

A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO NO MEIO RURAL

José de Souza Martins

Uma das limitações nos estudos de sociologia da educação no Brasil está em que as personagens mais acessíveis à pesquisa e os dados ao alcance do pesquisador via de regra estão relacionados com o caráter institucional da escola. A isso se associa o fato, que este trabalho não comporta discutir, de que tanto a posição social do sociólogo quanto certas correntes do pensamento sociológico enfatizam valorativamente a escola como agência de mudança social e veículo de desequilíbrios sociais.

Daí que algumas das análises mais importantes, das que já foram realizadas entre nós, sobre o ensino primário, tenham tido por ponto central temas como a estrutura e a função da escola, a situação do ensino, a ideologia do educador, o rendimento escolar, as funções inovadoras do ensino, a formação da mão-de-obra industrial.¹ Esses temas foram suscitados por um contexto histórico — o do desenvolvimento — estimulador de reflexões que procuraram situar os obstáculos às funções socialmente criadoras da escola. Esses estudos têm como referência central os agentes da escolarização e os objetivos, a natureza e os resultados da sua atividade.

Neste artigo analisarei um aspecto diverso da problemática educacional brasileira: o teor das representações dos sujeitos (e não dos agentes) da escolarização. E a análise não será feita no nível da instituição escolar e sim no nível da situação social. Desse modo, entende-se por sujeito da situação não só e necessariamente o aluno, mas também as pessoas para as quais a escolarização de uma outra é parte do seu próprio projeto de vida. Assim, o significado da escolarização não é definido apenas a partir da perspectiva do sujeito, mas sobretudo dos componentes

N. da R. — Texto transcrito de:
WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Díaz, org. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 249-70.

Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982

cruciais da situação, que nesta perspectiva se exprimem, e que o definem como ser social.

O material empírico utilizado consiste em entrevistas feitas durante a realização de uma pesquisa exploratória sobre as "Condições Sociais do Desenvolvimento Agrário em São Paulo"². Três regiões do Estado (Alta Sorocabana, Baixa Mojiana e Alto Paraíba) foram escolhidas a partir da combinação de dados estatísticos sobre grau de utilização de tecnologia moderna na produção agrícola e natureza dos produtos agrícolas predominantes (produtos diretamente alimentares, matérias-primas para a indústria e produtos de exportação). Em cada uma das regiões citadas foi escolhido um município com as seguintes características: Alta Sorocabana — tecnologia moderna e matéria-prima para a indústria; Baixa Mojiana — tecnologia em transição e produto de exportação; Alto Paraíba — tecnologia tradicional e produto diretamente alimentar.

Nessas áreas foram entrevistados, primeiramente, os técnicos das Casas de Agricultura (agência da Secretaria de Agricultura) e os agentes dos estabelecimentos oficiais de crédito porque estão situados estrategicamente na relação entre o campo e a cidade. Suas informações e avaliações críticas foram referidas à história de vida de cada um. A partir dessas avaliações críticas foram identificadas pessoas significativas para novas entrevistas, sendo definidas como significativas aquelas diretamente vinculadas à atividade agrária, que eram objeto de referências espontâneas por corresponderem ou não corresponderem às expectativas e estereótipos dos primeiros entrevistados. Os dados recorrentes permitiram identificar componentes estruturais da situação que amparam as diversas concepções observadas. Regiões e pessoas são, pois, elementos que se articulam em primeiro plano apenas como recurso para abordar a dimensão em que pode ser feita a análise sociológica.

ATIVIDADE ESCOLAR COMO "EQUIVALENTE" DE TRABALHO

A escolarização de nível primário no meio urbano distingue-se por compreender uma fase da vida infantil que se caracteriza por ser aquela que

precede imediatamente uma etapa crucial na formação da personalidade-status do sujeito: a do prosseguimento dos estudos, ou, então, a do ingresso na força de trabalho. Tais alternativas extremas reproduzem para o imaturo, sob forma de opção sua e/ou de seus pais, a situação de classe de sua família, os limites sociais da sua mobilidade presente e futura e o desenrolar possível da sua biografia. O sentido do que aprendeu ou deixou de aprender só se explicita por essa referência à situação de classe, que define os contornos e a importância do que lhe foi ensinado. A classe delinea a perspectiva pela qual um modo social de ser é incorporado ou não pelo sujeito, isto é, pela qual o teor do que é ensinado adquire significações, até mesmo estranhas às intenções do educador e dos responsáveis pela política educacional.

A precedência da escolarização em relação a essas alternativas não adia o afloramento da situação de classe no estabelecimento do rumo a seguir. Apenas a encobre, mal e mal, através dos recursos de "uniformização" da população escolar — como a caixa escolar, a merenda escolar, o uniforme etc. - que procuram atender formalmente os imperativos ideológicos da "democratização" do ensino.

No meio rural, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo — característica mais freqüente na história de vida de cada um dos entrevistados — não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da sua população. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida.

São reiterativas as verbalizações sobre a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo.

"A minha escola foi assim à noite. Trabalhava de dia e íamos à escola à noite. Fui aprendendo e escrevendo. Eu não sei muito bem; mais ou menos para defender. A nossa família aí quando tinha 8, 10 anos tinha que trabalhar; o pai e mãe obrigava. Eu podia dizer que quando fui à escola estava com 10, 12 anos". (H. B., administrador de fazenda, filho de imigrantes italianos assalariados na lavoura, 54 anos. Baixa Mojana).

"Eu só bandonei aqui só com a farta da minha patroa. Eu bandonei. Até minha família ficava quase que sempre aqui. Sempre a criança de escola ficava com ela aqui e os outros, que já era de serviço, ficava lá na roça". (J. M., fazendeiro, 50 anos. Alto Paraíba).

"Comecei a trabalhar com 10 anos. Estive mais ou menos um ano na escola. Quando ia à escola assim fazia muita falta para os velhos. Aprendi um pouquinho só para a gente se defender... (...) Todos os (meus) filhos foram à escola no sítio (...) Depois do meio-dia ainda ajudavam. Não é que nem agora, com os netos que estou criando, que é só na escola e vagabundez". (N. P., fazendeiro, filho de imigrantes italianos que foram colonos de café, 65 anos, Alta Sorocabana).

