

DESIGUALDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A POPULAÇÃO RURAL EM QUESTÃO

Zeila de Brito Fabri Demartini

Da Fundação Carlos Chagas
e do Centro de Estudos Rurais e Urbanos da UNICAMP

Este artigo foi apresentado no 13º Congresso Europeu de Sociologia Rural, realizado em Braga, Portugal – abril de 1986.

RESUMO

Este artigo enfoca um assunto pouco trabalhado pela Sociologia Rural, isto é, as relações entre categorias sociais, rurais, trabalho e educação. A questão fundamental é mostrar como interpretações sociológicas que são usuais sobre a população rural, o trabalho e a educação no campo estão muito impregnadas de preconceitos, especialmente em relação às categorias sociais menos favorecidas, encobrindo as reais condições, valores e atitudes desta população ao longo do tempo. As reflexões aqui expostas baseiam-se em três estudos realizados nos últimos anos junto a agricultores do Estado de São Paulo.

SUMMARY

This paper focuses a subject not much worked on by Rural Sociology: the relation between social and rural categories, work, and education. I am going to base it on three different methodological works realized on the latest years with agricultural producers and laborers of State of São Paulo. The main question is to present how sociological interpretations which are common to the rural population, are full of prejudice, especially when related to its lower social categories, concealing the real conditions, values, and attitudes of the population along the time.

Este artigo enfoca um assunto pouco trabalhado pela Sociologia Rural, isto é, as relações entre categorias sociais rurais, trabalho e educação. A ênfase aqui é dada às relações entre educação e trabalho no meio rural, sob uma perspectiva sociológica.

O privilegiamento desta problemática deve ser atribuído menos às possíveis diferenças do meio rural em relação ao urbano do que à própria forma pela qual sociólogos e mesmo educadores a têm abordado: isto é, sempre como um aspecto secundário com relação à discussão dos problemas educacionais em geral e em áreas urbanas, em particular, numa posição de subordinação que é a do próprio meio rural diante do urbano.

A questão fundamental é mostrar como interpretações sociológicas usuais sobre a população rural, o trabalho e a educação no campo estão impregnadas de preconceitos, especialmente em relação às categorias sociais menos favorecidas, encobrindo as reais condições, valores e atitudes desta população ao longo do tempo. As reflexões aqui expostas baseiam-se em três estudos realizados nos últimos anos junto a agricultores do Estado de São Paulo. Estes trabalhos são diversos do ponto de vista metodológico: dois deles são mais qualitativos, adotando uma perspectiva histórico-sociológica (visão diacrônica) na abordagem dos problemas – o primeiro (Demartini, 1980) analisa documentos, relatos e pesquisas realizadas em áreas rurais, e o segundo (Demartini, 1984) trabalha com as memórias (histórias de vida) de velhos mestres que lecionaram no início deste século (1ª República) para populações rurais; o terceiro estudo (Demartini, 1985), mais quantitativo, analisa a situação enfrentada atualmente por agricultores que trabalham diretamente a terra, a partir de dados obtidos junto a uma amostra aleatória por estágios múltiplos desta população.

Por tratar-se de estudos diferentes, os pontos de referência e variáveis utilizadas nem sempre coincidem, mas foi possível chegar a uma visão geral partindo de algumas indagações básicas:

- Os filhos de agricultores – crianças e jovens – têm participado do mundo do trabalho? De que forma?
- Qual tem sido a escolaridade desta população? Qual é sua situação com relação à escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos?
- Como tem ocorrido para esta faixa dos 7 aos 14 anos a vivência das situações de estudo e trabalho?
- Têm havido entraves à escolarização em decorrência da necessidade de crianças e jovens trabalharem no campo?
- Como os pais têm visto a educação dos filhos, no passado e no presente?
- Que visão têm sobre a preparação para o trabalho mais adequado para os mesmos, isto é, dever-se-ia preparar os filhos para que atividades – rurais ou urbanas?
- Que futuro é visualizado pelas diferentes categorias sociais rurais?
- Que conhecimentos lhes são importantes?
- Qual tem sido o atendimento dado pelo sistema educacional às várias categorias rurais, e como o sistema educacional tem enfrentado a problemática das relações entre educação e trabalho no meio rural?
- Qual a influência da categoria social a que pertence o agricultor, na vivência destes aspectos?

Procurou-se apreender, em cada um dos estudos, os elementos que pudessem explicitar tais questões, embora a metodologia seja distinta. Mas, em todos, trabalha-se com uma mesma conceituação, isto é, o que se entende por rural, por trabalho e por educação. Neste sentido, adota-se um conceito amplo de rural, que é definido segundo a natureza do trabalho. Desta forma, são considerados rurais aqueles grupos da sociedade que estão diretamente ligados à produção agropecuária, considerando-se também as diferenciações existentes entre as categorias de agricultores em função da posse ou não dos meios de produção e, de maneira especial, da terra, assim como a posição ocupada no sistema de relações sociais de produção. Pode-se distinguir três situações estruturalmente diferentes; assim, há: produtores que detêm a posse dos meios de produção – os proprietários; produtores que não detêm a posse dos meios de produção, mas sim o poder de utilizá-los, categoria em que se inserem arrendatários (pagam uma quantia fixa pela utilização) e parceiros (pagam uma porcentagem da produção); os que não detêm a posse dos meios de produção e vendem sua força de trabalho – os assalariados, compreendendo os trabalhadores permanentes, que mantêm um vínculo com a propriedade em que trabalham, e os trabalhadores temporários, que não mantêm qualquer vínculo com a propriedade onde trabalham.

Também a educação é considerada a partir de uma visão mais ampla, não correspondendo apenas à educação formal ou escolar, mas também a qualquer atividade educacional organizada e sistemática, fora do sistema formal de ensino, visando fornecer tipos selecionados de conhecimentos a grupos particulares da população, bem como ao processo de socialização que se realiza ao longo de toda a vida, em casa, no trabalho, no lazer ou por outras vias e que não é especificamente organizado para propósitos de aprendizado.

Da mesma forma é ampla a conceituação adotada por trabalho, considerando-o, inicialmente, como toda a atividade que tem por objeto a produção de bens, valores ou serviços, destinada inicialmente à subsistência e à perpetuação da espécie, enquanto valores de uso de troca. Neste sentido, afirma Luiz Pereira (1965, p. 31-2) que a noção de trabalho deve ser apreendida como categoria social das ações humanas; em suas palavras, da categoria trabalho, "participa toda e qualquer atividade institucionalizada (no sentido de achar-se validada, fixada e normativamente regulada, ou seja, integrada num sistema social) que opera como fonte direta de obtenção, por quem a desempenha, dos meios materiais de existência produzidos ou dos equivalentes destes (dinheiro, por exemplo), indispensáveis à satisfação das necessidades materiais e não-materiais de quem a executa e de seus dependentes diretos ou não, a fim de que seu desempenho produza e reproduza a existência histórica sua e de seus dependentes sociais, existência esta significando a satisfação de necessidades materiais e não-materiais historicamente moldadas e produzidas: fome, busca do lucro etc."

Mas o conceito aqui utilizado tem uma amplitude ainda maior que o acima exposto. O que importa, neste estudo, é considerar o trabalho, como sugere George Friedmann (Friedmann & Naville, 1983) através da manei-

ra como é vivido e sentido pelos que o efetuam. Assim, considera-se trabalho todas as atividades sentidas como tal pelos sujeitos que as realizam.

Trabalho não é apenas o que é remunerado, qualificado, extradomiciliar, aquele que tem valor de mercado, que cria produtos cambiáveis; também podem ser vistas como trabalho algumas atividades não-remuneradas ou não-qualificadas e até mesmo tarefas domésticas. Acrescenta-se, portanto, à definição acima uma dimensão subjetiva.

Não se conseguirá, neste breve artigo, esgotar todas as possibilidades de análise ligadas às relações entre educação e trabalho no meio rural. Mas algumas considerações a que se chegou parecem fundamentais.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

Partindo dos problemas abordados em cada um dos três trabalhos, destacam-se inicialmente os que dão uma visão histórico-sociológica das relações entre educação e trabalho junto às várias categorias sociais rurais. Estes dois estudos estão intimamente relacionados entre si, pois o trabalho com as memórias de velhos professores foi em realidade um aprofundamento das questões suscitadas pelo primeiro estudo. Incorpora-se portanto nesta análise as reflexões provenientes destes dois estudos diacrônicos.

A perspectiva histórico-sociológica na análise de problemas e fatos sociais tem ganho ultimamente muitos adeptos, justamente pela riqueza de informações que traz aos estudiosos, não só sobre o passado propriamente dito, mas porque estas permitem que se situe os problemas atuais em perspectivas mais adequadas.

Muito pouco se conhece sobre o "passado" do processo de escolarização da população, principalmente sobre o prisma da análise sociológica do problema educacional. A pesquisa sociológica do passado é assim imprescindível num país em que a sociologia e a pesquisa empírica não datam de muitas décadas. É difícil confiar apenas em estudos teóricos sobre épocas mais remotas, muitos dos quais sem um mínimo de conhecimentos empíricos.

