ou por pessoas do meio rural que se convertem em administradores de seu próprio negócio, mas nos dois casos existe um aumento das atividades não agrícolas em detrimento das agrícolas. Nesse cenário, o autor declara que o que existe de novo no meio rural é exatamente o fato de que “está cada vez vês mais difícil delimitar o que é rural e o que é urbano” (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p.43).

Naquilo que considero pertinente para caracterização do contexto de Santa Cruz do Sul o central é que a chamada urbanização do meio rural, antes de ser um fato cultural, deve ser entendida como um produto da transformação nas relações de trabalho e na base técnica sobre a qual ele se realiza. Nesse sentido a apresentação que Graziano da Silva (2005) faz para obra de Maria Inês Prieb (2005), professora de economia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que realizou um estudo de caso sobre a fomicultura no Rio Grande do Sul enquanto estudo componente da terceira fase do projeto *Rururbano*, é bastante esclarecedora, como se pode ver na citação. “O número de trabalhadores rurais e famílias dedicadas exclusivamente às atividades agrícolas vem decrescendo rapidamente, acompanhado por um crescimento de trabalhadores rurais e famílias ocupadas em atividades não agrícolas” (GRAZIANO da SILVA, 2005, p.14). Isto é, atividades de trabalho antes exclusivas do meio urbano começam a crescer no campo, e nesse sentido cabe a expressão “pluriatividade”, em lugar da “diversificação”, sendo que, conforme os autores consultados, enquanto a diversificação remete a atividades econômicas que dependem dos recursos da

propriedade agrícola, ou da “exploração familiar”, a pluriatividade remete às famílias que se sustentam com atividades que independem dessa exploração, realizadas fora dela.

A pluriatividade diz respeito aos trabalhos realizados fora da exploração desde a venda permanente ou temporária da força de trabalho de um ou mais integrantes das famílias nas diferentes atividades, como professores (as), motoristas, empregados domésticos, etc., gerando ampliação das fontes de renda. (PRIEB, 2005, p.157).

Assim entendida podemos dizer que, três das seis famílias que participam desse estudo de caso são pluriativas. A família Klein porque a filha, Marília, trabalha em uma padaria além de ajudar os pais na lavoura; pelo mesmo motivo a família Schneider, cuja filha mais velha trabalha em um supermercado. Temos ainda o caso do Senhor e Sra. Rech, que esporadicamente trabalham por empreitadas na pedreira localizada próxima de sua propriedade. Prieb (2005) explica o crescimento da pluriatividade pelo desenvolvimento capitalista da região que, ao introduzir novas tecnologias, poupa tempo de trabalho e permite que alguns membros do núcleo familiar se dediquem a outras atividades, conforme a sua expressão possam promover uma “mercantilização do tempo livre”. (PRIEB, 2005, p.107).

Por outro lado, o desenvolvimento dos complexos também cria essas atividades onde o camponês possa se empregar parcialmente, especialmente no setor de serviços. Ora, a partir dessas considerações a professora apresenta uma proposta de política pública para o campo em conformidade com a ideia de “reforma agrária não essencialmente agrícola”, defendida por Graziano da Silva (1997), proposta que considero contraditória com o projeto camponês de sociedade acalentado pelos movimentos populares do campo. Diz Prieb (2005) que as políticas públicas devem ajudar a produção familiar a superar sua ineficiência, propiciando estratégias de produção otimizadoras, capazes de garantir ganhos monetários e especialmente “um aproveitamento maior das novas oportunidades de mercado que surgem no novo rural brasileiro”. (PRIEB, 2005, p.93), concluindo que o que pode garantir um aumento de renda para o camponês “é a venda de sua força de trabalho excedente”. (PRIEB, 2005, p.94). Vejamos quem é a “força de trabalho excedente” da qual trato nessa pesquisa.

Primeiro, temos duas jovens que cursam o Ensino Médio noturno, uma de dezessete anos e a outra de vinte e dois anos; elas trabalham durante o dia no setor de serviços em expansão graças ao sucesso do CAI do fumo, e vão assistir aulas durante a noite, em uma escola distante cerca de uma hora da casa dos pais, no caso daquela aluna que mora mais próximo da escola. Além disso, ainda ajudam no trabalho agrícola, especialmente nas colheitas, porque sabem que o trabalho no campo é muito duro. Além destas duas jovens há

um casal, onde marido e mulher já ultrapassaram os sessenta anos, que declaram trabalhar cerca de doze horas diárias durante os meses do verão, quando colhem fumo, e esporadicamente se empregam em uma pedreira para completar a renda da família. Pergunto: onde está a força de trabalho excedente nesses casos?

Na verdade, o que estamos vendo é uma superexploração da força do trabalho de camponeses e seus filhos. A indústria lucra mais ao comprimir o valor pago pelo fumo em folha, se apropria da renda fundiária das famílias e essas se veem compelidas a buscar trabalho nas mais diversas atividades precárias e de baixa remuneração, como a dos empacotadores e caixas de supermercado e as atendentes de padaria. O que acontece é que chegou ao campo o capitalismo de base flexível, com o qual a burguesia espera superar a crise estrutural de acumulação de capital a partir da intensificação e extensão da exploração do trabalho.

Ricardo Antunes (2009; 2011) caracterizou dessa forma a reorganização do processo produtivo empreendido pelo capital para retomar a capacidade de expansão de suas taxas de acumulação e de seu projeto global de dominação. Esse modelo vem se impondo enquanto base técnica da organização do trabalho no Brasil, desde a década de oitenta do século 20, e, entre outras características, está marcado por aquilo que o autor chama de “liofilização organizacional e do trabalho” (ANTUNES, 2009, p.54). *Liofilização* é o processo de secagem que visa eliminar as substâncias voláteis de um tecido; nesse caso funciona como uma analogia com a qual o autor quer registrar que, sobre a base de uma tecnologia informatizada, de robôs e computadores que invadem o mundo da produção, o trabalho vivo é, de um lado eliminado, e de outro “sugado” com a maior intensidade possível: “trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho...”(ANTUNES, 2009, p.54-55).

É essa a forma de organização da base produtiva que vejo materializar-se no campo, no caso da pluriatividade das famílias participantes dessa pesquisa. Ao economizar tempo de trabalho na agricultura as novas tecnologias têm servido para rebaixar ainda mais o valor da força de trabalho dos agricultores; agora eles são incentivados a tal de pluriatividade, isto é, a buscar alternativas de renda para o tempo disponível, seja empregando os filhos, seja empregando-se eles mesmos em serviços complementares, que exercem sem carteira assinada, na condição de trabalhadores temporários. Caracterizar esse tipo de utilização da força de trabalho como “comercialização de força de trabalho excedente” é um eufemismo pelo qual a autora justifica o domínio da grande indústria na região. Bem entendido, estou

entendendo a leitura da realidade do movimento do capital ao implementar a “pluriatividade”, efetuada por José Graziano da Silva e Maria Inês Prieb. Todavia, em base ao método com o qual oriento a análise que sustenta esta pesquisa, faço uma leitura oposta, ou seja, na perspectiva daqueles que vendem sua força de trabalho para sobreviver, tirando daí implicações políticas que se confrontam com aquela leitura.

Prieb (2005) enxerga o desenvolvimento capitalista como um processo positivo na medida em que aumenta as atividades econômicas ao alcance do agricultor e aposta, inclusive, em políticas públicas que incentivem sua capacidade de trabalhar fora da agricultura auferindo renda das mais diversas fontes e transformando-se em empreendedor. Ao contrário, a interpretação do fato que faço e a posição que defendo nesse texto é que o aprofundamento do domínio capitalista na região dá-se à custa do aumento da exploração do trabalho camponês, sendo a utilização de trabalhadores do campo em atividades econômicas destinadas à obtenção de dinheiro fora da agricultura um dos maiores expoentes disso. Ao contrário da autora citada, acredito que as políticas públicas, em especial a educação, devem apontar no sentido do fortalecimento da capacidade do agricultor de sobreviver na terra sem a dependência do capital industrial, comercial e bancário, em um movimento de superação da opressão a qual estão hoje submetidos.

3.2 – O trabalho na fumicultura segundo os fumicultores

Eu até se eu não precisasse lidar com o fumo eu não lidaria, mas para a gente assim, pequeno produtor, que tem pequena área de terra, o fumo é uma das culturas assim que mais dá rendimento por família. Tipo assim tu comparar por hectare, ou por mil pés.

É na adolescência que eles aprendem tudo, vê né, se eles não vão junto com os pais, depois de adulto eles não vão mais! A vida é difícil né, na lavoura, então se não aprendem logo, depois não vão mais. Depois quando eles podem escolher não vão mais. A colônia é um asilo de velho!

Os trechos acima foram extraídos das entrevistas concedidas por pais de alunos da escola Ernesto Alves de Oliveira e revelam dois aspectos fundamentais para a investigação do problema que anima essa pesquisa. Em primeiro lugar, o trabalho com o fumo não é algo desejado pelos agricultores de Santa Cruz do Sul; se pudessem eles abandonariam essa cultura, no entanto não veem alternativa de permanecer na terra abandonando o fumo. Em

segundo lugar, a atividade fumicultora tem liberado mão-de-obra da agricultura, pelos avanços tecnológicos que poupam mão-de-obra no controle dos brotes, na plantação e na cura das folhas, e também porque tem tornado tal atividade pouco atrativa ao mesmo tempo em que veda o acesso dos menores de dezoito anos.

Vou começar abordando a primeira questão. Sem exceção, todas as seis famílias visitadas dizem que o trabalho com o fumo é difícil, sofrido, desgastante, ou na expressão comum aos agricultores com os quais conversei “judiado”. Um trabalho pesado, muito difícil de ser realizado e, sobretudo, um trabalho que não é valorizado, especialmente do ponto de vista financeiro, por isso, se não precisasse o agricultor não lidaria com ele.

Seu Wagner, de quem já falei no segundo capítulo, é o autor da primeira declaração. Ele afirma que a renda auferida em um espaço tão curto de terra não poderia ser atingida com nenhum outro produto, de forma que a cultura do fumo permite que se mantenham na terra. Diz que o fumo é trabalhoso, sobretudo na colheita quando *“tem dias assim que a gente faz dezesseis, várias corridas dias né. Porque começa de manhã, praticamente quando clareia o dia, até dez e meia da noite”*. A colheita é apresentada como o trabalho mais difícil tanto do ponto de vista da extensão da jornada de trabalho, quanto do ponto de vista da intensidade de tal jornada. Do ponto de vista da extensão da jornada, o Senhor e a Sra. Wagner revelaram que ela atinge até 16 horas durante o verão, especialmente nos meses de dezembro e janeiro, provocando dores e cansaço, *“[...] dá dor nas costas, precisa tomar remédio também”*, diz dona Wagner. Por isso é durante a colheita que os agricultores recrutam o conjunto da mão-de-obra familiar e às vezes alguns agregados pagos por dia de tarefa.

Outro casal que conheci foi o Senhor e Sra. Klein, residentes na divisa com Venâncio Aires, na Vila Arlindo. Quando visitei o casal, eles explicaram que o pior em seu trabalho é a hora de vender o fumo, porque nunca se sabe qual o preço que será pago pela fumageira, *“a firma fica com a parte deles sempre, com seca, chuva, granizo, tanto faz, e nós não. Se der seca desce e aí tu tem que te virar. Tu não pode abandonar né, tu não tem estudo né”*, diz seu Klein. Conta também que as tarefas mais pesadas são aquelas relacionadas à colheita, a cura e ao trabalho com venenos. A colheita pelo desgaste físico. Sobre isso, os agricultores afirmam que, no verão, chegam a trabalhar quatorze horas por dia; a cura do fumo, interligada à colheita, também é desgastante porque tira o sono; o agricultor precisa ficar levantando para controlar a temperatura dos fornos, é um momento delicado porque qualquer descuido nessa hora pode acarretar na perda de qualidade da produção. Já os venenos são complicados porque a aplicação deve ser de acordo com o que é recomendado pela empresa. Eles precisam ser

rigorosos na administração dos diferentes tipos e também é uma atividade bastante penosa, pois precisam levar tubos de cerca de vinte litros nas costas.

Semelhante é a realidade de trabalho do casal Schneider. Eles comentam que na última safra o preço pago pelo fumo estava muito baixo e a situação piorou porque os venenos estavam caros. O pior momento é a colheita pelo desgaste físico que acarreta, especialmente na hora da cura, porque precisam passar noites em claro controlando o forno. Eles ainda plantam fumo em função da renda e porque já têm a estrutura necessária.

Seu Schneider usa a criação de porcos como exemplo - se fossem criar com a intenção comercial precisariam fazer investimentos materiais para os quais não têm dinheiro. Explicam que a relação com as fumageiras é bastante complicada porque o agricultor não tem outra opção, fica na mão das empresas que costumam rebaixar a qualidade do fumo na hora da classificação, especialmente nos momentos de supersafras, incidindo no rebaixamento do valor pago pelo produto entregue. Já durante o resto do ano a relação é tranquila, a empresa se faz presente por meio dos instrutores que aparecem na hora de vender os venenos e depois aparecem uma ou duas vezes apenas para ver se está tudo bem, ou nos casos em que o agricultor tem alguma dúvida quanto à produção.

Os entrevistados dizem que o instrutor representa as indústrias e defende o interesse delas. Enquanto isso eles se orgulham de não precisar chamá-los, pois não têm dúvidas, sabem realizar o trabalho. O instrutor é necessário apenas quando tem algum veneno novo: o problema é que os agricultores dizem que, com frequência, costuma entrar algum veneno novo, de forma que o instrutor, mesmo para aquele que, como eles não costumam ter dúvidas, é um personagem constante no meio rural.

Enfim, todos os casais com os quais conversei dizem que a atividade com o fumo é muito difícil, e exemplificam utilizando essas três etapas. Primeiro o trabalho com os venenos, que é perigoso porque os agricultores têm noção de que a contaminação com os venenos pode causar doenças relacionadas ao sistema nervoso, e desgastante, porque aqueles que não têm trator precisam carregar tubos, onde o veneno é misturado com água, nas costas. Alguns agricultores também citam a aplicação de venenos como algo trabalhoso em função do imenso rigor exigido pelas fumageiras na aplicação; as folhas passam por testes para saber o teor com que foi aplicado cada pesticida, quando esses detectam que existe uma quantidade superior ou inferior àquela recomendada pela indústria temos a desvalorização do produto.

Não disponho de elementos precisos para analisar resultados da aplicação dos produtos agrotóxicos na cultura do fumo, sob forma de doenças, principalmente as do sistema nervoso, que se transformam em depressão e até suicídio, bem como dos casos de fetos anencéfalos ou de abortos espontâneos em mulheres expostas à aplicação de tais venenos que, pela extensão das lavouras, circulam na atmosfera durante algum tempo. Há comentários sobre o assunto, mas é muito difícil se obter dados e/ou informações tendo em vista o rigoroso controle das empresas sobre isso. Quem sabe o anúncio desta questão, nesta pesquisa, poderá desafiar pesquisas futuras sobre o assunto. Mas só a ampliação da jornada de trabalho de pessoas expostas a altas temperaturas, tanto na aplicação dos venenos quanto na colheita e no processo de “cura” do fumo já pode deixar em aberto questões referentes à saúde dos agricultores que vivem da fumicultura.

Retomando a análise que fazia antes, depois da aplicação dos venenos vem a colheita, articulada à secagem ou “cura” do fumo. Essas atividades, além da grande extensão da jornada de trabalho como já venho mostrando, realizada no auge do verão quando as temperaturas médias superam os trinta graus, exige também um saber próprio, certa especialização muito difícil de ser atingida por quem não “se criou no meio do fumo”, como diz dona Becker, autora do segundo dos trechos citados na introdução desse tópico.

Não é possível colher fumo de forma apressada, em grandes escalas, sem atenção para cada folha que deve ser avaliada em sua especificidade, tanto em relação à cor e espessura, quanto em relação à posição que ocupa no pé. Isso dificulta a contratação de mão-de-obra para o período da colheita porque ela deveria ter qualificação prévia. O saber necessário à colheita e a cura não é algo que se pega rapidamente, em exposições teóricas, só se sabe qual é a folha ideal pela prática temperada pela paciência e pela atenção, que poucos trabalhadores são capazes de atingir. Esse é um dos momentos nos quais os agricultores valorizam seu saber, os saberes próprios ao trabalho na fumicultura que não podem ser adquiridos fora dela³⁰, muito menos na escola.

³⁰ “Nada como a mão humana, a percepção humana para colher a folha de tabaco, porque ela tem um estágio de maturação para ir para estufa”, explicou-me o companheiro Perci do MPA. Assim sem os filhos para trabalhar a mão-de-obra na hora da colheita se transforma em um grande problema, pois quem tem qualificação para realizar esse trabalho, conforme o entrevistado geralmente os agricultores que abandonaram a cultura do fumo, cobra de cinquenta a cem reais por dia. Já o trabalho de mutirão se torna cada vez mais inviável; segundo ele apenas para quem planta até vinte mil pés, coisa rara nos dias de hoje, pois agricultores com baixa produção começam a ser eliminados do mercado do tabaco.

Por fim aparece a comercialização como tarefa complicada, onde o agricultor sabe que não recebe aquilo que merece. Mas então por que plantam fumo? Fiz essa pergunta em todas as famílias que visitei.

È a renda! Porque para nós não existe, porque nós somos pequenos, o pequeno produtor ele depende do fumo. Agora para o grande, se tem máquina, se tá equipado, aí é diferente. Aí ele tem outro estilo de trabalho. Porque em uma pequena área tua não tira mais que uma boa safra de fumo. Tu precisa de uma boa terra, aí tu faz uma boa safra. (Sr. Rech)

É a renda! É a renda. Esses poucos hectares de terra que agente tem, quê que a gente tem, dezoito hectares, é... Porque que nem, milho, soja, tudo, isso dá dinheiro, mas tudo em grande quantidade e o fumo não né, em pouco, em pouca, pouca terra né, tu tira...tira mais! Então esse é o benefício né. E a gente assim na colônia, a gente aprendeu a fazer isso né, a gente também já não é mais novo e começar a... investir, assim começar o pouco dinheiro.. que agente tem, conseguiu esses anos todos e investir numa outra coisa é arriscado a essa altura do campeonato né. Vai que não dá certo, depois a gente investiu esse pouco dinheiro né? Sei lá... sabe? (Sra. Becker)

Todos respondem que plantam por causa da renda³¹; é o fumo a única cultura que dá dinheiro para o pequeno agricultor, embora nos últimos tempos tenha dado cada vez menos. Também justificam o plantio do fumo por ser essa a atividade que sabem fazer, aprenderam com os pais, sempre plantaram fumo e não saberiam viver de outra coisa; associam isso ao fato de não terem estudado, daí não poderem conquistar um emprego na cidade. A ideia de não poder aparece articulada a ideia de não querer, no entanto, dependendo da família, a predominância de uma dessas coisas fica bastante clara; alguns citam que para trabalhar no campo precisa “gostar”, outra pessoa afirma que se acabasse o fumo “soltaria foguetes”, na dialética entre não *poder* e não *querer* sair do campo, a plantação de fumo aparece como uma sina, isso é, os agricultores não veem perspectiva de continuar no campo sem plantar fumo; afirmam que dependem dessa cultura. Para o que nos interessa nesse tópico é importante apreender um raciocínio básico: ficar na terra significa plantar fumo, não existe alternativa, porque... “os colonos, a se não tem o fumo, o colono tá totalmente quebrado. Nessas

³¹ Denadeti Parcianello Belinazo (2009) em tese de doutorado defendida no programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da UNISC mostra que apesar da receita declarada dos fumicultores ser maior do que a dos não-fumicultores, os segundos por possuírem mais controle sobre sua produção têm melhores condições de infraestrutura. Segundo Belinazo os fumicultores frequentemente se endividam o que dificulta sua capacidade de reconversão produtiva, isso porque o processo de integração ao complexo do fumo resulta para as unidades familiares custos de produção mais elevados, que não são repostos com a venda do fumo que está abaixo dos custos produtivos. Nessa dissertação não pretendo discutir as vantagens econômicas dos não-fumicultores sobre os fumicultores, mas entender porque a grande maioria dos camponeses de Santa Cruz do Sul produz fumo, e quais as contradições que essa produção lança na escola.

propriedades pequenas não têm como... hoje na colônia tem de tudo, tem celular tem tudo, isso tem que ser tudo pago, e sem o fumo não tem como”.

Na fala de seu Becker podemos perceber ainda outro componente “*hoje na colônia tem de tudo, tem celular...*”. Todos os agricultores que visitei têm celular, geladeira, televisão, a maioria tem computador... Isto é, passaram a acessar uma série de bens de consumo os quais não estão dispostos a abandonar, ou melhor, não podem abandonar porque, como vimos, o camponês está atrelado ao mundo capitalista e como qualquer pessoa que vive nesse mundo precisa de dinheiro. Ao mesmo tempo, eles não estão dispostos a abandonar bens de consumo produzidos pelo mundo moderno e não se cogita o retorno a uma agricultura de subsistência isolada, não devemos confundir a luta pela permanência na terra por autonomia no trabalho com o desejo de livrar-se dos bens de consumo criados pela indústria. Esse aspecto é importante de ser destacado para que possamos entender as diversas variáveis envolvidas na opção dos agricultores; eles fazem suas escolhas, são seres de decisão que, permanecendo na terra, decidem continuar produzindo fumo. Não quero secundarizar esse aspecto da questão, mas, ao contrário, demonstrar como essa decisão é condicionada por determinadas estruturas, econômicas, no caso da renda, e culturais, no caso da tradição familiar, que desde a imigração planta fumo.

Ao mesmo tempo em que esses agricultores necessitam da renda gerada pelo fumo para seguir na terra, o fato de sempre terem plantado fumo, de terem aprendido com os pais, carrega essa atividade com o peso de uma tradição que, por vezes, imobiliza, como diz dona Becker “*a essa altura do campeonato*” o agricultor não se sente confiante para empreender uma transição. No entanto aqui começa a existir uma ruptura importante, na qual a escola tem desempenhado um papel fundamental. Os agricultores enxergam a fumicultura como uma atividade que não é mais atrativa para as novas gerações, não tem sentido para os filhos uma vez que podem estudar. Se para eles, os pais, a única alternativa é ficar na terra e plantar fumo, para seus filhos existe a possibilidade de migrar para cidade com estudo e conseguir um emprego bom. A mesma dona Becker me disse isso quando perguntei por qual motivo incentivou as filhas a prosseguir nos estudos: “*melhorar de vida, não ficar na ignorância que nem os pais*”.

O casal Klein explica que a filha está muito feliz por seguir estudando e esse é o motivo pelo qual a incentivam a continuar; explicam que ela se sente mais tranquila fazendo o que gosta, ou seja, indo para escola. Chega em casa e às vezes fica “*meia hora*” só falando da escola, dessa forma, através da felicidade que proporciona a filha, a escola agrada também aos

pais: “*Se ela se sente bem, nós também nos sentimos.*” Nesse sentido, respondem a questão sobre os motivos que levam a filha a cursar o Ensino Médio: “*Porque ninguém incentiva mais a ficar na agricultura hoje. E sem estudo, não consegue nada.*” Seu Klein vincula explicitamente as poucas oportunidades de escolarização com a impossibilidade de abandonar o trabalho na fumicultura:

[...] isso já vem de geração em geração, a gente tá na agricultura porque nossos pais eram agricultores, e a oportunidade de estudar era pouca, então ficou assim né, de pai para filho, ficou a agricultura né. Minha filha já não gosta disso, não se interessou por isso e tá seguindo outro caminho, eu concordo com ela.

