



**Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Ciências Humanas (IH)
Departamento de Serviço Social
Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS)
Doutorado em Política Social**

***Relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro
e suas implicações para as políticas educacionais***

Robson dos Santos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para o Doutorado em Política Social, sob orientação da Professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dSA237r dos Santos, Robson
Relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro e suas implicações para as políticas educacionais / Robson dos Santos; orientador Silvia Cristina Yannoulas. -- Brasília, 2019.
241 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Política Social) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Escolarização. 2. Pobreza. 3. Posições de Classe. 4. Rural. 5. Educação do Campo. I. Cristina Yannoulas, Silvia, orient. II. Título.

Robson dos Santos***Relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro e suas implicações para as políticas educacionais***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para o Doutorado em Política Social, sob orientação da Professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas.

Comissão Examinadora

Professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas
Orientadora (PPGPS - UnB)

Professora Dra. Silvana A. de Souza
Membro Externo (Unioeste - PR)

Professora Dra. Mônica Castagna Molina
Membro Interno de fora do Programa (UnB – FUP)

Prof. Dr. Newton N. Gomes Junior
Membro Interno (PPGPS - UnB)

Prof. Dr. Evilásio da Silva Salvador
Membro Interno - Suplente (PPGPS – UnB)

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores e professoras que, ao longo de minha trajetória escolar, dedicaram tempo e atenção ao meu aprendizado.

Agradeço ao conjunto das instituições públicas nas quais estudei desde meu ingresso no sistema de ensino, em uma pequena escola rural, até o curso de doutorado, bem como a todos que garantiram a existência desses estabelecimentos.

Agradeço aos diversos amigos e amigas que fiz nos locais de trabalho pelos quais passei e com os quais tanto aprendi (Rosilea, Jeane, Maria Elisa, Adriana, Aldair, Eulina, Ninno, Estevão, André, Vitor, Eneida, Álvaro, Luis, Kaithy, Djaci, Lucineia, Alexandre, Gabriela, Augusto, Ana, Bolivar, Adolfo, Armando, Márcio).

Agradeço ao Alexandre Peres, ao Geraldo Filho e a Fabiana Alves pelas conversas que permitiram dirimir minhas dúvidas metodológicas e aperfeiçoar as análises estatísticas aqui feitas. Relevante destacar que os erros remanescentes, obviamente, se devem às minhas próprias limitações.

Agradeço aos/as estudantes que conheci no decorrer de minha trajetória profissional e que tanto me ensinaram.

Agradeço aos diversos autores e autoras, vivos ou mortos, que li e estudei para compor esse trabalho e sem os quais, obviamente, a pesquisa não seria possível.

Agradeço às instituições que disponibilizam dados, informações, documentos e publicações de forma pública, essenciais à pesquisa.

Agradeço minha orientadora, Silvia Yannoulas, pelas colaborações ao trabalho e pela confiança.

Agradeço aos membros da banca de qualificação do projeto de pesquisa e de defesa da tese de doutorado pelas valiosas sugestões bibliográficas, recomendações metodológicas e propostas de alteração.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB pela oportunidade, bem como aos seus servidores.

Agradeço a minha mãe e ao meu pai que, divididos entre a pobreza urbana e a rural, sempre vendo o mundo a partir do abismo, nutriram esperanças quanto à escolarização e seus efeitos.

Agradeço à literatura brasileira e estrangeira e aos seus/sua autores/as, sem os/as quais eu saberia ainda menos.

Agradeço aos amigos e amigas Luís, Tatiane, Rodrigo, Sandra, Érika, Danilo, Marcos, Bete, Orion, Johannes, Rosi, Bruno, Dani, Eugênio, Elton, Adriana, entre outros, pelos diálogos e a companhia.

Agradeço, em especial, minha esposa, Ádima Domingues da Rosa que, como sempre, apoiou as decisões que tomei, sabendo me proteger de mim mesmo, debatendo e compartilhando pensamentos e afetividade.

“A geração existente controla tanto a formação como as circunstâncias totais da geração vindoura; efetivamente, não pode torná-la sábia e boa, porque lamentavelmente, lhe falta igualmente bondade e a sabedoria; e os seus melhores esforços nem sempre são, em casos individuais, os mais bem-sucedidos; mas consegue perfeitamente tornar a próxima geração, como um todo, tão boa como ela própria, e até um pouco melhor” (MILL, 2011, p.123)

“Podemos nos orgulhar de qualquer coisa, se ela é tudo o que temos. Quanto menos se tem, talvez mais precisemos nos orgulhar.” (STEINBECK, 2005, p. 10)

Título: *Relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro e suas implicações para as políticas educacionais*

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar as relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro e as implicações dessa dinâmica às Políticas Educacionais. Inicialmente, o trabalho caracterizou os aspectos demográficos, socioeconômicos e de escolarização entre as populações do campo nas décadas recentes, buscando apontar como eles podem ser compreendidos a partir dos debates sobre a “questão agrária” e o “novo rural”. Na sequência, retomou as teorias sobre os “efeitos” atribuídos à escolarização, com base na Economia e na Sociologia da Educação, ressaltando como elas precisam ser reconsideradas à luz das particularidades sociais do rural. Utilizou critérios de rendimento como aproximação à “situação de pobreza” e propôs uma tipologia de “posições de classe” para o campo. A partir disso, foram utilizados modelos de regressão linear e logística com a finalidade de verificar as associações entre escolaridade e as referidas dimensões em dois períodos: 2005 e 2015. Analisou a incorporação do paradigma da Educação do Campo pelas Políticas Educacionais, a partir do final da década de 1990, e as funções transformadoras que ele atribui a escolarização. Os resultados gerais da pesquisa apontam que: *i)* ocorreu uma ampliação moderada da escolaridade das populações residentes no campo; *ii)* existe correlação positiva fraca entre renda e escolaridade nas áreas rurais, de modo que não é possível concluir pela escolarização como responsável principal pela redução da pobreza; *iii)* as associações entre escolaridade e “posições de classe” são significativas e pouco se alteraram no período, sendo a variável sexo a que apresentou os maiores coeficientes; *iv)* a concepção de Educação do Campo adquiriu importância nos marcos legais e nas políticas públicas nas últimas duas décadas, tendo o conceito de “diversidade” como referência; *v)* na área de Políticas Sociais são escassos os estudos sobre as populações do campo em geral e sobre a educação delas em particular, de modo que é preciso ampliar os referenciais empíricos e teóricos para a compreensão do rural na contemporaneidade.

Palavras-chave: Escolarização; Pobreza; Posições de Classe; Rural; Educação do Campo.