Os estudos preocupados com a educação escolar no passado geralmente estão voltados para aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, e poucos fazem referências aos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo; quase nunca se procura estudar os problemas e valores vivenciados pela população quanto à sua escolarização, e pelos agentes da educação, como os professores primários no desempenho de suas atividades, e, mais que isso, apreender o funcionamento do sistema educacional no contexto da sociedade mais ampla, e as reais relações entre a educação e o trabalho no campo.

Ora, se o conhecimento do presente é importante, há contudo outra dimensão do problema que não pode ser ignorada, e, ao contrário, "deve" também ser pesquisada: trata-se da análise das questões segundo uma perspectiva histórica, isto é, procurando conhecer os fatos através do tempo.

Esta abordagem é retomada na Sociologia por Simiand e endossada por Florestan Fernandes (1967, p. 67-

8), para quem tanto a pesquisa histórica quanto a de campo são fundamentais para a compreensão dos problemas das sociedades humanas em suas peculiaridades. A seu ver a investigação deve ser completa: "Ela implica que se investigue o presente e o passado. Os conhecimentos obtidos devem permitir alguma espécie de previsão, que não diga apenas respeito aos processos sociais recorrentes, mas também aos processos sociais de mudança. O progresso empírico-indutivo da sociologia depende, portanto, da capacidade dos sociólogos em refinar as técnicas de observação que permitam o conhecimento das situações de vida contemporâneas e as técnicas de reconstrução de situações de vida desaparecidas".

Adotando o procedimento de investigar o presente mas também as situações passadas, admite-se também como válida a observação de Lucien Goldmann (1958, p. 32), ao chamar a atenção para o fato de que a maioria das pesquisas que denomina "descritivas" antes de iniciarem o trabalho "implicitamente já tomaram partido pela ordem social atual, que consideram como natural e normal, e que nem sequer lhes parece necessitar uma justificativa. Nenhuma pesquisa, nenhuma monografia, investigações cuja utilidade, por outra parte, não se trata de discutir, poderá, enquanto não esteja enquadrada em uma análise de conjuntos e não compreenda um longo período histórico, pôr em evidência os fatos de transformação e de renovação de uma sociedade, sobretudo porque a ação destes fatores se acumula com frequência durante longos períodos sem que suas expressões exteriores sejam facilmente comprováveis".

O primeiro estudo partiu do questionamento das posições teóricas de estudiosos do meio rural e da educação, ainda para a década de 60, considerando a população dessa área como indiferente à instrução, dada a inutilidade desta para sua vida diária.

A pesquisa orientou-se no sentido de verificar se no Estado de São Paulo, nessa década, os processos de industrialização e urbanização, assim como as modificações específicas da sociedade rural, não estariam acarretando mudanças na maneira de os agricultores encararem e vivenciarem a educação, além de trazerem modificações de outra espécie. Eram orientadores, nesse caso, os estudos de autores que, adotando perspectivas mais globalizantes de análise, atentavam para a atuação de processos no meio rural, que iam levando esta população à compreensão de que a educação era útil e importante, implicando assim em modificações na maneira como tradicionalmente era encarada e também numa valorização e procura crescentes do estudo.

Ao mesmo tempo questionava-se a validade das afirmações que, a nível da vivência do processo de escolarização, atribuíam ao trabalho do menor na lavoura o principal entrave à sua escolarização.

Por trás destas indagações estavam implícitas, portanto, as mudanças da sociedade mais ampla, as alterações sofridas pelos agricultores no desempenho do trabalho agrário e as suas relações com a educação ao longo do tempo.

Para a verificação destes aspectos, abordou-se inicialmente a década de 60, justamente porque neste período haviam sido formulados alguns dos estudos que apontavam o desinteresse da população rural pela educa-

ção e porque acreditava-se que, já aí, teriam ocorrido as aventadas modificações no meio rural paulista.

Os dados analisados para esta década foram coletados entre agricultores e trabalhadores rurais em duas regiões diferentes do estado, uma plenamente atingida pela industrialização (o vale do Paraíba) e outra que se mantém à margem desse processo (o vale do Ribeira); tais dados permitiram constatar um interesse generalizado pela escolarização e pela aquisição de conhecimentos técnico-especializados nessa população, ao lado de uma procura efetiva da escola de nível primário elementar bem como de níveis mais elevados de ensino. Isto é, constatou-se o contrário do que habitualmente se apregoava.

Nem mesmo a abordagem de duas regiões do estado bastante distintas do ponto de vista sócio-econômico, uma avançada e a outra "tradicional", levou à verificação de diferenciações no tocante ao aspecto propriamente dos valores: a aspiração por maiores conhecimentos era generalizada tanto na região de industrialização intensa, como na outra sem qualquer surto industrial.

Assim, não se encontrou a suposta "indiferença" pela instrução escolar nem mesmo entre agricultores em agricultura espontânea ou em economia de excedente, de poucos recursos, nem nas demais categorias de produtores e trabalhadores rurais. Para a grande maioria, a escola tinha uma utilidade real: era encarada como um meio de liberação das atividades agrárias. E mesmo a educação não-escolar, ou vulgarização, veiculada formal ou informalmente, era tida por muitos agricultores (tanto em agricultura espontânea como sistemática¹, com menos ou mais recursos) como importante para eles mesmos em seu trabalho.

É preciso observar que, neste período, se as transformações ocorridas e ocorrentes no campo já implicavam na expulsão dos trabalhadores do mesmo, e também numa situação de crise econômica para os pequenos produtores, verificava-se, por outro lado, o desejo evidente destas camadas em abandonarem o trabalho rural. A impossibilidade de muitos viam de melhorar suas condições de vida na lavoura correspondia no plano ideológico à elaboração de projetos de vida fundados no trabalho em outros setores, para os filhos. Neste caso, a imagem de que o estudo seria o meio de consegui-lo era expressa pela maioria dos entrevistados. O estudo surgia, para os assalariados e pequenos produtores de poucos recursos, como uma das formas mais viáveis de solução dos problemas vivenciados. A correspondência que se estabelecia, no plano ideológico, às pressões e problemas que se efetivavam no nível econômico, nas áreas pesquisadas, neste período, não implicava na visualização por estas camadas de possíveis melhorias no modo de vida dos filhos em decorrência de mudanças (melhor financiamento, melhores técnicas etc.) nas condições em que se efetivava o trabalho agrário; o que visualizavam era uma outra atividade que não a agrária.

O fato é que, para a maioria dos entrevistados, a escolarização funcionava primordialmente como um meio de se solucionar, a mais longo prazo (isto é, no tocante aos filhos), os problemas vivenciados no meio rural, transferindo para outros setores a esperança de melhores condições de vida.

A nível da escolarização efetiva dos sujeitos, porém, havia diferenciações provenientes, principalmente, de duas ordens de fatores: das deficiências do sistema educacional quanto ao atendimento dos mesmos; das dissimilaridades entre os agricultores quanto à maior ou menor disponibilidade de recursos econômicos para suprir as falhas desse sistema – a maior ou a menor autonomia econômica para decidir sobre a escolaridade dos filhos. Neste plano, as distinções ocorriam nitidamente entre trabalhadores e produtores, situando-se ainda estes últimos em posições diferenciadas conforme suas disponibilidades econômicas.

No caso dos produtores, observou-se que havia um empenho efetivo na escolarização dos filhos, mas os níveis mais elevados de escolaridade foram encontrados geralmente apenas entre os produtores de maiores recursos, em agricultura sistemática, que podiam arcar com as despesas que os estudos de nível pós-primário implicavam. Para os agricultores de poucos recursos residentes no meio rural, geralmente praticando uma agricultura espontânea, a escolaridade possível restringia-se às séries existentes no ensino primário.

No caso dos trabalhadores rurais não-especializados, embora nivelando-se quanto à dependência da oferta educacional local aos produtores de poucos recursos, percebeu-se que mesmo assim vivenciavam o processo educacional de modo diferente. As condições de trabalho vigentes implicavam numa mobilidade espacial que levava a retiradas frequentes das crianças da escola, truncando desta forma o seu processo de escolarização.

Nos locais em que se recorria ao trabalho infantil, havia também um empenho efetivo dos pais na escolarização de nível primário dos filhos e uma valorização dos estudos de nível pós-primário. O trabalho do menor em si também não parecia constituir, na década de 60, elemento que por si só explicasse a não procura ou a baixa frequência e a evasão escolar.

A análise da situação na década de 60 levou a supor que realmente os processos de industrialização, de urbanização generalizada e, mais recentemente, modificações diretamente ligadas ao meio rural, teriam acarretado mudanças na maneira de ver e de agir dos agricultores no tocante à educação, determinando sua valorização e uma procura educacional, visível em todas as categorias rurais. Desta forma, a indiferença de que falavam os estudiosos poderia ter sido característica de épocas mais remotas, não se encontrando mais nesta década, em que a procura educacional é evidente.

Assim, remeteu-se a mesma hipótese para períodos anteriores; isto é, supôs-se que neles seria constatada uma indiferença evidente pelo ensino, manifestado seja

¹ Adotou-se aqui a conceituação formulada por Maria Isaura Pereira de Queiroz (1968) em que a agricultura em organização espontânea não requer nenhum aprendizado prévio a não ser o que resulta de lidar desde a infância com as tarefas agrárias, implica num mínimo de reflexão e de divisão do trabalho no interior do grupo produtor, enquanto na organização sistemática há um início de especialização de funções, com emprego de conhecimentos obtidos por meio de cursos específicos e divulgados por especialistas.

pela não-procura da escola rural, seja, em épocas mais remotas, pela oposição manifesta à implantação e existência da mesma. Esta não-procura da escola e não-valorização do ensino seria generalizada, fosse qual fosse a situação sócio-econômica dos grupos, que agiriam de forma sempre semelhante através do tempo.