"Não fui à escola. Mal-e-má assino meu nome. Comecei a trabalhar com 8 anos mais ou menos (...) Tenho 4 (filhos) na escola pra aprender a assiná o nome. (...). Tenho 7 filhos, sendo 4 meninas. Estão principiando a ajudá na colheita de algodão". (V. M. R., arrendatário, filho de alagoano lavrador por conta própria, 44 anos, Alta Sorocabana).

"Estive 2 meses na escola. O pai quis que fosse à escola. Pra ir 2 meses fui em baixo de couro. Pensei que era ruim. Hoje acho que não era. Comecei a trabalhar com 8 anos de idade". (V. J. R., diarista, cearense, filho de sitiante, 29 anos, Alta Sorocabana).

"O filho vai á noite à escola porque de dia eu fico aperreado porque eu tenho que tomar conta do meu amendoim". (Arrendatário, nordestino, mais ou menos 30 anos, Alta Sorocabana).

"Comecei a trabalhar o dia inteiro com 14 anos. Desde os 9 anos sempre trabalhei. Ia à escola e trabalhava. Meu pai não tinha recursos". D. R., fazendeiro, filho de imigrantes italianos, 45 anos, Alta Sorocabana).

O período geralmente compreendido entre 8 e 10 anos de idade não foi, para a maior parte dos entrevistados, apenas o da escolarização. Foi também o do início do trabalho produtivo.

A concomitância entre escolarização e trabalho assume, por outro lado, um caráter geral na experiência de vida dos que tiveram acesso à escola, independentemente de distinções fundamentais como a que se poderia fazer entre proprietários e não-proprietários, pequenos e grandes proprietários, arrendatários e assalariados ou semi-assalariados.

Mas, essa simultaneidade não é um evento do passado. Ela se constitui num dado da experiência de vida das crianças de ainda hoje no meio rural. A afirmação citada, de N. P., de que agora, com os netos, "é só na escola e vagabundez" constitui um julgamento crítico em relação às crianças que não trabalham e cuja "atividade útil" se resume na freqüência à escola. Ainda que a situação se tenha alterado entre uma e outra das duas últimas gerações, tornando menos

premente o trabalho infantil, há um dado que se evidencia nessas observações: é o de que o trabalho constitui um valor para os diferentes grupos da sociedade agrária, abrangendo indiscriminadamente a maior parte das etapas da vida, desde a infância até a velhice. Embora para as populações de imigrantes estrangeiros e seus filhos, que se deslocaram com o café e a frente pioneira, a partir de fins do século passado, o trabalho infantil tenha sido também uma necessidade, ele foi e é um valor social.³ E do mesmo modo é um valor para as populações caipiras do Alto Paraíba.⁴

Daí que a valorização do trabalho em si se apresente como concepção normativa na educação das novas gerações, sintetizada nessas palavras de um agrônomo, filho de imigrantes:

"O pai deve exigir, nem que tenha meios, do filho o trabalho. A turma sai com conhecimento perfeito da vida e dando valor às coisas. As mínimas coisas têm valor. Para os outros é muito fácil. As coisas conseguidas com dificuldade, com luta, são mais duradouras, têm mais valor. Formam uma personalidade útil. Ao passo que os que têm tudo fácil eles têm aquela personalidade dependente, se dependem do pai, de colegas. A luta pela vida encontra mais dificuldades quando pequeno. Depois que a gente se torna pessoa é que vai dar valor a essa formação". (J.M.P., 48 anos, Alta Sorocabana).

O que se completa com estas palavras de um jovem operário, ex-colono de café, filho de peão-de-turma:

"Comecei a trabalhar de 11 anos em diante. Pouco fazia; mais ia daninhar. O pai disse que o tempo que fica fazendo malvadeza vai trabalhar". (B.P.F., operário urbano, 30 anos, Baixa Mojiãna).

Quando, portanto, a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança, na população rural, ela o é, acima de tudo, como "equivalente" de trabalho. A aceitação da escola é amparada pela valorização do trabalho. Contudo, não se trata, em primeiro plano, da escola como meio institucional para realização de fins ideologicamente dominantes na sociedade, como meio de adestramento. **Trata-se da atividade escolar como "trabalho" em si. Os objetivos ou as funções manifestas, tal como concebidos pelos educadores ou pelos que elaboram a política educacional, não são necessariamente compreendidos pela população rural.** Ou seja, a escola não é incorporada necessariamente nos termos supostos por esses agentes, mas nos termos próprios das classes sociais rurais.

Essa constatação implica em reconsiderar as bases das funções socializadoras da Escola. Como se observa, não é imediatamente o teor da informação escolar, o seu conteúdo ideológico, nem o teor das representações do educador, não é, em suma, o teor da "mensagem escolar" que baliza a socialização dos "imatuross" no meio rural. A escola concorre para essa socialização na medida em **que a atividade escolar constitui uma forma de adestramento pelo trabalho em si.** A escola é apenas um centro que se redefine para realizar essa concepção nuclear do processo socializador, pois sua atuação implica e se desdobra em outras atividades, como o percurso do trajeto freqüentemente longo entre a residência do aluno e a sede escolar, as alterações nos horários de alimentação da criança em relação ao de sua família, a permanência do aluno sob custódia do professor em recinto fechado e, principalmente, o descompasso entre o ciclo da atividade escolar e o ciclo do trabalho agrícola.⁵ A escolarização representa um conjunto de sacrifícios por parte do aluno e seus familiares e eles o suportam sob coerção de normas derivadas da valorização do esforço pelo esforço. O tempo que se permanece na escola é um tempo de adestramento no trabalho pelo trabalho.

Só assim é possível compreender porque os pais impõem a seus filhos a permanência na escola, às vezes, por vários anos, para alcançarem objetivos extremamente limitados, e totalmente discrepantes em relação às expectativas do educador, como no caso dos que mandam os filhos à escola para que aprendam a assinar o nome. Do mesmo modo, é o que permite que justifiquem e aceitem o baixo rendimento escolar de seus filhos (como as sucessivas reprovações), depois de anos de escolarização, como conseqüência de que "não têm cabeça para o estudo" ou de que "a idéia não deu".