Title: *Relations between schooling, poverty and class positions in the Brazilian rural areas and their implications for educational policies*

Abstract

The aim of this study was to analyze the relations between schooling, poverty and class positions in the Brazilian rural areas and its implications for educational policies. First, the study characterized demographic, socioeconomic and schooling characteristics of the rural population in recent years. This was made at framework given by “agrarian issues” and the concept of the “new rural” debates. Then it analyzed theories about schooling “effects” from Economy and Sociology of Education and how they must consider social particularities of the rural. The study uses an income criterion as a proxy to “poverty conditions”. It also suggests a “class positions” typology to the countryside. Linear and logistic regression models were used to verify the association between schooling and those two dimensions: “poverty conditions” and “class positions”. It was conducted by year: 2005 and 2015. Finally, the adoption of the “Rural Education” paradigm by federal educational policies since the 1990s is examined, particularly the transformative role it ascribes to education. The main results of the study suggest that: *i)* the educational levels of rural populations have increased; *ii)* there is a weak positive correlation between income and schooling, which doesn’t allow us to conclude that schooling is the main factor do poverty reduction; *iii)* the association between schooling and “class positions” is positive and it showed little variation; the gender variable presented the higher coefficients; *iv)* the “Rural Education” concept has become important legal norms and public policies during the last two decades; it has firmed using the “diversity” concept; *v)* in the field of Social Policy field there are few studies about rural populations in general and their educational processes in particular. It is necessary to expand empirical and theoretical references in order to comprehend the countryside in the contemporaneity.

Key-words: Schooling; Poverty; Class Positions; Rural; Rural Education.

Lista de Figuras

Figura 1 - Número de estabelecimentos agropecuários, por microrregiões, Brasil (2017).	25
Figura 2 - Dimensões e indicadores que compõe o Índice de Pobreza Multidimensional do PNUD ..	113
Figura 3 - Tipologia básica de classes de E. O. Wright.	123
Figura 4 - Representação gráfica dos modelos de regressão linear múltipla.....	137
Figura 5 - Representação gráfica dos modelos de regressão logística.	139

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Percentual da população brasileira, por localização de residência, Brasil (2001-2015).....	21
Gráfico 2 - Percentual e total da população vivendo no campo, por grandes regiões (2005/2015).	24
Gráfico 3 - Pirâmide da população residente (total) no campo, por faixa etária, Brasil (2005-2015). .	28
Gráfico 4 - População residente no campo, por sexo, Brasil (2005-2015).....	29
Gráfico 5 - Rendimento domiciliar per capita (em salários mínimos) da população residente no campo, Brasil (2005-2015).	32
Gráfico 6 - Número de estabelecimentos agrícolas, população ocupada no campo e média pessoal ocupado por estabelecimento, Brasil (1970-2017).....	33
Gráfico 7 - Percentual da participação do Agronegócio no total do PIB brasileiro, (1996-2017).	39
Gráfico 8 - Número de matrículas e estabelecimentos de ensino no campo, Brasil (2005-2015).....	43
Gráfico 9 - Escolarização da população de 24 a 65 anos residente no campo, Brasil (2005-2015).....	46
Gráfico 10 - População de 18 anos ou mais, ocupada e residente no campo, por tipo de atividade	66
Gráfico 11 - Rendimento médio mensal no trabalho principal da população residente no campo e ocupada, por tipo de atividade agrícola e idade.	153
Gráfico 12 – Distribuição percentual da população nas posições de classe - população ocupada, com 18 anos ou mais de idade e residente no campo – Brasil (2005/2015).....	158
Gráfico 13 - Distribuição percentual nas posições de classe da população ocupada com 24 anos ou mais de idade residente no campo – Brasil (2005/2015).....	159
Gráfico 14 - Rendimento do trabalho principal da população com 18 anos ou mais de idade, residente no campo e que possui o ensino médio, por posição de classe (Box plot), Brasil (2005/2015).....	163
Gráfico 15 - Escolaridade média da população residente no campo com 15 anos ou mais, por faixas etárias, Brasil (2001/2015).	189
Gráfico 16 - Gastos públicos em educação, participação nos gastos sociais e percentual do PIB, Brasil (2000-2015).....	192

Lista de Quadros

Quadro 1 - Posições de ocupação no trabalho principal (2005/2015).....	128
Quadro 2 - Posições de classe no rural brasileiro (2005-2015).....	129
Quadro 3 - Variáveis dependentes dos modelos.....	140
Quadro 4 - Variáveis independentes dos modelos.....	141

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Correlação linear (r de Pearson) entre percentual da população do município vivendo nas áreas rurais e indicadores de pobreza e desenvolvimento	31
Tabela 2 - Pessoal ocupado em estabelecimentos agrícolas e com vínculos de parentesco com o produtor, Brasil, grandes regiões e Unidades da Federação, 2006/2017.....	35
Tabela 3 - Índice de Gini da propriedade da terra no Brasil e Estados, (1985-2006).....	37
Tabela 4 - Distribuição percentual dos anos de estudo da população residente no campo e ocupada com idade de 18 a 65 anos, Brasil (2005-2015).....	47
Tabela 5 - Rendimento domiciliar per capita (em reais R\$) da população com 18 anos ou mais de idade ocupada e residente no campo, Brasil (2005/2015).	143
Tabela 6 - Rendimento domiciliar per capita da população do campo com 18 anos ou mais ocupada, por faixas de salário mínimo, Brasil (2005/2015).....	144
Tabela 7 - Rendimento do trabalho principal (em reais R\$) da população com 18 anos ou mais de idade ocupada e residente no campo, Brasil (2005/2015).....	145
Tabela 8 - Correlação (r Pearson) entre as variáveis quantitativas dos modelos 1 e 2 (2005), considerando a população de 18 anos ou mais ocupada e residente no campo.....	146
Tabela 9 - Matriz de correlação (r Pearson) entre as variáveis quantitativas dos modelos 1 e 2, considerando a população de 18 anos ou mais de idade, residente no campo e ocupada (2015).....	146
Tabela 10 - Coeficientes estimados do modelo 1 – rendimento domiciliar per capita da população de 18 anos ou mais ocupada e residente no campo, Brasil (2005-2015).	149
Tabela 11 - Coeficientes estimados do modelo 2 – rendimento do trabalho principal da população com 18 anos ou mais ocupada e residente no campo, Brasil, (2005/2015).....	150
Tabela 12 - Coeficientes estimados dos modelos M2A e M2B – rendimento do trabalho principal da população residente no campo e ocupada em atividades agrícolas, por faixas de idade, Brasil (2005/2015).....	155
Tabela 13 - Rendimento mensal médio domiciliar per capita e do trabalho principal (em reais R\$) para a população residente no campo e ocupada, por faixa etária, Brasil (2005/2015).	160
Tabela 14 - Características de escolaridade dos indivíduos em função das posições de classe e de faixas etárias, Brasil (2005/2015).	161
Tabela 15 - Comparação entre as chances de pertencer as posições 1 e 6 para a população de 18 anos ou mais, residente no campo e ocupada, Brasil (2005/2015).	164
Tabela 16 - Modelo de regressão ordinal - posições de classe no campo, população de 24 anos ou mais ocupada em qualquer atividade.	166
Tabela 17 - Modelo de regressão ordinal - posições de classe no campo, população de 24 anos ou mais ocupada em atividades agrícolas.	167
Tabela 18 - Coeficientes do modelo multinomial para a variável dependente posições de classe, população de 24 anos ou mais, residente no campo e ocupada em qualquer área (2005/2015).....	169
Tabela 19 - Coeficientes do modelo multinomial para a variável dependente posições de classe, população de 24 anos ou mais, residente no campo e ocupada em atividades agrícolas (2005/2015).171	171