Essas colocações implicavam em que se analisasse a valorização da instrução tanto em períodos em que a escola no meio rural era praticamente inexistente, como em períodos em que ela começava a se fazer presente, e em períodos mais próximos, em que ela já se tornara realidade palpável. Também implicavam em que se procurasse tanto quanto possível analisar as valorizações segundo a diferenciação sócio-econômica.

Devido a estas considerações, numa etapa seguinte, através de uma pesquisa em documentação histórica, e através também de entrevistas com antigos professores primários e autoridades de ensino, tentou-se verificar como se configurava no passado essa indiferença, para esclarecimento de possíveis modificações no decorrer do tempo². Esperava-se atribuir tais modificações aos processos acima referidos.

Contudo, a pesquisa histórico-sociológica levou à percepção de novos fatos e elementos que vieram colocar o problema noutra perspectiva, e ao aprofundamento da análise através do segundo estudo, já citado, em que se pesquisou as lembranças de professores que lecionaram para populações rurais no início deste século. Os dois estudos, embora recorrendo a fontes de dados e metodologias diversas, permitiram chegar a uma visão mais clara dos problemas, pois os resultados obtidos foram muito semelhantes. Assim, a análise que segue inclui as observações provenientes de ambos.

Contrariamente ao que se supunha, uma valorização constante da educação escolar (e mesmo extra-escolar) foi constatada entre os habitantes de sítios e fazendas, em períodos anteriores à industrialização. Além da valorização, havia procura efetiva de escolarização. Isto é, não se tratava apenas de mera valorização; esta se concretizava em comportamentos efetivos, numa procura educacional que, muitas vezes, providenciava suas próprias soluções para uma oferta educacional sempre deficitária.

Estes dois aspectos foram constatados já na segunda metade do século XIX, em categorias rurais diferentemente localizadas numa hierarquia sócio-econômica, isto é, tanto entre fazendeiros e sítiantes nacionais, quanto entre colonos imigrantes, já durante o primeiro período republicano. Assim, a análise diacrônica, com base nas fontes empíricas analisadas, leva a crer que a indiferença atribuída por educadores e sociólogos à população rural também parecia não caracterizar as aspirações de pelo menos parte da população rural, desde provavelmente o início do século.

Não se pode, pois afirmar peremptoriamente que a urbanização e a industrialização recentes, determinando mudanças no meio rural paulista, teriam conscientizado sítiantes, pequenos agricultores e trabalhadores para a importância da instrução, levando-os a uma valorização e a uma procura efetiva da mesma a partir da aceleração de tais processos em nossa época. Eram essas as hipóteses iniciais para o Estado de São Paulo, com base nas

constatações de autores nacionais e apoiadas em trabalhos de sociólogos franceses, sobre a disseminação da urbanização e de seus valores (Pereira, 1969; Candido, 1964; Rambaud, 1969; Molassis, 1966 e 1969). A existência, no passado, de uma valorização positiva e de uma procura indiscutível da educação no meio rural paulista indicam que ambas seriam anteriores aos processos citados e não concordam com as afirmações desses autores.

Noutras palavras, com base nos dados obtidos, chega-se a uma perspectiva contrária à que habitualmente tem sido adotada. Nesse particular, a hipótese que se aventa é a de que o interesse pela instrução tenderia a se expandir, ao mesmo tempo, no meio rural e nas camadas urbanas; a razão estaria no fato de que os sítiantes, trabalhadores rurais etc. nunca viveram isolados uns dos outros (Fukui, 1972; Dias, 1978), e desta forma, estavam sob a influência dos mesmos valores que agiam para os demais setores da sociedade global.

Poder-se-ia supor ainda que, para períodos muito mais distantes, o interesse e a procura de noções elementares de leitura, escrita e cálculo por parte de sítiantes e colonos se relacionava, basicamente, com um desejo de prestígio de sua parte, como já foi sugerido por alguns autores. A opinião a que se chega, contudo, é de que outros elementos também poderiam explicar este interesse e esta procura efetiva de alfabetização e conhecimentos matemáticos.

Assim, com relação aos colonos, sabe-se que a maioria dos italianos que para cá vieram era procedente de regiões pobres e subdesenvolvidas da Itália (Martins, 1979) e, segundo ainda as observações de T. Davatz (1951), mesmo os suíços e alemães não eram capazes de dar uma instrução razoável aos filhos. Portanto, não se poderia afirmar, *a priori*, que se tratava de tradição cultural dos imigrantes o fato de procurarem este tipo de conhecimento. Por outro lado, o próprio modo como se estabeleciam os vínculos de trabalho poderiam implicar, para o colono, nas colônias de fazendas que proliferaram, na necessidade de conhecer ao menos os rudimentos de leitura, escrita e cálculo, de modo a poder controlar não só as despesas feitas nos armazéns da fazenda, mas principalmente a veracidade dos cálculos e anotações sobre as suas atividades e produção na própria fazenda, constantes da caderneta de controle, com base na qual eram realizados os acertos de conta. O desconhecimento destas noções mínimas de leitura e cálculo implicava, portanto, em que confiassem plenamente nos cálculos efetuados pelo fazendeiro ou seus representantes, ou ainda, em que memorizassem todas as despesas e trabalhos efetuados geralmente pelo espaço de um ano agrícola, quando então eram acertadas as contas. Parece-nos, assim, que a leitura e o cálculo, neste caso, não poderiam ser tidos como elementos a que os colonos procuravam ter acesso apenas como fator de prestígio ou como distração; estavam diretamente ligados ao ajuste de contas entre fazendeiro-

2 A análise diacrônica compreendeu três períodos que corresponderiam de certa forma à evolução do sistema sócio-econômico paulista e às diferentes maneiras de se encarar os problemas educacionais: de 1549 a 1889; de 1889 a 1930; de 1930 a 1960.

colono, e poderiam, também desta forma, explicar o interesse destes últimos em adquiri-los.

Esta hipótese seria plausível no caso dos colonos. Restaria verificar se o interesse que parecia existir era realmente orientado para esta utilização no trabalho agrícola enquanto colonos, ou, pensando no tipo de trabalhadores imigrantes que vieram para o Estado de São Paulo, se o objetivo não se voltava também para outras direções, isto é, se não se aliava ao desejo de superação da própria condição de colono, comprando terras ou buscando um emprego na cidade, como indicam os dados.

No tocante aos sítiantes, nacionais ou estrangeiros, proprietários ou não de suas terras, também não se pode generalizar a afirmação de que, dado o seu suposto "isolamento", relacionado ao tipo de economia de autoconsumo, não tivessem acesso nem pudessem se interessar por algum tipo de conhecimento. É preciso lembrar também que eles se relacionavam constantemente com o mercado local das aglomerações urbanas pequenas ou grandes, pois as abasteciam (Queiroz, 1978). Também ocorria entre eles a migração para centros urbanos maiores ou menores, que cresciam constantemente graças a essa migração.

A ligação com os centros urbanos foi tratada por Maria Luiza Marçílio, em estudo interessante, demonstrando que, desde o final do século XVIII, a política mercantilista portuguesa passou a interessar-se pela capitania paulista, procurando, por todos os meios, incrementar a população e a produção de gêneros de consumo e de exportação, expandindo também o comércio. Segundo a autora, "na crença de que a ignorância era a causa principal da manutenção das culturas extensivas, os governos coloniais tentaram ensinar aos roceiros e sítiantes a prática de métodos de produção intensiva" (Marçílio, 1974). Visavam também ampliar a produção de plantas já cultivadas e introduzir novas espécies, tendo como alvo o comércio internacional. Para atingir tais finalidades, foi proposta a vinda de técnicos agrícolas, o que se efetivou em alguns casos; ao mesmo tempo, esta tentativa de renovação da agricultura paulista foi feita também por meio de manuais de lavoura, enviados em vários exemplares pela Metrópole. Não sabemos até que ponto estas iniciativas influenciaram ou não os roceiros e sítiantes; porém a divulgação por manuais implicava em que se encararia já um ensino de leitura e de técnicas agrícolas novas a estes.

Assim, os sítiantes poderiam ter, pelo menos a partir do século XIX, de um lado, a influência das orientações no sentido de modificarem os seus métodos de produção e mesmo os produtos cultivados; de outro, o exemplo dos fazendeiros que procuravam educar os filhos, pagando até, para tanto, professores particulares; a este respeito, as informações das duas pesquisas indicam que já no início do século XX os "caipiras" se interessavam pelo estudo dos filhos, com vistas a encaminhá-los para profissões liberais e cargos no funcionalismo; no plano das idéias, circulavam os ideais de igualdade e, portanto, de educação para todos, garantindo o exercício das responsabilidades do cidadão. Neste contexto, não seria de esperar que os sítiantes em agricultura de excedente também se interessassem pelos conhecimentos de leitura e de cálculo?