O conteúdo de classe da escolarização — seja porque visa a disseminação dos valores e concepções dominantes, seja porque o próprio educador acentua no seu trabalho as significações coerentes com o seu horizonte de classe — é dado antes de mais nada pelo que a experiência escolar tem de significativo no próprio modo de vida da população rural. O discernimento das continuidades e descontinuidades entre o teor do ensino e as concepções que ditam a aceitação da escola no meio rural depende da explicitação desse modo de vida a partir das relações que cada homem rural mantém com a sociedade urbana dominante e inclusiva.

MUDANÇA SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO EM TRÊS TIPOS DE BIOGRAFIA

Através da análise das entrevistas realizadas no meio rural foi possível descobrir três tipos de biografia que traduzem as implicações das mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade brasileira no último meio século. Os tipos representam todas as alternativas biográficas contidas no universo investigado quando referidas, em última instância, aos seus fundamentos históricos. A escolarização mostrou-se estreitamente associada a essas mudanças, variando a sua significação conforme variam as condições históricas do trabalho produtivo. Cada um dos tipos de biografia retém os caracteres essenciais das situações sociais vivenciadas pelos sujeitos, explicitando o sentido dos acontecimentos biográficos e das palavras. Tais situações estão polarizadas na produção predominante de mercadorias, de um lado, e de excedentes, de outro.⁶

O primeiro tipo está contido na história da vida de Narciso P., fazendeiro na Alta Sorocabana, 65 anos de idade. Seu pai era italiano, sempre foi lavrador e veio para o Brasil como colono de café, em 1896⁷, trabalhando de empreitada, inicialmente na região de Araras. Em 1928, num ano em que o café estava com "preço bom", às vésperas da crise, mudou com a família para Marcondésia, onde foram trabalhar como meeiros, também no café. Só em 1941, com 40 anos de idade, é que Narciso, já casado havia 18 anos, com filhos grandes, separou-se de seu pai e foi para a Alta Sorocabana trabalhar como arrendatário na cultura de algodão.⁸ Nessa condição permaneceu durante dois anos e depois comprou um pedaço de terra tão pequeno que "ficava com os pés de fora".

"Mas, já fui trabalhar no que era meu. Porque não tinha mais renda para pagar. O pouquinho que eu fazia era meu. (...) Às vezes na colheita, apertando, trabalhava até aos domingos. Eu acho que não era pecado, porque trabalhava por necessidade, para escolher algum mantimento pra não perder. (...) Com muita economia sobrou um dinheirinho. Comprei 6 alqueires por 13 mil cruzeiros (velhos). Trabalhei dois anos pra poder livrar 13 mil cruzeiros. Começamos a trabalhar eu e os filhos: o mais velho estava com 17 anos. Todos os filhos foram à escola no sítio. Alguns tinha 3º ano, outros 4º. Mandeí à escola para aprender um pouquinho para se defender. O que não sabe de tudo é duro. Era interessante que trabalhassem, mas enquanto pequenos tinham que ir à escola. Depois do meio-dia ainda ajudavam". "Comecei a trabalhar

com 10 anos. Estive mais ou menos um ano na escola. Quando um ia à escola assim, fazia muita falta para os velhos. Aprendi um pouquinho só para a gente se defender... Comecei a trabalhar junto com o pai e o mais velho. Tinha 3 irmãos que trabalhavam na roça também. Mamãe cuidava da casa. Elas cuidavam do mesmo serviço. Pôs todo mundo para trabalhar para poder comer. Aquele tempo era mais duro para poder viver. Quem fala mal de hoje é porque não quer trabalhar."

Alguns pontos dessa história de vida precisam ser acentuados: a melhoria de condição com a passagem da família do pai de colono a meeiro foi partilhada por meação com o fazendeiro (a meação teria sido uma forma de suprimir obrigações fixas em dinheiro por parte do fazendeiro); a desagregação da família do colono, pois o recrutamento da força de trabalho era familiar especificamente em função dos "arranjos internos" a que chegara a cafeicultura no emprego do trabalhador; a separação filho-pai recolocou para o primeiro a necessidade de recompor a situação pelo trabalho árduo até o limite possível - a propriedade da terra.

Nessa história a ênfase da existência é colocada no trabalho. Subjetivamente, a mobilidade é inerente ao próprio devotamento ao trabalho. A escolarização não chega a ser definida com clareza e a indefinição é reiterativa: "só para a gente se defender". O que há de claro na escolarização é o tipo de esforço que ela reclama do sujeito e da sua família, pois o que representa é medido exclusivamente em relação ao trabalho que, por ela, deixou de ser realizado.

Um outro tipo de biografia, produzido pelo mesmo contexto da do anterior - o café - é a de Benedito P., peão-de-turma⁹ na Baixa Mojiana. Benedito nasceu em Minas Gerais e tem 57 anos.

"Fui na escola, mas não aprendi nada. Aqui em casa quem não sabe lê é só eu. O resto tudo sabe. Só eu sou narfabeto. Não aprendi porque não dá. A gente nem sabe dizê como é o fundamento disso. O que gabaí de 12 anos. O primeiro serviço foi de café, negócio de roça, assim, né. Aquele tempo eu tava co'a família, co meu pai, ela era colonio naquele tempo. Trabiava tudo junto em Jaguari de Minas (...) Naquele tempo ganhava poco e não tinha no que gastá; hoje ganha bastante e não senti precisão. Quando senti, apertei eles (os filhos). Comecei a trabiá e o que ganhava era pra remendá o que fartava de mantimento e comprá arguma ropinha."

O pai de Benedito, saiu de Jaguari e foi para Rio do Peixe. Dali foi para outra localidade, em Minas mesmo:

"O colônio, o camarada , exprimenta um ou dois ano numa fazenda. Se não dá certo, toca prá frente, prá vê se miora. Prá aventura. As vez piora. (...). O pai veio caminhando prá cá (...) Porque os patrão de fazenda é assim: um ano que toca com camarada, às vez com colono; fica esse remelexo."

E passou por várias fazendas e lugares, seja como colono, seja como camarada. Tanto o pai quanto ele próprio vieram na esperança de encontrar uma fazenda em que pudessem ajustar-se a uma concepção ideal e tradicional de colonato, cuja deterioração não podia imputar senão ao arbítrio dos fazendeiros:

"O colônio ganha casa e lenha. Água já tá ali mesmo pelo pasto. (...) Primeiro ia procurar o lugá novo. Acertava o emprego. Depois vortava e falava com o patrão dele. Se pagava mais, ficava. Se não, saía. Já não pagava mais e então sai mais. Os patrão acompanhavam um o outro. Eram combinado. Quando iam fazê os contratos dos colônios, combinava antes."