Nesse sentido um exemplo interessante de ser retomado é o do casal Rech, residentes na Linha Nova. O casal teve quatro filhos, sendo que os três primeiros não moram mais com os pais e abandonaram a atividade agrícola, todos depois de concluir o Ensino Médio foram trabalhar na cidade, enquanto que o filho mais jovem frequenta o primeiro ano desta modalidade de ensino. O casal conta que aprendeu a plantar fumo com os pais e segue plantando porque essa é a cultura que propicia mais renda, para o pequeno agricultor, a única opção viável, capaz de garantir sustentabilidade, é o fumo. Quando perguntei sobre como viam a escolarização na vida dos filhos, em especial na vida do mais moço, que frequenta atualmente o Ernesto (EEEAO), dona Rech expressou-se com uma clareza meridiana:

[...] eu sempre digo para ele, estuda para não sofrer como nós tamo (sic) sofrendo no interior. Porque agente trabalha e tu não sabe quanto tu ganha, e se ele tem estudo, se ele ganha um emprego bom né, aí ele sabe pelo menos para quê que ele tá trabalhando... ter uma vida melhor do que nós temos, porque nós não temos estudo, somos sofredores né. E aí eu acho que... deixar eles estudar né, para eles ter uma vida melhor.

Os pais incentivam os filhos a frequentar a escola para que, no futuro, tenham uma vida melhor do que a deles. Grosso modo poderia dizer que esse raciocínio não é exclusivo dos trabalhadores do campo; ele também é feito pela classe trabalhadora urbana que acredita que, através da escola, seus filhos alcançarão empregos melhores que os seus. O importante a observar, nesse capítulo dedicado ao trabalho, é que a atual geração de fumicultores tem vivenciado uma época na qual as condições materiais de produção têm liberado cada vez mais

mão-de-obra da fumicultura, ou seja, agora os pais podem aconselhar os filhos a estudar porque seu trabalho não mais requer a utilização de tantos braços quanto antes³².

Quando pedi que os pais comparassem sua escolarização com a dos filhos uma resposta constante é a de que agora está mais fácil estudar, porque não precisam trabalhar tanto na lavoura. “*Nós precisava ajudar em casa os velhos. Para plantar fumo e para eles*” diz seu Becker; seu Schmidt utiliza o mesmo argumento para explicar seu desencanto com os estudos; ele abandonou a escola porque tinha muito serviço em casa, “*eu abandonei a escola. Eu não fui mais, praticamente porque, era serviço demais, tu não vencias tudo né*”; também seu Wagner ao relembrar sua trajetória escolar traça uma comparação com o filho dizendo que “*naquela época os nossos pais, eles tinham uma cultura assim, trabalhar, ajudar... às vezes o cara tinha prova, mas não tinha tempo de estudar porque tu tinha que ajudar uma coisa ali outra lá, então isso dificultava um pouco*”.

Se hoje a colheita é a atividade que mais exige mão-de-obra, as gerações adultas lembram que, em sua época de escola, essa exigência se estendia por todo o ciclo da produção fumageira³³. Aqui é dona Wagner que explica a importância do filho cursar o Ensino Médio. Na opinião dela é importante eles poderem “dar estudos” para os filhos, mas os conteúdos que o filho aprende na escola só têm importância para o futuro dele, e não guardam relação com o trabalho na lavoura. Para que esses estudos vão servir na vida dele? “*É que ele não tem interesse de ficar no interior, e daí se ele quer ser alguém na vida tem que estudar, e daí tem que ir para a frente, tem que lutar e tem que estudar, já que ele não quer ficar, então vai, vai para luta né*”.

Quando perguntei aos agricultores sobre as transformações ocorridas nos últimos tempos suas respostas deslizaram entre dois tipos de sentimentos. Por um lado citavam a redução da remuneração, da “renda”, do “dinheiro” ou do “lucro”, para usar suas expressões, com as quais exprimiam que o valor pago pelas arrobas de fumo vinha diminuindo. Diziam que trabalhavam mais e ganhavam menos. Mas, de outro lado citavam avanços tecnológicos ligados ao trabalho, seja no caso do trabalho doméstico, das mulheres, seja do trabalho

³² Conforme o estudo de Maria Inês Prieb (2005) as principais inovações tecnológicas ocorridas na cultura do fumo, nas duas últimas décadas, são a introdução da tecedeira, dos antibrotantes e do plantio direto. Em relação às duas primeiras ela está de acordo com o que ouvi nas entrevistas: seu principal resultado foi economizar mão-de-obra. Em relação ao plantio direto ela afirma que o impacto é diminuir a utilização de venenos. Essa informação destoa um pouco do que ouvi dos agricultores com os quais conversei: para eles também o plantio direto tem como principal impacto o fato de “*poupar serviço*”.

³³ Isso sem falar nas tarefas domésticas que também exigiam muita mão-de-obra, como lembra dona Wagner: “*[...] mudou muitas coisas. Agora tem várias coisas que a gente tem, já tem máquina de lavar roupa, antigamente não tinha, tinha que lavar tudo a mão, tem a centrífuga, tem o forminho para fazer pão, antigamente era nos fornos de, de barro, assim que tinha que fazer. Tudo melhorou*”.

diretamente agrícola, quando se destaca o plantio direto, a tecedeira, os antibrotantes, e em dois casos a aquisição de trator. Por quê? Ora, porque todas essas tecnologias poupam trabalho, mais especificamente poupam tempo de trabalho, algumas, como a máquina de plantar fumo, também o torna menos cansativo, mas no essencial são instrumentos que fazem com que as tarefas do plantio (o plantio direto e as piscinas), do controle dos pés de fumo (os venenos antibrotantes), e da cura (a tecedeira que amarra as folhas) exijam menos tempo para serem realizadas.

A máquina de plantar fumo é um equipamento bastante simples que permite que o agricultor plante as mudas sem precisar se abaixar; é um grande avanço por evitar a dor nas costas. Dois dos entrevistados possuem trator e explicam que a principal vantagem é tornar o trabalho mais rápido e menos cansativo. Quando perguntei para dona Becker qual seria a mudança mais significativa em seu cotidiano de trabalho, ela disse que as dificuldades têm aumentado ano a ano e cita como exemplo a venda do fumo, a extensa jornada de trabalho “a gente trabalha de sol a sol!”, e as despesas crescentes, especialmente com os filhos que precisam sair todo dia, acarretando a necessidade de gastos com roupa. Quando relembra que aprendeu com os pais a plantar fumo, a mesma dona Becker diz que essa atividade mudou muito, citando como exemplo os venenos e antibrotantes, que tornam o trabalho menos cansativo, “*a gente não se judia tanto*”. Também cita o aparecimento da tecedeira como máquina que ajuda no trabalho porque poupa tempo e mão-de-obra.

Antigamente, quando eu era criança, não tinha, nem tinha, a... veneno para matar os brejos, não tinha antibrotante, a gente tinha que tá tirando os brotes, primeiro a flor depois os brotes, toda hora. E crescia, crescia de novo, tinha que ir lá, cortava até com, com faquinha. Então a... a... depois foi melhorando né, daí veio antibrotante, veio veneno, tu não precisa mais se judiar tanto. Até, antigamente também não existia ainda a tecedeira de fumo, para costurar o fumo, também não tinha, agente tinha que fazer tudo a mão, hoje em dia não.

Dona Rech e seu marido consideram que a vida no campo é “puxada” e que eles têm pouco tempo de descanso, “*a gente trabalha muito e ganha pouco*”, mas lembram que os venenos, especialmente o antibrotante, a tecedeira e as piscinas, têm poupado tempo de trabalho deixado “*tudo mais ligeiro*”. Falando sobre como semeava o fumo antes das piscinas a Sra. Rech me explicou que:

[...] tu precisava preparar a terra, deixar assim bem fofinha, bem fofinha. Fazer bem, com esterco né, tinha que deixar bem fofinha, aí tu botava a palha para

queimar e não nascer mais nada né. Agora hoje em dia não nasce mais nada né... depois tinha que cuidar na terra né, para não vir inço, ficar só a semente.

Seu Schmidt diz que o fumo dá trabalho para o ano inteiro, sempre tem algo para fazer, cuidar das mudas, colocar veneno, plantar as mudas, etc. Com o trabalho com o fumo intercala as outras culturas, milho, animais, feijão, mandioca, e eucalipto que utiliza para fazer lenha. Quanto às tecnologias, o agricultor cita o plantio direto que economiza bastante trabalho, e os tratores, onde podem ser colocados os tubos de veneno, poupando o esforço físico de carregar os tubos de veneno nas costas: *“nós se matava o dia todo carregando uma máquina nas costas, isso pesa vinte e cinco quilos, nós ficava o dia inteiro, hoje tem acionado no trator, se eu levava um dia para fazer eu faço em uma hora no trator hoje”*.

Ao poupar tempo de trabalho necessário para a execução das tarefas referentes à fumicultura, as novas tecnologias têm liberado os jovens do trabalho na cultura do fumo. Os filhos, que antes eram recrutados para o trabalho desde muito cedo, agora têm a oportunidade de estudar por um período maior e, ao fazerem isso, alteram as condições nas quais seus pais deveriam optar por plantar fumo ou deixar a terra.

Mencionei, no início desse tópico, que os pais dos alunos do Ernesto (EEEAO) respondem que plantam fumo porque é a única coisa que dá dinheiro e porque é a coisa que aprenderam a fazer com os pais; a fumicultura aparece como uma necessidade histórica. A novidade na geração de seus filhos é que a necessidade começa a ser superada, agora as tecnologias substituem os filhos no trabalho. Ao criarem as condições de escolarização, as tecnologias ofereceram uma porta de saída do trabalho agrícola.

Seu Becker volta ao tempo no qual ia à escola; relembra que era muito mais difícil e que, quando seus pais plantavam fumo, precisava ajudar, *“ninguém ia na aula”*. Hoje não, seus filhos não ajudam, segundo ele hoje em toda colônia *“não se encontra um filho trabalhando nos galpões”*.

Os caras, aqui em Pinheiral, eu vejo uns caras ali, fortes, de sessenta, setenta quilos, correndo na rua por aí e não fazendo nada, nada! E o governo diz que não podem trabalhar na lavoura e querem que eles fiquem na lavoura, nunca vão ficar na lavoura. Depois de dezoito anos ninguém vai ficar na lavoura.

Segundo ele, os jovens não trabalham mais desde cedo e por isso não cultivam nem o gosto nem os conhecimentos necessários para esse trabalho e se até a adolescência não começarem a trabalhar não trabalham mais. Mas e se as filhas quisessem trabalhar no fumo?

E se mesmo chegando ao Ensino Médio resolverem ficar na agricultura? “*Não! Aí elas tinham que aprender tudo*”, responde a Sra. Becker. O jovem poderia optar por estudar e ajudar os pais, preparando-se assim para assumir a propriedade e tornar-se um fumicultor com elevada escolaridade, mas aqui interfere outro componente: a desvalorização dessa atividade. Já mencionei que os agricultores são unânimes em afirmar que têm observado a remuneração de seu trabalho cada vez menor e injusta.

“*Há sete anos atrás eu pensei, quando eu fiz a casa, em dois anos tô fazendo uma casa nova aqui, do jeito que tava o negócio do fumo, nos últimos cinco anos eu tô me atolando nas dívidas com os bancos...*” contou-me o Sr. Schmidt. Ele explica que o alto valor dos insumos e o baixo valor do fumo têm desencadeado um processo de endividamento. Lembra que “*quando era jovem*” as fumageiras financiavam várias coisas: fornos, equipamentos, agrotóxicos, tudo com juros baixos, porém, nos últimos tempos elas passaram a financiar apenas os adubos e venenos (mesmo assim a juros altíssimos) e o resto é por conta do agricultor. A remuneração do agricultor está comprimida pelas indústrias que, controlando o mercado fornecedor de insumos agrícolas e o mercado comprador de matéria-prima, têm reduzido os valores pagos aos agricultores pelas folhas de fumo.

Bem entendido, considero que os fumicultores enxergam seu trabalho como algo penoso e pouco valorizado. Entendo que eles realizam esse trabalho porque não conseguem visualizar outra alternativa para permanecer na terra e que querem permanecer trabalhando na terra porque é isso que aprenderam a fazer; gostam disso porque é a propriedade da terra que garante um espaço mínimo de autonomia para seu trabalho, é na propriedade da terra que materializam a projeção de seu trabalho, seu “quefazer” para empregar a expressão da professora Marlene Ribeiro (2010), que citei no tópico referente ao trabalho.

No entanto, essa dinâmica entra em contradição aguda a partir do momento em que as novas gerações não necessitam mais dedicar tanto trabalho ao fumo, como faziam seus pais. Nesse momento a escola aparece como uma alternativa viável para se preparar para o trabalho fora da terra e é com essa perspectiva que seus filhos ingressam no nível médio de ensino. Não acredito que seja “normal” ou “natural” a transferência de pessoas do campo para a cidade, mas que, ao contrário, esse movimento só ocorre em contextos históricos muito precisos. No caso particular de Santa Cruz do Sul, o contexto mais preciso é o da desvalorização do trabalho dos fumicultores, que sentem isso na queda dos valores pagos pelo fumo em folha.

3.3 – A escolarização dos fumicultores no contexto de capitalismo industrial

Demonstrei, no primeiro tópico, que existe um avanço do capitalismo sobre o trabalho em Santa Cruz do Sul, e como esse avanço repercutia no trabalho dos fumicultores em particular. Agora se trata de evidenciar como esse avanço se manifesta no que tange à escolarização, nesse sentido vou retomar o debate com o pensador italiano Antonio Gramsci (2001).

Para ele, o elemento central da contradição a partir da qual se move a sociedade moderna é a racionalização da produção, que exige a formação de um novo tipo de ser humano capaz de responder ao “novo tipo de trabalho e de produção.” (GRAMSCI, 2001, p.382). Nesse sentido o que chama de “americanização” exige determinado ambiente, isso é, determinada estrutura social sobre a qual possa se erguer: “[...] a vida na indústria exige um tirocínio geral, um processo de adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é inato, natural, mas requer uma assimilação [...]” (GRAMSCI, 2001, p.391).

É no contexto do debate sobre a formação dos novos homens requeridos pelas mudanças nos modos de produção, que Gramsci insere a expressão “educação”. Segundo ele, a formação ou “educação do homem apto para os novos tipos de civilização, para as novas formas de produção e de trabalho” (GRAMSCI, 2001, p.393), é sempre realizada com o emprego de certa coerção³⁴. É nesse sentido que o taylorismo aparece na história americana, quando se refere à expressão “gorila domesticado” para designar o operário que o capital quer ver trabalhando, Taylor está exprimindo o objetivo máximo da racionalização da produção sob a ótica da burguesia americana: “desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência [...]” (GRAMSCI, 2001, p.397). No entanto, Gramsci não trata a racionalização da produção simplesmente como algo maléfico, não a toma simplesmente em sua negatividade.

Segundo ele, inserida no movimento contraditório da sociedade capitalista, essa nova disciplina contém aspectos positivos, os quais interessam aos trabalhadores, por exemplo, ao

³⁴ Ele diferencia a coerção, exercida por um grupo sobre toda sociedade, da auto coerção, ou autodisciplina, quando é exercido por uma parte à qual Gramsci (2001) considera a elite de uma classe, sobre a própria classe. No caso abordado pela pesquisa, evidentemente, se trata de coerção de um grupo sobre toda sociedade, grupo que caracterizei anteriormente como burguesia monopolista.

racionalizar o trabalho podemos poupar tempo empregado nessa atividade para construir uma forma de organização da produção dos bens de consumo, que atendam as necessidades de toda sociedade. Também a disciplina, que no processo pedagógico transforma-se em autodisciplina, é fundamental para Gramsci. Nesse sentido Gramsci (2001, p. 406) afirma que o método de Ford é “racional, isto é, deve generalizar-se”. No entanto, para que isso aconteça é necessário um longo processo, que, como vimos, será um processo educativo capaz de combinar coerção e persuasão.

O que isso tem a ver com a educação dos camponeses? Ora, a racionalização do trabalho agrícola e a entrada de tecnologias que poupam tempo de trabalho são salutares para o camponês; entre as coisas que isso lhe permite fazer está a frequência à escola. A contradição é que a formação que receberá, nesse “tempo livre” é resultado da luta de classes, e, no caso da educação, ela tem se materializado em um processo de expropriação dos saberes do camponês e adaptação do seu ser aos imperativos do capital. Outra contradição é que esta racionalização do trabalho agrícola também incide no valor pago ao camponês quando da entrega do produto do seu trabalho, no caso, o fumo. E, além disso, ao estimular a frequência à escola, um ganho resultante deste processo, também abre caminho para o abandono da terra por parte dos filhos dos agricultores, pois, como estes registram nas entrevistas, não se aprende a ser agricultor na escola ou sem ter acompanhado os pais no trabalho da e com a terra. E além do mais, a racionalização da produção não torna o trabalho do camponês mais agradável e menos pesado, mas, ao contrário, é utilizada para lhe sugar ainda mais as energias.

As políticas para formação dos trabalhadores do campo que o Estado oferece para os agricultores visam transformá-lo em alguém capaz de usar as tecnologias que a cidade produz e, ao mesmo tempo, prepará-lo para aceitar essa forma de organização do trabalho. Como mostra Ribeiro (2010), no Brasil a escolarização dos trabalhadores do campo começou a ser uma preocupação apenas nas décadas de 1920-30, quando estava em jogo a formação de uma mão-de-obra adaptável às exigências da modernização agrícola, ou seja, na medida em que o capitalismo avançava no país a fisionomia do trabalhador rural deveria ser modificada. Nesse sentido, o longo período que vai da era Vargas (anos 1930-45 e depois, 1950-54) à ditadura militar (1964-85) as diretrizes para a formação dos trabalhadores do campo foram emanadas diretamente pelos interesses das grandes corporações agroindustriais americanas (de máquinas, adubos e defensivos) e tinham como objetivo preparar o agricultor para usar seus produtos, mais precisamente, para tornarem-se dependente deles.

Com isso, é fácil deduzir que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à conseqüente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. (RIBEIRO, 2010, p.172).

Fica nítido, na análise da autora, o corte que o Estado brasileiro deu com referência à relação trabalho-educação no campo; a escola deveria formar uma mão-de-obra disciplinada e, ao mesmo tempo, consumidora dos pacotes tecnológicos da cidade. Agia desta forma eliminando “os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra.” (RIBEIRO, 2010, p.172). O período demarcado pela autora é o mesmo período no qual, em Santa Cruz do Sul, se consolidou o domínio dos grandes grupos econômicos internacionais que passaram a controlar a produção fumageira na região. E como fizeram isso? Exatamente pela introdução de adubos, defensivos agrícolas e tecnologias, notadamente as estufas de secagem de fumo, os venenos para combater as pragas e as sementes selecionadas, que tornavam o saber do agricultor descartável e exigiam a apreensão de saberes próprios da vida nas cidades. Novamente, podemos observar como a realidade de Santa Cruz do Sul manifesta, de uma forma particular, uma tendência geral de expansão das necessidades do capital.

É nesse contexto que os pais dos estudantes participantes da pesquisa frequentaram a escola, entre o final da década de 1960 e início da década de 1980. Dos agricultores com os quais conversei apenas uma concluiu o ensino fundamental, exatamente a mais jovem entre as agricultoras entrevistadas; dois têm até a sexta série, três avançaram até a quinta e sexta série, e oito não foram além dos quatro anos do antigo curso primário. Todos estudaram em escolas da rede municipal localizadas nas vilas onde residiam. É interessante que, nas redações que elaboraram tentando relacionar os saberes escolares ao trabalho agrícola, os estudantes sempre desembocavam em conteúdos aprendidos ainda no ensino fundamental, coincidindo com os mesmos aprendidos na escola pelos próprios pais, pois, historicamente são esses, e apenas esses saberes escolares que o Estado quer que os agricultores aprendam para aplicar ao trabalho, mais do que isso poderia gerar problemas para a manutenção da “ordem”.

Em síntese, a escola cumpriu sua função de centro cultural, no caso particular das famílias que participaram dessa pesquisa, na medida em que as socializou em determinada cultura urbano-industrial e nos conhecimentos tratados por ela como “universais”. Assim, as unidades matemáticas e a língua portuguesa são as matérias lembradas pelos agricultores, àquelas que efetivamente passaram a utilizar em sua vida prática. A escola lhes serviu

basicamente para equalizar sua relação com as classes dominantes estabelecidas nas cidades. Até a geração dos pais de nossos alunos, essas exigências poderiam muito bem ser satisfeitas com poucos anos de escolarização – é isso o que eles tiveram.

Pais e mães entrevistados receberam esses ensinamentos encharcados no padrão das exigências políticas de regulação do trabalho, sob as mediações que o capital requer e que conformam a escola oferecida pelo Estado identificada por uma característica essencial: a ausência de reflexão sobre o trabalho. Explico, conforme Isabela Camini (2009), o sustentáculo da escola capitalista é sua oposição ao trabalho, isso é, no capitalismo a escola é o lugar do não-trabalho, onde devem ser absorvidos os saberes necessários para o ingresso no mundo do trabalho. Daí, o fato de a escola internalizar o *modus operandi* da sociedade, já que ensina “atitudes, valores e comportamentos. Principalmente a obediência ao poder da autoridade – pela nota dada, como resultado da avaliação que os professores fazem dos alunos.” (CAMINI, 2009, p.93). Com o capitalismo, separou-se o aprender, feito na escola, do trabalho, que é feito fora da escola. Na linha de raciocínio da autora isso nos levou a artificialização da escola; é preciso criar artifícios para que a criança/educando aprenda uma vez que a escola está apartada das necessidades práticas que induziriam a motivação para o aprendizado. Isto é, a escola ensina os saberes técnicos necessários ao trabalho, separando-os das condições concretas nas quais esse trabalho se realiza, escondendo essas condições.

Do ponto de vista que adotei aqui, não existe o homem em geral, o homem abstrato, mas apenas os homens e mulheres historicamente determinados. Dentro deste método de leitura do mundo não podemos falar do camponês em geral, do camponês abstrato, mas sempre em um camponês historicamente determinado, formado pelas relações materiais que lhe garantem a existência. Foi com o objetivo de explicar ao leitor as relações materiais que garantem a existência dos sujeitos dessa pesquisa que escrevi esse capítulo. E explicando isso se torna possível responder qual o sentido que o trabalho na fucultura confere à escolarização desses jovens no nível médio.

Assim demonstrei, no primeiro tópico, que o trabalho dos camponeses que participaram dessa investigação é condicionado pela tendência de expansão do capitalismo na agricultura, aplicando aqui a moderna estrutura produtiva levada a cabo pelo capitalismo industrial de matriz flexível. Essa forma de penetração do capitalismo no campo condiciona a forma de realização do trabalho das famílias e dos educandos analisadas. Mas, o que essa matriz produtiva exige de quem quer permanecer na terra?