Não se pode deixar de aventar aqui uma hipótese de cunho mais político. Com a República e com o tipo de vínculos que se estabeleceram entre políticos e população rural, criou-se uma situação em que as pessoas que eram eleitoras, e sabiam portanto escrever, tinham mais condições que as demais de reivindicar favores para si e para seu bairro rural. Não poderiam, assim, os conhecimentos de leitura e escrita serem tidos pelos moradores do campo como elementos importantes para a obtenção de determinados pedidos? Não haveria, neste caso, interesse em adquiri-los mesmo que para seu trabalho agrícola estes conhecimentos pouco significassem? Os dados mostram claramente que a escola era um importante trunfo político que as forças locais disputavam e procuravam barganhar com os eleitores, dada a importância com que o estudo se revestia para estes.

Questiona-se, portanto, no tocante à população residente no campo, mesmo para o início deste século, afirmações categóricas como: "...ficava claro, com a obrigatoriedade, de um lado, que as populações ainda não buscavam a escola espontaneamente, que a frequência de todas as crianças às escolas primárias só seria obtida se e quando imposta às comunidades pelo poder público" (Beisiegel, 1972, grifo nosso). Toma-se a obrigatoriedade legal como sinônimo de ausência de aspiração educacional pela população, principalmente entre as camadas mais baixas do meio rural, sem uma verificação das condições que determinaram a não-procura de escola por esta população; esta não significava geralmente a ausência de interesse pela escola, mas, pelo contrário, parecia ser a expressão das formas de sujeição em que se encontravam estas mesmas camadas até os dias atuais.

Dizer que a obrigatoriedade de frequência escolar, constante nas leis do Império e da Primeira República, significava a ausência de interesse pela escola naquela época, parece que é aceitar a ideologia das camadas dominantes de então; a estas, não interessava a educação do povo, e nem mesmo dispunha o governo de recursos (afirmava-se) para montar escolas para todos: a obrigatoriedade, neste caso, era negada pelo próprio governo, que não colocava as escolas à disposição dos "roceiros" e "sítiantes". E, neste caso, não se trataria de uma racionalização afirmar que a população não se interessava pelo estudo?

Neste mesmo sentido, não seriam as escolas criadas apenas quando realmente interessava ao governo, independentemente dos interesses da população? Verificou-se que muitas vezes as escolas foram criadas nos sítios e fazendas com objetivos políticos: manter a ordem social, no caso dos colonos estrangeiros; atender a reivindicações de eleitores; efetuar a mobilização das massas em torno do governo etc.

De modo geral, pode-se afirmar com base nos depoimentos de professores que se obteve na segunda pesquisa, que o sistema educacional público que atinge as várias categorias sociais rurais, só começa realmente a expandir-se pelo interior do estado, na última década da Primeira República (depois de 1920). Nas regiões novas e até nas mais antigas, como o Vale do Paraíba, Campinas, Sorocaba, São Carlos, as escolas em que os professores lecionavam eram recém-criadas, não tendo existido antes outras naqueles locais. Era um sistema educacional que

se instalava primeiramente nas cidades, depois nos núcleos constituídos pelas vilas, distritos, expandindo-se depois pelas propriedades rurais. Mas fica evidente que não havia uma política educacional orientando esta expansão, procurando localizar as escolas onde elas pareciam ser mais necessárias. Pelo contrário, o padrão usual era a improvisação e o atendimento individualizado, "de favor": as escolas eram criadas em locais em que havia políticos ou fazendeiros que as desejavam, nem sempre onde eram mais necessárias, os professores, nomeados muitos deles através de interferências políticas ou de amizade, iam para onde eles próprios ou os políticos queriam; a escola nem sempre ia "atrás" da população, mas esta é que precisava andar muito para chegar à escola.

Era um sistema de ensino que, embora atendendo a camadas mais baixas da população rural, funcionava de modo precário e intermitente. Parecia não haver, principalmente quando as escolas localizavam-se em fazendas, uma certeza de continuidade de funcionamento da mesma nos anos seguintes à sua criação: o funcionamento da unidade escolar dependia da boa vontade do dono das terras, da existência de professor, da concordância do chefe político local etc. Tudo parecia improvisado e sem critérios uniformes: enquanto alguns professores conseguiam vagas por concurso, outros iam para os mesmos lugares através de política.

O grande número de analfabetos pelo interior e a própria existência de um sistema de ensino paralelo ao oficial, funcionando ainda no final da Primeira República (1930), são o atestado mais claro da precariedade do sistema oficial. A existência de uma grande clientela potencial fora das escolas oficiais estimulava a criação de classes particulares: alguns professores das escolas oficiais abriram cursos noturnos para os trabalhadores adultos dos locais em que lecionavam para crianças, cobrando em alguns casos pelas aulas dadas. Mas constatou-se também a existência de ensino particular que tentava sanar as deficiências do ensino público no atendimento até mesmo de crianças, em área de pequenos sítios: os pais, com a falta de escola e sem recursos para mandarem os filhos estudarem na cidade, recorriam então aos meios que apareciam, para dar algum estudo aos filhos, pagando a professores leigos, sem formação específica, para que ensinassem as crianças.

Por outro lado, este tipo de ensino deixa bastante evidente, e de forma inquestionável, o interesse manifesto das várias categorias rurais pela escolarização: fazendeiros, sitiantes e colonos pagavam por ela.

O ensino paralelo existia para sanar as dificuldades da população quanto ao aspecto educacional, ao mesmo tempo em que atendia aos interesses de alguns professores em solucionar suas próprias dificuldades financeiras.

Mas tanto no ensino paralelo como no ensino oficial, a inexistência de uma política educacional que atendesse de modo indiscriminado aos vários setores da população ainda fica evidente, através da dependência que se estabelecia entre o sistema de ensino e os interesses políticos e econômicos locais.

Assim, por exemplo, uma escola podia ser criada e funcionar em uma fazenda mais porque incorporava valor a esta, ou porque servia como elemento de fixação das

famílias de colonos, que pelo seu objetivo primeiro de educar as crianças em idade escolar; por este motivo, às vezes funcionava "ilegalmente" em locais que, por razões econômicas, a clientela potencial era muito restrita. Ainda quando o poder público criava escolas em fazendas em que havia muitas crianças a serem escolarizadas, nem sempre esta chegava a funcionar, porque a responsabilidade pelo funcionamento da escola era transferida para o fazendeiro – este deveria, por exemplo, providenciar o prédio para a escola e casa para o professor. Não parecia haver qualquer empenho do estado em garantir o funcionamento das escolas criadas; por este motivo, algumas deixaram de existir, por falta de prédio ou de acomodação para os professores, e muitas funcionavam a duras penas, às custas do professor e de seus alunos.

Também fica claro que o ensino particular dado por professores oficiais aos adultos só existia nas fazendas quando havia autorização do proprietário – fato que não ocorria nos cursos localizados fora de propriedades rurais.

Nos vários casos arrolados no segundo estudo, em que se constatou a interferência de fazendeiros e de políticos na criação e funcionamento das escolas, o que fica evidente é que a escolarização das crianças que careciam de escola era o aspecto menos aventado: o importante, nestes casos, não era o que a escola representava como instituição transmissora de saber, mas como instituição que valorizava uma propriedade ou uma vila; como elemento de disputa política, na medida em que a nomeação do professor trazia vantagens para o político que a realizava; como trunfo político a ser barganhado com os eleitores.

De forma difusa, é possível apreender nos depoimentos dos professores um aspecto importante: se o interesse pela escola era generalizado entre as várias categorias rurais, e a procura do ensino existia mesmo entre sitiantes em local em que não havia "escola" (no sentido tradicional), a reivindicação da criação de escola em determinado local passava quase sempre pelas camadas mais altas da população; isto é, os pedidos eram feitos através de políticos e de fazendeiros, raramente através dos próprios sitiantes e de colonos, que aparentemente ficavam totalmente dependentes da fazenda, neste aspecto.

Esta constatação leva a duas questões:

1. As camadas mais baixas da população, geralmente não escolarizadas, sentir-se-iam impossibilitadas de reivindicar por conta própria uma escola? Em alguns casos de sitiantes, vimos que não; em outros, de colonos de fazendas, parece que não tinham nem mesmo autonomia para solicitar escola para os filhos – o que podiam fazer era se mudar para fazendas onde havia escolas, nas quais os filhos podiam estudar, como também foi aventado.

2. Fazendeiros e políticos, percebendo a aspiração geral por educação, não teriam tomado as rédeas das reivindicações, adiantando-se assim às pressões das camadas mais baixas, evitando desta forma movimentos destas camadas e ainda aparecendo como benfeitores das mesmas? Esta segunda hipótese nos parece mais evidente.

A própria localização das escolas em propriedades rurais ou fora delas levava a diferenciações em seu fun-

cionamento e no relacionamento que estabeleciam com a população rural.

Assim, por exemplo, embora no início deste século o número de trabalhadores residentes em propriedades rurais fosse elevado, e talvez em algumas fazendas a população existente fosse superior à das vilas localizadas nas suas proximidades, as escolas eram criadas primeiramente em vilas.

Este fato, aliado às características da população que freqüentava as escolas – os filhos de colonos as escolas de fazenda, e os de sitiantes, fazendeiros e em bem menor número de colonos, as escolas de vilas – evidencia que o sistema educacional foi se implantando no Estado de São Paulo através de um atendimento diferenciado às várias categorias sociais, que se manifestava na própria localização das escolas em propriedades ou fora delas.