Lista de Abreviaturas e Siglas

- BACEN – Banco Central do Brasil
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CF – Constituição da República Federativa do Brasil
- CNA – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CEPEA – Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
- FAO – Food and Agriculture Organization
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor
- IPCA – Índice de Preços ao Consumidor
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IPM – Índice de Pobreza Multidimensional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
- MEC – Ministério da Educação
- MQO – Mínimos Quadrados Ordinários
- MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
- ONG – Organização não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
- PIB – Produto Interno Bruto

PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGPS – Programa de Pós-Graduação em Política Social

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UF – Unidade da Federação

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	1
Sobre os dados.....	14
Capítulo 1 – O peso do passado, as promessas do novo: características do rural brasileiro	17
1.1– Dimensões sociais e demográficas do campo	17
1.2 – Pobreza, ocupação e propriedade	30
1.3 – Escolas e escolarização entre as populações do campo.....	39
1.4 – A questão agrária e o “novo rural”	48
Capítulo 2 – Escolarização e desigualdades na Sociologia e na Economia da Educação	70
2.1 – Escolarização e desigualdades na Sociologia da Educação	71
2.2 – Escolarização e desigualdades na Economia da Educação	90
Capítulo 3 – Pobreza e posições de classe no campo: teorias e “medidas”	106
3.1 – Pobreza: notas teóricas e opções de quantificação.....	108
3.2 – Classes e posições de classe	116
3.3 – Posições de classe no campo brasileiro.....	125
Capítulo 4 – Associações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo (2005-2015)	133
4.1 – Sobre as técnicas de regressão	133
4.2 – Análise dos resultados dos modelos de regressão linear múltipla.....	142
4.3 – Análise dos resultados dos modelos de regressão logística.....	157
Capítulo 5 – Políticas educacionais e políticas sociais: o local do campo no Brasil.....	173
5.1 – A Educação do Campo e as políticas educacionais (1998-2014)	173
5.2 – Educação como política social e a escolarização no campo.....	190
Conclusões	199
Referências.....	205
Bases de Dados utilizadas	226
Sistemas de recuperação e consulta de dados utilizados	227
Tutoriais consultados.....	227
<i>Softwares</i> estatísticos utilizados	227

Introdução

“Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. Sinha Vitória esquentava-se. Fabiano ria, tinha desejo de esfregar as mãos agarradas a boca do saco e à coronha da espingarda de pederneira” (RAMOS, 1998, pp.125-126).

A passagem transcrita acima encerra o romance *Vidas Secas* – publicado originalmente em 1939 – e evoca a esperança do vaqueiro Fabiano, um dos personagens principais da narrativa, de que uma vida melhor estaria em lugar distante do sertão que ele habitava e que, para os seus filhos, o acesso à escola constituiria o principal caminho para que escapassem ao destino que lhe havia sido reservado. Na ocasião, a década de 1930, a escola, ainda escassa, era uma realidade mais comum nas áreas urbanas, daí a necessidade de que fossem encontrá-la na “cidade”.

O cenário se modificou de forma acentuada desde então: a escola chegou às áreas rurais em décadas seguintes, mais recentemente passou a deixá-la novamente (eram 96.557 escolas, em 2005, e totalizavam 60.694, em 2017, conforme o Censo Escolar da Educação Básica, conduzido pelo INEP); as reivindicações por uma Educação do Campo feitas com e pelos sujeitos do campo, ganharam corpo a partir do final da década de 1990; a escolaridade dos habitantes das áreas rurais (o antes sertão de Fabiano) se ampliou, apesar de seguir inferior à média verificada nas áreas urbanas (INEP, 2018); os espaços rurais sofreram mudanças socioeconômicas, sobretudo com o aprofundamento do agronegócio; novos sujeitos passaram a viver no campo, sem necessariamente dele dependerem para sua reprodução; o “otimismo” que antes movia Fabiano, persiste em alguns grupos, assim como novas fontes de “pessimismo” emergem.

A ampliação da escolaridade entre as populações do campo, apesar de moderada, decorre da mobilização de diversos agentes e acarreta desafios à área educacional. Mas ela permanece em situação de inferioridade quando cotejada às condições ainda insatisfatórias verificadas nas áreas urbanas. As representações tradicionais dos habitantes do campo os projetavam como demandantes de uma “escolarização mínima”, pois ínfimas seriam suas necessidades culturais e científicas. Em texto clássico e controverso, Monteiro Lobato, por meio de sua conhecida construção literária, o “Jeca Tatu” – em última instância um trabalhador rural

miserável – ajudou a dar projeção no imaginário cultural brasileiro a uma figura desprovida de vontades, do *ethos* do trabalho e de qualificações como sendo a representação de boa parte dos viventes (pobres) no campo:

Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugido em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a pica-pau e o isqueiro, de modo a sempre conserva-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se. (LOBATO, 2014, p. 165).

É fato que essa construção estigmatizada sobre os habitantes do campo deu lugar, em geral, à compreensão de que eles não apenas são sujeitos do direito à cultura, à participação social, à tecnologia e à escolarização, assim como essa deve ser capaz de responder às condições que lhe são próprias. O próprio Lobato buscou, posteriormente, recompor essa imagem do homem do campo passando a “encarar os problemas nacionais como resultantes da herança histórica brasileira, pautada pelo escravismo, mandonismo e agrarismo” (SANTOS, 2011, p. 50). As representações negativas, porém, persistiram por muito tempo, inclusive na esfera das políticas públicas.

Assim como outras políticas sociais, a escolarização chegou tardiamente nas áreas rurais, como uma forasteira em terra inóspita e onde suas potencialidades seriam de pouca serventia, dado os padrões de desenvolvimento mais restritos, ou como estratégia de fixação do homem no campo (NETO, 2003). Mais recentemente, as políticas e ações educacionais direcionadas às populações do campo se deparam com um contexto tensionado pelas particularidades da questão agrária – que relega como herança os conflitos distributivos, a produtividade centrada em *commodities*, a concentração fundiária e baixos indicadores sociais – e com os delineamentos de um “novo rural”, que faz despontar outras identidades, agentes, relações e contradições sociais.

É nesse contexto que a pesquisa se propôs a investigar quais associações a escolarização – que se ampliou nas áreas rurais nas últimas duas décadas – possui com a pobreza e as desigualdades características do campo, assim como os desafios que isso induz para o delineamento das políticas educacionais.

O direito à escolarização básica se consolida na sociedade brasileira, sobretudo, após a Constituição Federal de 1988, firmando-se como um dos componentes tidos como centrais à constituição de direitos no Brasil (CURY, 2008). Esse processo se relaciona às configurações

da cidadania moderna, às necessidades econômicas e ao processo de divisão social do trabalho (MARSHALL, 1967). Ele comporta também contradições inerentes à formação social capitalista no que se refere aos direitos sociais. Além disso, o universalismo proposto no acesso educacional não suprime as desigualdades no seu usufruto e nas trajetórias vivenciadas, questão particularmente sensível ao se pensar as populações do campo.