No contexto atual a permanência na terra exige uma alta capacidade daquilo que os economistas burgueses chamam de “*empreendedorismo*”, isso é, como os produtos agrícolas entram em uma espiral de desvalorização crescente, o agricultor precisa ficar atento às oportunidades de mercado, ver o que pode vender como excedente para a padaria ao lado, quais as culturas temporárias que podem ser trabalhadas como possibilidade de ganho monetário sem atrapalhar o cultivo do produto principal... Enfim, a diversificação nos moldes propostos pelo capital implica o dispêndio de um trabalho intelectual diferente daquele praticado tradicionalmente pelos agricultores; o agricultor precisa empreender se quiser permanecer na terra. Nesse sentido, para as classes que comandam a educação pública é importante que alguns (não todos) jovens do campo cursem um Ensino Médio Técnico e se tornem agricultores com alta capacidade de produção, isto é, que produzam muitas coisas com valor comercial para que essas coisas venham a servir como compensação pela baixa remuneração de cada uma delas tomadas individualmente.

Como mostra Bilhalva (2011), desse ponto de vista a educação técnica é oferecida para os que ficam no campo, para que eles se tornem aptos a operar na nova conjuntura econômica. Sendo assim, trata-se de elevar sua escolaridade e dessa forma garantir um trabalhador do campo apto a transformar-se em pequeno empresário rural para, lá adiante, ter sua terra tomada porque a produção não correspondeu aos investimentos e, em decorrência, não pode quitar as dívidas assumidas com empréstimos bancários. A burguesia exige capacidade de inovação, pois existe cada vez menos espaço para agricultores tradicionais, com baixa escolaridade. Nesse contexto, podemos entender a multiplicação de cursos técnicos feitos em parceria entre as diferentes instâncias do Estado e a iniciativa privada. Esse tipo de educação visa inserir o camponês:

[...] no mercado globalizado, estimulando a competição associada à necessidade de criação de quadros para tal dinâmica, além de abafar os conflitos sociais de uma sociedade historicamente acirrada pela luta de classes. Contribui, com isso, para manter, de algum modo, as relações mínimas de convivência social e também produtivas, em especial da agricultura familiar. (BILHALVA, 2011, p.88).

Então, embora não frequente um ensino técnico, ao cursar um Ensino Médio, o estudante se habilita a sair do campo, o que parece mais provável no caso das famílias que analiso, mas também se habilita a transformar-se em um agricultor capaz de “empreender”, um agricultor educado na polivalência dos novos tempos; por exemplo, ele pode administrar as contas da propriedade utilizando novos métodos se tiver apreendido bem os conteúdos

matemáticos. Também terá mais facilidade para complementar renda com atividades não agrícolas, inclusive porque alguns já realizam estágios em empregos na cidade. O que quero destacar aqui é que, embora a educação na cidade tencione o estudante a sair do campo, em primeiro lugar porque o obriga a ir até a cidade estudar³⁵, a saída do campo não é a única possibilidade histórica que está colocada diante dele. Todavia, na conjuntura política de Santa Cruz a única possibilidade de fazer o Ensino Médio é ir cursá-lo na cidade, já que as escolas existentes no perímetro rural são escassas e distantes da residência desses estudantes. Mas o que cada um vai fazer com essa educação é uma decisão de cada estudante, condicionado pelas relações sociais nas quais se insere é verdade, mas ainda assim uma decisão do educando.

A nova geração está encontrando um contexto diverso daquele vivenciado pelos seus pais. As transformações na agricultura chegaram a um ponto tal que o trabalho de seus filhos já não é mais uma necessidade; este trabalho hoje pode ser descartado ou ao menos transferido temporariamente. Isso se explica pelo avanço das tecnologias ligadas ao fumo, que liberam os jovens para atividades escolares, mas também pela diminuição nas distâncias entre o campo e a cidade. Agora os agricultores não precisam esperar pela escola perto de casa, porque o transporte público já é capaz de levá-los até ela.

Enquanto os pais demoravam em média quarenta minutos ou uma hora para frequentar os anos iniciais em escolas localizadas no interior, porque precisavam ir até elas caminhando, os filhos levam o mesmo tempo indo para o centro da cidade de ônibus para cursar o Ensino Médio. Ou seja, as condições sociais encurtaram as distâncias, foram criadas condições objetivas para que a nova geração alcance um grau de escolaridade inimaginável para seus pais. Ocultam-se nestas condições históricas que são diferentes das vivenciadas pelos pais o movimento que aponta numa direção em que os filhos dos agricultores não mais trabalhem no campo. Quem ficará com a terra dos agricultores quando seus filhos não se interessarem mais em aplicar seus esforços para cultivá-la?

³⁵ Silvana Gritti (2003) explica que uma política neoliberal para educação dos camponeses foi a “nucleação”, isto é, sob o argumento de que as crianças do interior seriam transferidas para escolas maiores, mais modernas, localizadas em um lugar central para onde diversas comunidades poderiam convergir, as autoridades municipais passaram deslocar os alunos para escolas, municipais ou estaduais, situadas nas sedes dos municípios, que oferecessem maior espaço físico e possibilidade de acesso por menos custo para estudantes de distintas regiões do campo. Claro está que o impacto maior dessa política se traduziu nas escolas de nível fundamental, mas é nesse mesmo quadro de desresponsabilização do Estado com a educação de camponeses, ou melhor, da utilização dessa escolarização como instrumento para sua urbanização, que compreendo a ausência de escolas de nível médio no campo. Assim não se trata nem mesmo de adaptar a escola urbana para o meio rural “mas, sim uma política que obriga os alunos do meio rural a se deslocarem para os centros mais urbanizados, o que é uma forma, também, de expulsá-los da terra e da escola”. (GRITTI, 2003, p.82).

Ao mesmo tempo, a baixa tendencial dos produtos agrícolas promovida pela industrialização do fumo se faz sentir com muita intensidade. O jovem começa a comparar as condições de trabalho daqueles que vivem na cidade com as condições de trabalho de seu pai. Descobre que a remuneração é maior na cidade, percebe que na cidade o trabalho é menos desgastante, e também descobre que não é tão apegado ao campo como supunham os teóricos da cidade (esse mestrandos incluído entre eles). Além disso, a cidade oferece outras atrações aos jovens, quanto à diversão e à comunicação. Em suma, vivenciamos uma situação na qual o mesmo capital que formou os colonos enquanto fumicultores agora apresenta as condições para que eles abandonem essa condição. Melhor dizendo, o sentido conferido pelo trabalho à escolarização desses sujeitos é uma seta que aponta para a saída do campo, pois o filho do fumicultor parece não mais objetivar a reprodução de sua condição de camponês e essa é a principal contradição que a base de trabalho oferece a sua escolarização – o camponês vai à escola para deixar de sê-lo.

Acontece que a agricultura familiar não será extinta em Santa Cruz do Sul, nem tampouco a fumicultura; ela passa por um cenário de transformação na qual a educação urbana, ao mesmo tempo em que aparece como válvula de escape para os trabalhos na cidade, também é capaz de forjar a mão de obra pluriativa que os capitalistas requerem. Os estudantes que frequentam o Ensino Médio regular não pretendem permanecer trabalhando no campo, mas entre o que eles querem e o que efetivamente ocorre existe uma distância, nesse caso, regulada pela expansão e retração do mercado de empregos, ao cursarem o Ensino Médio regular na cidade esses jovens se “qualificam” para duas finalidades: uma é conseguir um emprego na cidade, como sonha a maioria, a outra é tornar-se um camponês pluriativo.

4. O QUE APRENDEM OS CAMPONESES?

A escola deve ter uma metodologia ou disciplinas que trabalhem no sentido da diversificação... que o filho do agricultor compreenda que aquilo não é só um método de sobrevivência, mas de vivência também. (Perci, militante do MPA).

Aprendemos também a ver o lado ruim da sociedade que é a ignorância, falta de consideração e abuso, muitas vezes algumas pessoas acreditam que pelo fato de morarem na cidade quem trabalha no campo não é ninguém e não merece lugar na sociedade. (Luana, estudante do primeiro ano do Ensino Médio).

A fala do companheiro Perci coloca uma questão importante. E se os jovens resolverem utilizar os conhecimentos oriundos do Ensino Médio para diversificar sua produção e iniciarem um movimento de emancipação diante das indústrias do fumo? Se descobrirem que o trabalho não é apenas sobrevivência e sofrimento, mas também vivência³⁶ e fonte de deleite? Claro, eu sei que em uma escola técnica com uma pedagogia do campo isso seria bem mais plausível, mas e nas condições atuais de nosso município? Isso não é impossível dado que a escola não é determinada pela base econômica, mas apenas condicionada, é o que a escola faz no espaço deixado por esse condicionamento que quero interrogar agora. E se o “abuso” e “falta de consideração” dos urbanos pelo campo servir para fortalecer no camponês a consciência da dignidade de seu trabalho? Será que a instrução fornecida por uma escola da cidade pode instrumentalizar o camponês para conquista de autonomia no trabalho?

Nesse capítulo o meu objetivo é analisar o papel que a educação escolar de nível médio vem cumprindo na formação dos educandos, mas especificamente se ela vem tendo algum impacto na visão desses jovens acerca do trabalho de seus familiares, da forma como compreendem o trabalho camponês. Como expliquei anteriormente, farei isso interrogando um elemento específico, os conteúdos científicos trabalhados pela escola. Não desconsidero

³⁶ Referindo-se ao contexto no qual se discute a educação do campo Caldart, Fernandes e Cerioli (2004) explicam que existe uma aproximação entre campo e cidade que não se resume apenas a base técnica da produção, mas que também é cultural. Nesse sentido “o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços no mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.33-34). Nessa conjuntura é necessária uma “escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004 p.33). Assim defender políticas específicas para o campo não significa isolá-lo ou insistir na dicotomia entre rural e urbano.

as relações sociais e a materialidade própria da escola como elemento formativo e, dessa forma, sempre que ela aparecer nas redações dar-lhe-ei a devida atenção, mas o foco dessa pesquisa são os chamados conteúdos conceituais, e é neles que estou centrando minha atenção.

Farei isso em dois momentos que correspondem as duas perguntas formuladas nas redações que ora analiso; o primeiro corresponde aos conteúdos que os jovens destacaram como mais significativos em sua trajetória. Minha pretensão aqui é averiguar qual o sentido que os conteúdos trabalhados estão fazendo para os jovens, isto é, com qual dimensão de suas vidas relacionam o que estão aprendendo na escola. No segundo momento, abordo o que eles escrevem sobre o trabalho efetivamente, isso é, quais os saberes que consideram necessários ao trabalho das famílias e se enxergam relação com a educação escolar.

4.1 - A escola nas redações dos jovens do campo.

Se meu leitor está lembrado daquilo que escrevi na introdução, pedi que os estudantes destacassem os conteúdos que consideraram mais significativos, ou seja, delimitada aquela que considero ser a especificidade da escola tentei descobrir quais as marcas que ela deixa nos educandos, que sentido está imprimindo em suas formações. Por isso também pedi que explicassem porque tal ou qual conteúdo lhes marcou, pois uma vez que o intento era descobrir o sentido que atribuem aos aprendizados que tem na escola, a justificativa sobre o que lhes marca é tão importante quanto o que efetivamente lhes marcou.

Vamos começar pelos alunos do primeiro ano da tarde, onde cinco educandos participaram da pesquisa, entre os quais Lucas. Ele escreve que não gostou do conteúdo de Português, não sabe onde vai aplicar a fonética que está aprendendo, apenas em um concurso ou vestibular. Para ele o importante, em se tratando de Português, é *“saber ler, escrever corretamente e saber interpretar um texto para saber se localizar numa cidade, pegar um ônibus e saber interpretar um texto que, por exemplo, um chefe repassa para o seu funcionário”*. Ao contrário, o aluno diz que gostou do conteúdo de História e Biologia, porque em História aprendeu de *“onde viemos e como evoluímos”* e em Biologia aprendeu *“como as coisas são formadas”*. Isso o atraiu porque ele tinha dúvidas sobre de onde veio e do que era formado.

Sua redação é muito representativa da linha de abordagem que seus colegas fizeram sobre a primeira questão. Lucas destaca os conteúdos que gostou sem nenhuma relação evidente com o trabalho, dizendo que tinha curiosidade sobre o tema. Por outro lado, para justificar o que não gostou utiliza o argumento de que não sabe onde será usado aquele conteúdo. Mônica é sua colega, o pai trabalha como motorista na cidade embora continue ajudando a mãe na lida agrícola, nos finais de semana e nos períodos de safra; ele também é responsável pela administração da propriedade, cuida das vendas, compra de insumos, contrata peões, etc. Mônica é uma das três alunas na qual o núcleo familiar se divide entre o trabalho no campo e o trabalho na cidade; ela já ajudou os pais, mas hoje prioriza os estudos.

Em relação à primeira questão respondeu que gostou do conteúdo de História, repetindo o assunto descrito por Lucas; escreve que gostou de estudar os seus antepassados, “*de onde vieram e para onde foram*”. Está se referindo ao conteúdo da pré-história, “*essa era uma curiosidade que eu queria saber*”. Também gostou do conteúdo de Matemática porque às vezes se aprende brincando. Não gostou de Biologia, não sabe onde vai utilizar o conhecimento sobre células “*não sei se vai ser na lavoura, na cidade ou se esse conteúdo é só para confundir nós estudantes*”. Ou seja, inverte a posição do conteúdo de Biologia, mas segue dizendo que não gostou porque não vê utilidade naquilo que aprendeu.

Leonardo apresenta resposta semelhante; gostou de História, porque discute “*a origem dos homens*” e justifica sua escolha por uma curiosidade que já apresentava sobre o tema. Gabriel destaca Biologia como conteúdo que mais gostou, assim como Lucas cita a utilização disso em concursos e vestibulares, só que em sentido inverso ao do colega, nesse caso, ele gostou do conteúdo “*Porque talvez eu precise em vestibulares ou concursos públicos*”. A última aluna do primeiro ano do turno da tarde é Mariana; seu pai é agricultor e a mãe é professora. Esta aluna diz ajudar “*um pouco*” nas tarefas agrícolas. Na primeira questão, ao invés de destacar conteúdos conceituais, ela começa dizendo que estudava em uma escola do interior de Rincão Del Rey, considera o Ernesto Alves um “*colégio grande*” e, por isso, a mudança de escola tem gerado alguns problemas. Segundo a educanda tudo é “*diferente, mais difícil, além das mudanças no ensino médio*”. Mariana diz que a professora de metodologia mandou “*escolher um assunto que gostássemos*” e ela escolheu “*timidez*”, como assunto que pretende desenvolver ao longo dos três anos de Ensino Médio.

Considero esse texto bastante significativo por dois elementos. Primeiro, que ela não se ateu à pergunta tal qual estava colocada, isto é, ao invés de conteúdos ela destaca a

materialidade da escola, muito diferente da escola do interior na qual cursou o ensino fundamental. Este elemento reaparecerá em outras redações, com ênfase sempre no tamanho da escola, no número de alunos e nas tecnologias (basicamente computadores e data show) presentes aqui. A segunda coisa importante é que ela demonstra como tem se materializado o chamado ensino “politécnico”, isto é, apesar do nome o currículo não aborda diretamente o trabalho, mas se dilui em uma série de temas que despertam o interesse dos educandos como seres extraterrestres (ETs), bandas de música, luta livre, torcidas de futebol, drogas, sexo, algumas doenças... Toda hora muda alguma coisa, o prazo para definirem é o final do ano letivo, mas o importante é que quase nunca se trata do trabalho, nem sequer do emprego.

No caso de Mariana o tema que vai trabalhar no Ensino Médio Politécnico é a “*timidez*”, com a qual nos informa um pouco do comportamento dos educandos do campo na escola da qual estamos tratando, sempre tidos como “quietinhos”, calados, que não incomodam, com algumas exceções, é bem verdade, como grita minha experiência de professor de alguns deles evitando qualquer generalização.

Entre os alunos da noite aparecem outras redações, destacando a materialidade da escola e as relações que vivenciam nela como elementos significativos. É o caso de Ronaldo. O pai e a mãe trabalham na agricultura e ele sempre trabalhou com os dois, mas agora parou porque arrumou emprego fora de casa e por isso está estudando à noite. Contribui apenas nos finais de semana quando o pai lhe pede. Entre o que de mais significativo tem na escola ele cita a diferença de tamanho da escola em relação ao colégio do interior, no qual fez o Ensino Fundamental, e as disciplinas de Física e Biologia como aquelas que ele não gostava, porque “*as professoras não explicam direito e passam prova*”.

Não é objetivo dessa pesquisa discutir a metodologia de trabalho dos professores, no entanto, vale destacar a influência do professor³⁷ na escolha daqueles conteúdos e matérias citados como positivos ou negativos. Isso já apareceu no primeiro ano da tarde, quando as disciplinas dos mesmos professores aparecem como significativas e agora, no caso de Ronaldo aparece explicitamente como motivo pelo qual rejeita a matéria. Novamente nenhuma relação disso com o trabalho, nem com a agricultura nem com qualquer outro trabalho que o aluno deseje executar.

³⁷ Como mostra a professora Marlene Ribeiro (2008), em nosso país os professores são formados “para ensinar alunos médios, brancos, de cultura urbana...” (RIBEIRO, 2008, p.10). Assim não temos formação para lidar com as questões colocadas pelos estudantes do campo e acabamos por reproduzir uma educação baseada em ideias de progresso vinculadas à cidade. Bem entendido, nenhum professor da escola tem formação articulada ao projeto de educação do campo acalentado pelos movimentos populares.

No que diz respeito ao reconhecimento das relações sociais que se estabelecem no interior das salas de aula a dissertação de Marcos, também do primeiro ano noturno, é muito significativa. O aluno indica que os pais desenvolvem o trabalho agrícola e ambos complementam sua renda trabalhando na safra do fumo para as mesmas fumageiras, para as quais vendem o fumo. Ele ajuda os pais, agora menos porque está trabalhando na cidade e por isso estuda à noite. Na primeira questão, antes de escrever sobre os conteúdos aborda um acontecimento marcante dentro da escola, mais propriamente o dia em que alguns colegas resolveram beber vinho: *“um fato que me marco foi quando 10 guris da turma II beberam vinho dentro da sala, isso me marco porque numa escola pública na parte interior dela não poderia ser consumido bebida alcoólica”*, segundo ele *“muitos alunos não obedecem às normas da escola, a escola tinha que ser mais rígida com seus alunos”*.

No que se refere aos conteúdos, ele gostou de Química, a tabela periódica e o compartilhamento de elétrons, gostou também da forma com que o professor explica a matéria: *“com o estudo sobre isso poderei me aprofundar mais para depois conseguir desenvolver um bom trabalho, assim posso até descobrir os elementos químicos que um pé de fumo tem.”* É um dos poucos que destaca um conteúdo significativo relacionando-o com o trabalho na agricultura.

Ainda sobre as relações sociais e o papel comportamental da educação escolar são interessantes as redações de Luana e Jéssica. As duas são colegas de turma e assim como Marcos pertencem a famílias “pluriativas” isso é, depois de realizar a colheita da safra, trabalham no processamento das folhas na mesma indústria para a qual as venderam. Elas destacam Sociologia e Filosofia como matérias mais significativas. E por que isso? Luana responde que essas matérias ensinam que somos gente e não devemos tratar os outros como animais. Ela aprecia muito *“quem tira seu tempo para entrar em uma sala de aula e motivar os indivíduos a serem pessoas melhores com sigo próprias e as outras.”* Comenta que, em Sociologia, aprendeu também a ver o lado ruim da sociedade, pessoas que acreditam que, porque moram na cidade, são melhores do que as que vivem e trabalham no campo, de onde o trecho que citei no início desse capítulo.

Jéssica que escolheu os mesmos conteúdos tem justificativa semelhante: *“nos explica que não somos únicos, que todas as pessoas têm opiniões... nos mostra que precisamos ter ética para sermos seres humanos melhores, para não sair por aí e acharmos que somos donos do mundo”*. A ênfase das duas alunas é um pouco diferente; enquanto Luana relacionou

o aprendizado que teve nessas matérias contra colegas que não valorizam as pessoas do campo, mostrando como estão errados e nos dando a saber que a relação dos jovens do campo com os da cidade não é pacífica, Jéssica extrai lições para seu próprio proveito. Isto é, Jéssica aprendeu que precisa ser uma pessoa ética, embora, como mostre na sequência do texto, ela entendeu essa lição como complementar àquilo que já havia aprendido em casa, isso é, não visualiza ruptura alguma entre o que a escola ensinou e o que a família já havia ensinado.

Relacionando os conteúdos significativos com o trabalho temos apenas dois alunos no turno da noite. Renata ajuda os pais em todas as atividades agrícolas, mas avisa que está estudando nesse turno porque procura um emprego na cidade. Ela destaca o conteúdo de Matemática porque “*na agricultura também se usa bastante para saber quanto vai ser plantado, número de sacos que deve ser usado para o crescimento das plantas*” e Química, “*pois se mexe com agrotóxicos e eles têm várias composições químicas*”. Também Roberto, relaciona brevemente a Geografia à agricultura, porque precisa conhecer as estações, o clima certo para plantar.

Enfim, o que me dizem as onze redações do primeiro ano no que tange ao problema de pesquisa? Como os conteúdos têm impactado na visão dos educandos sobre o trabalho da família? Parece que até o mês de maio de 2012, quando foram feitas essas redações, a resposta era simples. Na grande maioria dos casos não existe relação, os estudantes não vem à escola por causa do trabalho, muito menos por causa do trabalho agrícola. Nesse caso, as redações vão ao sentido daquilo que Isabela Camini (2009) mostra em sua tese de doutorado: a escola burguesa se constrói como negação do trabalho, como reverso dessa atividade. Os educandos apontam conteúdos significativos em função de curiosidades alheias ao mundo do trabalho ou a situações e relações que diferem da cultura familiar e daquilo que viam na escola onde cursaram o Ensino Fundamental. Essa negação do trabalho fica ainda mais marcante quando lembramos que esses são alunos do primeiro ano, que frequentam um Ensino Médio batizado de “politécnico” que, segundo o Secretário de Educação/RS, Professor José Clóvis de Azevedo, teria o “trabalho” como princípio educativo³⁸.

³⁸ Sobre o sentido de politecnicidade e ensino politécnico em Marx minha principal referência é Manacorda (1996); sobre como a partir das traduções dos textos de Marx sobre educação e de sua recepção e difusão pelos autores soviéticos, especialmente Lenin, se popularizou o entendimento de ensino politécnico na tradição marxista, minha principal referência é Saviani (2012). No artigo *O trabalho como princípio educativo no ensino médio politécnico do estado/RS*, apresentado no I Seminário Internacional de Educação do Campo, em novembro de 2012 na cidade de Pelotas, discuto as contradições entre o ensino médio chamado pelo governo de politécnico e a proposta dos pedagogos socialistas Antônio Gramsci e Dermeval Saviani, mostrando que antes de uma pedagogia do trabalho o que temos com a reforma do Sr. José Clóvis de Azevedo é o avanço da pedagogia dos

Das quatro redações que relacionaram conteúdos significativos ao trabalho, Gabriel considera o conteúdo útil para passar em concursos ou vestibulares, Renata cita matérias nas quais a utilidade do conteúdo refere-se à relação com o mercado capitalista, seja para vender os produtos, seja para poder utilizar os venenos que a indústria fabrica, isto é, o agricultor usa a química quando vai aplicar agrotóxicos, e Roberto lembra o meio ambiente e o conhecimento que o agricultor já tem, mesmo sem ter estudado Geografia. Por fim, na sua redação Marcos diz que no futuro pode relacionar o que está aprendendo em Química com a composição dos pés de fumo. Essa menção de poder realizar algo no futuro é muito significativa, pois, como demonstrei no segundo capítulo, acredito que a projeção é um elemento central do trabalho, sobretudo porque indica que o estudante está subvertendo o condicionamento da base de trabalho, isto é, ele pretende ficar no campo, mesmo que as condições apontem para o êxodo; projeta, em sua redação a possibilidade de utilizar um conteúdo aprendido na escola, no trabalho agrícola.