A última fazenda em que o Pai de Benedito trabalhou

"... era fazenda grande, mais já tava tocando negócio de invernada (substituição do cafezal por pastagens) e diminuiu bastante os colônios. (...) Trabalhador ele era. Nasceu pobre e morreu pobre. Deixou o Pedroso (última fazenda) porque 'pena é um ano só. Terminou aqui no Hospitá de A... Antes de morrê chamô nós e disse: 'Oi, ocês num faça como eu. Não deixei nada pr'océis. Já criô nós, já tá bom. Agora a gente que se vire. O conseio que deu foi de não trabaiaí demais, pra não rebenta o peito e ficá inválido. Podia durá mais do que duro."

Benedito migrou de fazenda em fazenda na região. Mas, o colonato foi extinguindo-se: ora porque o café cedeu lugar ao pasto, ora porque o cafezal velho e espaçado foi substituído por plantações apertadas de café caturra, impossibilitando as culturas intercalares de alimentos, ora porque na fase de colheita as fazendas começaram a utilizar o trabalho do peão-de-turma, pois já se tratava de trabalho remunerado em dinheiro, embora mais moroso, no regime de colonato. Em outros termos, o antigo colono transformou-se paulatinamente num trabalhador assalariado, inteiramente sujeito às relações com o mercado e suas implicações. Aquilo que fora secundário no regime anterior passou a ser principal: de produtor direto o colono se tornou comprador dos seus meios de vida. Finalmente, veio morar na periferia da cidade para trabalhar como peão-de-turma:

"Na turma, o dia que chove, dia santo, não vai trabaiaí, tá perdendo. Turmero um dia vai prá cá, otro vai prá lá. pincha a gente de todo jeito

(...) Trabaiei numa porção de turma. Cada turma faz um serviço diferente. O que é de enxada, é de enxada; o de machado, á de machado. Agora estô de machado. Não sô empregado. Sô livre. Se quisé larga de turma, pode. Já passei por uma porção. Tem mais de 10 turmero. Passei por tudo ele. Mas, não achei turma em que ganha sem trabaiaí. Tá ruim, né?"

Houve um momento em que Benedito percebeu que o seu sonho e o de seu pai de voltar ao colonato das antigas fazendas de café era um sonho inviável. Levou quase a vida toda para descobrir isso, mas tomou uma decisão em relação aos filhos:

'Tenho 6 f fio. Os f fio começaro a trabaiaí comigo com 12, 13 anos. (...) Tudo eles foro na escola. Eu fiz força deles ire. Eu não tive escola, mas fiz empenho, porque estava vendo que no fim do tempo ia fazê farta mesmo, por causa dos documentos. Eu mesmo prá compra esta casinha precisei carca o dedão lá no cartório. Dá vergonha. (...) Eu vejo muitos colegas com a minha idade, um é fiscá, outro é não-sei-o-quê, tudo na pena e eu na enxada."

Ao contrário de Narciso, para quem a crise do café provocou a procura de um novo modo de existência na frente pioneira, Benedito permaneceu vivenciando, como drama pessoal, as transformações radicais que se deram no modo de vida relativo à economia do café. Apesar das condições diversas, também para ela a escolarização dos filhos foi "equivalente" de trabalho. Como testemunhou o seu primogênito: "Comecei a trabalhar com 11 anos em diante (...) Mas eu, como precisava ajudar, ia à noite (à escola). Comecei a ir a escola com 16 anos". Só que a escolarização surgiu em termos diversos: vinculada à consciência do desaparecimento de um modo de existência, como recurso para suportar a passagem para uma nova modalidade de vida.

O terceiro caso é o de Benedito T. Filho, 52 anos, agregado de uma fazenda do Alto Paraíba. Este Benedito é negro, dançador de uma companhia de moçambique, descendente dos antigos escravos da fazenda em que mora, onde nasceu e de onde nunca saiu. A rigor, "não tem biografia". A sua condição nunca se alterou, porque nunca houve mudança nas condições de funcionamento e de economia da fazenda: desde os tempos do Padrinho Velho, avô do atual proprietário, sempre produziu artigos de subsistência (milho, feijão, porcos, etc), cujo excedente era e é vendido aos comerciantes locais ou do Médio Paraíba e do Rio de Janeiro, pelo fazendeiro. O Padrinho Velho era tropeiro e com ele Benedito desempenhou algumas funções fora da ro

ça. Mas, com sua morte a tropa "se extraviou". Desde então vive só da lavoura. Consome parte da meação que recebe e o restante vende aos comerciantes de cidadezinhas próximas. Do dinheiro que obtém compra sabão, querosene, sal e roupa. Benedito afirma que:

"Já lidei prá aprende e não pude (ler e escrever). A idéia não deu. (...) A menina não foi à escola. Os dois meninos foro. O mais véio foi ate o 39 ano, mais não fez. O pequeno não vai mais porque passô da idade. Fico seis anos, Não adiante mais. (...). O Chico (filho mais velho) fazia a tarefa de dia e tirava a escola de noite. De dia não vai porque tem de trabaia."

Na família de Benedito Filho a escolarização também é pensada em termos de sua equivalência com o trabalho. A expressão de que o filho "fazia a tarefa de dia e tirava a escola de noite" está estreitamente ligada ao trabalho. Tirar tarefa na zona rural da região significa cumprir a jornada de trabalho que um homem pode fazer num dia. Ali existe até mesmo a medida tarefa para designar o tanto de trabalho assim realizado. Todavia, a escolarização é pensada como ritual. Essa parece ser a razão de encontrar-se naquela área casos de pessoas que se desalfabetizaram:

"A minha mãe quiz ponhá eu na escola, que era longe e mais de légua. Tive dois anos de escola. Não gostava. Depois esqueci tudo. Só sei asiná o nome e o abc. Aprendi de medo da professora. Até iá fui votante. (...) A cidade é muito boa prá quem tem leitura. Quem é ucuro tem que vivê na roça". (O.V.C., sitiante, 52 anos, Alto Paraíba).