Em tempos recentes, a educação passou a ocupar nova centralidade dadas as distintas formas de produção e valorização trazidas pela modificação genética, a inteligência artificial e o imaterial, que trazem complexidades ao trabalho físico, que passa a ter um “componente de saber cuja importância é crescente” (GORZ, 2005, p. 09). Em outras palavras, com a disseminação da tecnologia, dos sistemas cada vez mais informatizados de produção, automação industrial e novos saberes exigidos pelo trabalho, os requisitos escolares se converteram em qualidades requeridas para a inserção laboral e a ampliação da produtividade no campo, o que garantiria, para algumas correntes teóricas, efeitos redistributivos. Ao mesmo tempo, a baixa diferenciação ocupacional e a posse da terra seguem como fatores centrais na composição das desigualdades com as quais a escolarização se defronta nas áreas rurais.

Nesse cenário, além ou mais do que um direito social que se justificaria por si, é comum que se advogue, em concepções teóricas e políticas distintas, o papel decisivo da educação para a produção de mudanças em diversas esferas sociais (políticas, culturais, religiosas, ambientais etc.). A ampliação da escolaridade seria estratégica para o desenvolvimento econômico, a redução da pobreza, a dissolução dos privilégios e para a mobilidade dos indivíduos entre as classes sociais: “a educação ligou-se estreitamente à esperança da libertação social daqueles que obtivessem os frutos que a educação promete” (SACRISTÁN, 2001, p. 58).

Em tal contexto, um dos objetivos do trabalho foi investigar se a ampliação da escolaridade se correlaciona à menos pobreza e à distribuição dos indivíduos entre as posições de classe nas áreas rurais, que se caracterizam por uma conformação específica de propriedade, pobreza e de ocupações e na qual a posse da terra ainda ocupa, mesmo em um contexto de fortes mudanças tecnológicas, produtivas, sociais e políticas, uma posição central.

Compreender tais questões exigiu lidar com fenômenos complexos, como a “situação de pobreza”, a “questão agrária”, as “posições de classes” e os processos de escolarização no campo, diante das dinâmicas no “novo rural”. Os resultados não são de “refutação” ou de “confirmação”, afinal esse não constitui um estudo controlado acerca dos “impactos” de variáveis escolares sobre determinada amostra aleatoriamente selecionada. Espera-se que, ao

menos, comporte elementos para uma reflexão mais sistemática sobre as relações e correlações que existem entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro.

A pobreza constitui uma das manifestações mais características da questão social (SIQUEIRA, 2013; YAZBEK, 2012). Ela expressa as contradições e os limites redistributivos de uma sociedade, as composições diferenciais da força de trabalho e a desigualdade entre as classes sociais (SILVA, 2010). É verdade que a “pobreza” é plural e complexa. Seus contornos multidimensionais, as formas de sua definição, as técnicas desenvolvidas para sua medida, os fatores a ela associados, a delimitação de suas causas e as proposições para o seu enfrentamento foram analisadas nas ciências sociais por distintas orientações (HAUGHTON; KHANDKER, 2009; BARROS; HENRIQUES, 2000; SIQUEIRA, 2013; CODES, 2008). Trata-se de fenômeno esquadrihado em diversos ângulos e acerca do qual é complexo introduzir novas abordagens ou ressaltar aspectos ainda inexplorados.

Ao lado da atenção acadêmica em relação à pobreza, existe a preocupação pública com a questão, que se revela em frequentes discursos políticos, no campo midiático, em organismos multilaterais e na sociedade civil. Recentemente (2015), por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) pactuou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), nos quais acabar com a pobreza em todas as suas formas e lugares constitui a primeira meta que países membros devem concretizar¹. Solução essa que deve ocorrer, segundo o acordo, até o ano de 2030. Esse pacto substituiu os Objetivos do Milênio que, no ano de 2000, haviam definido que, até 2015, as nações deveriam acabar com a fome e a miséria, então o primeiro objetivo. Em ambos os compromissos, a ampliação da escolaridade figura como central, o que pode ser constatado nas metas que os preenchem.

A questão tem, obviamente, uma história mais longa. Para ficar em marcos nacionais recentes, a Constituição de 1988 definiu em seu artigo 1º como fundamento da República: “III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), lei nº 8.742, de 7 de dezembro, direcionou o campo da assistência social para o enfrentamento da pobreza. Anos depois, em 2001, surgiu o Programa Bolsa Escola, que destacou a ideia de que a erradicação da pobreza requeria integração direta entre a escolarização e a garantia de rendimentos mínimos². Criado em 2004,

¹ Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/20160119-ODS.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

² Fonte, ver lei nº 10.219, de abril de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10219.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

o “Programa Bolsa Família”³ também adotou a condicionalidade de escolarização de crianças e adolescentes aos beneficiários como requisito para a permanência no programa de transferência de renda. Na sequência, o “Programa Brasil Sem Miséria”, seguiu com a “a finalidade de superar a situação de extrema pobreza” (art. 1º)⁴.

Esses programas, entre outros, reafirmaram uma preocupação em enfrentar a miséria e reduzir a pobreza tendo a escolarização como uma de seus principais instrumentos. Para as áreas rurais, em especial, no que se refere à pobreza, destaca-se a implantação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), em nível federal, além de ações estaduais para o enfrentamento da pobreza, colocaram a questão na agenda das políticas públicas.

As ações recentes se inserem em uma história das formas de “enfrentar” a pobreza nas sociedades capitalistas. A sociogênese desse processo se estende historicamente (DUARTE, 2012), abrangendo as primeiras formas de tratamento dos pobres na Europa, ainda durante o feudalismo (GARCIA, 2012), às intervenções religiosas nos primórdios do capitalismo (CASTEL, 2015), às configurações e formas de tratamento mais contemporâneas (PAUGAN, 2003; SIQUEIRA, 2013).

No caso brasileiro, o processo envolve abordagens diferenciadas, seja pela invisibilidade da questão no período escravocrata (SCHWARTZMAN, 2004), sua emergência junto à questão social como um caso de polícia, durante a primeira República; de forma regulada a partir da década de 30 (SANTOS, 1979), até as políticas de transferência de renda que surgem na década de 1990 e se ampliam ao longo da década de 2000. A novidade, em anos recentes, recai na centralidade que os processos de escolarização vão adquirindo como força central para superar a pobreza, em sintonia com abordagens e sugestões internacionais.

É preciso apontar que a pobreza se associa à desigualdade entre as classes sociais. A primeira envolve privações econômicas, sociais, culturais, físicas etc. Já as classes se referem à forma pela qual o trabalho e a riqueza de uma sociedade se distribuem entre os indivíduos e as diferenciações de *status* associadas a tais situações. Ambas são imbricadas à questão social e se ligam à formação social capitalista. Tomando a definição trazida por Pastorini (2010), sobre a questão social na atualidade, ficam patentes as integrações entre elas:

³ Fonte, ver lei 10.836, de janeiro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

⁴ Fonte, ver decreto 7.492, de 2 de junho de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

Sua estrutura tem três pilares centrais: em primeiro lugar, podemos afirmar que a “questão social” propriamente dita remete à relação capital/trabalho (exploração), seja vinculada diretamente com o trabalho assalariado ou com o “não trabalho”; em segundo, que o atendimento da “questão social” vincula-se diretamente àqueles problemas e grupos sociais que podem colocar em xeque a ordem socialmente estabelecida (preocupação com a coesão social); e, finalmente, que ela é expressão das manifestações das desigualdades e antagonismos ancorados nas contradições próprias da sociedade capitalista (PASTORINI, 2010, p. 114)

As análises sobre a pobreza e as desigualdades entre as classes sociais produziram distintas proposições acerca de como enfrentá-las, contorná-las ou minimizá-las. Os diagnósticos induziram a construção de prognósticos, reformas e ações. Entre essas, emerge a aposta na ampliação da escolarização como a solução mais adequada. De um modo geral, existe certo consenso ao redor do papel transformador que a maior escolaridade ocuparia, visto que “the relationship between poverty and education is particularly important because of the key role played by education in raising economic growth and reducing poverty. The better educated have higher incomes and thus are much less likely to be poor”⁵ (HAUGHTON; KHANDKER, 2009, p. 4). De modo complementar, a escolarização poderia garantir a redução das desigualdades entre as posições de classe, na medida em que a ampliação dos anos de estudo e o acesso a etapas superiores de escolaridade potencialmente reduziriam as barreiras de origem entre os grupos e possibilitaria a equalização das oportunidades entre os sujeitos.