Mas para uma análise marxista, entendo que existe outro ponto fundamental na descrição que fazem esses educandos, especialmente os que estudam à noite. A exceção de duas (Luana e Jéssica), todos dizem que estão estudando à noite para conseguir um emprego na cidade ou porque já estão trabalhando nela, um fenômeno que se estende pelo segundo e terceiro anos. A escola se relaciona com o trabalho por uma situação prática, ou seja, porque na situação de estudantes nossos alunos conseguem se empregar em supermercados e lojas do comércio, ou em escritórios no setor de serviços, sempre na condição de estagiários, isso é, recebendo um salário inferior e com menos direitos. A relação com o trabalho, nesses casos, não é “conceitual”, “teórica”, não diz respeito ao que a escola ensina, mas às relações materiais de trabalho nas quais ela introduz os jovens.

É mais rentável para família que o jovem pare de ajudar nas tarefas relacionadas à agricultura e complemente a renda familiar com um trabalho na cidade do que ajudando na lida agrícola – as tecnologias liberam mão-de-obra de um lado para que ela possa ser explorada em outro. A escola contribui com o emprego da mão-de-obra excedente na lavoura antes e, em primeiro lugar, porque possibilita a precarização das relações do trabalho criando a possibilidade do “estágio”. Essa é a sua principal contribuição para a pluriatividade.

projetos, subordinando o currículo escolar a interesses “espontâneos” dos estudantes que como vimos se distanciam da base material do trabalho realizado em nossa sociedade. Aqui quero apenas destacar que essa reforma, em seu primeiro ano de vigência e na escola observada, não tem caminhado no sentido da superação da dicotomia escola-trabalho tal qual identificada por Camini (2009), mas ao contrário, parece reforçá-la.

Passo agora a análise das redações dos alunos dos segundos anos. Se meu leitor está lembrado vou tratar daqueles que foram meus alunos em 2011, todos passaram de ano e agora estudam História com o professor Everton Steffanello.

Carlos escreveu uma folha em frente e verso, separando a primeira e a segunda questão por duas linhas em branco. Destacou Biologia e História como os conteúdos mais significativos, a primeira em função da genética que considera interessante porque entendeu como se definem a cor dos olhos das crianças; acredita que a genética também pode ser utilizada para pensar nas plantas, mas *“ainda não tive essa oportunidade”*. Continua explicando que a professora trabalhou esse conteúdo utilizando as características transmitidas geneticamente entre as gerações humanas. Quanto à História ele gostou de saber que desde os primeiros anos já se plantava fumo no país, pois *“era uma boa moeda de compra e venda de escravos”*. Ou seja, segue o padrão de resposta de Marcos em Biologia quando diz que gostaria de utilizar um conteúdo no futuro, enquanto que em História o fumo lhe chamou atenção e ele destaca o valor comercial que já, naquela época, o produto tinha.

Joana pertence à terceira das famílias cujo núcleo familiar se divide; a mãe trabalha no comércio da cidade e o pai trabalha na agricultura junto com o tio, ela já ajudou quando era menor, mas agora sua responsabilidade é o trabalho doméstico, incluindo cuidar da irmã menor. Na primeira questão destaca a História e a Geografia como as disciplinas de que mais gostou. História desde o Ensino Fundamental, quando aprendia acontecimentos e datas importantes. Ao vir para o Ernesto (EEEAO), no ensino médio, aprendeu outras coisas, como guerras, classes sociais, *“as pessoas que precisavam trabalham em troca de terra”*, referindo-se à sociedade feudal, último conteúdo programático do primeiro ano.

Quanto à Geografia é uma disciplina que ela também gosta muito porque ajuda a localizar países, continentes, além de incluir noções sobre latitude e longitude, etc. Embora tenha escrito bastante, uma página inteira para a primeira questão, a aluna se limitou a arrolar os conteúdos que aprendeu nessas matérias, mas não os articula com um motivo, isto é, diz que gostou de estudá-lo, mas não justifica a preferência. Nesse sentido, ela segue as redações que analisei até aqui, poucas conseguem explicar os motivos de sua preferência por essa ou aquela disciplina.

Adriana, que já citei no segundo capítulo, ajuda o pai e a mãe na fumicultura, especialmente na época da colheita. O conteúdo que ela mais apreciou foi Biologia, especialmente genética, gostou de aprender os *“componentes que vão dos pais para os filhos”*,

como a cor dos olhos e o sangue (tipo sanguíneo). Também gostou da forma como a professora explicou a matéria. Destaco aqui que ela tem a mesma professora de Biologia de Carlos, que, embora não seja a mesma que eu tive nesta Escola, dez anos atrás, utiliza o mesmo exemplo para explicar genética: como se define a cor dos olhos das crianças. Embora o objetivo não seja discutir o método de ensino que cada professor se utiliza, este é um aspecto relevante na medida em que os conteúdos não são trabalhados na perspectiva do campo, nem tampouco do trabalho que é o assunto que nos interessa aqui.

Bianca – que também ajuda os pais em todas as atividades referentes à agricultura – cita a História como a disciplina que mais gostou, não por algum conteúdo em especial, mas pelo método que o professor utiliza. Ela cita o exemplo de um trabalho sobre as cotas raciais em Santa Cruz do Sul, quando o professor pediu que os alunos entrevistassem os familiares perguntando sua opinião sobre o tema: “*ninguém sabia o que significava, mas eu expliquei para eles, e depois eles conseguiram responder às minhas perguntas*”. Ela conclui dizendo que gosta dessa disciplina porque “*muitas vezes onde eu morro (sic) ninguém fica sabendo das coisas que acontecem na cidade, mas com as atividades na escola eu comunico a eles o que está acontecendo*”.

Essa é uma relação que não apareceu ainda em outras redações, o aluno considera a matéria importante na medida em que informa os familiares sobre coisas que eles ainda não sabem por morarem no interior. Considero um aspecto relevante para o meu tema na medida em que o estudante serve como ponte pela qual as coisas da cidade chegam ao interior, isto é, mesmo existindo rádio, televisão e, em alguns casos até internet, a escola ainda é um centro no processo de expansão da cultura urbana para o campo que os alunos traduzem a cultura urbana para os pais.

A última aluna do segundo ano é Fernanda; ela trabalha com os pais na agricultura e é uma das três alunas da noite que não trabalham nem estão procurando emprego fora de casa. Ela não foi minha aluna, pois sempre estudou durante a noite. Na primeira questão cita Matemática e Geografia como conteúdos mais significativos, a Matemática porque, para trabalhar no comércio, “*a matemática estará presente todos os dias conosco, na hora de dar troco é um exemplo...*” Já a Geografia ela acha interessante aprender sobre clima, vegetação e a história do mundo, no entanto “*é algo que não levaremos para nossa vida, não vai ser usado no nosso cotidiano*”. A resposta dessa aluna é bem representativa da ruptura entre vida e trabalho que o capitalismo promove e reproduz através da escola. Ela gosta de Geografia porque é interessante e de Matemática porque é útil para a conquista de empregos, ou seja, o

trabalho não é interessante é apenas útil para viver, não é vida, mas um meio pelo qual se garante a vida, como explicou Marx (2001) em texto já citado.

Vejamos agora as sete estudantes do terceiro ano, opiniões interessantes porque apresentam uma visão de conjunto dos três anos de Ensino Médio.

Liane é a única das vinte e três estudantes que diz nunca ter trabalhado na agricultura, embora os pais só trabalhem na agricultura e não tenham nenhuma atividade econômica fora do campo. Escreveu duas páginas (uma folha frente e verso), na qual copiou, antes de cada resposta, as duas questões apresentadas no quadro. Na primeira questão ela destaca a disciplina de Artes, porque permite utilizar muita criatividade, desenvolvendo trabalhos complexos, além de geralmente serem realizados trabalhos em grupo. Escreve que *“Um trabalho muito chamativo foi a construção de uma casa, que meu grupo havia feito, onde necessitamos de muita criatividade e capacidade para realizá-lo”*. Também gostou de Religião, porque a professora pedia trabalhos nos quais era necessário realizar pesquisas fora da sala de aula, ir atrás de informações, *“pesquisas bem completas eram feitas”*. Novamente aqui temos uma aluna que descreve disciplinas interessantes pela forma como eram trabalhadas e não por algum conteúdo em especial.

Destaco aqui o espaço da pedagogia escolanovista³⁹; Artes e Religião são disciplinas trabalhadas nessa perspectiva, sem uma grade de conteúdos e com espaço para a discussão dos temas de interesse. Bem entendido, Religião, aqui no Ernesto (EEEAO), nada tem em comum com a Educação Moral e Cívica, imposição da ditadura militar, aplicada no ensino de 1º e 2º graus. Os estudantes da Escola focalizada na pesquisa são incentivados a discutir temas do cotidiano, como drogas, sexo, aborto, casamentos homossexuais, enfim, se pauta pelo interesse dos estudantes em assuntos variados. Já em Artes, o trabalho ao qual se refere foi

³⁹ Conforme Saviani (2008) o neoescolanovismo é a Escola Nova adaptada aos tempos de capitalismo flexível. Está assentado sobre o “aprender a aprender”, ou seja, “aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2008, p.431). Hoje o trabalho exige conhecimentos cada vez mais flexíveis, isto é, o capital exige “iniciativa e inovação” por parte dos trabalhadores e consumidores de seus produtos. O aprender a aprender se encaixa como uma luva diante dessa necessidade e tem hegemonizado as reformas educativas no Brasil. No caso do EEEAO a pressão pela adoção dessa pedagogia ocorre em função de avaliações como o ENEM, ou do desejo de se destacar em competições como a Olimpíada de Matemática, em que as questões são baseadas na resolução de problemas. Também ganha terreno pela formação recebida pelos professores, tanto por parte do governo do estado/RS quanto das próprias universidades. No entanto, existe uma grande resistência do corpo docente em relação à desvalorização dos conteúdos programáticos que se manifestou, inclusive, na greve do magistério de 2011, quando alguns colegas declaravam apoiar a greve em função das transformações impostas ao Ensino Médio que esvaziavam o currículo de conteúdos. Não considero que o escolanovismo seja hegemônico no Ernesto (EEEAO), como veremos melhor no quinto capítulo.

exposto na Escola, é uma maquete da própria casa, aí uma casa no campo embora a especificidade do local não tenha sido demonstrada.

Já Juliana estuda à noite. No dia em que entrevistei seus pais ela deixou a casa quinze minutos antes do início de seu segundo turno de trabalho, às 13:00 horas, sendo que tinha chegado uma hora antes para o almoço. Juliana escreveu duas folhas, numerando as questões em um e dois. Respondeu à primeira questão lembrando sua trajetória até o terceiro ano; diz que no início sentiu bastante a diferença entre o Ernesto (EEEAO) e a escola na qual estudou no Ensino Fundamental, pois aqui existiam mais matérias, pessoas e tecnologias do que na escola do interior; conta que chegou “*meio perdida*” e que ainda está conhecendo o lugar. Cita a Matemática como aquela disciplina na qual tem mais dificuldade, “*contas enormes, que uma conta dava metade de uma folha de caderno*” e ela não entendia nada. Inglês ela lista entre as disciplinas positivas, porque os professores explicavam bem a matéria, “*dá aquela força pro aluno*”.

Marília escreveu as mesmas duas páginas de Juliana. Na primeira questão ela responde que não encontra nenhum sentido nos conteúdos que aprendeu até hoje, citando como exemplo, a Matemática. Depois fala das dificuldades de chegar à escola, precisa pegar ônibus depois de ter trabalhado o dia todo, considera esses três anos muito cansativos, pois “*se ao menos o ensino médio fosse reduzido um ano pelo menos, ou se a maneira que a gente passa a aprender fosse um pouco modificada*”. Explica que “*nós*”, que moramos no interior, temos uma maneira diferente de pensar, e por isso espera concluir logo o Ensino Médio e “*deixar o estudo de lado*”. Essa é a redação onde encontrei a maior rejeição ao estudo, ou ao Ensino Médio; a estudante escreve de forma clara que não vê utilidade naquilo que vem aprendendo, e como já está no terceiro ano espera que isso acabe logo: “*Muitas vezes eu já me perguntei porque eu preciso vim até a escola pra aprender tantos conteúdos*”. A própria aluna está atrás do sentido da escola para ela e parece não ter encontrado, pelo menos até o final da redação.

É importante grifar que essas duas alunas trabalham fora de casa, mesmo assim não identificam nenhuma relação entre os conteúdos escolares e o trabalho que realizam, ou seja, a incomunicabilidade entre o que se aprende na escola e o mundo do trabalho não é uma exclusividade do trabalho camponês, a escola urbana também não é significativa quando pensamos no trabalho realizado na cidade.

Por fim temos a redação de Andressa, colega de Juliana e Marília. Andressa escreveu uma das maiores redações entre os vinte e três alunos participantes, duas folhas cheias em frente e verso totalizando quatro laudas. Também separou a redação em número um e dois.

Na primeira questão ela descreve a dificuldade que tem para chegar à escola, uma hora para ir e outra para voltar, além de fazer uma parte do caminho a pé. Embora seja difícil ela afirma que *“se quero estudar tenho que passar por essa barreira”*. Depois diz que uma das coisas mais significativas que o Ensino Médio lhe proporcionou foi conhecer melhor Santa Cruz do Sul, porque depois que passou a vir para o centro estudar conheceu novas pessoas e uma realidade diferente da do interior. Comparando o que as pessoas passam para sobreviver na cidade com o que passam no interior a aluna afirma que, no interior, *“apesar do trabalho ser pesado, a vida é mais fácil”*. Dois elementos chamam atenção aqui; é a primeira redação na qual existe uma comparação explícita entre a qualidade de vida no campo e na cidade, sendo que o campo sai vitorioso nessa comparação, ao contrário do que acontece quando os estudantes comparam unicamente o trabalho no campo com o trabalho na cidade.

Essa diferenciação entre trabalho e vida é explícita no texto de Andressa e constitui a segunda coisa que gostaria de destacar, uma comparação também presente em outras redações na resposta para segunda questão. É importante porque reforça aquilo que havia dito antes, aparece claramente na opinião dos alunos a separação entre vida e trabalho, isso é, três anos do Ensino Médio não ajudaram Andressa a superar a contradição entre o ser humano e seu trabalho. Também é interessante esse aspecto porque ele reforça uma ideia que apresentei no segundo e terceiro capítulos, ou seja, o fumicultor “aceita” as dificuldades do trabalho com o fumo porque quer permanecer vivendo no campo, considera que a vida é melhor.

Salta aos olhos como o tom da crítica à escola sobe quando passamos a analisar as redações dos alunos do turno da noite. Assim como os estudantes da tarde, as alunas indicam que aqueles conteúdos e matérias dos quais não gostam são aqueles nos quais não veem sentido. No entanto, aquilo que nas outras redações era dito de forma breve aqui aparece com muita ênfase. Falam da dificuldade de vir à escola ao que se acrescenta o fato de trabalharem durante o dia, reforçando ainda mais a inutilidade ou pouco sentido que enxergam no esforço que precisam fazer para chegar à escola. Na segunda parte da redação de Andressa aparece novamente a ideia de que o conteúdo aprendido pode servir para um trabalho na cidade e que nada tem a ver com agricultura.

Tenho ainda três redações do terceiro ano de outra turma da noite. Marcela ajuda o pai e a mãe nas tarefas referentes à agricultura e não trabalha fora de casa. Os conteúdos mais

significativos para ela são Biologia, porque abrange muitas coisas do dia-a-dia, como doenças e a vida, e Espanhol porque é muito utilizado fora do Brasil, e uma vez que ela já viajou para o Paraguai e o Uruguai e precisou utilizá-lo.

Portanto, parece que o critério empregado para escolher os conteúdos é sua utilidade na vida cotidiana, de forma que chama a atenção o fato de ela não estabelecer nenhuma relação entre esses conteúdos e seu trabalho “cotidiano” com os pais. Felipe é seu colega de aula; ele ajuda os pais embora agora menos, porque está trabalhando fora de casa. Destaca Geografia e História como matérias interessantes e cita o que está estudando, a Era Vargas e o crescimento populacional, assuntos que considera “*legais*” e “*interessantes*”, embora não explique a razão da escolha.

A vigésima terceira redação é de Márcia. Ela sempre ajudou os pais, mas agora está trabalhando fora de casa e é outra que trabalha na condição de estagiária. Na primeira questão ela cita três conteúdos: Matemática, que é importante “*mesmo para quem trabalha no campo*”, onde é necessário calcular o valor de seu produto e a quantidade que será plantada, e “*principalmente no comércio*”, como ela não sabe ainda que profissão irá seguir. Acredita que Matemática é muito importante, pois está em tudo; também cita Português, porque é necessário saber falar e escrever, e Inglês, porque é uma língua estrangeira e é importante aprendê-la. Nesse ponto ela reproduz os argumentos presentes nas outras redações que haviam relacionado conteúdos com algum trabalho; os significativos são os que serão úteis para a conquista de um emprego fora do campo, ou aqueles utilizados na agricultura para se relacionar com agentes externos a essa atividade, ou melhor, para realizar a parte não agrícola do trabalho do camponês. Nesse caso, para comercialização do produto, assim como outra aluna havia citado o caso dos agrotóxicos.

Em síntese, ao perguntar aos alunos pelos conteúdos mais significativos para eles gostaria de averiguar o sentido que a escola está fazendo para estes alunos. Assim, mediante a análise das redações podemos verificar quatro espécies de resposta. A primeira consiste em eleger alguma disciplina ou conteúdo explicando que gostaram de tal porque entenderam algum aspecto ligado à realidade cotidiana, por exemplo, gostaram de Genética porque tinham curiosidade acerca das características que os pais transmitem aos filhos, ou porque o conhecimento satisfaz alguma curiosidade.

Outro exemplo é o dos que gostaram de História porque queriam saber sobre os antepassados da espécie humana e quando articulam alguma explicação sobre essa preferência

acabam desembocando na metodologia utilizada pelo professor ou simplesmente em sua empatia por tal ou qual educador. Isso é, um padrão de resposta que se afasta da realidade de trabalho e mostra que o Ensino Médio não atende sequer as exigências feitas pela própria lei burguesa⁴⁰, o que dirá em relação às expectativas dos educadores populares de que ele sirva para superar a contradição entre os trabalhadores e seu trabalho.

Outra abordagem consiste em destacar algum conteúdo significativo e relacionar a conquista de um emprego na cidade. Muitos alunos destacam aqueles conteúdos que consideram úteis para a conquista de um emprego no futuro, ou para passar em algum concurso ou vestibular, mas esses empregos a serem conquistados não se referem à agricultura. Uma terceira forma de abordar a questão é destacar um conteúdo e dizer que poderá relacioná-lo com algum aspecto do trabalho agrícola, isto é, o aluno escreve que poderia utilizar tal conteúdo para pensar em algum aspecto do trabalho agrícola, mas ainda não fez isso. Nesse caso, as abordagens são significativas porque revelam a intenção dos educandos de seguir trabalhando no campo, portanto, contrariando aquele sentido básico conferido pelas relações de trabalho a sua escolarização.

Por fim, existem aquelas respostas que citam como mais significativo o ambiente escolar ou as relações sociais que se desenvolvem no interior da escola. Entendo esses casos como bastante significativos uma vez que revelam o estranhamento entre os sujeitos do campo e a escola da cidade, isto é, a cultura escolar difere da que é própria do camponês em algumas situações. No caso das redações de Andressa e Marília também revelam a distância que o aluno percorre como algo significativo, ou seja, os camponeses vão para a escola da cidade, saem de seu mundo para estudar, e no caso dessas alunas não veem muito sentido no que fizeram ao longo dos três anos, nenhum conteúdo lhes marca de forma muito positiva.

Uma última consideração que gostaria de fazer nesse tópico diz respeito aos conteúdos destacados, isso é, por mais que a LDB 9.394/96 e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) falem na autonomia das escolas para definir os conteúdos da aprendizagem

⁴⁰ O artigo trinta e cinco da LDB 9.394/96, no seu inciso quarto, informa que uma das finalidades do ensino médio é “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina”. Como mostra Saviani (2008b) esse ponto foi incluído pela pressão de educadores que colocavam em pauta o ensino politécnico, mas se insere no rol dos objetivos “proclamados”, isso é, aqueles que o Legislador não tem a pretensão de ver realizados, por isso não cria mecanismos para tal. Nesse sentido podemos apreciar a atualidade do comentário de Marx (1978) acerca das primeiras leis referentes à escolarização dos jovens trabalhadores promulgadas em meados do século XIX, o revolucionário alemão chamou-as de “ilusórias”, entre outras coisas porque a burguesia que comanda o Estado responsável por fazê-las cumprir não tinha nenhum interesse nisso. Assim como na Inglaterra de meados do século XIX, no Brasil do século XXI as leis que interessam a classe trabalhadora são burladas sem maiores cerimônias.

esses parecem ser padronizados pelos livros didáticos. Assim, o que os alunos destacam que aprenderam ou estão aprendendo, com raras exceções, segue o trajeto dos índices desses que acabam se consagrando como “grade curricular” extraoficial.

Assim aprende-se a hominização em história logo no início do primeiro ano, o Brasil Colonial no início do segundo, e a Era Vargas lá por meados do terceiro ano, ou início se a turma não estiver “atrasada”. Aprende-se sobre células em Biologia no primeiro ano porque, para atender ao padrão positivista que sustenta os PCN se caminha da menor para a maior unidade, já em Geografia o primeiro ano começa com a parte física e evolui até chegar à populacional, enfim ao menos nessa escola é assim desde que eu a frequentava como educando, nos primeiros anos deste século.

Em que pese o discurso neoliberal sobre a autonomia escolar, como mostra a professora Vera Peroni (2003), através das avaliações o Estado mede até aonde as escolas incorporaram a política proposta nos PCN que também servem para subsidiar a elaboração dos livros didáticos autorizados pelo MEC. Assim, a escola tem autonomia para definir os conteúdos que ensina, o que ela não tem são livros didáticos para trabalhar caso seus conteúdos destoem da recomendação oficial, da mesma forma ela não tem possibilidade de um bom desempenho nessas avaliações, pois lá será cobrado o que as diretrizes curriculares recomendam, de forma que a escola permanece amarrada, mesmo que agora as correntes sejam “flexíveis”. O sistema Nacional de Avaliação (SAEB) elaborou uma matriz de conteúdos e habilidades que serão avaliados nas escolas a partir dos PCN que, portanto, se transformam na referência básica a partir da qual será analisada a educação escolar em qualquer parte do país.