A segmentação do mundo entre cidade e roça tem um sentido definido para as populações dessa região: são dois modos de vida. Todavia, a existência na roça "se sustenta por si mesma", os vínculos com a sociedade inclusiva não são fundamentais, são "excedentes". Daí que os problemas de resistência à escolarização, freqüentemente encontrados, não são devidos senão ao fato de que a "mensagem" da escola não se integra num esquema de necessidades vitais. Quando se integra é porque o teor da escolarização sofreu uma reinterpretação para torná-lo compatível com a valorização do trabalho, o que quer dizer que a escola é sutilmente descaracterizada no seu conteúdo próprio. A integração efetiva da escola nesse esquema de necessidades só ocorre quando o sujeito se propõe a migração para a cidade ou se envolve em relações materialmente significativas na cidade. Um caso notável é o

de José M., fazendeiro, que freqüentou escola durante quatro meses apenas, mas que, não obstante praticar a economia do excedente, mantém relações comerciais e bancárias em várias cidades da região. José M. assim explica porque comprou um dicionário:

"Eu comprei pá lê, pá quando a gente, pur ixempro, quarqué professor fala lá e se a gente fica em dúvida a gente tem que i no dicionário pá sabê. Esse é o causo meu que eu comprei e tenho em casa. Porque muitas vez vai conversá c'um devogado, um juiz, ele fala quarqué coisa a gente fica indeciso". (J. M., fazendeiro, 50 anos, Alto Paraíba).

Mas, seus filhos freqüentaram

"... só o grupo porque eles não gosta de leitura também não senhor. Desde o primeiro. Eu faço uma forma de rebentá, no fim não adianta. Queré pôr uma coisa onde não cabe..., cê imagina. (...) O homem que tem estudo pode entrá em quarqué lugá e saf. E quem não sabe lê e escrevê? Quem não tem leitura? É o maior problema. E a gente gosta por causa disso, porque ocê sabe, quem sabe ele vai em quarqué lugar e não tem problema. Se pur ixempro eu não mexo c'a vida, se eu pur ixempro não soubesse lê e escrevê, eu podia? Mais, minhas criança sempre é assim. Eu esforço imensamente. Eles perfire mais trabaia na fazenda, do que estudá. Quarqué um deles.

Como as tarefas estão divididas entre José M., que supervisiona o trabalho agrícola e cuida das relações econômicas na cidade, e os seus parentes e agregados, que trabalham a terra, as suas concepções não fazem sentido para seus filhos. Basta dizer que um deles permaneceu onze anos na escola para tirar o diploma. O dicionário exprime toda a significação da escola e da "leitura"; o outro modo de vida, o da cidade, implica em outra linguagem, cujo desconhecimento pode ter resultados amargos para o roceiro, como a perda da terra e de outros bens (foi o que aconteceu na região quando começaram a desaparecer as terras de uso comum para dar lugar à propriedade capitalista da terra) e os equívocos de entendimento nas relações com as pessoas da cidade." Como disse um dos entrevistados: "Assim não precisa ter educação da escola grande - cadeia — é chutado de um lado prá outro". No entanto, a necessidade de conhecer essa linguagem só surge à medida que as relações com as instituições urbanas se traduzem em dificuldades na interação das partes, em descontinuidades de sentido e de expectativas e na medida em que essas mesmas expectativas são elaboradas a partir do privilegiamento do mundo urbano.

Os três tipos de biografia aqui utilizados têm entre si nexos de significação que explicitam as situações sociais em que se dá a escolarização do meio rural. Primeiramente, há as variações em torno da noção de trabalho. O caso de Benedito T. Filho e os casos adicionais do Alto Paraíba, bem como a primeira parte da biografia de Benedito P., da Baixa Mojiana, indicam que o trabalho agropecuário, enquanto atividade contumaz, é a condição primordial da fartura. A noção de trabalho **ainda** diz respeito à sua característica de trabalho útil, produtor de valores de uso, que excetuadas as racionalizações que transferem para o **transcendental** a explicação de certos eventos, responde diretamente pela fartura ou pela miséria.

Entretanto, a conversa do pai de Benedito P., no leito de morte, com ele e seus irmãos, constitui uma tomada de consciência da transição sofrida **pela** natureza do trabalho. ("Não deixei nada pr'ocêis", "o conselho que deu foi de não trabaiá demais..."). Agora é uma forma de trabalho que precisa ser medida pelo tempo, cuja referência é o tempo de uma vida que, cumprido, deve deixar um resultado independente da pessoa do trabalhador, pois não morre com ele. Desaparecidas as condições do colonato e, portanto, da prática das culturas intercalares, desaparecem igualmente as condições da associação entre a produção do bem que se esgota principalmente na sua forma de valor de uso, na subsistência direta do colono, ressaltada a comercialização do excedente, e a produção do bem na sua forma de mercado, de valor de troca — o café —, para remuneração do empreendimento capitalista. Trabalhar com afinco deixa de ser a condição de fartura, pois o trabalho se metamorfoseia em trabalho social abstrato, que carrega para a existência do trabalhador as vicissitudes da mercadoria que produz e as implicações incontroláveis da circulação do produto. A concepção de trabalho de Narciso P. já está determinada por esta última situação. Ele não produz para si mesmo. O afã no trabalho repete, aparentemente, a mesma concepção vigente na economia do excedente. Mas, só aparentemente, porque a mediação do mercado leva-o a pensar o trabalho associado à poupança incessante, que são os meios para chegar à condição de proprietário e recuperar aí, senão direta e completamente o produto do seu trabalho, ao menos uma parcela da sua contrapartida. Em outros termos, a noção de trabalho na biografia de Narciso P. difere porque já se trata de trabalho que pode ser acumulado, ao longo do tempo, como trabalho morto, como capital.

Assim, por trás de uma ênfase geral e absoluta no trabalho pelo trabalho, cada um desses tipos de biografia apóia-se em concepções e condições historicamente diversas de trabalho.