Em distintos espectros teóricos e políticos se aposta na escolarização como via condutora ao maior desenvolvimento econômico, inserção no mercado de trabalho, de mobilidade social, de ampliação da produtividade, de formação de uma consciência crítica, de aperfeiçoamento humano e de construção da cidadania. A educação ampliaria os recursos disponíveis ao indivíduo, de modo que ele passaria a ser dotado, à medida que aumentasse sua escolaridade, de instrumentos, competências, capitais, disposições e capacidades de racionalização que tornariam sua inserção produtiva mais certa e a recompensa por seus investimentos individuais cada vez maiores, assim como abriria possibilidades de mobilidade ascendente entre as posições de classe existentes.

A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. O acesso à educação, que é um direito humano básico, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança é também um investimento estratégico no desenvolvimento. A mente humana é que torna possíveis todos os outros

⁵ “A relação entre pobreza e educação é particularmente importante em decorrência do papel chave da educação no crescimento econômico e na redução da pobreza. Os que são mais educados tem maiores salários e, portanto, menos chances de ser pobres” (HAUGHTON; KHANDKER, 2009, tradução nossa).

resultados de desenvolvimento, desde os avanços na saúde e inovação agrícola à construção de infra-estruturas e ao crescimento do sector privado. Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios – aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação – é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 01)⁶.

Tal visão da educação, direcionada aos componentes de qualificação profissional e de desenvolvimento dos fatores de produção, pode ser contraposta aos fins humanistas e progressistas, nos quais o processo educativo é parte da constituição cultural dos indivíduos, de modo que eles passem a ser considerados cidadãos e, ao mesmo tempo, ampliem seu reconhecimento como sujeitos ativos da vida política e participem da transformação social. Nessa perspectiva, como um direito já arraigado no ordenamento jurídico, a educação, em moldes distintos dos atuais, poderia garantir a humanização e a emancipação social:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (KOLLING; CERIOLI; CALDART et al, 2002, p. 18).

Na mesma linha, comporiam as finalidades da educação “ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte” (KOLLING; CERIOLI; CALDART et al, 2002, p. 22). Nessa direção, os movimentos sociais do campo advogam a capacidade do processo educativo, quando associado ao contexto e incorporando os sujeitos, de garantir o desenvolvimento humano capaz de reposicionar os indivíduos na sociedade e produzir uma consciência crítica acerca do modo de funcionamento das relações sociais. É, sobretudo, um direito que, se concretizado de modo pleno, carrega o potencial de induzir novos direitos, ampliando uma cidadania substantiva e novas práticas sociais. Já os setores empresariais e parcela dos organismos internacionais apostam que a educação, por meio da formação profissional, pode contribuir “para um cenário de crescente desenvolvimento da produção sustentável, da competitividade e de avanços sociais no campo”⁷.

Não se trata de se opor ou validar tais posições, que possuem complexidades maiores que as aqui apresentadas. A ideia é apontar que, mesmo em distintas concepções, a educação e,

⁶ Fonte: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf:

⁷ Fonte do texto: <https://www.cnabrazil.org.br/senar/missao-senar>.

de modo mais particular, a escolarização, são projetados como mecanismos de transformação das condições de existência dos sujeitos. As visões associadas mais diretamente à “reprodução” e ao “aperfeiçoamento” da sociedade existente afirmam o papel dela como geradora de oportunidades e capacidades econômicas e que, por meio da escolarização, os indivíduos teriam a oportunidade de mudar suas posições sociais e recuperar o investimento que foi feito. No caso das perspectivas que buscam alterações estruturais da sociedade, os fins são distintos e as mudanças trazidas pela educação escolar só seriam possíveis a partir da alteração “do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Em ambas as posições, bastante antagônicas sob inúmeros aspectos, a transformação ou aperfeiçoamento que se almeja passa necessariamente pela escolarização⁸.

Tais visões possuem, com variações, uma histórica influência sobre a constituição das políticas de educação e os debates sobre desenvolvimento e transformação social no Brasil (CUNHA, 1980), que remonta, para alguns, à gênese da industrialização capitalista:

A crescente industrialização começou a exigir uma série de investimentos sociais, sendo a educação um dos mais importantes. O sistema educacional torna-se fundamental para o desenvolvimento da indústria. A economia moderna exigia educação em massa e instituições de educação avançada. A educação, vinculada às características que um trabalhador deveria apresentar se constituiria em um elemento apontado como “solução” para o problema da pobreza (...). Ou seja, uma pessoa educada formalmente e qualificada teria o instrumento principal para sair da condição de “pobre”, visto ampliar sua capacidade de inserção no mercado de trabalho. (GARCIA, 2012, pp. 54-55).

É no contexto da modernidade capitalista que o processo educativo se especializa cada vez mais em instituições escolares, sob regulação estatal, e passa a ser tratado como um elemento de reconfiguração social que precisa ser pensado diante de transformações amplas nos sistemas públicos, na constituição dos estados-nação modernos e da cidadania (MARSHALL, 1967), do desenvolvimento tecnológico e consolidação de novas técnicas produtivas que passam a requerer o aperfeiçoamento constante dos sujeitos.

⁸ É importante destacar que tais posições acabam por trazer para as políticas educativas e, especialmente, para os processos escolares, finalidades que transcendem o papel de garantir as aprendizagens curriculares/cognitivas que comporiam os critérios de avaliação da eficácia dos sistemas educativos. Como prática dialeticamente inserida nas relações sociais, a escolarização teria seus resultados de aprendizagem influenciados por fatores externos/contextuais (FERRÃO; FERNANDES, 2003), mas também constituiria força dinamizadora de mudanças nas próprias estruturas sociais que a conformam.