Nesse sentido é importante lembrar que tipo de conhecimentos o Estado espera que os estudantes absorvam na escola, pois como escreve Saviani (2008) os conteúdos conceituais não são a peça principal do currículo pregado pela burguesia. Para esse autor o “neoprodutivismo” é a pedagogia hegemônica do período atual, na verdade uma reatualização do produtivismo das décadas de 1960/70, cujos princípios básicos são a racionalidade, a eficiência, e claro, a produtividade. A escola neoprodutivista não coloca a ênfase na consciência, mas no comportamento, está preocupada com a forma pela qual o educando reage ao meio, com “seu comportamento e não com sua consciência” (SAVIANI, 2008, p.369). O resultado que se espera é a formação de sujeitos eficientemente treinados para a “execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2008, p.381), que não precisam de muitos conteúdos para dominar com profundidade certo

tipo de trabalho, mas de uma formação flexível, para se adaptar a demandas sempre renovadas.

No produtivismo das décadas passadas o sujeito se formava para ter um emprego, agora ele se forma para conseguir o status de empregável, isso é, para poder concorrer, para estar apto a competir, por isso que o autor também a chama de “pedagogia da exclusão”. O Capital já não emprega mais todos os humanos, esse se tornou dispensável, ora, nesse contexto a educação prepara “os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos”. (SAVIANI, 2008, p.431). O neoprodutivismo é a pedagogia do capital na era do desemprego estrutural.

Nesse sentido interpretei a relação escola/trabalho naquelas redações que destacam episódios comportamentais, pois embora meu foco sejam os conteúdos conceituais em se tratando de neoprodutivismo não podemos negligenciar os saberes atitudinais propagados pela escola. Elas nos revelam como o Ensino Médio, embora não apenas o ensino médio, vai socializando o camponês em comportamentos necessários a quem pretende se empregar nos centros urbanos.

Agora vou transitar para a segunda questão, onde pedia para os estudantes relacionarem os saberes do trabalho familiar com os aprendizados da escola, pois penso que é na articulação entre a primeira e a segunda resposta que posso entender melhor as questões que estou investigando.

4.2 - O trabalho camponês nas redações dos jovens do campo

Nesse tópico busco explicar como os jovens estão relacionando os conteúdos escolares com o trabalho da família, ou qual o impacto que esses tem tido na visão que constroem sobre o trabalho da família, por isso a segunda pergunta dirigia a atenção deles para o trabalho, quando pedia que o estudante falasse como vê a escola na relação com o trabalho. O que responderam então? Encontramos um grande vazio ou silêncio sobre o assunto. Dentre os seis jovens os quais entrevistei as famílias, as quatro alunas do terceiro ano sequer tentam relacionar uma coisa com a outra, sendo que, nas que estudam à noite, o silêncio é quebrado por uma crítica bastante aguda à escola e seu distanciamento das coisas do campo.

Mas comecemos pelas exceções. Lucas que, na primeira questão não relacionava conteúdos com o trabalho no campo, agora respondeu que seus pais sabem qual o agrotóxico que devem usar porque *“os instrutores de fumo vêm apresentar o agrotóxico e explicam para que serve e como manejar”*, já ele poderá utilizar o conteúdo aprendido em Química e Biologia para *“saber que agrotóxico que eu posso usar para cada planta, como acabar com as pragas sem usar agrotóxico e porque certas plantas são mais fortes que outras.”* Se insere entre aqueles que manifestam o desejo de continuar no campo, mesmo que sua mãe, como o leitor deve lembrar, ter dito que incentiva o filho a estudar para não permanecer no campo, e encontrar um trabalho na cidade como os irmãos já fizeram. Ao dizer que pode utilizar o conteúdo de Biologia para dispensar agrotóxicos se coloca frontalmente contra os interesses de reprodução da subordinação da agricultura ao capital... E o resto é silêncio.

Os estudantes ou relatam sobre os saberes necessários ao trabalho camponês sem sequer tentar estabelecer relação com a escola, ou, depois de relatar os saberes, expressam claramente que uma coisa não tem nenhuma relação com a outra. É o caso de Liane que, na segunda questão, enumera os saberes necessários ao trabalho dos pais sem deter-se em nenhum. Assim, escreve que, para produzir fumo, precisa saber a hora de colher, o tempo do crescimento da muda, o tempo necessário para secagem do tabaco, a separação depois do tabaco seco, além da *“enfardação”*, pesagem, classificação e venda. A aluna conclui a lista dizendo que *“há dificuldades de se lidar com o tabaco já seco, porque surge muita poeira e dificulta a respiração”*. Não consegue estabelecer uma relação entre o Ensino Médio e esses saberes.

Mas, numa perspectiva dialética, negar a relação é uma forma de estabelecê-la, ou seja, não existe relação entre trabalho agrícola e escola e isso explica porque seus pais, que não tiveram oportunidade de estudar, ou não tiveram bom aproveitamento nos estudos, estão plantando fumo, ao mesmo tempo em que eles (os filhos) procuram a escola para conquistar um trabalho diferente dos pais, fora da lida agrícola.

Acredito que esse raciocínio fica bastante evidente quando analisamos o conjunto das vinte três redações e isto é o que escrevem os alunos depois de, em vão, tentar encontrar alguma relação entre os conteúdos e o trabalho de seus pais: *“meu pai sempre foi agricultor e hoje em dia, continua na lida, pois na escola não ia muito bem”*, escreveu a aluna Mariana, colega de Lucas. Ela relata que seu pai foi até a sétima série, e obteve da escola o conhecimento *“da matemática que necessita para o cultivo das várias qualidades de plantas que cultiva [...]”*. Isto é, a relação existente é de exclusão, pois quem não vai bem na escola

trabalha na lida agrícola. Uma ideia reforçada quando a mesma aluna narra à trajetória da mãe, que é professora na cidade, pois abandonou a “*lida no campo em busca de um futuro melhor*”.

Entre os alunos que tentam estabelecer alguma relação entre o significado da escola e o trabalho, essa relação aparece na negação do trabalho agrícola, mais comumente na forma da escola como veículo pelo qual o aluno pode conseguir um trabalho diferente daquele realizado pelos pais. Na redação de Ronaldo do primeiro ano da noite, isso fica bem explícito: “*Para plantar o fumo não precisa do ensino médio. Por que (sic) meus pais só estudaram até a quinta série.*” Se não existe relação nenhuma entre o trabalho que realiza com os familiares e sua frequência no Ensino Médio, o mesmo aluno explica sua motivação em frequentar a escola: “*O ensino médio pode me ajudar a conseguir um emprego melhor. Já vou começar a trabalhar fora quando fizer 16*”. É a mesma opinião que encontramos na redação de Bianca:

Os conteúdos que eu estou aprendendo na escola podem me ajudar em muitas coisas, como para o meu futuro, para realizar várias atividades no comércio [...] Mas se por acaso se eu continuar morando com os meus pais e trabalhando com eles, os estudos que eu tive não vai ajudar em nada.

Se, “*por acaso*”, eu continuar trabalhando com meus pais, os alunos enxergam na escola uma porta para a cidade, para trabalhos na cidade, que lhes retiram da lida agrícola, especialmente do trabalho com o fumo. Isso também está presente na redação de Leonardo:

Os conteúdos aprendidos na escola não ajudam muito no trabalho da minha família, mas para o meu futuro pode ajudar bastante, pois se eu quiser um bom emprego eu vou precisar saber muita coisa que me foi ensinado no ensino médio.

Adriana, que citei no segundo capítulo dizendo que Português era importante no trabalho familiar para poder ler rótulos de agrotóxico, na segunda questão vinculou diretamente o que está aprendendo com a oportunidade de empregos na cidade, diz ela:

Desse conteúdo que eu to aprendendo em todas as matérias no momento não tá me ajudando em nada, mas eu acho que daqui a algum tempo quando eu for trabalhar fora de casa, algumas coisas vão me servir, pois vou ter conhecimento em muitas coisas.

Esse sentido é reforçado por algumas redações nas quais o aluno cita a matéria e o conteúdo que mais lhe chamou atenção, e justifica a escolha dizendo que escolheu tal coisa

porque isso pode lhe ajudar na conquista de empregos na cidade. Observa-se que os alunos destacam aqueles conteúdos que consideram úteis para a conquista de um emprego “no futuro”, ou para passar em algum concurso ou vestibular. Como mostrei no primeiro tópico, em redações como a de Fernanda que, na segunda questão a aluna reafirma o estranhamento entre a escola e o trabalho agrícola:

Não consigo estabelecer nenhum saber em relação a escola e o trabalho da minha família. O que eu aprendo na escola, não é aplicado na lavoura, na profissão que meus pais exercem, a mesma coisa é a agricultura não é aplicado na escola.

A redação de Gabriel aponta no mesmo sentido. Na segunda questão o aluno diz que não encontra nenhuma relação entre os conteúdos escolares e o trabalho da família, porque eles aprenderam fazendo com seus pais, avós, bisavós, “*ou seja, eles continuaram a cultura, e para eles não é necessário saber sobre a célula, é aquilo ali e deu.*” O aluno reforça que os pais aprenderam a fazer fazendo e conclui o texto descrevendo como aprendeu as tarefas da lavoura com o pai, especificamente a colocar o adubo: “*meus pais me falaram, cada mão cheia da prá cinco pés, depois que me disseram isso peguei um balde botei o adubo dentro e comecei a fazer*”. Ou seja, o saber da agricultura vem das gerações mais antigas e é adquirido na prática agrícola e dispensa escolarização.

Aqueles que fizeram algum esforço para relacionar os conteúdos com o trabalho familiar acabaram geralmente por desembocar em relações que vinculam algum conteúdo às exigências feitas pelas indústrias do fumo. É o caso da Língua Portuguesa e da Matemática, que exemplifiquei com as redações de Adriana e Márcia e também o caso da Química na redação de Renata. Nesses casos é interessante perceber que, geralmente, a utilidade do conteúdo mencionado limita-se às competências adquiridas ainda no Ensino Fundamental, como ler e escrever em um Português correto, ou alguma das quatro operações aritméticas em Matemática.

No caso da Química, a aluna se limita a dizer que esta área do conhecimento está presente, mas não que os pais utilizem conhecimentos de química. Os estudantes que tentam articular o trabalho desenvolvido por suas famílias aos conteúdos das diversas áreas do Ensino Médio o fazem ou negando o primeiro, ou subordinando-o às exigências da indústria tabagista e do comércio do fumo. No primeiro caso, os conteúdos servem para conquistar emprego fora do campo e, no segundo caso, é necessário para se relacionar com as indústrias. Então, só

existe relação entre escola e trabalho quando se coloca o pé fora da terra, seja para não mais voltar a trabalhar nela, seja para vender o produto de seu trabalho.

Buscando a relação entre o trabalho agrícola e a educação promovida no Ensino Médio, encontramos inicialmente um grande silêncio, como se a pergunta não fizesse sentido porque as duas coisas correm em linhas paralelas sem se cruzarem. Os alunos que explicitamente tentam relacionar as duas coisas explicam que o que se aprende na escola não interessa para o campo e o que interessa para o campo não se ensina na escola, ou seja, eles não vêm para escola em função do trabalho agrícola, mas para sair dele. Em conclusão podemos dizer que, nas redações analisadas, os estudantes dotam o trabalho na fumicultura de uma característica fundamental: esse trabalho dispensa escolarização, não tem relações perceptíveis com a escola e no estudo, de maneira geral articulado a essa constatação, está o sentido que atribuem à escola, o de lhes permitir um emprego fora do campo.

Mesmo Carlos, que na primeira questão mencionou a possibilidade de utilizar a Biologia no trabalho agrícola, agora pensa em utilizar os conhecimentos aprendidos nesta área para sair do campo:

Não vejo muita relação nos conteúdos estudados, e no serviço em que ajudo em casa, o único conteúdo, é a genética, que poderia ser aplicado nas mudas de fumo para melhorá-las. Eu vou para aula por causa do meu futuro, pois hoje, como o mercado de trabalho é muito exigente, preciso estudar, para conseguir um bom trabalho, e assim ser alguém na vida.

Outra questão, que aparece em muitas redações, é que boa parte dos alunos expressa uma visão pessimista em relação ao trabalho de suas famílias, um trabalho pesado, muito difícil de ser realizado e, sobretudo um trabalho que não é valorizado. É o caso de Lucilene que começa a resposta para a segunda questão explicando sua experiência de trabalho ao longo do Ensino Médio. “Desde o primeiro ano estudei à tarde e trabalhei em casa nas horas que eu podia, no segundo ano comecei de noite porque consegui um emprego”. Depois explica que, para trabalhar com o fumo, precisa ter conhecimentos ligados à época e clima certos para o plantio e a colheita porque se o “serviço for realizado de qualquer maneira com certeza não se obtém bons resultados”. Ela diz que ainda ajuda sempre que pode no trabalho dos pais, porque sabe que existem tarefas bastante cansativas e “judiadas”, especialmente na colheita. A aluna não tenta estabelecer nenhuma relação entre os saberes do trabalho e os da escola, mas conclui a redação explicando porque os pais trabalham com o fumo.

[...] não é o fato do fumo trazer muitos benefícios e muitas vantagens pros agricultores, meus pais realizam essa atividade porque não tiveram outra alternativa na vida. A falta de oportunidade, e o difícil acesso a chegar em outros lugares, fez com que eles escolhessem morar no interior, e plantarem fumo, e assim terem uma vida mais tranquila.

É caso de sua colega Juliana. Esta anuncia que a fumicultura é “*um trabalho que exige muito saber, muita mão-de-obra e muita paciência também*”; a aluna explica que é preciso conhecer o clima certo para plantar e colher, precisa aplicar os diferentes agrotóxicos corretamente, “*isso exige muito saber*”; já a mão de obra é necessária na hora de realizar a colheita, enfardar e controlar a estufa, e é preciso muita paciência na hora da venda para lidar com as indústrias. Escreve ser necessário “*ter muita paciência, pois fumageiras pagam muito pouco, do que realmente ele vale, desvalorizam os agricultores, depois de tanta luta, tanto sacrifício, de esforço, não valorizam o trabalho feito pelos agricultores*”. Na conclusão sintetiza a relação escola/trabalho:

O que eu aprendo na escola não se é utilizado em casa, em relação ao trabalho. Contas, química, gramática de português, nada disso é utilizado na produção do fumo. O que precisa realmente no trabalho de meus pais é mão-de-obra, e saber trabalhar. Trabalhar em grupo dividindo as tarefas e também trabalhando juntos.

Enquanto isso, a Andressa, que construiu a maior das redações, na resposta da segunda questão começa dizendo que os conteúdos ensinados na escola servem para quem quer cursar uma faculdade ou trabalhar em áreas que tenham o cálculo como base. O exemplo é a Matemática, “*uma matéria que praticamente não tem nada a ver com agricultura*”. Depois explica que, com conteúdo de Biologia, conseguiu entender “*mais ou menos*” o processo de formação do milho, sendo esse o conteúdo que consegue relacionar com o trabalho da família.

Na sequência ela passa a descrever os conhecimentos necessários para o plantio do fumo, saber a hora certa de semear, como preparar a terra, cuidar das plantas, conhecer as estações corretas para o plantio, adubar, realizar a capação e, principalmente, saber as folhas certas para colher, além de conhecer as classes, o que é fundamental na hora de negociar com as fumageiras o preço do produto: “*nada disso é ensinado na escola, aprendemos com nossa família*”.

A segunda parte da redação de Andressa é dedicada a uma crítica à escola. Ela escreve que, sobre o fumo, nada é falado, “*até parece que é uma coisa que só existe em outro país, não aqui em Santa Cruz*”, explica que “*tem muito jovem no interior que desistiu do ensino médio porque ele não fala nada do trabalho que praticam em casa*”, e reivindica que “*as*

escolas ensinem um pouco da realidade de muita gente”. Nesse contexto, de uma escola que não ensina coisas ligadas à realidade dos alunos do interior, ela descreve sua situação:

...vim para escola aprender coisas que não tem nada a ver com a minha realidade, embora por um lado isso seja bom, do jeito que as coisas andam não se sabe até quando poderemos nos sustentar com a agricultura, então teremos uma base para tentarmos um emprego na cidade.

Na sequência, a mesma Andressa pondera que se isso realmente acontecer (acabar a cultura do fumo) vai ficar difícil de conseguir emprego na cidade, pois são pessoas como ela e sua família que garantem a existência das fumageiras: *“o fumo é o que sustenta muitas famílias a minha é uma delas. Mas é uma atividade que não é valorizada, e tem muita gente desistindo dela”*.

Evidentemente, não estou sugerindo que a escola formou essa visão, ao contrário meu leitor deve lembrar que esse é o sentido que a experiência de trabalho dos agricultores conferiu a eles. O que me parece importante destacar é que o Ensino Médio reforça essa opinião na medida em que articula a negação do trabalho familiar ao projeto de um “futuro melhor” longe da lida agrícola, em que a escola é vista como passaporte para empregos na cidade. Nesse caso, o sentido que os jovens atribuem para a relação entre os conteúdos escolares e o trabalho é complementar àquele em que o contexto de trabalho na fomicultura atribuída a sua escolarização: os jovens não querem trabalhar no campo, então a escola é significativa para eles porque lhes permite arrumar outros empregos.

Creio que é possível afirmar que, conforme os alunos caminham para o terceiro ano o tom da crítica à escola fica mais evidente, ao menos é o que nos mostram os textos das alunas da noite, que acabei de citar, embora também aqui o caso de Liane seja uma exceção. Mas e os alunos que dizem que no futuro poderiam utilizar algum conhecimento na agricultura? Esse tipo de abordagem é menos frequente, aparece em um número menor de redações, mas é por isso mesmo significativa; ela põe em relevo a abordagem dos conteúdos pela escola e pelos professores – o trabalho agrícola não faz parte do seu universo, os conhecimentos não são organizados e mobilizados em função deste trabalho nem dos saberes que ele gera.

Visualizamos essa resposta nas redações de Lucas, Carlos e Marcos, mas também na redação de Renata que, na segunda questão, parece se contradizer. Começa escrevendo “sim”, como resposta à pergunta *“Você consegue estabelecer alguma relação entre os saberes desenvolvidos na escola e os saberes necessários ao trabalho de sua família?”*. Em seguida

passa a descrever os saberes ligados ao meio ambiente, especialmente ao clima, que seus pais dominam porque têm interferência direta em seu trabalho. Mas aí diz que esses saberes não são discutidos na escola, de modo que a aluna conclui a descrição dos saberes de seus pais com uma afirmação contrária ao “sim” inicial: “*eu aprendi tudo isso com meus pais, na escola não aprendi isso, não era bem esse conteúdo que eu aprendi, mas tudo o que eu sei aprendi com meus pais.*” A aluna consegue relacionar os conteúdos escolares com o trabalho agrícola no sentido de que conhece as duas coisas e esse conhecimento lhe permite estabelecer ligações por conta própria, porém, ao afirmar que a escola não ensina isso, está dizendo que nela os conteúdos não são trabalhados com o enfoque no trabalho agrícola. Escreve que “*não era bem esse conteúdo*” que aprendi na escola. A aluna aprendeu Matemática, Química e questões relacionadas ao meio ambiente como coisas alheias ao trabalho agrícola e só foi capaz de aproximar os conteúdos desta disciplina ao trabalho na fumicultura em virtude de sua experiência na lavoura de seus pais.

Esses alunos colocam uma questão fundamental nessa pesquisa: e se o sujeito quiser transformar o sentido imposto pelo trabalho? Se quiser subverter as relações de produção e o sentido para o qual elas lhes direcionam? Colocando de outro modo: se os jovens do campo aproveitarem a condição criada pelas tecnologias para estudar e, ainda assim, permanecerem no campo, quais as possibilidades que a escola que frequentam tem de contribuir com a construção de uma visão crítica sobre o trabalho camponês em Santa Cruz do Sul?

Para os objetivos propostos nesse capítulo creio que é possível encerrá-lo, dizendo que os conteúdos do Ensino Médio, de uma forma geral, não afetam a visão que os alunos têm sobre o trabalho da família, de forma que o sentido do Ensino Médio que aparece nessas redações é complementar ao sentido hegemônico imposto pelas relações de produção capitalistas nas quais as famílias desses educandos se inserem. Melhor dizendo: o Ensino Médio serve para a conquista de um emprego melhor remunerado, que os tire do trabalho agrícola que é sacrificado e não reconhecido. Consagram, assim, aquilo que Saviani (2008) chamou de pedagogia produtivista e reforçam o raciocínio que venho construindo até aqui. O campesinato que se diferencia coloca os seus filhos no Ensino Médio em uma escola urbana, formadora de trabalhadores aptos a competir por bons empregos, de modo que, tanto para os pais quanto para os filhos, o sentido da escola parece ser o da ascensão social, combinado com a saída do campo. Acontece que nem todos os educandos reproduzem isso.

Espero ter mostrado como uma parcela importante de alunos gostaria de relacionar os conteúdos programáticos com o trabalho agrícola e projeta fazer isso no futuro. Enquanto

isso, outra parte não confere sentido aos conteúdos escolares e não os vincula ao trabalho, mas sim à curiosidades, ao desejo de obter conhecimentos sobre determinados temas sem que nisso esteja implícita uma lógica instrumental. Sem apontar para uma utilidade do conteúdo, vão à escola porque gostam de aprender, o que provocaria espanto nos arautos da educação formadora de capital humano: jovens que querem aprender conteúdos científicos porque têm curiosidade sobre o mundo, algo muito perigoso para aqueles que querem que o mundo permaneça como está.

No próximo capítulo, vou analisar seis trabalhos nos quais alguns desses jovens tentaram relacionar o que aprendem com o trabalho da família. Pretendo mostrar como os estudantes tentaram articular o que aprendem ao trabalho familiar, e dessa forma, interrogar os limites e as possibilidades da escola da cidade nessa tarefa.

5. O TRABALHO CAMPONÊS NA ESCOLA

Mostrei, no capítulo anterior, que o trabalho não faz parte da dinâmica da escola, ao menos não como objeto de estudo, nem como tema a partir do qual se organiza o aprendizado dos estudantes. Para concluir minha análise tentei verificar como os estudantes que participaram desta pesquisa, partindo da estrutura de funcionamento atual da escola, poderiam relacionar o trabalho camponês com o que vinham estudando. Assim propus a seis educandos⁴¹, da Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira, que realizassem um trabalho escolar tentando relacionar o trabalho de seus familiares na fumicultura, com os conteúdos que estavam aprendendo em alguma disciplina.

Meu objetivo foi aprofundar a questão debatida no capítulo anterior, isto é, qual o sentido que os jovens conferiam ao trabalho dos pais ao relacionarem-no com algum conteúdo escolar, e, ao contrário, que sentido conferiam aos conteúdos escolares se pudessem relacioná-lo com o trabalho da família. Bem entendido, tentei não alterar a dinâmica da Escola, nem se tratou de transformar uma escola da cidade em escola do campo, mas de averiguar como a Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira, da maneira que se constitui, poderia proporcionar uma nova leitura acerca do trabalho na fumicultura, ou melhor, se teria condições de interferir naquela leitura que os estudantes faziam a partir da experiência do trabalho familiar.