Pode-se afirmar ainda que as escolas localizadas em propriedades rurais, e de modo especial em fazendas, embora acompanhando os mesmos padrões de funcionamento das escolas de bairro e lugarejos, tinham certas especificidades criadas pelo fato de estarem inseridas no contexto particular da fazenda.

Fundamentalmente, a escola de fazenda e sua clientela enfrentavam pressões externas muito mais diretas e evidentes que aquelas localizadas fora de propriedades rurais. A fazenda, enquanto unidade econômica e social, interpunha-se entre a unidade escolar e sua clientela, pois as escolas existiam apenas nas fazendas em que havia autorização e interesse na sua existência; a fazenda interferia no trabalho pedagógico propriamente dito, na medida em que pressionava os colonos a utilizarem seus filhos no trabalho agrário, durante o período letivo, prejudicando assim o desenvolvimento do programa escolar pelo professor; no processo de escolarização das crianças, pois os colonos não tinham realmente muita autonomia para decidir sobre a educação de seus filhos; não só a escola existia apenas quando o fazendeiro queria, como os filhos dos colonos a freqüentavam quando seu trabalho não era necessário à fazenda, ou, quando interessava à fazenda a sua freqüência, para que a escola não saísse de lá por falta de alunos.

As escolas de bairros e lugarejos, que os sitiantes freqüentavam mais, ao contrário, embora sujeitas a interferências políticas, pareciam ter uma autonomia maior de funcionamento no tocante a pressões econômicas: em primeiro lugar, porque sua clientela era mais diferenciada, e o número de filhos de colonos muito mais reduzido. As escolas dependiam, nestes locais, para o seu funcionamento no dia-a-dia, diretamente da clientela a quem atendia; ela se apresentava, aqui, mais como uma instituição "pública", que a escola "da fazenda". Talvez por este motivo, seu funcionamento era mais contínuo.

A escola parecia assim desempenhar funções contraditórias em alguns meios em que se inseria, dado que, do ponto de vista econômico, sua presença era incômoda aos fazendeiros, pois "atrapalhava" o trabalho infantil. Ela parecia existir, em muitos casos, com funções diversas e quase contraditórias: ao mesmo tempo em que era importante como elemento que garantiria a ordem política, no caso das populações estrangeiras que se espalhavam pelas fazendas paulistas, por outro lado, impunha-se co-

mo elemento estranho à ordem econômica destas mesmas fazendas, pois nem sempre interessava aos fazendeiros a freqüência dos filhos de colonos à escola.

É interessante observar, assim, que aparentemente a implantação da rede escolar nos sítios e fazendas, iniciada efetivamente só na Primeira República, se fazia ao mesmo tempo a favor e contra os interesses das elites dominantes. Na realidade, contudo, a escola parecia funcionar, em cada local, de acordo com as condições ali existentes: no caso de escolas de fazendas, por exemplo, as condições eram as dadas pelo fazendeiro, e o controle efetivo existente sobre as mesmas era menos feito pelas autoridades escolares do que por estes. A lei, que obrigava os fazendeiros a se responsabilizarem pelo estudo dos filhos de seus empregados, não controlava a nível local as faltas escolares impostas pelo trabalho mais intenso em certos períodos do ano, a freqüência efetiva dos alunos, nem a exclusão dos mesmos em decorrência da mobilidade da mão-de-obra.

Durante o período de 1930 a 1960, observou-se, ao nível do sistema educacional, uma ampliação da rede escolar de ensino primário e de cursos de adultos no meio rural, e, nas cidades, de escolas de níveis mais elevados voltadas para a agricultura. Intensificaram-se as críticas ao sistema educacional dedicado à população do campo, e foram propostas campanhas de alfabetização e de educação rural pelo governo. Em realidade, contudo, a rede educacional continuou atingindo apenas uma parcela da população; a oferta de instrução até o final deste período não abrangia toda a população residente nos sítios e fazendas do Estado e, nos locais em que havia escolas, estas funcionavam até o 3º ano primário, unicamente. Desta forma, o interesse do governo em solucionar os problemas educacionais neste meio permaneceu no plano legal apenas, persistindo a população rural em condições de ensino deficientes, precárias e limitadas.

Novas medidas educacionais eram na verdade propostas em nome de toda a população rural. Mas tal sucedia porque era do interesse governamental mobilizar todos os setores da população a seu favor, num período em que as condições de vida do trabalhador rural tendiam a piorar, principalmente, quando comparadas com as do operariado urbano. Contudo, o interesse não chegava plenamente à ação, as medidas não se concretizavam. As reais preocupações do governo se voltavam para o setor industrial. Neste contexto, a qualificação ou a escolaridade maior dos trabalhadores agrícolas não interessava a ele.

Se as deficiências no meio rural poderiam constituir-se em entrave para a industrialização, isto se atribuía não aos perigos de uma migração intensa para as zonas urbanas, que interessava ao setor industrial, mas sim às dificuldades que poderiam advir quanto ao consumo de produtos industriais destinados ao setor agrícola. Havia ainda o perigo das "idéias revolucionárias", que se acreditava terem grande influência sobre as populações rurais "atrasadas", e que poderiam propagar-se, pondo em risco a estabilidade política do país.

Sob este prisma, tornava-se evidente que era apenas aparente a contradição que parecia existir entre as preocupações com a educação no meio rural, intensas, e a situação deficitária do sistema educacional rural de fato existente. Isto é, ao setor industrial não interessava a

melhor preparação de toda a população rural, mas apenas daqueles que seriam os consumidores da produção industrial voltada para a agricultura, isto é, os proprietários dos meios de produção; para estes, a difusão de novos conhecimentos, de novas técnicas e produtos não seria necessariamente veiculada pelo sistema escolar, mas por outras entidades mais diretamente ligadas ao setor agrícola.

O que não se pode afirmar é que a criação e funcionamento de escolas fosse contra os interesses dos pequenos produtores e trabalhadores, mas se pode supor que a afirmação de que estes não se interessavam atenderia duplamente aos interesses governamentais: de um lado, permitia justificar a não-criação de escolas e o não-aprimoramento do sistema educacional nos bairros rurais e fazendas; de outro lado, permitia a veiculação da idéia de que o Estado precisava impor a criação de escolas neste meio e estava, desta forma, prestando um favor para esta população. A escola aparecia menos como um direito que se podia reivindicar do que como um favor que poderia solicitar, geralmente dentro das regras do jogo político vigentes.

As colocações que fazem referência a um desinteresse generalizado da população rural pela educação não levam em conta que as elites dominantes vinham pregando intensamente a necessidade de educação para todos, exigindo já havia longo tempo, que seus filhos estudassem; nesse contexto, como as camadas socialmente inferiores conseguiram ficar "imunes" a estas idéias, ou se manifestar contra as mesmas, uma vez que as camadas se mantinham sempre em contato umas com as outras? A hipótese que se aventa, com base nos dados levantados, é de que tal não ocorria, e, como apontam eles, a aspiração educacional entre a população residente no campo teria surgido muito antes do que costuma apontar nos estudos para São Paulo, ou até para outras regiões.

Por outro lado, a constante dominação política, administrativa e cultural do urbano sobre o rural se manifestava também no plano educacional, determinando ao longo do tempo um prestígio cada vez maior dos valores urbanos, que se refletia no campo, fazendo com que seus habitantes almejassem adquiri-los. Se havia restrições educacionais de toda a ordem, decorrentes do privilegiamento da cidade sobre o campo, no que dizia respeito à escola, a dominação que se fazia ao nível de concreto, ao nível das restrições impostas, não parecia impedir que a população rural, mesmo no século passado, aspirasse por maiores oportunidades educacionais, aspirações que correspondiam, também, aos próprios valores liberais, isto é, aos valores dominantes da sociedade global.

Em nível dos valores, as modificações que pareciam ocorrer ao longo dos anos, pelo menos neste nosso século, se referiam assim menos à existência ou não de uma valorização da instrução, do que ao modo como era encarada. Isto é, mostram os dados que em época mais afastada, a maioria dos pais, principalmente proprietários, parecia querer que os filhos estudassem considerando o estudo ou como um fim em si mesmo, ou como forma de melhorar seu nível de vida no próprio meio rural, sendo que alguns o desejavam para fugir deste. Com a intensificação do processo de industrialização e urbanização, com as modificações que ocorriam no campo, este quadro

foi se modificando, generalizando-se a opinião de que a instrução escolar era importante para os filhos como forma de se evadirem do campo em busca dos melhores empregos urbanos. Esta maneira de ver se expandiu mesmo entre os que eram detentores dos meios de produção. Assim, por um lado, os processos de industrialização e urbanização pareciam atuar trazendo alguma modificação dos valores, dos padrões de comportamento, no sentido de mudar a perspectiva em que o ensino era considerado; por outro lado, a situação de dependência da agricultura (Ianni, 1973; Martins, 1973) no contexto da economia da sociedade global paulista, também levava os próprios produtores a elaborarem outros projetos de vida para os filhos, visando a passagem deles para o meio urbano.