Como a escolarização é um forte requisito de inserção socioeconômica e de reprodução de *status* em uma sociedade com elevada utilização de conhecimentos no processo produtivo, ampliar os anos de escolaridade e qualificar os sujeitos constituiriam ações às quais a superação da pobreza e a redução de distâncias sociais entre as classes seriam algumas das consequências. Yannoulas (2013), em análise sobre as produções acadêmicas acerca da relação educação e pobreza, constatou uma presença expressiva de trabalhos que posicionam a educação como “estratégia para a ruptura do círculo de pobreza” (p. 32). No que se refere, em particular, à pobreza rural, alguns analistas reservam centralidade ao processo de escolarização como meio estruturante de superá-la:

A educação é um fator chave que amarra todos os quatro caminhos de saída da pobreza. A educação e o capital humano de forma mais ampla têm os seguintes papéis: a) contribuem para elevar a produtividade agrícola via adoção de novas tecnologias e uso mais eficiente de tecnologias e insumos utilizados pelos agricultores; b) são identificados como fatores determinantes para o acesso a empregos não-agrícolas que pagam melhores salários para as famílias que continuam a viver nas zonas rurais; c) podem fazer a diferença entre a migração como um caminho para sair da pobreza versus a migração como realocação das famílias pobres das zonas rurais nos centros urbanos; e d) são componentes importantes dos programas de transferência de renda condicionada em todo o mundo, que procuram quebrar a reprodução da pobreza entre gerações. A educação, portanto, está relacionada a todos os quatro caminhos de superação da pobreza rural (HELFAND; PEREIRA, 2012, p. 122).

Nesse contexto, a hipótese da escolarização como forma de superação da pobreza e de abertura para a mobilidade dos indivíduos entre as posições de classe aparece, direta ou indiretamente, em diversas correntes teóricas e nas políticas educacionais. Nessa hipótese, ser pobre seria menos provável à medida que os sujeitos incorporassem níveis mais elevados de escolarização, capital humano para o investimento na produção social, rompendo assim com as determinações que lhes mantém na condição subalterna e possibilitando uma trajetória social ascendente. Além disso, estariam os sujeitos mais livres das determinações socioeconômicas ao ampliarem suas capacidades em função do maior acesso à educação (SEN, 2010).

Essas problemáticas contextualizam o objeto de investigação proposto na tese, que se volta a analisar as relações entre pobreza, posições de classes e escolaridade nas áreas rurais brasileiras, a partir dos seguintes questionamentos: a correlação entre renda e escolaridade existe no campo? ao garantir a ampliação da escolaridade média entre os sujeitos das áreas rurais, dada a estrutura social característica desse território, se alterariam as inserções nas posições de classe? como as pressuposições teóricas acerca das consequências socioeconômicas da escolarização lidam com as características específicas da sociedade nas áreas rurais? qual o

papel de um modelo próprio de educação para as populações do campo na superação das desigualdades que as caracterizam? Trazer dados para refletir sobre tais questões e reunir subsídios para uma análise da educação no marco das políticas sociais constitui uma das finalidades centrais desse estudo.

Como fenômenos complexos, a pobreza e as posições de classes não são similares em todos os espaços e territórios (GARCIA, 2012). Daí que a pobreza, tomada como uma concepção geral não é suficiente para analisar a pobreza em suas distintas expressões, territorialidades e sujeitos, pois “estabelecer a grande miséria como medida exclusiva de todas as misérias é proibir-se de perceber e compreender toda uma parte de sofrimentos” (BOURDIEU, 2007a, p. 13). No campo, a pobreza ocorre em uma estrutura de classes e de posições ocupacionais diversa daquela verificada nas áreas urbanas, bem como sujeita a particularidades históricas em sua constituição e reprodução dadas as conformações trazidas pela questão agrária. A estrutura produtiva nas áreas rurais implica formas de inserção ocupacional e produtivas diferentes das observadas nas áreas urbanas, apesar de serem interligadas.

A pobreza rural está fortemente atrelada ao rápido processo de industrialização e de urbanização do país ocorrido na segunda metade do século XX, o que revelou uma grande contradição. Se, de um lado, ocorreu um grande avanço em termos de expansão da produção econômica, de outro lado seus resultados sociais foram danosos, sendo o mais visível deles a existência de elevados índices de pobreza (MALUF; MATTEI, 2011, p. 17).

Como esclarecem os autores, tal processo se associou à estrutura de classes e das posições sociais que se instituíram, dada a “concentração fundiária, que expropriou o camponês; uso intensivo de tecnologias modernas, que desempregam; relações precárias de trabalho, que degradam a vida dos trabalhadores” (MALUF; MATTEI, 2011, p. 18). Desse modo, a distribuição da propriedade, a morfologia do trabalho, as formas de acumulação, os tipos de relações sociais existentes, entre outros fenômenos possuem particularidades no campo e que podem relativizar a ideia de que a escolarização conflui em superação da pobreza e reduz as desigualdades entre as classes.

No estudo buscou-se apontar também como a escolarização nas áreas rurais assume peculiaridades e características específicas, de modo a reivindicar ações a formatos próprios, o que se constata com o surgimento do paradigma da Educação do Campo. Assim, tentou compreender como a afirmação das particularidades sociais do campo brasileiro criam desafios às análises acerca do tipo de escolarização demandada e seus possíveis resultados.

Urbano e rural, campo e cidade, entre outros, são divisões analíticas que impactam a própria configuração das políticas sociais. É útil lembrar que o trabalhador urbano emergiu como o alvo inicial dos poucos direitos sociais, sobretudo em um contexto inicial de modernização (década de 1930) no qual a cidadania era regulada pela inserção laboral. A realização dos direitos para os trabalhadores rurais foi retardada. Eles entram pela primeira vez na legislação trabalhista apenas em 1963 e a extensão limitada da legislação social ao campo ocorre apenas durante a ditadura militar (CARVALHO, 2002). Essa forma de incorporação tardia se repete, com distinções, em relação aos direitos como a saúde, previdência, assistência social e a educação. Não estranha, assim, que o rural e as populações do campo tenham pouca presença nas análises conduzidas pelas Políticas Sociais, como também ressalta o trabalho.

No que se refere à educação, ocorreu, a partir da década de 1990 e dos anos 2000, uma maior pressão oriunda de movimentos organizados para que ela fosse garantida entre as populações do campo, sendo gradualmente incorporada na agenda oficial, como se tentou registrar no trabalho. No ano de 1998, como fruto das mobilizações populares e em face da baixa escolaridade nas áreas rurais, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que concentrava as ações em populações beneficiárias de programas de reforma agrária.

Na década de 2000, os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar que o direito à educação se realizasse nos próprios espaços de existência e vivência dos sujeitos, orientando-se por uma Educação do Campo e não uma educação para o campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Em 2002, a questão ganha presença na agenda de políticas educacionais com a aprovação da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁹ (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Com a aprovação da Lei 10.880, de junho de 2004, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE)¹⁰ passa a garantir o repasse de recursos da União para o investimento em transporte escolar das populações do campo. O CNE aprova, em 2008, a Resolução nº 2, que “estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”¹¹.

⁹ Fonte, ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em dezembro de 2016.

¹⁰ Fonte, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em 29 de março de 2018.

¹¹ Fonte, ver: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em dezembro de 2016.

No ano de 2009, o Ministério da Educação deu início ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que propunha parceria com universidades para a oferta de formação de profissionais para atuação em escolas do campo¹². Em 2010, o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o PRONERA, direcionou um conjunto de ações para a melhoria das condições educacionais das populações do campo¹³ originando o PRONACAMPO. Em 2014, a lei 13.005¹⁴, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), definiu um conjunto de metas entre as quais figuram estratégias voltadas às populações do campo. Somado a isso, a obrigatoriedade da educação básica para toda a população de 4 a 17 anos de idade, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, entre outras políticas de acesso à escola, redundaram em uma ampliação da escolaridade média da população residente nas áreas rurais.