O trabalho tomou diferentes contornos em cada uma das disciplinas abordadas, pois procurei respeitar o andamento de cada uma dessas naquilo que respeita aos prazos para entrega dos trabalhos, ao peso de cada um na avaliação final, e, sobretudo ao conteúdo e metodologia de trabalho do professor. Meu propósito era observar as questões propostas na estrutura atual da escola e não promover uma pesquisa-ação para transformar a realidade dessa escola. Aliás, nesse sentido, a participação do Professor Dr. Jorge Ribeiro na minha banca de qualificação foi decisiva, chamando minha atenção para o fato de que mudar a

⁴¹ Esse trabalho foi realizado por sete educandos. Convidei a aluna aqui chamada de “Mônica” que, conforme indiquei no capítulo anterior, pertence a uma família cujo pai trabalha na cidade e apenas a mãe se concentra na atividade agrícola, para realizar o mesmo trabalho, tentando compreender a dinâmica trabalho-conteúdo na realidade das famílias que possuem características semelhantes à dela. Como já expliquei na Introdução, a compreensão e explicitação dessa particularidade foge aos parâmetros de um estudo de caso que visa analisar “camponeses”, pois me obrigaria a uma ampla revisão bibliográfica e a um debate que extrapola os limites possíveis desta dissertação. Assim, não estou citando o trabalho de Mônica, embora o tenha discutido com os professores, a própria educanda e seus pais.

realidade em uma pesquisa de Mestrado era “muita pretensão” e que poderia contribuir com a mudança, primeiro explicando como funciona a realidade que pretendo contribuir para mudar.

Claro que, tendo em vista que estou utilizando aqui aquilo que Triviños (1987) classificou como uma fonte produzida pelo pesquisador, é necessário apontar que a própria realização do trabalho se constitui em uma alteração na dinâmica escolar, pois professores e estudantes não costumam colocar o trabalho na fomicultura como objeto de discussão escolar. Propus aos professores que partissem das entrevistas concedidas pelos familiares dos alunos, e das redações que esses construíram para minha investigação de mestrado. Nesse sentido considero que existiu uma alteração fundamental naquilo que aqui caracterizei como estrutura da escola burguesa: o trabalho, tal qual se realiza no presente, foi convidado a entrar na sala de aula.

Assim os temas destacados pelos educandos começaram a ser analisados à luz dos conteúdos escolares, cada professor, inserindo esse trabalho na dinâmica de desenvolvimento de suas aulas, tentou fazer com que os educandos pudessem “pensar” nas situações de sua vida cotidiana mediando seu olhar pelos conteúdos escolares, o objetivo era que pudessem lançar um olhar “científico” sobre a realidade na qual estão inseridos, bem entendido, os conteúdos escolares são importantes na medida em que permitem um olhar crítico sobre a realidade dos alunos, de forma que aqueles que não permitem isso deveriam ser substituídos por outros. Aí se encontra um dos principais obstáculos impostos pela estrutura escolar – a grade curricular deveria ser montada em diálogo com a realidade dos estudantes, mas como mostrei no capítulo anterior, ela é montada em diálogo com o índice dos livros didáticos.

Além da entrevista, que realizei e transcrevi, durante a realização do trabalho também tive uma participação importante reunindo com os professores e os alunos. No que tange às disciplinas de História e Sociologia minha participação foi menor, dado que os trabalhos se realizaram com certa “naturalidade” isso é, os professores e estudantes não encontraram problemas para relacionar os conteúdos que vinham trabalhando com a realidade da fomicultura. Minhas conversas se resumiram ao questionamento sobre como estava ocorrendo à realização do trabalho, se os estudantes estavam gostando de realizá-lo, se encontravam alguma dificuldade, etc.

Já nos trabalhos de Matemática, embora eu conheça muito menos essa disciplina do que conheço História e Sociologia, acredito que minha influência foi maior, pois as professoras e estudantes tiveram dificuldade de relacionar os elementos destacados do

trabalho familiar com o conteúdo que estavam discutindo na matéria. Assim, principalmente com as alunas da noite, realizamos várias reuniões (quatro em dois meses) nas quais conversávamos sobre o trabalho da família e os conteúdos, tentando encontrar relações entre as coisas. Nesse caso trouxe para as reuniões tabelas sobre a produção de fumo no Vale do Rio Pardo e *croquis* de propriedades camponesas, que acabaram sendo utilizados pelas estudantes em seu trabalho, de forma que acabei por influenciar de forma mais evidente no rumo tomado por essas.

Como conclusão do trabalho, além dos exercícios realizados pelos educandos em cada disciplina nos quais seguiam a recomendação de seus professores, solicitei que entregassem uma redação avaliando o significado daquela tarefa, do trabalho que tinham realizado. Objetivava uma reflexão do aluno sobre o sentido do conhecimento produzido nesse processo, qual a utilidade desse conhecimento na vida dele. Será que agora enxergavam o trabalho da família de forma diferente? É nessas avaliações que vou concentrar a minha análise, pois como expliquei anteriormente não estou preocupado com a metodologia de cada professor e a forma pela qual ela se adapta ou se distancia do modelo imposto pelo Estado burguês, mas naquilo que os estudantes fazem com os conteúdos trabalhados na escola, qual o sentido que esses fazem em sua formação.

Vou analisar esses trabalhos nas próximas páginas concentrando-me nas avaliações que os educandos fizeram sobre o trabalho realizado, e não na forma pela qual realizaram o trabalho em cada disciplina. Essa, é claro, aparecerá na medida em que é importante para compreender o significado que eles atribuem ao trabalho realizado, mas não será analisada em si mesma.

5.1 – O trabalho camponês como objeto de estudo dos jovens na escola

O trabalho de que trato agora foi realizado com o auxílio das professoras, Camila e Miriam, de Matemática, dos professores Everton e Robson, de História, e da Professora Liliane de Sociologia⁴². Tomou diferentes contornos em cada uma das disciplinas abordadas,

⁴² Everton Steffanello, Robson Luiz Dutra, Liliane Frantz, Camila Farias e Miriam Trindade, são os nomes completos dos referidos professores que no restante da dissertação são tratados apenas pelo primeiro nome. Além do trabalho que analiso nesse capítulo, os professores Robson e Everton tiveram uma participação fundamental na aplicação dos primeiros questionários - sobre a atividade econômica das famílias residentes no perímetro rural - utilizando parte de suas aulas para a realização desses. Destaco ainda que Everton não

pois procurei respeitar o andamento de cada uma naquilo que respeita aos prazos para entrega dos trabalhos, ao peso de cada um na avaliação final, e, sobretudo, ao conteúdo e metodologia de trabalho do professor, pois estava interessado exatamente na compreensão de como o trabalho camponês pode ser problematizado na estrutura atual da escola. Claro que a metodologia dos professores é tensionada ao aceitarem fazer esse trabalho, pois precisariam colocar o trabalho na fucultura como objeto de estudo em suas aulas, o que, por si só, já constituía uma alteração importante na conduta, pois sabemos que *o que* se ensina se articula dialeticamente com o *como* se ensina; não se transforma um sem movimentar o outro.

Assim, na conversa de avaliação dos trabalhos que fizemos pedi para que cada um explicasse o que identificaram como diferenças principais entre a metodologia de construção desses trabalhos e aquela utilizada por eles cotidianamente. Reproduzo a resposta de cada um por entender que é uma boa maneira de começar a análise desses trabalhos

A Professora Miriam leciona quarenta horas em duas escolas diferentes, disse que a principal diferença entre a metodologia que aplicou no trabalho que será analisado aqui é o “*tempo*” que aplica comumente, isso é, só em visitas às famílias das alunas foram dois turnos de trabalho, como vai fazer isso com quarenta alunos por turma? Ela me acompanhou em uma visita para cada uma das famílias das três educandas que realizaram esse trabalho com ela, no dia em que visitamos as famílias de Andressa, Marília e Juliana; conversou com seus pais tentando conhecer suas realidades de trabalho. Além disso, leu as transcrições das entrevistas, tendo, assim, o maior envolvimento entre os cinco professores no que diz respeito ao tempo de trabalho dispendido.

O Professor Robson também leciona quarenta horas, todas no Ernesto Alves (EEEAO) trabalhando nos três turnos da Escola. Disse que, cotidianamente, os professores têm muitos alunos para atender e assim “*a coisa acaba ficando mecânica*”, isto é, os conteúdos são trabalhados sem maior atenção à individualidade de cada um, as aulas e alunos perdem sua especificidade e acabam sendo “*padronizados*” ou “*mecanizados*”. Os alunos são muito diferentes entre si e a realização desse trabalho permitiu parar para refletir. Foi preciso pensar os estudantes e os conteúdos sob uma perspectiva diferente. Também refleti sobre a relação campo-cidade, em como trabalhar esta temática na sala de aula. O Professor Robson

conseguiu participar da reunião de avaliação sobre o trabalho aqui analisado, embora o tenha feito em conversas com esse mestrando; Camila entregou todas as suas respostas por escrito contribuindo no trabalho de sistematização do material aqui utilizado. O relatório da reunião foi disponibilizado para todos os professores de forma que pudessem fazer ajustes ou correções no que tange a interpretação de suas opiniões. Todos concordaram com o teor do relatório, de forma que assim ele será utilizado aqui. Destaco ainda, que as frases entre aspas são trechos de suas falas reproduzidas no relatório e conferidas pelos próprios professores.

concorda, portanto com a professora Miriam, ao afirmar que geralmente não dispõe do tempo que teve para realização desse trabalho.

Já Liliane é Professora de Sociologia e também tem quarenta horas, vinte na rede pública e outras vinte numa escola da rede privada. A mesma já havia discutido o “trabalho” como conteúdo nas aulas de Sociologia, os diferentes tipos ou modelos de trabalho existente em diferentes sociedades e períodos históricos. Ela entende que falta mais diálogo entre os professores das diferentes disciplinas, e mesmo entre professores da mesma área. Trocas e diálogos entre os colegas sobre o que fazem em sala de aula são raras. Liliane afirma que esse trabalho permitiu discutir com os colegas e isso é muito importante, trocar impressões com outros professores. Também diz que “*falta tempo para os professores relacionarem a realidade dos alunos com os conteúdos trabalhados*” e agora houve uma oportunidade para isso. Amplia sua análise comentando que os alunos são muito diferentes entre si e a participação nessa pesquisa permitiu que ela parasse para refletir essas especificidades. Para isso precisou pensar os estudantes e os conteúdos sob uma perspectiva diferente. Também refletiu sobre a relação campo-cidade, em como trabalhar esta relação na sala de aula.

A Professora Camila leciona Matemática para os níveis de ensino fundamental e médio, também trabalha quarenta horas. Explica que em seu cotidiano não tem tempo para analisar a vivência dos nossos alunos, “*muitas vezes nem sabemos ao certo de onde são, assim fica difícil partir do que ele já conhece*”. Ela acredita que essa falta de tempo se deve aos conteúdos que precisa desenvolver em cada série e ao elevado número de alunos nas turmas. “*Concordo com o Robson, quando ele faz uma referência à padronização, pois é isso que vemos na sala quando inicia o ano letivo, queremos um padrão, um ponto em comum para seguir em frente*”.

Conforme os professores a principal diferença metodológica utilizada para a realização deste trabalho e aquilo que aplicam cotidianamente foi o tempo de trabalho que desprenderam para conhecer a realidade de cada aluno. Eles realizaram a leitura das transcrições das entrevistas que os pais desses alunos me concederam, ou seja, uma bela fonte para conhecer a realidade do trabalho das famílias e as suas expectativas em relação à escolarização dos filhos.

E qual a principal semelhança? Em minha opinião está claro: a vida deve se adaptar à escola porque a grade curricular da escola não será transformada em função da realidade dos educandos, dos problemas existentes em seu cotidiano de trabalho. Como mostra Isabela Camini (2009), inspirada por Pistrak (2008), na escola do campo, especialmente nas Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que almejam se

colocar na fronteira de uma nova escola, a aula é invadida pela realidade, e esse é em um princípio central na pedagogia do Movimento. Na escola Itinerante “a intenção é fazer uma educação diferente, voltada à realidade, ajudando as crianças a compreender tudo o que está acontecendo ao seu redor, participando do processo de mudança.” (CAMINI, 2009, p.203). Mas esse elemento é o grande contraponto à escola capitalista, pois, como mostrei anteriormente, nela o estudante vivencia a escola como um mundo à parte, como espaço de preparação para o ingresso no mundo.

Claro que as possibilidades concretas de articular o contexto do acampamento ao trabalho de instrução variam de um lugar para outro, dependem da capacidade dos educadores, do engajamento das famílias, da possibilidade de construção do tempo-aula, etc. Mas na escola que almeja ir além do capital esse é um elemento estruturante que não pode ser transportado artificialmente para uma escola preocupada em aprovar estudantes no ENEM. Esse é o sentido principal daquilo que chamo aqui de manutenção da estrutura da escola na realização do trabalho: no caso da pesquisa que sustenta esta dissertação, o “trabalho” apareceu no meio do ano letivo, tentando se acomodar ao andamento do currículo.

Como ensina Paulo Freire (2010), é através de homens e mulheres “que se expressa à temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos.” (FREIRE, 2010, p.115). Isto é, na educação que objetiva emancipar os seres humanos, os conteúdos não vêm antes, mas depois de analisar a realidade dos alunos. Na educação burguesa não, porque ela não vê o homem como sujeito criador, mas como resultado. Daí a ênfase em saberes que já estão determinados, que devem ser aprendidos e ensinados, pois quem formula o currículo tem a pretensão de saber o que o educador deve ensinar e o que os educandos devem conhecer. O sentido dessa educação é muito claro, trata-se de uma educação domesticadora, conformadora, que objetiva adaptar o homem ao mundo.

Naquilo que a argumentação de Freire se encontra com o marxismo temos que a educação que o pernambucano chama de educação bancária - e que aqui estou caracterizando como burguesa para dar ênfase à classe que no presente sustenta e propaga esse tipo de educação - concebe o homem e o mundo como coisas distintas, realidades separadas. Freire diz “homens no mundo e não homens com o mundo” (FREIRE, 2010, p.72). Assim a consciência vira algo especializado, uma gaveta nos homens e não consciência dos homens, em uma palavra, os homens viram corpos aos quais legamos uma consciência e não “corpos conscientes.” Não é o homem que pensa o mundo, ele é apenas o receptor de um pensamento

sobre o mundo. A existência é separada da consciência na medida em que é bloqueada a práxis educativa.

Esse é um elemento que ficou muito evidente, também, na conversa com os professores: eles insistiam no fato de existir pouco tempo para estudar formas de relacionar os conteúdos com a realidade dos estudantes, a carga de trabalho é alta para compensar a baixa remuneração, com isso, mais do que denunciar o descumprimento da Lei do Piso⁴³, ou a insuficiência do tempo previsto legalmente para o planejamento das aulas, o que ficou evidente em suas falas é uma estrutura na qual os conteúdos já estão lá esperando para serem trabalhados, na qual se espera que o professor ajuste o aluno à grade curricular, a vida à escola, o trabalho ao conhecimento formal. E por que esse controle sobre o currículo mesmo, quando a flexibilidade se transforma em palavra da moda?

Como mostra Silvana Gritti (2003), em obra já citada, é através do currículo que se realizam os objetivos da educação escolarizada, ou ao menos se pretende realizar tais fins.

Pode-se dizer que o currículo é um espaço onde se concretiza a transmissão de valores, de conhecimentos e habilidades julgados essenciais e indispensáveis à justificação, à aceitação e à reprodução e/ou produção da sociedade, ou de uma nova fase dessa mesma sociedade, pretendida pela classe hegemônica. (GRITTI, 2003, p.135).

Daí que o mundo rural seja caracterizado nos currículos escolares sempre como o arcaico, o atrasado ou, por outro lado, como o inferior, bárbaro, isso quando é caracterizado, pois sua maior característica tem sido a exclusão do currículo, o silêncio deste sobre o agricultor e seu mundo. Para a análise do currículo é preciso ter claro que o distanciamento entre quem propõe o currículo e quem o recebe por si mesmo e, como professor, desempenha a função de aplicá-lo, já constitui uma forma de resistência aos sujeitos do processo educativo, nesse caso dos agricultores. Referindo-se à distância entre quem propõe e quem

⁴³A chamada Lei do Piso, lei número 11.738/08, determina um piso salarial para professores em atividade na educação básica que é anualmente reajustado pelo índice do custo-aluno. Conforme o último reajuste os professores da educação básica em todos os estados do nosso país devem receber a partir de 2013 um piso salarial de 1.567 reais para quarenta horas trabalhadas, sendo que dessas, um terço deve ser reservado a atividades que não envolvem a interação com alunos, as chamadas horas-atividade, nas quais planejamos aulas, corrigimos provas e trabalhos, estudamos conteúdos ou situações que serão trabalhadas com os estudantes, além de participar de reuniões pedagógicas com os outros professores. Mesmo que não seja professor da rede básica meu leitor deve ter compreendido que um terço de horas atividades para tudo isso é insuficiente, mas o pior é que mesmo esse tempo insuficiente não é respeitado. Conforme os dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), *quatorze* estados da federação não cumprem a Lei do Piso, entre esses estados está o Rio Grande do Sul.

recebe o currículo, a autora lembra que “quem o recebe pode não recebê-lo conforme a vontade e o interesse de quem o propõe” (GRITTI, 2003, p.139).

É para averiguar essa resistência que considero válido o exame dos trabalhos escolares a seguir. Assim, seguindo o currículo escolar cada estudante realizou um trabalho específico na disciplina dos professores participantes da pesquisa: Liane fez um trabalho em Matemática sob a supervisão da Professora Camila; Andressa, Marília e Juliana fizeram um trabalho de Matemática com a Professora Miriam; Carlos fez um trabalho de História com o Professor Éverton e Lucas fez um trabalho avaliado em duas disciplinas diferentes, História com o Professor Róbson e Sociologia com a Professora Liliane, assim Róbson e Liliane trabalharam conjuntamente as disciplinas de História e Sociologia com esses alunos, daí a referência anterior da Professora à integração entre as áreas como uma diferença importante na metodologia de trabalho.

Ao longo do trabalho procurei conversar com os professores e os estudantes envolvidos para acompanhar o desenrolar do processo, mas evitando interferência sobre o que seria estudado, isto é, sobre quais os conteúdos que os professores desenvolveriam. Claro que minha presença não foi neutra, pois toda a participação, mesmo silenciosa, traz implícita uma visão de mundo que transparece desde o momento em que se estabelece uma relação com o outro. Ao dialogar sobre as entrevistas, tanto com professores tanto com os alunos, e principalmente, ao organizar as próprias entrevistas colocando alguns temas em relevo e deixando de incluir outros, acabo por influenciar em algumas direções. Procurarei apontar sempre que esse direcionamento tenha sido consciente. De qualquer forma, meu problema de pesquisa não aponta para o que foi feito, mas para qual o sentido que fez o trabalho na formação do educando.

O formato dos trabalhos teve três variações: Lucas e Carlos construíram a avaliação como parte do próprio trabalho; leram os materiais didáticos e as entrevistas disponibilizadas, escreveram tentando relacionar os dois e concluíram respondendo sobre o sentido daquele trabalho nas suas formações. Já as alunas do terceiro ano noturno, Andressa, Marília e Juliana realizaram trabalhos com gráficos e plantas de suas propriedades, acrescentando, ao final, algumas folhas com uma redação de avaliação. Liane foi a única aluna que não entregou uma avaliação por escrito; demorou bastante para encerrar o trabalho e concluiu entregando uma maquete e a reprodução do texto anterior. Como nós professores sabemos que nem todos os estudantes entregam os trabalhos “completos”, considerei pertinente manter seu trabalho entre

os avaliados, pois o próprio fato de não entregar o trabalho completo é significativo do envolvimento da aluna com ele.

É na avaliação dos educandos sobre o trabalho realizado que vou me concentrar para responder a pergunta formulada anteriormente, pois é ali que aparece com maior clareza o sentido que atribuem a tal atividade. Remeto-me ao conteúdo do trabalho escolar propriamente dito, apenas na medida em que isso for importante para o entendimento do leitor acerca da análise que estarei fazendo; reforço aqui que meu objetivo é perceber o sentido que os estudantes atribuem ao aprendizado dos conteúdos escolares e não ao sucesso no aprendizado desses.

Vejamos então o que fizeram cada um dos educandos.

Lucas que trabalhou conjuntamente nas disciplinas de História e Sociologia com os professores Robson e Liliane tomou o próprio “trabalho”, como tema de estudo. Leu um trecho⁴⁴ sobre o trabalho camponês disponibilizado pelo professor Robson. Naquilo que se constitui em outra inovação na metodologia, o professor separou um texto especialmente para o educando, pois no material didático utilizado ordinariamente para as aulas sobre a Grécia Antiga, o camponês não é o destaque – lembrem os meus leitores que a Grécia é o berço da democracia e que vocês devem ter aprendido isso ainda no ensino básico, agora, quem aí se lembra de cabeça o nome dos camponeses espartanos?

Já no que respeita à aula de Sociologia o conteúdo anterior havia sido o “trabalho”; os alunos haviam estudado quatro grandes padrões de realização do trabalho: capitalista, feudal, escravista e nas “comunidades tribais”. Depois produziu uma redação tentando identificar semelhanças e diferenças entre a realidade descrita por seus familiares e agricultura da Grécia clássica. Entre a primeira conversa que tivemos para iniciar os trabalhos e a entrega dos mesmos transcorreu-se um mês, de forma que esse foi o tempo “investido” no trabalho, claro, na proporção que essas disciplinas têm, três períodos semanais, dois de História e um de Sociologia, embora nem todos esses períodos utilizados com a mesma atividade porque os professores continuaram passando temas novos, no caso de História a Roma Antiga.

O que disse esse aluno na sua avaliação? Lucas discutiu as semelhanças e diferenças entre a agricultura da Grécia Antiga e aquela praticada pelos pais: “*com todo conteúdo que*

⁴⁴ MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. História das Agriculturas no Mundo: do neolítico à crise contemporânea. UNESP: São Paulo, 2008. O trecho disponibilizado foi “O caso da Grécia” entre as páginas 286 – 289. Evidente que aqui se trata de uma leitura acompanhada, pois esse não é um livro didático e o professor utilizou as aulas para discutir com o educando sobre o conteúdo dessas páginas.

pesquisei e com tudo que meus pais me contaram pude perceber uma coisa, que a agricultura não mudou muito da antiguidade para cá". E o que é que faz o aluno afirmar isso? Embora tenham sido implantadas muitas tecnologias, *"como dizia o texto sobre a agricultura na Grécia, os agricultores iam empobrecendo cada vez mais e por isso eram obrigados a hipotecar suas terras... e se prestarmos atenção veremos que hoje também é assim"*. Depois o estudante passa a enumerar as dificuldades encontradas pelas famílias que conhece. São pessoas *"que se vêem obrigadas a vender tudo a preços baixos"*. No caso de sua família ele diz que *"uma das principais dívidas que temos que pagar é o PRONAF⁴⁵, pois ele tem muitos juros, se pegamos cinco mil reais ao final das contas pagaremos uns dez mil"*. Depois o estudante compara o Estado grego com as fumageiras presentes em Santa Cruz: *"Também no texto sobre a Grécia dizia que os agricultores eram explorados pelo Estado; nós somos explorados pelas fumageiras que nos rebaixam e nos fazem de gato e sapato, e não pagam bem pelo fumo"*.