Paradoxalmente, embora almejando a saída dos filhos do meio rural, também foi possível verificar que os agricultores, sob influência destes mesmos processos, pareciam sofrer uma intensificação do desejo de adquirir maiores conhecimentos técnicos especializados, a fim de melhorar sua própria produção e, conseqüentemente, seus níveis de vida - desejo que em parte existia anteriormente a 1960. Desta forma, pareciam configurar-se, no tocante aos produtores, projetos de vida formulados pela geração mais velha, que se orientavam diferentemente para cada geração: os pais permaneceriam voltados sempre para o setor primário da economia; os filhos se voltariam para os setores secundário e terciário.

Passando a observar o nível da escolarização efetiva e não mais dos valores, dois fatores surgiram na análise como fundamentais para a explicação das situações vivenciadas pela população no meio rural: de um lado, condições da oferta educacional e, de outro, condições decorrentes da posição sócio-econômica do sujeito na sociedade rural.

É preciso lembrar aqui as limitações impostas pelo próprio sistema educacional. A escola rural ministrava instrução apenas até a 3ª série, sem apresentar condições para que se obtivesse o diploma de nível primário.

Os dados enfatizam a situação constantemente deficitária da rede de ensino no meio rural que, embora tenha apresentado certa expansão a partir de 1920, chegou à década de 60 sem dar atendimento a toda a população ali localizada, restringindo-se ainda a lhe oferecer somente os três primeiros anos de ensino elementar. Como foi possível verificar, este primeiro fator não está, porém, completamente desvinculado do segundo, pois, dependendo da posição sócio-econômica do agricultor e dos recursos regionais disponíveis, a oferta educacional para os sujeitos se restringia ao próprio bairro rural ou podia ampliar-se para as áreas urbanas mais próximas ou mais distantes. O alcance da oferta educacional não se limitava, assim, ao âmbito local, para os que dispunham de recursos para pagar os estudos dos filhos. Noutras palavras, as deficiências da rede educacional podiam ser solucionadas desde que, dispondo de recursos, a população rural pudesse financiar os estudos dos filhos nas zonas urbanas ou manter escolas e professores por sua própria conta. No entanto, tal acontecia somente em casos muito específicos.

A situação se agravava no que se referia às categorias mais baixas, que sofriam maiores restrições no to-

cante à escolarização dos filhos, mesmo com relação aos três parcos anos de escolaridade oferecidos geralmente pelas escolas rurais. Mas havia, ainda aqui, uma diferenciação nítida entre as mesmas: para os pequenos produtores, sem recursos econômicos que lhes permitissem uma vida com conforto ou que possibilitassem outros gastos, a escolarização dos filhos ficava na dependência da oferta educacional existente no local; para as categorias subordinadas (colonos, assalariados), a situação configurava-se diferentemente, como se tornou evidente nestes estudos, isto é, devido à instabilidade do trabalho, devido às pressões dos fazendeiros para utilizar a mão-de-obra familiar etc. a própria escolarização das crianças ficava, assim, para os filhos dos trabalhadores rurais, na dependência de suas próprias condições de trabalho.

Os entraves eram, então, variados, não se limitando aos econômicos. Assim, o desinteresse dos fazendeiros pela escolarização da sua mão-de-obra, seu desrespeito pela legislação existente com relação à instrução das crianças, sua pressão para o aproveitamento da mão-de-obra infantil no trabalho agrário nos períodos letivos foram observados ao longo do tempo. Embora já na década de 50 já se tenha constatado uma atenuação das pressões diretas dos fazendeiros para a utilização da mão-de-obra infantil, e tenham surgido indicações de que a necessidade de maior qualificação da mão-de-obra ia sendo ressentida por alguns deles, é preciso lembrar que nesse período também se modificaram as próprias condições de engajamento das categorias subordinadas no trabalho, com o deslocamento intensivo de parte delas para as cidades, perdendo a situação de mão-de-obra rural permanente para se tornar volante. Por um lado, ela já se liberava da pressão direta dos fazendeiros sobre o trabalho das crianças; por outro lado, passava a residir no meio urbano, isto é, justamente na zona privilegiada pela rede de ensino com recursos educacionais maiores. É preciso não esquecer, pois, que as melhorias de escolarização oferecidas pelo sistema educacional realmente só ocorreram, para a população residente nos sítios e fazendas, quando se intensificou o processo de exclusão dos trabalhadores das propriedades rurais, mas sem provavelmente atender à maioria deles. O problema deixou de ser de educação exclusivamente da população residente no campo.

Em nível da escolaridade efetiva, costumava-se explicar a abstenção, a baixa freqüência e a evasão escolar em função das condições específicas da população rural, como a necessidade de utilizar muito cedo o trabalho do menor na lavoura (além do famoso "desinteresse", a que já nos referimos). Pode-se verificar que não era a utilização do trabalho do menor, em si, que determinava sua menor escolarização, mas as condições específicas da família em que esta utilização ocorria, juntamente com as deficiências da rede escolar.

Algo que não havia até agora sido levado em conta nos trabalhos anteriormente examinados surgiu também nestes como fundamental: variava em função das categorias rurais a utilização do trabalho do menor e conseqüentemente o tempo livre disponível para o estudo. Para filhos de fazendeiros, o tempo livre para o estudo parecia total; para filhos de pequenos produtores, sendo parcial a utilização das crianças no trabalho da lavoura, sobrava

um período do dia para o estudo; no caso dos colonos, além da concomitância entre trabalho e estudo dos filhos durante todo o ano, havia certos períodos de acúmulo de trabalho agrícola que, absorvendo o dia inteiro, impediam a freqüência regular.

O estudo mais aprofundado das primeiras décadas deste século permitiu observar que havia, na utilização das crianças no trabalho agrário nas fazendas, uma necessidade econômica e de sobrevivência dos pais que os obrigava a recorrer aos filhos em certas épocas do ano como forma de garantirem seus rendimentos; e uma necessidade imperiosa da fazenda, pressionando os colonos a efetuarem o trabalho no menor espaço de tempo possível, recorrendo para tanto a toda mão-de-obra potencialmente existente na propriedade.

No caso dos filhos de sitiantes, a freqüência à escola era geralmente boa, mesmo tratando-se de famílias que contavam apenas com mão-de-obra familiar. As faltas de filhos de pequenos sitiantes para trabalharem com a família na colheita de produtos para sua subsistência ou para a venda, eram geralmente reduzidas, pouco interferindo no rendimento escolar das crianças. Assim, se o menor era filho de pequeno proprietário ou mesmo de arrendatário, sua escolarização em nível elementar estava praticamente garantida, tal não ocorrendo com a mesma freqüência quando se tratava de filhos de colonos ou assalariados rurais.

Assim eram as posições dos pais na estrutura sócio-econômica, juntamente com as condições oriundas da amplitude e qualidade da oferta educacional, que explicariam, em última análise, os diversos níveis de escolarização encontrados no meio rural.

A SITUAÇÃO ATUAL

Não se pode ignorar, como já foi aventado anteriormente, que as transformações pelas quais tem passado a agricultura paulista e seus reflexos na população rural têm sido profundas.

Estudos sobre a evolução do meio rural paulista indicam que estaria ocorrendo, neste Estado, simultaneamente à intensificação cada vez maior no processo de capitalização (implicando maior mecanização da agricultura e da produção, cada vez mais voltada para a comercialização), um aumento de pequenos proprietários produzindo comercialmente, produtores autônomos que recorrem à mão-de-obra familiar; aumento do trabalho volante e temporário, diminuição da parceria e do arrendamento tradicionais; permanência do arrendamento capitalista em culturas de elevado custo operacional por hectare. Estas tendências não representam qualquer indício de desconcentração da propriedade ou do capital agrário, mas sim multiplicação das unidades de pequenos produtores familiares voltadas para a comercialização de sua produção e a transformação das unidades maiores no sentido de se tornarem empresas plenamente capitalistas. Em São Paulo, a generalização do regime assalariado foi acompanhada ao mesmo tempo por uma intensificação do uso de maquinaria, parecendo serem ambos os fenômenos decorrência de um mesmo processo, a implantação da racionalidade capitalista (Lopes, 1976; Silva *et alii*, 1978; Martins, 1975; Gnarcarrini, 1978).

Ao mesmo tempo, de uma forma ou de outra, há na agricultura uma reprodução das forças sociais e uma contínua incorporação de novos elementos ao trabalho agrícola. Há, portanto, uma necessidade de reprodução da força de trabalho para atividades agrárias. Entretanto, também tem ocorrido uma evasão sistemática de indivíduos, para não dizer expulsão, de propriedades rurais para vilas e cidades, passando a conviver com o mercado de trabalho urbano, no qual podem vir a se inserir. Em algumas áreas, de capitalização intensiva da agricultura, tem havido uma diminuição da recorrência a trabalhadores rurais, que se vêem, assim, obrigados a direcionar suas vidas e a dos filhos para atividades não agrárias.

Neste contexto, o terceiro estudo realizado sobre a realidade atual de crianças³ e jovens rurais neste Estado que é considerado o mais rico do país, mostra que a escolaridade e as condições de trabalho dos filhos de agricultores de menores recursos é entretanto um problema que persiste, acompanhando em grande parte todas as tendências observadas ao longo do tempo.

Destacam-se aqui apenas alguns aspectos considerados fundamentais.

Com relação ao nível dos valores, observou-se muita semelhança no modo de pensar de agricultores de diferentes categorias sociais.