Esses processos justificam a escolha, no estudo, por analisar os períodos compreendidos entre início dos anos 2000 e meados da década de 2010. Nesse contexto cresceram as políticas sociais que associavam transferência de renda e frequência escolar, ocorreu uma queda da pobreza nas áreas rurais, se deu uma ampliação da escolaridade das populações do campo, um crescimento do denominado agronegócio e da produtividade agrícola.

Nesse ponto, é importante deixar explícito que a pesquisa não realizou uma avaliação dos “efeitos causais” ou de impactos da escolarização sobre a pobreza e as posições de classes no campo, o que exigiria desenho amostral específico e bases de dados adicionais. O trabalho conduziu uma análise teórica e empírica para compreender como a escolaridade no campo se correlaciona ao rendimento – tomado como uma aproximação à situação de pobreza – e se associa às posições de classe, bem como as possíveis mudanças nessas correlações no período 2005-2015. Um detalhamento dos capítulos auxilia a entender os caminhos percorridos.

O primeiro capítulo perfaz uma descrição empírica sobre as características sociais, demográficas, ocupacionais, de propriedade e escolares das populações do campo – utilizando o Censo Agropecuário, a PNAD, o Censo Escolar e o IDHM – com a finalidade de compreender

¹² Fonte: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em dezembro de 2016.

¹³ Fonte, ver:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf. Acesso em dezembro de 2016. Ver também: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

¹⁴ Fonte, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 19 de abril de 2018.

o rural na contemporaneidade e suas novas configurações. Busca interpretar os dados à luz dos debates teóricos sobre a questão agrária e o “novo rural”.

O segundo capítulo se debruça sobre as discussões teóricas trazidas pela Sociologia e pela Economia da Educação, com a intenção de fazer um sumário acerca das finalidades que cada um desses campos de conhecimento atribui à escolarização frente à pobreza e às posições de classe, dadas as influências que exercem no desenho de políticas.

No capítulo subsequente é apresentada uma discussão sobre o uso da renda domiciliar como aproximação à “situação de pobreza” no campo e uma tipologia operacional para a definição de posições de classe nas áreas rurais, com base na discussão teórica sobre classes sociais, e utilizando os dados da PNAD.

No quarto capítulo são apresentados os modelos de regressão e discutidos seus resultados, com o objetivo de apontar quais as correlações entre as variáveis de escolaridade, a renda (pobreza) e as posições de classe entre a população ocupada nas áreas rurais nos anos de 2005 e 2015.

O último capítulo busca destacar a incorporação do conceito de Educação do Campo nas referências e ações na esfera das políticas educacionais em âmbito federal, tratando de entender que finalidades atribui à escolarização, tendo em conta os debates teóricos e empíricos feitos em capítulos anteriores. Aborda ainda os sentidos da educação como uma política social.

Como nota pessoal e esforço de “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004), cumpre apontar que o interesse pelas questões tratadas no estudo, além da relevância social e acadêmica, decorre também de minha trajetória socioeconômica, escolar e profissional. Minha infância e juventude foram passadas, em grande parte, residindo no campo ou em pequenas cidades, mais especificamente no interior do estado de São Paulo, onde meus pais eram trabalhadores rurais temporários rotativos em plantações de café, no cultivo do tomate, algodão, cana-de-açúcar, entre outras atividades agrícolas. Esses foram os ofícios que também passei a realizar aos 15 anos de idade, depois de já ter sido socializado no trabalho no campo ajudando os familiares após o período escolar matutino.

Minha inserção no sistema de ensino ocorreu em uma escola rural, onde fui alfabetizado em classe multisseriada, e foi, com poucas exceções, residindo no campo ou em pequenas cidades predominantemente rurais, dedicando até 4 horas do dia ao transporte rural-urbano, que integralizei o ensino fundamental. O ensino médio profissionalizante, por sua vez, foi realizado conciliando o trabalho em fazendas de gado, estudos noturnos e horas diárias de locomoção rural-urbano. O ingresso na universidade pública ocorreu residindo no campo e foi enfrentando

demorada locomoção por ônibus e longas caminhadas noturnas que concluí o primeiro ano, antes de acessar bolsas de permanência estudantil. Seria incorreto negar a importância dessas experiências na constituição de meus interesses de pesquisa e na seleção dos objetos de investigação, dada a centralidade que elas ocupam na constituição de minha individualidade.

Em minha formação superior, me dediquei à área de Sociologia. Meus estudos se voltaram predominantemente à compreensão das interfaces entre a literatura brasileira e as características sociais do país em tempos distintos. Entre esses, a análise sobre as representações do mundo rural na literatura brasileira permitiu apreender as imagens e construções estéticas produzidas sobre o campo em momentos de forte valorização dos discursos modernizadores.

A experiência profissional como docente do ensino superior e como pesquisador conduziram minha atenção para a políticas educacionais de um modo geral e a escolarização das populações do campo, em particular, tentando utilizar os mais diversos recursos metodológicos, teóricos e empíricos disponíveis às ciências sociais. A inserção no doutorado em Política Social buscou responder indagações relativas ao papel da intervenção pública na constituição dos direitos e, por se tratar de um programa multidisciplinar, ampliar a qualificação teórica necessária à compreensão da realidade do campo brasileiro, no qual constituí grande parte de minha trajetória.

Sobre os dados

O trabalho foi realizado por meio de revisão da literatura (disposta em artigos, livros e teses), revisão de debates teóricos, análise de legislação, relatórios institucionais, informações e documentação disponíveis em sítios eletrônicos, repositórios, bibliotecas eletrônicas, periódicos e também análises estatísticas descritivas e inferenciais. Quanto às últimas, foram conduzidas utilizando bases de dados públicas e sem restrições ao acesso.

Para a caracterização dos fatores de produção empregados e da estrutura produtiva do campo, o estudo utilizou o Censo Agropecuário do IBGE. Ele constitui um levantamento amplo sobre as características produtivas, do capital disponível, os estabelecimentos, a mão-de-obra ocupada, sobre o produtor, a propriedade e o emprego no setor agrícola e permite visualizar alterações na estrutura produtiva, na utilização de capital e trabalho no campo. O IBGE não disponibiliza os microdados do levantamento, apenas informações agregadas¹⁵. O Censo Agropecuário é feito como periodicidade decenal. O último foi realizado em 2017, mas nem

¹⁵ Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/>. Acesso em novembro de 2016.

todos os resultados desse levantamento já estavam acessíveis até a finalização da tese, de modo que foram usados, sobretudo, os dados referentes ao levantamento de 2006, complementados com as informações de 2017, quando disponibilizadas.

Os dados sobre a participação da agricultura no PIB foram obtidos junto ao Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA, ESALQ/USP). O Centro constitui um grupo de pesquisas vinculado à Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da USP. O endereço eletrônico do grupo disponibiliza informações periódicas sobre a produção agropecuária em diversos setores com cálculos relativos à sua participação no PIB¹⁶.