Esse é o ponto que nos leva ao segundo aspecto da questão. Essa "diversidade" histórica é que explicita o sentido das verbalizações utilizadas para indicar o modo de aceitação da escola. **Apenas nos casos em que o trabalho também se determina como abstrato e social é que a escola é admitida como recurso para desvendar os segredos da linguagem urbana, isto é, do mundo das mercadorias e da propriedade privada. Quando o trabalho predominante é o trabalho útil, a frequência à escola se traduz na prática de um ritual referido à valorização do trabalho, cuja importância não está no seu conteúdo declarado, mas naquilo que representa como exercício do esforço pelo esforço.**

É a falta de compreensão do sentido desse conteúdo declarado do ensino que parece responder causalmente **pela** evasão e pela repetência escolar em algumas situações, podendo tornar-se expressivas até mesmo em termos regionais. Portanto, o fenômeno da reprovação escolar tem significação diversa em cada uma dessas situações históricas.

A ESCOLA E A NEGAÇÃO DO MUNDO RURAL

Na situação em que a existência humana se apóia na economia do excedente, isto é, em que o trabalho é fundamentalmente útil, produtor de valores de uso, e só secundariamente produtor de artigos que se revestem da forma de valor de troca, ou seja, excedentes, a escola sofre uma "rejeição" tácita. Essa rejeição, no entanto, não pode ser devidamente compreendida se for considerada como recusa de frequência à escola.

Essa rejeição deve ser entendida como não incorporação do ensino em seu teor próprio na sociedade rural. Exteriormente, no entanto, a escolarização é, em geral, aceita. Não obstante a iniciação da criança rural no trabalho produtivo coincida com a fase da atividade escolar, não há, em princípio, uma incompatibilidade entre uma coisa e outra, nesse nível. E não há justamente porque a escola se integra nos valores rurais como forma de "trabalho", isto é, de absorção do tempo da criança, como ocupação que implica em trabalho pelo trabalho, o que com muita frequência supõe o cumprimento de um destino.

Exatamente essa característica da escola nas áreas de economia de excedente torna discutível a suposição de que o "teor da mensagem escolar", ou seja, os valores urbanos e dominantes, possa ser captado pelo aluno. É evidente que a "mensagem", como diria Goldmann, possa "passar".¹² O fundamento dessa dúvida está em que o modo de existência da população rural, nessas condições, tende a "fechar-se sobre si mesmo", circunscrito a relações sociais diretas e pessoais, seja para o intercâmbio de bens, seja para o intercâmbio da força de trabalho. A integração no mundo das mercadorias se faz por meio do excedente, sem que haja, pois, desorganização das bases materiais da existência.

Aí se encontra o fundamento da ambigüidade da situação de ensino. A escola é aceita e valorizada porque é equivalente de trabalho duro e contumaz. Isso faz com que a família insista em manter o aluno às vezes até durante longos anos na escola, apesar de sucessivas repetências. Por outro lado, as aspirações em relação à escola são desproporcionalmente modestas: assinar o nome, ler mais ou menos, etc.

Já nas áreas em que o sujeito, como proprietário ou trabalhador está inserido direta e fundamentalmente na economia de mercado a escola tem outras características. Embora se dê a "equivalência" entre trabalho produtivo e "trabalho" escolar, a forma do primeiro difere significativamente da forma de trabalho na economia do excedente. O trabalho é produto de mercadorias, gera bens destinados previamente à troca, isto é, pela mediação das outras mercadorias o trabalho se determina como social e abstrato. O trabalho infantil se integra no projeto deliberado ou implícito da família de proceder à acumulação e libertar-se da venda de força de trabalho ao proprietário da terra ou simplesmente de ampliar a acumulação.

Embora a atividade escolar também seja socialmente valorizada, enquanto trabalho pelo trabalho, ela é suposta como adiestramento que dá conta de certas abstrações fundamentais da sociedade urbana e inclusiva ("linguagem", legislação, normas, etc). Ao mesmo tempo a noção de trabalho aí se redefine nos termos do espírito capitalista: o trabalho contumaz como expressão da ética da acumulação de capital e como meio de mobilidade social. Assim, a escola, ainda que concebida em termos do trabalho pelo trabalho, constitui uma forma de adiestramento pela qual o imaturo adquire hábitos e incorpora concepções compatíveis com as representações dominantes e sustentadoras da so-

cidade. Mas, a matriz desses resultados não é exclusiva nem predominantemente a ideologia de que compartilha o professor enquanto profissional da educação nem o conteúdo inevitavelmente ideológico do ensino. A matriz é a própria experiência de vida da família e dele próprio. Na medida, porém, em que essa experiência de vida é permeada pelas relações invisíveis que o produto do trabalho tece entre o produtor rural e a sociedade inclusiva, de cujos valores o ensino é um dos veículos de difusão, há entre um lado e outro uma continuidade objetiva de significações. Essa continuidade repousa na valorização do trabalho como meio institucionalmente legítimo de ajustamento social.

Em suma, a eficácia da escola em cada uma dessas situações sociais (a da economia do excedente e a da economia de mercado) depende de fundamentos estruturais diversos, apesar da aparência de não-diversidade, e não do teor do ensino nem da eficiência do professor. Ela se relaciona, basicamente, com a possibilidade de surgimento de um projeto individual ou familiar, mas de qualquer modo socialmente dado, de negação da existência rural.

A análise aqui feita permite indicar como a escola se incorpora significativamente à sociedade agrária quando esta se integra numa teia de relações com a sociedade urbana e inclusiva através da produção de mercadorias. É nesse momento que a difusão de informações e concepções pela escola se torna significativa. As alternativas que se abrem, nessa situação, à população rural implicam na negação acima apontada. O proprietário da terra, quando voltado para a produção de mercadorias, tem a sua existência mediatizada pelas relações com o mercado e suas implicações. Objetivamente, o cerne do seu modo de ser desloca-se, então, para o novo fundamento da sua existência, que não é mais a terra em si, mas a terra enquanto equivalente de capital, o capital e a sua reprodução. E o trabalhador não produz mais diretamente os meios da sua existência. Esta também é mediatizada pelas relações com o mercado, pelo intercâmbio da força de trabalho pelo dinheiro e do dinheiro pelas mercadorias. Ele não é mais um lavrador, mas principalmente um trabalhador assalariado. O universo de circulação do primeiro é o do capital e o do segundo é o do mercado de trabalho. No primeiro caso, a mobilidade é ditada pela rentabilidade e no segundo pelo salário.