As abordagens pós-modernas⁴⁶ na história têm insistido na especificidade de cada período histórico; cada acontecimento é irreduzível a outro qualquer e não devemos basear as aulas dessa disciplina em comparações, como a que Lucas fez. Se fosse um analista desses diria que cabe à escola advertir que a Santa Cruz do Sul capitalista é muito diferente da Grécia escravista. Não concordo com esse tipo de opinião. É claro que cabe ao professor de História destacar que as sociedades não se repetem, que o mundo muda e esse é um dos motivos pelos quais estudamos História. Penso que Lucas pode chegar a essa conclusão ao longo de sua caminhada no Ensino Médio, mas o que parece evidente aqui é que o aluno utilizou um conteúdo para pensar a sua realidade, e o faz de modo crítico, reconhecendo-se em uma situação de exploração.

⁴⁵ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) financia projetos individuais ou coletivos para agricultores familiares ou assentados da reforma agrária com juros, embora divulguem os documentos que são mais baixos do que os dos financiamentos rurais. Quanto aos juros, não corresponde ao conteúdo da análise feita por Lucas. Quanto ao trecho referente à exploração dos camponeses pelo Estado, Lucas parece estar mais influenciado pelo livro didático de Sociologia, de Tomazi (2007), e/ou pelas discussões realizadas em aula, do que no trecho indicado na nota anterior.

⁴⁶ Por exemplo, Paul Veyne (1995), uma das principais expressões da história como "narrativa". Em seu clássico *Como se escreve a história*, o autor insiste nos conceitos de "diferença" e "individualidade" para referir-se aos acontecimentos históricos. Diferença refere-se ao fato de que um acontecimento histórico só pode ser destacado se diferenciar-se do habitual, se chamar atenção para algo novo, inusitado, ainda não percebido; individualidade refere-se ao fato de que nenhum desses acontecimentos pode se repetir - para o historiador francês a história das estruturas está enterrada e em seu lugar observamos apenas "tramas históricas". Bem entendido, inspirado por Marx (2008), concordo com a opinião de que os fatos e personagens da história apenas podem se repetir como farsa, o que estou criticando nas abordagens pós-modernas é a ênfase na diferença, ou na incomunicabilidade entre tempos e acontecimentos que só poderiam ser comparados enquanto "narrativas" ou "discursos".

Ele também compreendeu perfeitamente a exploração à qual estavam submetidos os hilotas espartanos, pelos quais perguntava a alguns parágrafos atrás: “*eram obrigados a trabalhar para o Estado sem ganhar nada em troca*”. Na primeira redação ele dizia que seria interessante aprender Química para saber quais agrotóxicos utilizar, e depois de realizar um trabalho na disciplina de História e Sociologia constrói uma crítica à condição atual dos fumicultores, identificando uma relação de exploração à qual as fumageiras submetem sua família.

Já Carlos que trabalhou na disciplina de História com o professor Éverton, estava aprendendo sobre o Brasil colonial no segundo trimestre. Assim, além da pesquisa no caderno e livro didático sobre tal conteúdo, incluiu o texto *As origens da agricultura camponesa*, do frei Sérgio Goergen que eu mesmo já lhe havia disponibilizado quando fui seu professor no primeiro ano do Ensino Médio em 2011. O trabalho entregue por Carlos constituiu-se de duas partes. Ele trouxe, por escrito, o resultado da leitura que fez da entrevista dos pais, escrevendo especificamente sobre as tecnologias utilizadas pela família hoje e comparando com o que os avós possuíam. Assim, diz que as principais tecnologias utilizadas no trabalho da família são o trator e o plantio direto, depois compara com a realidade dos avós, afirmando que não existe nenhuma semelhança, “*pois eles usavam inchada, custuravam o fumo com a mão, havia bois no lugar do trator, o transporte é bem diferente, e hoje já existe pulverizador para acoplar no trator, antigamente levava-se o pulverizador nas costas*”. Depois escreve sobre como as tecnologias auxiliam no trabalho dos pais: “*facilita o máximo possível o trabalho. Ajuda em tudo, aumenta a renda da produção, diminui o desgaste físico*”. No entanto, ressalta que foi difícil obter esses equipamentos devido ao alto custo dos mesmos. “*Resumindo hoje os agricultores tem mais facilidade de produzir novos alimentos com menos esforço, porém mais despesas*”.

No restante do trabalho ele se dedica a escrever o que aprendeu em História sobre o campo, antes da realização dessa atividade, destacando o feudalismo no primeiro ano e o Brasil Colônia no segundo, onde a produção se concentra na cana-de-açúcar que era um produto muito valioso, e que os “*africanos escravizados eram responsáveis por quase todo trabalho*”. Na segunda parte, o aluno escreve sobre dois temas: primeiro, destaca as semelhanças e diferenças existentes entre a agricultura hoje e a agricultura colonial para depois explicar o que era produzido na América espanhola, último conteúdo que estava trabalhando, além de descrever a produção escravista no Brasil com o senhor de engenho subordinando os escravos. Na conclusão dessa parte Carlos traça comparações entre a

situação dos camponeses hoje e aquilo que viu no material pesquisado, a mais significativa é a seguinte:

Naquela época, não tinha escola, não tinha acesso à saúde – resolviam seus problemas de saúde com chás caseiros, fitoterapia, medicina popular e benzimentos. Está já aí uma grande diferença, hoje temos acesso à saúde e várias escolas.

É claro que fitoterapia e medicina popular também são saúde. Porém a questão que me chamou atenção no trabalho de Carlos é que ele identifica saúde com a saúde urbana, com a medicina ocidental, e essa é uma diferença marcante para ele... Agora o campo tem essas coisas, *ele* tem essas coisas. Várias escolas?! A frase dói um pouco aos olhos de pessoas que, como nós, lutamos pela educação do campo e denunciemos o descaso com o que o Estado trata o direito dos jovens camponeses de estudar. Mas tentemos analisar isso sob o ponto de vista de Carlos; seu pai me contou que demorava cerca de cinquenta minutos para ir a pé até a escola de 1º grau, localizada no interior, onde estudava na virada das décadas de 1970-80, já Carlos demora os mesmos cinquenta minutos para ir de ônibus até o centro da cidade, cursar o Ensino Médio. Mas faz isso com certo conforto para cursar um nível acima do Ensino Fundamental, se comparado com o que fazia o pai, o ensino de 1º grau, debaixo de chuva ou sol, frio ou calor. Desse ponto de vista a escola está mais próxima; ela fica longe se comparada com o padrão de seus colegas da cidade, mas ela é próxima se comparada ao padrão de sua família. Esse é um elemento que gostaria de reforçar aqui, cidade e campo se aproximam, as distâncias são encurtadas e, nesse caso, a reflexão que o estudante faz com os conteúdos aprendidos na escola reforça a opinião de que hoje a vida é melhor, identificando o melhor com educação urbana e a saúde, cujas possibilidades de acesso também se encontram na cidade.

Dos conteúdos que ele informa ter aprendido ao longo do dois anos, à exceção dos trechos sobre a medicina popular tirados do texto de Frei Sérgio, o que Carlos destaca como marcante são os conhecimentos referentes à agricultura comercial, que se espalhou pelo continente americano; a escravização de negros e índios não aparece na agricultura camponesa praticada nos quilombos ou pelos brancos excluídos da sociedade que vão dar origem ao nosso campesinato. Carlos nos mostra o que aprendeu em História e o que vemos é um currículo ocidentalizado que coloca a ênfase na integração do Brasil ao mundo ocidental, aliás, não é à toa que o aluno emprega a expressão “*descobrimento do Brasil*” na sua redação. O aluno reservou apenas um parágrafo ao balanço sobre como enxerga à relação entre os conteúdos escolares e o trabalho da família:

Continuo achando que só em História há relação, pois somente nessa disciplina é que estamos estudando alguma coisa sobre agricultura, no início da colonização da América. Em outras disciplinas, o conteúdo serve praticamente só para vestibulares. Em Biologia também estávamos aprendendo sobre genética, mas esse assunto não consigo, digamos, botar em prática aqui em casa, se conseguisse seria bem interessante, pois poderia mudar a genética das plantas.

Se cursasse um Ensino Médio Técnico o aluno teria mais condições de “botar em prática”, em casa, o que aprende na escola, mas no que tange ao sentido que confere ao trabalho vale destacar que só consegue enxergar relação naquela disciplina (História), na qual os professores explicitamente relacionam o conteúdo com a agricultura. Mesmo assim, o que mais lhe chama atenção é a descrição da agricultura comercial, presente no Brasil colonial, e não o relato sobre o nascimento da agricultura camponesa, presente no texto que lhe forneci; essa, quando aparece, é para sublinhar a inferioridade, porque não tinha posto de saúde, não tinha escola, não tinha tecnologias...

Passemos agora aos trabalhos de Matemática.

Andressa entregou um relatório do trabalho realizado com quinze páginas, a maior parte preenchida por gráficos, nos quais comparou os índices da propriedade de sua família com a média da região na região do Vale do Rio Pardo. Constatou, então, que enquanto a média de pessoas ocupadas no Vale é de 5,9 por propriedade. Sua família utiliza cinco: pai, mãe, avós e a própria aluna que faz o trabalho; que a produção média no Vale do Rio Pardo foi de 7,96 toneladas de fumo por propriedade, enquanto que a sua família produziu 13,84 toneladas; que a área média das propriedades da região é de 13,6 hectares, enquanto que sua família tem 11 hectares; que desse espaço, a área plantada com fumo na média das propriedades do Vale foi, na última safra, de três (3,00 ha) hectares, enquanto que sua família plantou quatro (4,00 ha). Todas essas unidades foram transformadas em gráficos que comparam a variação, na região e na sua propriedade, nas duas últimas safras 2010/11 – 2011/12.

Na conclusão a aluna afirma, no primeiro parágrafo: “*agora consigo relacionar a escola com o trabalho na agricultura*”. Afirma, assim que, com a realização do trabalho, conseguiu perceber que a escola pode se relacionar com a realidade do campo.

Passei a questionar meu pai e mãe para fazer anotações para o trabalho, e assim passei a saber coisas, que apesar de eu trabalhar com o fumo e ajudar nos outros serviços, não tinha nem ideia da quantidade de venenos que eram usados,

quantidade de adubos entre outras coisas. Enfim, o trabalho me ajudou a me comunicar melhor com minha família sobre assuntos que já envolvem a agricultura.

Depois explica que tentou fazer uma planta da propriedade, mas mudou de ideia e resolveu fazer os gráficos, comparando os dados da família com a região, *“foi bem interessante fazer essas comparações”*. A principal destacada por ela é a maior produtividade do trabalho da sua família, mais toneladas de fumo obtido por hectares plantados; *“daí vem a pergunta, o que faz, quais são os fatores que levam a diferença de produção?”* O que ela fez para responder essa questão? *“Então mostrei os gráficos para meu pai, e fiz esta pergunta para ele, a conclusão que ele chegou e me disse é que as terras que nós temos na nossa propriedade são mais apropriadas para o cultivo do fumo”*. Isto é, a resposta não é do campo da Matemática, mas diz respeito ao conhecimento do solo que o agricultor atesta ser melhor. A aluna considera positivo o trabalho, mas também demonstra que os conteúdos trabalhados não alteraram a visão que tinha sobre o trabalho na fumicultura. Mas dá grande ênfase ao fato de ter refletido sobre o trabalho na fumicultura, conversado com os pais sobre isso, destacando que antes apenas fazia o trabalho e agora pensou sobre ele.

Marília levantou dados comparativos entre fumo e milho, venenos e adubos colocados em cada uma das culturas, tempo de trabalho gasto, produtividade e renda obtida em cada caso. De seu trabalho quero destacar o elemento referente ao tempo de trabalho da família no fumo, que aparece também nos gráficos apresentados pelas outras duas alunas. Elas omitem o tempo gasto com o trabalho no fumo nas bandejas, começando a contagem apenas no momento do plantio, que costuma ocorrer a partir dos meses de julho e agosto, ou seja, cerca e dois meses de trabalho camponês invisibilizado, exatamente o trabalho chamado de “leve”, exercido principalmente pelas mulheres e jovens. Este foi o trabalho que mais apareceu nas descrições dos alunos naquilo que se refere às atividades que ajudam os pais.

Assim como Andressa, Marília transformou esses dados em gráficos, comparando os gastos e ganhos com o fumo e com o milho. No final a aluna apresenta uma planta da propriedade, isto é, é um desenho com o que seria a vista panorâmica tentando estabelecer a proporção correta entre as diferentes culturas trabalhadas pela família, os espaços de galpão, poteiros, hortas, estufas, os fornos, a casa da família, o açude, a mata... enfim, do ponto de

vista matemático um exercício que busca estabelecer as dimensões da propriedade, que foi sugerido em uma reunião da qual participamos eu, as alunas e a professora Miriam⁴⁷.

Na avaliação a aluna diz que gostou de fazer o trabalho porque conseguiu “*entender melhor sobre a plantação de fumo*”. Diz que os pais também gostaram muito de participar do trabalho, pois gostaram do fato de “*pesquisar sobre a agricultura pra que se faça a comparação do serviço de um simples agricultor com os estudos que nós aprendemos na escola*”. A isso a aluna acrescentou que os gráficos que produziu ajudam a entender melhor o próprio conteúdo que está estudando, para “*utilização de outras pesquisas*”, mas não ajudam em um melhor entendimento do trabalho dos pais. Isto é, o trabalho ajuda a entender conteúdos, mas não muda em nada a visão que ela tinha sobre o trabalho da família porque confirmou aquilo que eles já sabiam, o milho dá menos dinheiro que o fumo, mas também menos trabalho.

A matemática é utilizada pelos agricultores todos os dias e nós só aprendemos a matéria de uma maneira diferente; e esse conteúdo não é de forma alguma útil pra agricultura, porque os estudos feitos por nós não é de interesse pros meus pais... Os gráficos que foram feitos ajudam sem dúvida a entender melhor o que se está estudando pra que se possam fazer comparações, e tirar dados dos gráficos na utilização de outras pesquisas.

Ou seja, na primeira parte Marília apresenta uma opinião muito semelhante à de Andressa; a aluna achou o trabalho interessante na medida em que parou para conversar com a família sobre o trabalho na fomicultura e refletiu sobre aquilo que fazem cotidianamente. Mas, na segunda parte da avaliação, passa a questionar o sentido do trabalho para a agricultura, ou seja, os resultados que encontrou não contribuem em nada com o trabalho da família, serviram apenas para que ela pudesse entender melhor o conteúdo e quem sabe utilizar em outras pesquisas.

A terceira aluna do noturno foi Juliana. Ela fez um trabalho semelhante ao das colegas, assim como Marília acrescentando uma planta da propriedade depois dos gráficos. Também efetuou comparações entre milho e fumo, registrou o tempo de trabalho gasto nas duas

⁴⁷ A inspiração para essa proposta de trabalho foi a tese de doutorado da professora Virginia Etges (1991). Ela utilizou, como uma de suas fontes de pesquisa, *croquis* feitos pelos próprios agricultores que tentavam desenhar suas propriedades e o espaço de terrenos utilizados para cada cultura sem o recurso do cálculo matemático. Eles reproduziam a propriedade tal qual a imaginavam, assim a professora buscava captar a imagem que os próprios camponeses tinham sobre como se distribuem as diferentes culturas. Devido à dificuldade que as alunas e a professora manifestaram de relacionarem os conteúdos escolares com as preocupações do trabalho familiar, trouxe esses croquis para uma reunião junto com uma tabela produzida pela AFUBRA, com dados sobre a produção fumageira. Esse material foi incorporado ao trabalho das alunas enquanto material pedagógico.

culturas de forma muito semelhante àquele registrado pelas duas colegas, mas acrescentando abaixo de um gráfico a frase: “*meus pais ficam a maior parte de sua vida na lavoura*”. Na conclusão começa o texto de uma forma muito sincera: “*em primeiro lugar aceitei fazer esse trabalho com o professor Rafael e a professora Miriam para ganhar uma pontuação a mais na média da disciplina de matemática*”.

Explicando melhor: a professora ofereceu o trabalho como recuperação de nota e ela considera isso muito melhor do que fazer prova, embora tivesse gasto mais tempo nas conversas com os pais e na elaboração de gráficos; prova é muito mais difícil, pensa. Depois, como elementos positivos da realização do trabalho, passa a dizer que nunca tinha parado para pensar em todos os detalhes que envolvem a produção do fumo, especialmente as dosagens referentes aos venenos e adubos. Diz a aluna:

Desde que nasci vivo no meio rural, de jovem comecei a ajudar meus pais na colheita do fumo e no fumo seco. Assisti todo esse processo da produção, mas nunca que eu havia parado para analisar de como tudo era feito, nunca me surgiu interesse.

Ou seja, retoma uma avaliação presente nas outras duas alunas, que gostaria de reforçar aqui. A atividade escolar serviu para que refletissem sobre o seu trabalho e pelo expresso no segundo capítulo esse é o objetivo fundamental do Ensino Médio, que os trabalhadores reflitam sobre sua ação tentando superar a contradição entre o trabalhador e seu trabalho. Para nossa análise o importante é que as alunas explicam que o trabalho geralmente é feito sem essa reflexão, guiado pela experiência:

Meus pais sabem a quantia de venenos a ser usado, sabem se o dia está favorável ou não para plantar o fumo, sabem quando começar adubar, quando o fumo está maduro para colher; sabem tudo isso, por experiência própria, sabem da prática de muitos e muitos anos dessa cultura.

Nesse sentido ela conclui afirmando que o trabalho não mudou a visão que tinham sobre a cultura do fumo, aliás, os gráficos confirmaram aquilo que a experiência dos pais dizia: “*o fumo leva mais vantagens de produzir do que o milho. Pois com o fumo se obtém mais lucros, mais renda e precisamos optar na opção que dá condições melhores, mais dinheiro para sobreviver*”.

Liane foi a última aluna a entregar o trabalho. Ela estuda no turno da tarde e, ao contrário das outras, não fez gráficos nem redação final de conclusão. Seu trabalho foi o

menor de todos os entregues, com apenas quatro folhas. Nas três primeiras faz uma descrição minuciosa do trabalho dos pais em números. O dinheiro gasto em mão-de-obra, com peões, as ferramentas e utensílios, lenhas, os adubos e venenos todos muito bem discriminados, quantidade e valores. Também registra a utilização desses por hectare de terra, a relação entre as mudas plantadas nas bandejas e a quantidade final de fumo produzida, a ração para os animais em quantidades discriminadas, bem como a renda obtida.

Um ponto muito interessante da descrição é o detalhamento da rotina de trabalho do pai e da mãe, feitos em duas colunas: mãe – 6h café; 07h30minh roça; 11h45minh almoço; 13h roça; 17h30minh banho; pai – 6h bichos e tirar leite; 7h roça; 12h almoço; 13h roça; 18h novamente bichos; 19h banho. Como conclusão a aluna, construiu uma planta da propriedade, seguindo a ideia básica de conclusão feita por duas das três alunas da noite.

O trabalho da aluna ajuda a conhecer detalhadamente a realidade econômica da família, confirmando, na verdade, a impressão inicial de que ela pertence à família com maior renda o que permite a contratação de mais peões por safra e a completa liberação das duas filhas do casal das atividades econômicas na lavoura. No entanto, penso que aqui cabe uma comparação com as alunas da noite, pois, em que pese ter mais tempo para realizar o trabalho (não trabalha), do ponto de vista de exercícios matemáticos, é necessário dizer que ela fez muito menos do que as outras alunas, limitando-se a anotar as informações dadas pelo pai; ela não apresentou gráficos, nem tabelas comparativas. Parece-me que a diferença fundamental foi a possibilidade que a professora Miriam teve de conhecer as famílias, podendo ajudar mais na hora de apontar casos nos quais os conteúdos matemáticos estavam presentes e poderiam ser utilizados. Também foi evidente o menor interesse de Liane na discussão do trabalho referente à fumicultura. Depois que conversei com sua a família ela disse que gostaria de fazer o trabalho em Matemática, como forma de estudar mais o conteúdo que tinha dificuldade; desde o início não mostrou propensão para relacionar qualquer conteúdo escolar com o trabalho da família.

Mencionei, no início do tópico, que o papel dos trabalhos que realizamos dentro do conjunto de fontes que coletei para minha dissertação de Mestrado era aprofundar a análise sobre as possibilidades de relação entre os conteúdos escolares e o trabalho agrícola. Mais precisamente, ao sentido que conferiam à escola quando essa relaciona os conteúdos programáticos à sua realidade de trabalho. Pois bem, a qual conclusão cheguei? Quando os camponeses tomaram o trabalho de suas famílias como objeto de estudo em uma escola da cidade, o que aconteceu?

Voltemos a Gramsci (1982) para interpretar a incapacidade dos conteúdos escolares na formação da percepção que os educandos têm sobre o trabalho de suas famílias: “não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação” (GRAMSCI, 1982, p.131). Os conteúdos ensinados pela escola não mudaram a visão dos educandos sobre o trabalho porque essa não está ligada a sua vida, assim a unidade dialética entre instrução e formação é rompida, ou melhor, é realizada pelas estruturas sociais na qual os educandos se inserem e não pela escola, que fica fragilizada na disputa pela hegemonia na formação dos jovens, pois a consciência desses: “é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.”. (GRAMSCI, 1982, p.131).

Venho desde o título dessa dissertação mostrando que a escola frequentada pelos camponeses não faz parte de sua realidade de vida, que é uma escola da e na cidade, reprodutora de uma cultura urbano-industrial. Surpreendente seria se ela conseguisse articular instrução e educação conformando uma compreensão de mundo diferente daquela produzida pelo mundo do trabalho, assim o conteúdo reforçou o que já existia.

Em minha análise o centro do problema não são os conteúdos, embora como demonstrei no início desse capítulo eles façam parte da estrutura escolar que gostaria de superar. Por exemplo, em Matemática, a professora Miriam inicialmente pensava em construir gráficos que apontassem para o conteúdo de “matemática financeira”, um dos últimos conteúdos programáticos previstos para o terceiro ano do Ensino Médio da escola. Existe incompatibilidade entre a matemática financeira e o trabalho camponês? Penso que não, ao menos não no sistema capitalista de produção. A matemática financeira que Andressa, Juliana e Marília aprendem na escola tem os mesmos “fundamentos científicos” da matemática utilizada pelos economistas do Sinditabaco a cada negociação de preços do fumo; é com ela que eles demonstram que o dólar está alto, que a área plantada foi maior do que a prevista, que o imposto sobre o cigarro come o seu lucro e que, “tecnicamente”, está demonstrado que não é possível um reajuste real no preço do tabaco. A questão aqui é que, na escola, quem conhece a realidade do campo não domina o conteúdo científico, e quem domina esse conteúdo não conhece a realidade do campo, por melhor intenção que tenha um professor ou uma professora eles não vão conhecê-la apenas com uma visita.

Nesse caso, creio que é possível dizer que, mesmo quando os conteúdos da escola foram tratados olhando para o trabalho no campo, eles acabaram por reforçar o sentido inicialmente emprestado à escola pelos camponeses, o de que o que ela ensina não tem

utilidade no campo, porque simplesmente reproduziu o que eles já sabiam... Gastou-se um trimestre de pesquisa para mostrar que o camponês ganha mais plantando fumo do que milho, embora gaste mais em venenos no primeiro do que no segundo.

Ora, em um contexto desses é bem possível que Carlos chegue à conclusão de que não pode conhecer a genética do milho e que é melhor continuar confiando no instrutor da fumageira, ou também pode acontecer que ele mesmo se transforme em um instrutor de fumageira, porque essa tem professores “treinados” para realizar o nexu educação-instrução com os camponeses e, principalmente dinheiro e laboratórios para explicar como funciona a genética do milho, inclusive para alterá-la.