Para os agricultores, os filhos deveriam preparar-se tanto para atividades rurais como urbanas. A preparação para as primeiras é vista como necessária porque são filhos de agricultores; os pais têm condições de ensinar-lhes sua ocupação, o que vêem como um dever, e se sentem obrigados a isto, dado que a mão-de-obra dos filhos é importante para muitos deles. Este aprendizado, no entanto, não é considerado fundamental para que os filhos possam melhorar de vida; visando este objetivo, seria necessária uma preparação que desse ao jovem, filho de agricultores, possibilidades de superar as condições de vida dos pais. Este fato é geralmente visualizado pelo exercício de ocupações urbanas, bem remuneradas e de prestígio. Muito poucos desejam para os filhos ocupações rurais, e mesmo assim, referem-se ao seu exercício em situação diversa daquela em que eles próprios as desempenham: como proprietários, no caso dos que não têm terra, ou como engenheiros, agrônomos ou veterinários, o que significa um afastamento do trabalho direto com a terra.

Os agricultores vêem o conhecimento escolar como fundamental, dado que amplia a preparação por eles oferecida, mesmo com relação às lides agrárias, permitindo um desempenho melhor e um sucesso maior para os que nela permanecem. Ainda pensam muitos que a escola poderia dar também outro tipo de ensino mais especializado, sobre o trabalho agrícola, o que não tem sido feito pela escola que conhecem.

Se os conhecimentos escolares são importantes para o trabalho rural, são vistos como pré-requisitos para ocupações urbanas mais desejadas para os filhos. Para estas, a preparação obtida na escola é necessária, deve ser prolongada através de uma escolarização que atinja níveis mais elevados, e que antecede o início do próprio trabalho.

O estudo é ainda imprescindível, porque permitiria a superação da condição de agricultor, na medida em que,

mesmo não atingindo as profissões últimas desejadas, possibilitaria o acesso e desempenho de ocupações urbanas por assim dizer "intermediárias" entre as possíveis e as realmente desejadas para os filhos. O conhecimento escolar representa assim um instrumental necessário nesta escalada.

É portanto grande a importância atribuída à escola pelos agricultores de todas as categorias, não apenas para o futuro dos filhos, mas também com relação a seu trabalho, acreditando que o estudo lhes ajudaria em sua condição de agricultor. Há aqui, entretanto, certa diversidade entre as formulações dos proprietários e as dos demais lavradores: enquanto os primeiros atribuem uma importância ao conhecimento escolar em si, bem como para o trabalho agrícola, parceiros, trabalhadores permanentes e trabalhadores temporários vêem nele também um fator que os auxiliaria a superar suas precárias condições de trabalho. Os agricultores que mais sentem falta do estudo, mesmo para atividades agrárias, são os que nunca tiveram acesso a ele.

A grande diversidade entre as várias categorias rurais abordadas surgiu, entretanto, ao confrontar-se as opiniões ideais com a situação real vivenciada por seus filhos, com relação ao estudo e ao trabalho.

Assim é que, apesar da opinião unânime dos agricultores de que as crianças de 7 a 14 anos devem estudar, e do desejo manifestado de uma escolaridade ainda mais prolongada, a evasão escolar inicia-se aos 10 anos.

Nem todas as crianças entram na escola aos 7 anos, muitas o fazendo um pouco mais tarde. Aos 9 anos, todos os meninos e meninas, filhos dos lavradores entrevistados, estão na escola.

Aos 10 anos, entretanto, já se inicia a evasão escolar; de 10 a 14 anos, estão fora da escola mais meninas (36,1%) do que rapazes (17,4%), em todas as categorias.

Jovens de 10 a 14 anos que deixaram a escola (em porcentagem)

FILHOS DE:	P	PA	TP	TT*	TOTAL
Rapazes	11,8	10,2	21,4	26,2	17,4
Moças	25,7	46,7	28,6	39,5	36,1

* P = proprietários; PA = parceiros/arrendatários; TP = trabalhadores permanentes e TT = trabalhadores temporários.

Aos 14 anos, já se encontram fora da escola 25% dos filhos de proprietários, 16,7% dos de parceiros, 22,2% dos de trabalhadores permanentes e 62,5% dos de temporários, num total de 29,7%. Quanto às meninas, corresponde a 55,9% a porcentagem das que estão fora da escola: 50% das filhas de proprietários, 63,6% das de parceiros, 60% das de trabalhadores permanentes e 50% das de temporários.

³ Nossa pesquisa abordou agricultores de categorias diversas; trabalhamos com uma amostra aleatória por estágios múltiplos, formada por lavradores que trabalham diretamente a terra no Estado de São Paulo constituída por 149 proprietários, 150 parceiros/arrendatários, 158 trabalhadores permanentes e 150 trabalhadores temporários, em um total de 607 agricultores.

Outro aspecto é que, embora os agricultores achem que, em condições favoráveis, os filhos devam só estudar, ou estudar e trabalhar, vê-se que parte deles apenas trabalham, especialmente a partir dos 12 anos.

Nenhum agricultor, sendo também pai, demonstrou ser da opinião de que seus filhos ou filhas deveriam apenas trabalhar, não freqüentando qualquer escola. Embora sendo mais numerosos os que consideram importante que os filhos e filhas estudem e trabalhem (65,6% e 49,1%), muitos acham que, tendo condições, devem só estudar (34,4% e 50,9%).

Entre os meninos que na faixa etária de 7 a 14 anos só trabalham, há 8,3% dos filhos de proprietários, 7,9% dos de parceiros, 11,8% dos de trabalhadores permanentes e 19,6% dos de temporários; das meninas, já não estudam e apenas trabalham 9,1% das filhas de proprietários, 25,7% das de parceiros, 7,4% das de trabalhadores permanentes e 21,9% das de trabalhadores temporários. Como se observa, apesar de nenhum agricultor ver como adequada uma situação em que seu filhos ou filhas de 7 a 14 anos não estudem, mas apenas trabalhem, 11,8% de seus filhos e 16,0% de suas filhas estão nesta situação. Há pois, mais meninas do que garotos que, com uma idade para a qual a escolaridade é obrigatória, não estudam, achando-se inseridas no mundo do trabalho.

Nas famílias dos proprietários, há condições para que a maior parte de seus filhos só estude (72,9% dos meninos e 63,6% das meninas), ou que estude e trabalhe (18,7% e 16,3%).

No caso dos parceiros, enquanto os meninos têm tido muita oportunidade de estudar, pois 89,5% deles estudam e apenas 7,9% só trabalham, a situação das meninas é bastante diferente: há 25,7% que só trabalham e apenas 65,1% estão na escola. A situação de concomitância estudo-trabalho é freqüente nestas famílias (46,1% dos rapazes e 27,2% das moças).

Entretanto, a possibilidade de estudar é maior para as meninas, nas famílias dos trabalhadores permanentes, onde são menos numerosas as que trabalham (15,2%) embora havendo, mesmo entre estas, 7,9% que também estudam. Nestas famílias, 25,7% dos meninos trabalham, havendo 12,8% que estudam e trabalham.

Nas famílias de trabalhadores temporários a oportunidade de estudo é semelhante para filhos de ambos os sexos, mas nos dois casos, cerca de 20% só trabalham, sendo mais numerosos os rapazes que o fazem mediante salário e as garotas que não auferem remuneração.

Ainda outra situação a ser observada é a de concomitância entre estudo e trabalho, ou seja, aquela em que o jovem, na faixa de 7 a 14 anos, além de estudar, trabalha, regularmente ou não, com ou sem auferir remuneração, que é valorizada por 67,5% dos proprietários, 65,7% dos parceiros, 70,9% dos trabalhadores permanentes e 54,7% dos trabalhadores temporários.

Considerando a situação real dos filhos destes mesmos entrevistados, vemos que estudam e trabalham 18,7% dos filhos de proprietários, 46,1% dos de parceiros, 20,9% dos de trabalhadores permanentes e 19,6% dos de temporários.

A situação de concomitância estudo e trabalho, apesar de bastante valorizada, é encontrada, em maior proporção, apenas entre os filhos de parceiros, que são

também os que começam a trabalhar mais cedo e que o fazem em proporção maior.

Ainda é importante destacar que os lavradores acham que meninos e meninas devem começar a trabalhar cedo, mas na realidade, apenas uma parcela deles antes dos 14 anos já trabalha.

Basicamente, os agricultores das diferentes categorias concordam em que os meninos e meninas devem começar a trabalhar cedo, ainda, durante a faixa etária para a qual a escolaridade é obrigatória. O menino deverá trabalhar na lavoura, ajudando o pai, e a menina, em casa, com a mãe, em afazeres domésticos.

Considerando a faixa dos 7 aos 14 anos, para a qual a escolaridade é obrigatória, viu-se que, na opinião de 84,4% dos proprietários, 92,0% dos parceiros, 89,6% dos trabalhadores permanentes e 86,4% dos trabalhadores temporários, os meninos já deveriam estar trabalhando com o pai, sendo a lavoura tida como o local ideal. Entretanto, com esta idade trabalham apenas 27,0% dos filhos de proprietários, 54,0% dos de parceiros, 32,7% dos de trabalhadores permanentes e 41,0% dos de temporários. Como se observou, são mais numerosos os filhos de parceiros e de trabalhadores temporários que com esta idade já estão incorporados à força de trabalho, muito embora possam também estar estudando.