O teor do ensino se explicita, assim, no quadro de significações gerado por cada uma dessas modalidades de experiência de vida. É isso que

torna ingênua a suposição corrente de que a escola pode se constituir num meio de "recuperação" do homem rural, pois a premissa de tal suposição é a de que o tradicionalismo rural é o fruto de uma existência econômica e moralmente indesejável, de um lado, e, de outro, de que a escolarização é um dos eficazes instrumentos da sua superação. Na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista. Por isso, **ela só se toma eficaz no meio rural quando a sua população já está envolvida, através da mercadoria, em relações sociais indispensáveis com a sociedade inclusiva.**

Diversamente do que tende a ocorrer com a escola urbana, a atividade escolar no meio rural já é explícita e diretamente uma atividade moldada por situações históricas diferenciais sobre as quais elevam-se as classes sociais. Por não ser postergada e estar imediatamente presente na escola (enquanto a atividade escolar é "equivalente" de trabalho), a situação de classe vem para o primeiro plano da constituição das perspectivas de interpretação ou reinterpretação do ensino. O "imaturado" pode e é situacionalmente compelido a prescindir da dependência em relação à ótica do professor, pois os parâmetros que dão sentido à sua atividade escolar lhe são oferecidos antes de tudo pela sua condição de trabalhador e produtor, ainda que não emancipado da família.¹³ A trama e a complexidade das relações sociais "adultas" são diretamente vividas por ele e, ainda que o seu "status" seja inferior ao de outros membros da instituição familiar, por força, por exemplo, da valorização do respeito dos mais novos pelos mais velhos, não está desobrigado de contribuir materialmente seja para a subsistência da família, seja para efetivação dos fins econômicos da família. Em outras palavras, o aluno não está, geralmente, preparando-se para o futuro de adulto, porque esse futuro, ao contrário do que ocorre na cidade, não diz respeito, essencialmente, ao trabalho (embora possa dizer respeito à qualidade física do trabalho). Ele está de fato exercitando-se como adulto.

Por isso, a eficácia da escola, dependendo de relações sociais mediatizadas pela mercadoria com a sociedade inclusiva, contém implicitamente a negação do rural (e não só do tradicional). Todavia, tal negação não se dá fundamentalmente nem exclusivamente no conteúdo da mensagem escolar nem no conteúdo das concepções do professor, embora ambos radiquem em bases urbanas e de classe. Ela se dá ao

nível das condições de relacionamento do homem com o produto do seu trabalho por meio do mercado, isto é, através da sua situação de classe. Enfim, a escola só se propõe como veículo de negação do mundo rural onde e para quem ele já está negado, ou seja, no mundo das mercadorias.

NOTAS

1 Antônio Cândido. "A Estrutura da Escola". Educação e Ciências Sociais, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1956; Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. "As Exigências Educacionais do Processo de Industrialização". Revista Brasileira, n° 26, nov./dez. 1959; Marialice M. Foracchi. "O Professor e a Situação de Ensino". Sociologia, vol. XXII, n° 3, set. 1960; Luiz Pereira. "A Escola numa Área Metropolitana". São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1967, 2. ed.; Luiz Pereira. "O Magistério Primário numa Sociedade de Classes". São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1969, 2. ed.; Luiz Pereira. "Estudos sobre o Brasil Contemporâneo". São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1971. Octávio Ianni. "Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil". Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S. A., 1963; Florestan Fernandes. "Educação e Sociedade no Brasil". São Paulo, Dominus Editora — Editora da Universidade de São Paulo, 1966, e a propósito da educação rural especificamente, cf. Tamás Szmrecsányi e

Queda. "O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica". In Tamás Szmrecsányi e Oriowaldo Queda, (org.). Vida Rural e Mudança Social. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973, p. 268-89.

2 A escolarização não foi o tema principal da pesquisa. O caráter exploratório da investigação, no entanto, permitiu-me lidar livremente com o assunto sempre que apareceu nas conversas com os entrevistados. Assim, a utilização desse material só tem sentido no quadro mais geral de análise dos resultados da pesquisa. O leitor compreenderá, portanto, o aparente exagero na citação de meus próprios trabalhos, nas notas seguintes, o que faço para poupar explicações desnecessárias, porque já escritas, sobre este ou aquele ponto, limitando-me ao essencial. O levantamento exploratório foi patrocinado pela FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Proc. CHS 65/361), à qual reitero os meus agradecimentos.

3 Há, a propósito, as evidências observadas em outra pesquisa, cf. Marialice M. Foracchi. "A Valorização do Trabalho na Ascensão Social dos Imigrantes". Revista do Museu Paulista. São Paulo, Nova Série, vol. XIV, 1963.

4 "O caipira preguiçoso estereotipado no 'Jeca Tatu' de Monteiro Lobato contrasta radicalmente com a profunda valorização do trabalho entre as populações caipiras do Alto Paraíba, nas vizinhanças da mesma região montanhosa em que Lobato trabalhou como promotor público e fixou as impressões que definiram essa personagem. Lobato era originário de Taubaté, no Médio Paraíba, que, ao contrário da concepção geralmente adotada por historiadores e sociólogos, viveu um surto empresarial — bancário e ferroviário — na mesma época em que o café começou a ex-

pandir-se para o Oeste. As observações desse autor estão diretamente fundadas na valorização do modo de vida urbano contra o tradicionalismo agrário, o que constitui um dos núcleos da ideologia da modernização, que se estrutura no país ao menos desde o início do século, e que veio a ser um dos componentes básicos do extensionismo rural no Brasil", cf. José de Souza Martins: "Modernização Agrária e Industrialização no Brasil (Capítulo I deste livro). No entanto, este estereótipo do caipira tem procedência mais remota. Ele começa a surgir na documentação histórica, no que respeita à capitalização de São Paulo, quando a política mercantilista de intensificação das exportações de produtos tropicais de qualquer natureza encontra seus primeiros obstáculos na baixa proporção do excedente comercializável em relação ao montante da demanda pela metrópole. A economia é o fundo de contraste sobre o qual o capitalismo dependente esboça os contornos do caipira, estabelecendo os fundamentos modernos da sua estigmatização.