Veja, não estou dizendo que é impossível a escola da cidade ajudar na reflexão sobre o trabalho no campo, como disse a professora Miriam, “*se desde o primeiro ano trabalhássemos assim*”... O problema é que a escola não está trabalhando desde o primeiro ano assim com ninguém. O currículo é aquele imposto pelo Estado e a dinâmica que ele promove é exatamente a de afastamento da realidade dos estudantes, nesse caso, o professor deve nadar contra a maré, ou se deixar levar por ela. A opção que fizer faz toda diferença, pois, como escreve Gramsci (1982, p. 131), em uma escola separada da vida: “o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade que representa e o tipo de sociedade e de cultura representados pelos alunos...”

Não gostaria de encerrar essa dissertação passando uma impressão voluntarista de que a educação emancipatória depende da capacidade do professor conhecer seus alunos. Penso que depois de tudo que foi escrito não corro o risco de ser interpretado assim, mas ao chamar atenção para o papel do professor quero indicar as possibilidades que, ao lado dos limites, faziam parte de minha questão de pesquisa: a escola capitalista se fastia da vida, e é no afastamento de quem formula e de quem recebe as políticas educacionais que reside a contradição através da qual podemos fazer avançar a luta de classes dentro da escola.

Assim, a luta pela disseminação de uma visão de mundo articulada a um novo projeto societário nos permite “incluir a educação como um espaço de luta revolucionária para transformação das estruturas sociais e educacionais.” (RIBEIRO, 1999, p.12). Como afirma a Professora Marlene Ribeiro, trabalhando com o conceito gramsciniano de hegemonia, em se tratando da escola devemos sempre considerar uma relativa autonomia de professores e estudantes, pois as políticas burguesas não podem ser impostas sem contar com instrumentos políticos de convencimento. E nesse sentido podemos afirmar que do interior da escola caberá

aos intelectuais de classe sistematizar as concepções de mundo disseminadas pela sociedade, organizando-as em um senso comum coerente com as necessidades de direção da sua classe.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqueles que, como eu, nasceram e cresceram em Santa Cruz do Sul, sabem que aqui o fumo é um assunto discutido em toda parte e por toda gente. Todos tem opinião sobre ele, sobre o que trouxe para cidade, sobre o que vai acontecer se um dia acabar, sobre como agem as indústrias e os colonos produtores... Opinião que vem dos trabalhadores da cidade e do campo, opiniões que ouvimos nas ruas, lemos nos jornais, opiniões por vezes otimistas, por vezes pessimistas, opinião de gente revoltada, de gente esperançosa, de gente conformada... Enfim, todo mundo tem algo a dizer sobre o assunto. Não consigo lembrar da primeira opinião que ouvi sobre isso, nem sobre como ela chegou em mim, o que sei é que desde muito cedo aprendi que nossa cidade é “desenvolvida” e “rica”, e que é assim por causa do fumo.

Realizei essa pesquisa tentando superar esse entendimento imediato, lançar um olhar crítico sobre um aspecto desse amplo e controverso assunto: interroguei a escolarização dos produtores de fumo, especificamente propus-me a observar a escolarização de nível médio de alguns jovens pertencentes a famílias fumicultoras e fiz isso animado por duas razões. A primeira foi a possibilidade de interrogar o fumo de dentro da escola, refletindo sobre meu trabalho e suas possibilidades enquanto trabalho a serviço da emancipação dos trabalhadores; a segunda, que se articula dialeticamente a primeira, é que gostaria de inserir essa pesquisa em um esforço de reflexão classista sobre nossa cidade, questiono então como a escola pode contribuir com a formação de trabalhadores críticos, capazes de superar a subordinação na qual nos encontramos diante da burguesia industrial transnacionalizada que domina o município? Qual o papel que a educação e a escola podem desempenhar nesta tarefa?

Assim formulei a seguinte questão de pesquisa: qual o sentido da escolarização de nível médio na formação de jovens pertencentes a famílias produtoras de fumo quando esses precisam se deslocar para uma escola da/na cidade para estudar? Interroguei a formação desses jovens de um ponto de vista privilegiado, o ponto de vista do trabalho e das contradições que ele projeta no espaço escolar, da mesma forma interroguei a escola de um ponto de vista especial, a instrução de conhecimentos científicos e o papel que desempenham no entendimento dos estudantes sobre o trabalho de suas famílias.

Para explicar aos leitores a compreensão que formulei acerca desse tema propus o seguinte itinerário.

Primeiro tratei de demonstrar os instrumentos de trabalho com os quais estava lidando, diria que o segundo capítulo foi dedicado ao preparo das “ferramentas” de trabalho, para empregar a metáfora largamente utilizada pela professora Marlene Ribeiro, tratou-se então de falar do trabalho e da escola. O primeiro entendido como princípio educativo por excelência por ser a característica essencial dos seres humanos, a atividade pela qual produzem suas vidas e dessa forma suas histórias. Como entendido aqui, o trabalho é o lócus tanto da formação de homens e mulheres alienados e mutilados, quanto da formação de homens e mulheres omnilaterais, capazes de superar o capital e emancipar o gênero humano. No que tange à escola tentei apresentá-la como instituição ligada à base de trabalho, que mesmo escondendo o trabalho o tem sempre como seu princípio educativo imanente, nesse tópico também procurei demonstrar que a função característica do ensino médio quando tomada no conjunto da carreira escolar é tornar a relação trabalho e educação explícita, e que é nesse movimento de explicitação da realidade de trabalho que reside o potencial emancipatório do ensino médio.

Também espero ter justificado a opção de uma análise centrada nos chamados conhecimentos científicos. È que os trabalhadores buscam na escola aquilo que não podem receber em casa, então tentei me distanciar da atual hegemonia comportamentalista nas escolas, dessa pedagogia que procura adaptar o povo do campo e da cidade ao padrão de comportamento das classes médias urbanas. Sim, eu estou ciente de que esse é um aspecto da escola, uma de suas faces perversas. Mas aqui estava preocupado em interrogar o movimento de apropriação que os trabalhadores fazem dos conteúdos conceituais, o caminho do senso comum ao senso filosófico para empregar a expressão de Gramsci (1999b).

De posse das minhas ferramentas de trabalho tratei de analisar a experiência escolar no ensino médio de jovens de uma escola concreta, inseridos em um contexto concreto de trabalho. Analisei o sentido da instrução nos conteúdos curriculares do ensino médio em um grupo de vinte e três educandos da Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira. A explicação acerca da compreensão que formulei acerca desse caso concreto foi dividida em três capítulos.

Primeiro expliquei o sentido que a realidade de trabalho dessas famílias confere a formação desses jovens enquanto camponeses, o contexto histórico no qual poderia afirmar que os “camponeses vão à escola”. Espero ter demonstrado que a contradição fundamental

sob a qual está assentada a escolarização desses jovens é que eles vão à escola para deixar de ser camponeses.

Expliquei que a atual geração vive um período histórico no qual a tensão entre a projeção de autonomia em seu trabalho que se materializa na terra, na propriedade da terra, se encontra em aguda contradição com a desvalorização do trabalho camponês, expresso na desvalorização do fumo produzido por esses trabalhadores. Nesse cenário a geração de camponeses que frequenta o Ernesto (EEEEAO) parece não estar mais disposta ao mesmo trabalho dos pais, parece não projetar mais seu trabalho na terra. Evidente que aqui não se trata simplesmente da desvalorização econômica do trabalho, temos também a invasão do campo pela cultura urbano-industrial, pela TV, pelo rádio, pela internet, pelo ônibus que encurta distâncias, e claro, pela escola, primeiro a de nível fundamental que embora localizada *no* campo era também uma escola *da* cidade, e agora também pela escola da e na cidade. Claro, não me interpretem mal: é salutar que o camponês tenha rádio, TV, internet, possa andar de ônibus, acontece que essas coisas tem se articulado a sua existência de forma a desenraizá-lo, não se trata do camponês apropriando-se das invenções da cidade, mas das invenções da cidade apropriando-se do camponês.

Ora, se caracterizo o camponês como um sujeito que projeta seu trabalho na terra, que materializa na propriedade da terra o desejo de autonomia em seu processo de trabalho, e esses mesmos camponeses me dizem que não querem que seus filhos façam o mesmo, estamos diante de uma ruptura entre gerações, de uma transformação histórica qualitativa. O camponês não quer que seu filho se reproduza enquanto tal e aí caberia a pergunta: os camponeses vão à escola da/na cidade? Quando chegam ao ensino médio ainda são camponeses? Sim, do ponto de vista da materialidade das relações sociais respondi que sim porque é o trabalho na terra realizado por eles e por seus pais que garante suas existências. Mas e quanto à projeção? Projetam esses jovens um trabalho no campo? De forma mais específica, qual o papel que a escola está cumprindo no “projetar” desses jovens em relação ao seu trabalho?

À resposta desse questionamento dediquei o capítulo quatro. Tentei explicar quais os conhecimentos científicos trabalhados na escola no nível médio estavam sendo significativos para esses estudantes e se de alguma forma participavam da construção de seus entendimentos sobre o trabalho camponês. Tentei demonstrar que esses conhecimentos não chegam “puros” aos estudantes, mas são mediados por fenômenos materiais muito concretos pelos quais a educação escolar ganha vida. Em primeiro lugar o professor, destaquei como a metodologia

empregada por ele, ou simplesmente a empatia que desperta, transformam os conteúdos em algo significativo, ao menos era assim que os estudantes justificavam a escolha de certos conteúdos ou matérias. Também assinalei aqui a importância da materialidade da escola, suas tecnologias, seu tamanho, o número de alunos, etc, como elementos significativos na percepção dos estudantes vindos do interior do município.

A essa reflexão me conduziram as próprias redações dos estudantes, pois embora esse não tenha sido meu problema de pesquisa, foram questões que surgiram do próprio material de análise, quando os educandos destacavam situações e vivências sem relacioná-las a nenhum conteúdo em especial. Creio ter explicado como a nova configuração da base capitalista de produção é contemporânea de uma pedagogia neoprodutivista que coloca ênfase em comportamentos e atitudes, e que esse aspecto é ainda mais relevante porque tratávamos de pessoas socializadas no campo, que para alcançar empregos na cidade precisavam absorver a cultura da cidade.

No que concerne aos conteúdos conceituais, demonstrei que as redações apontavam em primeiro lugar para negação da relação trabalho-educação, que a maioria dos estudantes não destacava conteúdos em função do trabalho. Isso é significativo porque confirmava a vigência da estrutura básica da escola capitalista, seu afastamento do trabalho, a recusa de tomá-lo como objeto explícito de reflexão, sua incapacidade de fazer o trabalho abandonar a posição de princípio imanente para transformar-se em organizador explícito do processo educativo. O trabalho só aparecia como trabalho futuro, isso é, fora da escola, os conteúdos escolares servem, para chegarmos até ele, mas não tem relação direta com ele. Claro que isso não aparecia em todas as redações, alguns relacionavam com o trabalho presente, e como faziam? Através da negação do trabalho camponês. Diziam que os conteúdos da escola servem para usar os produtos fabricados pela indústria, ou para vender o produto de seu trabalho para ela, ou para sair do campo e trabalhar na cidade.

Mas aí também existiam vozes destoantes. Alguns estudantes (poucos) colocavam claramente o projeto de utilizar conteúdos aprendidos durante o ensino médio no trabalho no campo. Manifestavam assim uma projeção oposta aquela sugerida pelo contexto histórico no qual frequentam a escola, oposta também ao sentido que a geração mais velha, que seus pais, atribuíam à sua escolarização. Lembravam-me então como os processos históricos apresentam bifurcações nas quais homens e mulheres fazem sua história nas contradições legadas pelas gerações que os sucederam. (Marx, 2008).

Nesse caso entendi e procurei explicar, que as contradições suscitadas pelo modo capitalista de produção não vão extinguir o campesinato, de um lado porque como mostrou (Kautsky, 1980) ao mesmo tempo em que o capital engendra um movimento de expulsão dos camponeses da terra, também engendra uma tendência contrária, de manutenção sob condições de intensa exploração de seu trabalho, o que em nossos dias acredito se manifestar na chamada “pluriatividade” e nos apelos dos economistas burgueses por agricultores “empreendedores” capazes de operar como empresários (endividados) no mercado capitalista. Mas por outro lado, e isso é o que mais me interessou nessas dissertações, porque manifestavam que os trabalhadores, nesse caso os trabalhadores do campo, estavam se apropriando de conhecimentos científicos e contra toda estrutura escolar forjada para expulsá-los do campo estavam tentando relacioná-los ao trabalho agrícola, estavam tentando pensar criticamente as relações sociais de trabalho. Ora, para quem tentava investigar as possibilidades de uma educação emancipatória essas redações, independente de seu número, eram muito significativas.

Jovens que afirmavam continuar ajudando os pais no trabalho agrícola, mesmo contra as determinações do Estado burguês como assinali em nota já na introdução, e ao mesmo tempo frequentavam a escola, estavam combinado trabalho socialmente útil com ensino, o germe da educação do futuro criado pela própria sociedade burguesa em suas infinitas contradições, (Marx, 1978b). Esse fato é tão concreto quanto a pressão que a indústria faz sobre o trabalho camponês, é criado pela mesma dinâmica e por isso se constitui em dimensão privilegiada para o questionamento da própria dinâmica de expansão capitalista. Ao invadir o campo o capital aproxima o camponês do operário das cidades e isso vale também para os fundamentos científicos a partir do qual realizam seu trabalho, e não apenas para cultura mercantilizada que a burguesia espera vê-los consumir. Nesse caso vale o questionamento: e se os jovens do campo quiserem romper o círculo vicioso identificado por Caldart (2004) no qual o camponês trabalha na agricultura porque não pode ir para a escola e vai para a escola para sair do campo?

No quinto capítulo tentei explicar como enxergo a tensão entre o camponês que tenta usar os conhecimentos científicos disponibilizados pela escola para pensar seu trabalho e a estrutura escolar organizada para afastar o estudante da reflexão sobre o trabalho concreto. Escrevi então sobre os limites e possibilidades do ensino médio a partir de seis experiências. Entendi e procurei explicar, que o limite colocado diz respeito ao nexos entre o aprendizado de conhecimentos científicos e as relações sociais nas quais se inserem os educandos e que

conformam seu ambiente educativo básico, na expressão de Gramsci (1982), entendo que o limite principal é a incapacidade da escola realizar o nexo instrução-educação. Os alunos não conseguem enraizar o que aprendem na escola ao mundo do trabalho e acabam interpretando os saberes camponeses e os saberes escolares como coisas paralelas às quais não é possível relacionar, ou que só se relacionam negando-se mutuamente. O *bom senso* camponês não se transforma em base para superação da unilateralidade de prática e teoria.

Espero ter demonstrado que no caso analisado a questão fundamental não são os conteúdos ministrados, mas a incapacidade da escola de trabalhar esses conteúdos na perspectiva do camponês. Assim o nexo entre o saber científico e a utilização dele é feita no contexto de trabalho que envia os jovens à escola para que abandonem a condição de camponeses, bloqueia, portanto o sentido emancipatório que os aprendizados poderiam ter para esses jovens.

Em síntese. A conjugação de trabalho produtivo e ensino de conhecimentos científicos que auxiliam na compreensão crítica acerca do trabalho realizado é a relação fundamental a partir da qual creio ser possível a construção de uma educação emancipatória. A parte menos interessada em uma educação emancipatória para camponeses é a burguesia e o estado articulado aos seus interesses. O que fazem as indústrias do fumo e o Estado quando a base técnica do trabalho cria condições para que em Santa Cruz os camponeses possam articular trabalho socialmente útil e escolarização prolongada? Utilizam os instrumentos a sua disposição para separar as duas coisas.

No caso que analisei isso está expresso em duas ações empreendidas pelas indústrias. Primeiro na desvalorização do trabalho camponês, quando a tecnologia é utilizada como algoz do trabalhador, vampiro que lhe suga todo sangue para empregar a metáfora de Marx. Faz isso ao ponto em que as jovens gerações não mais projetam seu que-fazer na terra. A indústria fasto o jovem do trabalho no campo também por expedientes políticos e legais. È o caso do termo de compromisso entre a indústria e o ministério público, no qual os menores de dezoito anos são afastados de todas as atividades que envolvem a fumicultura. Ora, me dizem seus pais, quem não aprende a plantar fumo até os dezoito anos não vai aprender mais, e se o sujeito não sabe plantar fumo como ele vai viver no campo? Vivemos uma situação na qual as mesmas indústrias que envenenam os pais, e o mesmo Estado que protege o capital e permite que adultos e idosos se submetam a jornadas laborais de mais de doze horas diárias, alegam “proteger” os jovens afastando-os do trabalho na fumicultura, mas não criando condições para que eles exerçam outras atividades agrícolas.

A escola pública que o Estado oferece aos trabalhadores também afasta ensino de trabalho. Por quê? Porque impõe o currículo à revelia da especificidade dos educandos, porque constrói o currículo como camisa de força feita para alunos “médios”, e dessa forma estranho à realidade de todos que a frequentam, mas especialmente estranho à realidade dos camponeses. Também afasta o ensino do trabalho porque precariza o trabalho daquele que dentro da escola poderia realizar esse nexos, sobrecarrega o professor com salas superlotadas, não paga-lhe o salário que a própria lei burguesa determina. Então respondendo minha questão de pesquisa: qual o sentido da escola da/na cidade na formação dos camponeses? Que deixem de ser camponeses.

O sentido geral, o tencionamento que a escola promove na formação desses jovens é no sentido da diferenciação; envia alguns para trabalhar na cidade, prepara o terreno para que a terra dos pais seja tomada pelo capital; mantém outros no campo sujeitando-os a trabalhos não agrícolas para que possam compensar a desvalorização dos bens que produzem na terra; pode transformar alguns em agricultores empreendedores, pequenos empresários comprometidos até a medula dos ossos com as mediações do capital e aptos a serem desapropriados na primeira crise financeira, assim que os banqueiros apresentarem as notas promissórias; talvez transforme alguns desses jovens em agrônomos, já que as indústrias costumam promover alguns filhos de camponeses a condição de “instrutores” para assim poder dominar melhor os agricultores. O que todas essas alternativas tem em comum é o fato de destruírem a projeção de trabalho autônomo na terra que caracteriza o camponês, subjugando o trabalhador do campo às necessidades de expansão do capital.

Calo-me, espero, decifro.

As coisas talvez melhorem.

São Tão fortes as coisas!

Mas eu não sou as coisas, e me revolto.

As coisas, antes de serem fortes ou fracas como diz Drummond, são contraditórias, sempre contraditórias. Alguns teimam em contrariar o condicionamento, utilizam os conteúdos escolares para denunciar a exploração do trabalho camponês, dizem que gostariam de utilizar esses conhecimentos no trabalho agrícola, dizem até mesmo, heresia para o capital, que podem utilizar a biologia para combater as pragas sem usar agrotóxicos. Para nós, professores do campo e da cidade, no campo e na cidade, que ousam contrariar a força das coisas e educar para além do capital o resgate do nexos trabalho e educação se apresenta como

tarefa necessária. Espero que com essa dissertação possa ter contribuído com esse desafio ao investigar como os condicionamentos do trabalho e da escola capitalista se manifestam em uma realidade particular, mais especificamente, como esses condicionamentos são experienciados por um grupo de jovens e como eles atribuem sentido ao que aprendem na escola.

Se não tiver contribuído nesse sentido, que fique ao menos minha confiança naqueles que trabalham e estudam na escola pública, e que ao trabalharem e estudarem não dicotomizam essas duas dimensões. Creio que esses homens e mulheres se fazem mais fortes que as coisas, se revoltam contra elas, decifram-nas, e assim melhoram as coisas com suas próprias mãos, sem esperar que elas melhorem por conta própria.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Graal: Rio de Janeiro, 1983.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BELINAZO, Denadeti Parciannelo. **O perfil e os determinantes do valor da produção dos fumicultores e dos não-fumicultores no sul do Brasil**. Tese de Doutorado, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2009.
- BILHALVA, Fernando. **A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado/RS**. Dissertação de Mestrado: UFRGS, 2011.
- CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- CALDART, Roseli; FRENANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” – texto preparatório. *IN*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.21 – 61.
- CALDART, Roseli. A escola do campo em movimento. *IN*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.87 – 132.
- COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul – EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento regional a partir da pedagogia da alternância. Dissertação de Mestrado, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2012.
- ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ETGES, Virginia Elisabeta. **Sujeição e resistência**: os camponeses gaúchos e a indústria do fumo. Santa Cruz do Sul: FISC, 1991.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentile, Pablo A.A; Silva, Tomas Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 31-92.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. Dos cadernos de miscelâneos. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p.227-274.

- GRAMSCI, Antonio. Introdução à filosofia. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p.81 -226.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- GRAZIANO DA SILVA, José. Apresentação. In: PRIEB, Rita Inês Pauli. **Pluriatividade da produção fumageira**. EDUNISC: Santa Cruz do Sul, 2005.
- GRAZIANO DA SILVA, José. **O novo rural brasileiro**. In: Revista Nova Economia, Belo Horizonte, 1997, p.34 – 81.
- GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Editora da UPF: Passo Fundo, 2003.
- KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1998.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Cortez: São Paulo, 2006.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 2. ed. São Paulo: LECH, 1981.
- MARTINS, José de Souza. **A reforma agrária e os limites da democracia na “Nova República”**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, Karl. **Miséria da Filosofia: resposta à Filosofia da Miséria, do Sr. Proudhon**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. O que é a Comuna. In: FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989, p. 293-307.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Promulgação da Lei sobre o ensino obrigatório para todos. In: DANGEVILLE. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978. Capítulo 1: Crítica do ensino burguês, p.55-127.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Promulgação da Lei sobre o ensino obrigatório para todos. In: DANGEVILLE. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978b. Capítulo 3: Formação intelectual dos trabalhadores, p.195 – 254.
- MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÜLLER, José Ivo. **Pequeno Histórico da Fundação e do Crescimento do Colégio Estadual Ernesto Alves de Oliveira: seu ontem, seu hoje, seu amanhã**. Santa Cruz do Sul, 2006.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **RS: agropecuária colonial e industrialização**. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1983.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 2001.
- PRIEB, Rita Inês Pauli. **Pluriatividade da produção fumageira**. EDUNISC: Santa Cruz do Sul, 2005.
- RIBEIRO, Marlene. Prefácio. In: **Educação do campo: um projeto de educadores em debate**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p.7-15.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês: trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? **Revista da UCPel**, Pelotas, n.1, p.5-27, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.223 – 274.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, autores Associados, 2005b.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos**. In: Revista Brasileira de Educação, Vol. 12, n.34, jan/abr, 2012.
- SILVA, Valter Israel. **Caminhos da afirmação camponesa: elementos para um plano camponês**. Tupanciretã: Instituto Cultural Padre Josimo, 2009.
- SILVA, Ari da Rocha. **O significado do trabalho na terra do fumo: perspectivas dos agricultores frente ao sistema integrado de produção industrial em Santa Cruz do Sul/RS**. Dissertação de mestrado: UNISC, 2007.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa: Moraes, 1981.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Atual, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Brasília: Editora da UNB, 1995.

VOGT, Olgário Paulo. **A produção do fumo em Santa Cruz do Sul – RS: 1849 – 1993.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.