Finalmente a situação dos filhos com mais de 18 anos não corresponde às aspirações dos pais, pois aumenta muito o número dos que trabalham, em todas as categorias ocupacionais; nesta faixa, continuam rapazes e também moças a trabalhar na lavoura e diminui consideravelmente o número dos que estudam; entretanto, muitos são os filhos e filhas de proprietários que continuam a estudar.

Pode-se assim dizer que, os empregos urbanos tão desejados não foram conseguidos e os altos níveis de escolaridade só serão possíveis para filhos de proprietários, que ainda continuam na escola.

Há portanto grandes divergências entre o padrão idealmente visualizado pelos pais com relação a seus filhos, e a realidade vivenciada pelos mesmos.

O desejo de superar as condições de vida e de trabalho que enfrentam leva os agricultores a delinear uma preparação para o trabalho e um estudo que possibilite o desempenho de ocupações urbanas. É preciso ressaltar que, se acham que os filhos devem aprender o trabalho agrícola, não desejam que venham a exercê-lo, nas mesmas condições em que o desempenham atualmente; há por assim dizer uma negação do trabalho rural nos moldes em que este se efetiva, por não permitir níveis de vida considerados satisfatórios por aqueles que a eles se dedicam. Os proprietários não estão satisfeitos com a renda obtida com a produção; os demais agricultores estão descontentes não apenas com o rendimento que conseguem com um trabalho que é tão duro e cansativo, mas principalmente com a sua condição de não-proprietários da terra que trabalham.

Embora sejam os não-proprietários os que menos vêem possibilidades de progredir nas atividades rurais, são justamente estes os que menos têm condições de preparar seus filhos para outras atividades melhor remuneradas para as quais se exige um estudo e aprendizado específicos. Assim, a permanência na atividade agrícola

pode ser uma opção para os filhos daqueles que possuem a terra, mas parece representar uma imposição para os que dela estão despojados. De fato, no *encaminhamento e preparação efetiva* das crianças e jovens para as atividades agrárias, assumindo nelas a condição de mão-de-obra rural, pesam mais as condições em que vivem e trabalham as famílias de agricultores, que suas opiniões e aspirações.

Assim, está havendo uma iniciação e uma preparação diferencial dos filhos de agricultores conforme a categoria social a que pertencem os pais, isto é, determinada pelas relações de posse e uso da terra e pelas relações sociais de produção. Uma parcela deles, especialmente filhos de proprietários, estão recebendo a educação escolar por um período mais prolongado. Outros, estão podendo contar mais com a orientação dada diretamente pelos pais no desempenho do próprio trabalho agrário, que podem então lhes transmitir, através desta relação de ensino-aprendizagem, não só as noções específicas a esta atividade, mas levá-los a vivenciar seus problemas, suas esperanças de superação das próprias condições de trabalho, e, até mesmo, sua visão de mundo e seus projetos de vida. Outros ainda por se estarem inserindo no mundo do trabalho já na condição de subordinação, trabalhando como assalariados, geralmente como trabalhadores temporários, deixam de contar com a presença da família nesta sua fase de iniciação ao trabalho; neste caso, a relação de ensino-aprendizagem é diversa, o agente que passa as informações é outro (patrão, administrador, empreiteiro etc.) e certamente também se altera o conteúdo veiculado.

Se há uma participação diferencial dos filhos dos agricultores de diferentes categorias ocupacionais no sistema educacional, isto é, uma exclusão gradativa dos filhos de não-proprietários, incorporados que são, em idades mais baixas no trabalho agrário em detrimento da frequência à escola, fica evidente que, de fato, o processo de socialização pelo qual estes jovens e crianças estão passando tem muito pouco a ver com o processo de ensino-aprendizado realizado nas escolas. A agência escola tem, quanto a muitos destes, desempenhado um papel bem menor que a família; a forma de aprendizado pela qual estão inseridos no trabalho é através da prática, do aprender a fazer vendo e trabalhando junto a outros, especialmente nas lides agrárias.

Este problema fica em aberto a partir deste estudo, isto é, a verificação do tipo de formação que as crianças e jovens podem obter nas várias situações constatadas empiricamente, em que alguns estão recebendo a educação escolar, outros estão sendo preparados quase exclusivamente pela família e outros quase não contando com o apoio destas duas agências.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Apenas para retomar, acredita-se que os dados aqui apresentados permitiram evidenciar que:

- A análise das relações entre as categorias rurais socialmente mais baixas e a escola, desde os primórdios deste século, mostra como a necessidade de escolariza-

ção é fortemente sentida por estes agricultores. Evidencia sua luta para obtê-la, que sempre se configurou como uma forma de superação das condições de vida que esta população historicamente tem vivido: à escolarização sempre foram atribuídas possibilidades de melhoria das condições de vida e de trabalho no próprio meio rural, mas fundamentalmente a possibilidade de superação da própria condição de agricultor.

- Esta luta pela escolarização antecede no Estado de São Paulo a expansão dos processos de urbanização e industrialização.

- As aspirações destas camadas têm sido deixadas em segundo plano pelo Estado, as oportunidades de escolarização lhes têm sido negadas ou oferecidas de forma muito precária, e a escolarização no meio rural durante muito tempo ficou à mercê dos interesses políticos e econômicos locais.

- Por outro lado justifica-se (mesmo entre sociólogos de renome) a baixa escolarização que esta população apresenta como resultado de seu desinteresse pelo estudo, o que nossos estudos empíricos têm desmentido.

- Os dados da análise histórico-sociológica e das condições atuais mostram que são as posições dos pais na estrutura sócio-econômica, juntamente com as condições oriundas da amplitude e qualidade da oferta educacional, que explicariam os diversos níveis de escolarização encontrados no meio rural, estes sempre inferiores para as categorias rurais de menores recursos e despojadas de terra. Assim, a categoria social a que pertence o agricultor implica em diferenciações quanto à vivência do processo de escolarização e do mundo do trabalho entre seus filhos.

- O trabalho em si de crianças e jovens não constitui grande obstáculo à sua escolarização, dependendo das condições em que este ocorre, isto é, das relações de trabalho estabelecidas.

- As precárias condições de trabalho ainda atuais de grandes parcelas desta população e a baixa escolarização que ainda apresenta, levam-nas a continuar tendo na escola uma de suas aspirações maiores, e uma válvula de escape para os problemas vividos.

- As categorias rurais mais pobres têm uma visão ampla de educação, na qual harmonizam-se a experiência escolar e a do próprio trabalho, mas vê-se que a socialização e inserção dos filhos no mundo do trabalho e na escola têm sido diversas, conforme a categoria social do agricultor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEISIEGEL, C. R. *A educação de adultos no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1972. Tese de doutoramento, Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo.
- CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. José Olympio, 1964.
- DAVATZ, T. *Memórias de um colono no Brasil (1850)*: biblioteca histórica brasileira. 2ª ed. Martins Fontes, 1951.
- DEMARTINI, Z. B. F. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. São Paulo, 1980. Tese de doutoramento, Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

- _____. & LANG, A. B. S. G. *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo, Loyola, 1985.
- _____.; TENCA, S. C. & TENCA, A. *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo*. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.
- DIAS, G. M. *Depois do latifúndio: continuidade e mudança na sociedade rural nordestina*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro; Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1978.
- FERNANDES, F. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2ª ed., São Paulo, Nacional, 1967.
- FRIEDMANN, G. & NAVILLE, P. *Tratado de sociologia do trabalho*. São Paulo, Cultrix/Ed. da Universidade de São Paulo, 1983, 2 v.
- FUKUI, L. F. G. *Parentesco e família entre sítiantes tradicionais*. São Paulo, 1972. Tese de doutoramento, FFCLH-USP.
- GNACCARINI, J. C. A. *Debate sobre as condições dos segmentos da sociedade brasileira no campo*. São Paulo, 1978, (mimeo.).
- GRAZIANO DA SILVA, J. F. et alii. *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1978.
- GOLDMAN, L. *Las ciencias humanas e la filosofía*. Buenos Aires, Galatea Nueva Vision, 1958.
- IANNI, O. *Relações de produção e proletariado rural*. In: SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. *Vida rural e mudança social*. São Paulo, Nacional, 1973.
- LOPES, J. R. B. *Do latifúndio à empresa: unidade e diversidade do capitalismo no campo*. *Cadernos CEBRAP*, (26) 1976.

- MALASSIS, L. *Développement économique et programmation de l'éducation rurale*. 1966 (mimeo.).
- _____. *Education et développement agricole*. 1969 (mimeo.).
- MARCÍLIO, M. L. *Crescimento demográfico e evolução agrária paulista - 1700-1836*. São Paulo, 1974. Tese Livre-Docente-FFLCH-USP.
- MARTINS, J. S. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo, Pioneira, 1975.
- _____. *O cativo da terra*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- _____. *O sentido do associativismo empresarial no Brasil agrário*. In: SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. *Vida rural e mudança social*. São Paulo, Nacional, 1973.
- PEREIRA DE QUEIRÓZ, M. I. *Pesquisa sociológica rural durante o ano de 1966*. *Cadernos CERU*, (1) 1968.
- _____. *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil (ensaios)*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- PEREIRA, L. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1965.
- _____. *Urbanização e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- RAMBAUD, P. *Société rurale et urbanization*. Editions du Seuil, 1969.