5 O desajustamento entre o ciclo da atividade escolar e o ciclo do trabalho agrícola é um dos indícios mais importantes da imposição da escola pelo Estado com base numa ordem de concepções que atende prioritariamente a burocracia escolar. Para confrontar os dois ciclos tomei como referência as culturas de algodão herbáceo, amendoim das águas, amendoim da seca, café, feijão das águas, feijão da seca e milho — as mais comuns nas áreas estudadas — valendo-me do trabalho de Alcione José Osta et alii. Calendário Agrícola do Brasil — São Paulo. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura, Serviço de Informações Agrícolas, 1953. Considerando como meses de férias os de dezembro, janeiro, parte de fevereiro e julho, observa-se que elas ocorrem fora dos meses de trabalho mais intensivo (abril, maio, junho e outubro). Convergências adequadas ocorrem apenas em julho (férias escolares e mais trabalho) e agosto (atividade escolar e menos trabalho). Essas indicações acentuam os sacrifícios impostos pelo ciclo escolar à população rural e reforçam a valorização da escola verbalizada pelos entrevistados.

6 "O leite, pois, não obstante ser consumido e comercializado nas mesmas proporções na planície e na montanha, é excedente na segunda e não o é na primeira. O excedente não é o produto que sobra do consumo, mas o produto dos fatores de produção excedentes dos que foram utilizados na subsistência (no caso a mão-de-obra e a terra com suas pastagens naturais). É o fator excedente que gera o produto excedente e que define a economia, a sociedade e a cultura baseadas no excedente, à margem das relações monetárias, das relações sociais abstratas, da dominação política, das relações capitalistas de produção típicas, da conduta racional com relação a fins seculares". (José de Souza Martins, "Modernização Agrária e Industrialização no Brasil", cit., p. 12).

7 O colono, em geral, empreitava o trato do café em nome da família, recebendo, no final do ano agrícola, uma importância em dinheiro, previamente combinada, por milheiro de café tratado e quantidade colhida. Além disso, podia cultivar milho e feijão entre as leiras do cafezal ou em terreno à parte escolhido pelo fazendeiro. Tinha direito, ainda, à casa, água e lenha, mais o direito de soltar no pasto da fazenda um ou dois animais de montaria. (Cf. Paula Geigelman. A Formação do Povo no Complexo Cafeeiro; Aspectos Políticos, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1968; Emília Viotti da Costa. Da Senzala à Colônia, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1966; José de Souza Martins. A Imigração

e a Crise do Brasil Agrário, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1973, esp. caps. I e II).

8 A propósito da situação dos plantadores de algodão nessa área e, especialmente, da situação do arrendatário, cf. José de Souza Martins, "Adoção de práticas agrícolas e tensões sociais (a situação dos plantadores de algodão na Alta Sococabana)". Capítulo VI deste livro.

9 Às vezes emprega-se a palavra volante para designar o peão-de-turma, que o vulgo denomina, também, bóia-fria. O certo é que, como o fenômeno do aparecimento do característico proletário rural é mais ou menos recente, variando, inclusive, a forma do seu engajamento trabalhista, conforme a região, não há para ele uma designação uniformemente partilhada pela população rural. Esta prefere, na Baixa Mojiânia, acentuar que há diferenças entre o peão-de-turma e o volante. O peão-de-turma vive na periferia das cidades interioranas e, geralmente, teve que sair das fazendas em que o regime de colonato foi extinto. Para obter trabalho, comparece diariamente, de madrugada, na cidade, a lugar conhecido dos interessados, onde os turmeiros (proprietários de caminhões que contratam ou empreitam a realização de tarefas nas fazendas, mediante cobrança de diária por trabalhador apresentado) recrutam os peões (homens, mulheres ou crianças) de que necessitam para o trabalho do dia, por um salário anunciado na ocasião e, em geral, pago no sábado seguinte. Turma é o grupo que reúne turmeiro e peões. Nesse caso não só ocorre a individualização do trabalhador (já não é mais contratado com a sua família), como também o seu efetivo assalariamento. (Cf. José de Souza Martins. "Modernização e Problema Agrário no Estado de São Paulo" (Capítulo II deste livro). O volante é o trabalhador solteiro e livre que oferece o seu trabalho individual, de fazenda em fazenda, para realização de tarefas ocasionais, deslocando-se sozinho e sem intermediários, residindo temporariamente no local de trabalho.

10 O camarada estabelece com o proprietário da terra relações muito distintas das que são estabelecidas no colonato. É admitido para realizações de serviços determinados, seja mediante remuneração por tarefa, seja por dia de trabalho. A distinção entre tarefa e dia de trabalho não é muito significativa porque aquela, no caso da realização de carpas, por exemplo, corresponde a uma área a ser limpa, capaz de absorver um dia de trabalho de um homem. Muitas vezes o camarada faz com o fazendeiro o ajuste para limpar determinado número de tarefas de milho etc. Contudo, o camarada recebe o pagamento em dinheiro, variando o montante conforme o ajuste tenha sido feito para trabalhar "a seco ou de a mojado", isto é, comida por conta do camarada ou por conta do proprietário. Quando o colonato entrou em crise, os colonos que se transformaram em camaradas tiveram, muitas vezes, permissão para continuar morando nas fazendas. No entanto, o camarada é caracteristicamente força do trabalho excedente, seja da família de pequenos proprietários, seja da família de colonos, seja da família de moradores de favor.

11 Emilio Willems. Uma Vila Brasileira — Tradição e Transição. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1961, pp. 55, 114, 118; Robert W. Shirley. The End of a Tradition. Nova York e Londres, Columbia University Press, 1971, pp. 1 16-21.

12 Lucien Goldmann. "Consciência Possível e Comunicação". In Gabriel Cohn (ed.) - Comunicação e indústria cultural. São Paulo. Companhia Editora Nacio-

nal - Editora da Universidade de São Paulo, 1971. Trad. de Amélia Cohn. Lucien Goldmann. "Conscience Réelle et Conscience Possible, Conscience Adéquate et Fausse Conscience". Marxisme et Sciences Humaines. Paris, Gallimard, 1970.

13 Nas áreas estudadas e, principalmente, nas situações marcadas pela economia

do excedente, a emancipação da pessoa difere muito, quanto à idade e ao modo, do que em geral ocorre no meio urbano. Com alguma frequência observa-se **que** o sujeito se torna emancipado de seus pais, economicamente, quando já tem filhos adultos. Critérios semelhantes são encontrados nas situações marcadas pela economia de mercado, embora aí sejam mais sensíveis as pressões econômicas e morais para seu rompimento.