Informações relativas a IDHM e a pobreza em municípios foram retiradas do Atlas do Desenvolvimento Humano. Os dados sistematizados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano são fruto de uma parceria do IPEA, PNUD e da Fundação João Pinheiro. Por meio dele, é possível ter indicadores relativos aos municípios em diversas instâncias, como saúde, educação, renda etc., que são obtidos, em nível municipal, a partir do Censo Demográfico do IBGE. As informações estão disponíveis no endereço eletrônico e são de acesso público¹⁷.

Para a descrição da estrutura escolar nas áreas rurais, o estudo recorreu ao Censo Escolar da Educação Básica e às Sinopses Estatísticas, do INEP. O Censo constitui um levantamento anual, com base em registros administrativos, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta informações sobre os estabelecimentos de ensino, os profissionais docentes e sobre as características dos estudantes da educação básica. Com essa base, é possível investigar a estrutura escolar disponível no campo e o perfil dos estudantes que residem nas áreas rurais. Os microdados são disponibilizados no portal do Instituto, assim como uma síntese deles, organizada por municípios em uma Sinopse Estatística¹⁸, também utilizada no trabalho.

Em relação à caracterização das situações de pobreza, escolaridade e de classes sociais, de modo a compor as análises descritivas e inferenciais, o trabalho utilizou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). A PNAD constitui um levantamento amostral realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ela possui, desde 2004, abrangência nacional na representatividade de sua amostra, o que permite a caracterização da população do campo em todas as Unidades da Federação. Como a PNAD é a principal fonte de dados socioeconômicos e educacionais em nível Brasil e com frequência anual, a caracterização

¹⁶ Dados disponíveis em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>

¹⁷ Disponíveis em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/>

¹⁸ Microdados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. As Sinopses estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

da posição de pobreza e de uma estrutura de classes no campo brasileiro encontra na pesquisa uma referência importante para a análise. Seus dados são disponibilizados publicamente pelo IBGE e algumas instituições de pesquisa os organizam para uso em diferentes pacotes estatísticos¹⁹.

Na PNAD, os indivíduos amostrados não são exatamente os mesmos em anos diferentes, dado que não são necessariamente os mesmos domicílios selecionado para a pesquisa a cada ano. De todo modo, a amostra autoriza análises sobre o conjunto das populações do campo no Brasil. Além disso, como os modelos adotados não tem finalidades quase-experimentais ou de acompanhamento longitudinal, os dados de corte transversal que ela disponibiliza são de grande valia para inferências sobre a estrutura social do campo brasileiro.

¹⁹ Os microdados da PNAD estão disponíveis para acesso público em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/microdados.shtm>. O IBGE disponibiliza os dados da PNAD em formato “txt”, com dicionários separados. Algumas instituições realizam tratamento dos dados para que eles sejam utilizados em diferentes pacotes estatísticos. Os microdados da PNAD em formato compatível com o pacote *Stata* são organizados e disponibilizados publicamente pelo Departamento de Economia da PUC-Rio em: <http://www.econ.puc-rio.br/datazoom/microdados.html>. Os microdados da PNAD também são organizados e disponibilizados publicamente no formato do pacote *SPSS* e em extensão “csv” pelo Centro de Estudo da Metrópole da USP, em: <http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/O> projeto *Data zoom* conduzido pela Departamento de Economia da PUC-Rio também organiza e disponibiliza os dados para uso por meio do pacote estatístico *Stata* (em: <http://www.econ.puc-rio.br/datazoom/microdados.html>) . Em relação à PNAD, o trabalho fez uso de informações disponíveis no SIDRA (<https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadcm>), e dos arquivos “csv” da PNAD disponibilizado pelo CEM.

Capítulo 1 – O peso do passado, as promessas do novo: características do rural brasileiro

“É possível dizer que todos os momentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária” (IANNI, 1984, p. 07).

1.1– Dimensões sociais e demográficas do campo

Diferentemente do que apontam algumas representações sobre o campo que o projetam como *locus* de bucolismo estático frente ao dinamismo urbano, que seria o portador da civilização nos constantes processos de transição histórica (WILLIAMS, 2011), a transformação também é uma condição permanente do rural, conectado, na contemporaneidade, ao modo de produção capitalista e às mudanças globais que esse induz (SANTOS, 1999).

Como um espaço social, é a existência de pessoas vivendo e trabalhando o que caracteriza o rural. Nesse sentido, alguns componentes do perfil de sua população precisam ser destacados, pois ajudam a caracterizar os sujeitos, as alterações e as relações que se estruturam no campo²⁰. Isso é relevante para que sejam detalhadas as mudanças produtivas, ocupacionais, nas fontes de rendimento, bem como as interfaces dessas esferas com a ampliação da escolaridade e as possíveis consequências desse fenômeno sobre a realidade.

Em tal contexto, o trabalho se inicia por algumas estatísticas descritivas, com base em informações originadas da PNAD/IBGE, no Censo Agropecuário/IBGE, do Censo Escolar/INEP, entre outras bases de dados, de modo a trazer elementos que permitam caracterizar as condições socioeconômicas do campo brasileiro e, na sequência, os aspectos e mudanças específicas na escolarização das populações rurais. Interessam, sobretudo, as dimensões da participação demográfica, do envelhecimento e da masculinização das populações, bem como a alocação dos fatores produtivos, a estrutura ocupacional, a distribuição da terra, as desigualdades que vicejam as áreas rurais e as mudanças no acesso à escolarização.

Ao final desse capítulo, busca-se compreender como tais dimensões podem ser aprendidas a partir dos enfoques teóricos trazidos pelos debates clássicos e contemporâneos feitos acerca da questão agrária, do campesinato, da agricultura familiar, do capitalismo agrário e como essas questões dialogam com as discussões relativas à existência de um “novo rural”

²⁰ Campo e rural serão utilizados intercaladamente como sinônimos nesse trabalho. É fato que acabam por ser significantes aos quais os posicionamentos e disputas políticas existentes na sociedade buscam atribuir significados distintos. De todo modo, ambos comparecem nesse trabalho como remetendo a espaços sociais de mesmo significado, sem prejuízo dos atributos políticos distintos que os agentes possam lhes conferir.

no Brasil. A decisão por seguir esse trajeto decorre do fato de que seria ainda mais incompleta a compreensão do papel da escolarização nas áreas rurais isolando-a do contexto social e econômico no qual ela se realiza e para as quais não deixa de constituir uma “resposta”.

É fato que o campo brasileiro passou, recentemente, por mudanças significativas, que se delinearam com ênfase a partir da década de 1960, quando “constituiu-se com muita clareza na ‘idade de ouro’ do desenvolvimento de uma agricultura capitalista em integração com a economia industrial e urbana e com o setor externo, sob forte mediação financeira do setor público” (DELGADO, 2005, p. 58). Em conexão a isso, os processos de urbanização e de industrialização registrados no contexto de uma modernização conservadora também ocasionaram fluxos migratórios rural-urbano e recomposições demográficas, dadas as novas alocações da mão-de-obra demandadas pelo desenvolvimento econômico de então.

A população rural brasileira atingiu seu máximo em 1970 com 41 milhões de habitantes, o que correspondia a 44% do total. Desde então o meio rural vem sofrendo um declínio populacional relativo e absoluto, chegando em 1996 com um total de 33,8 milhões de habitantes, ou 22% do total nacional. A redução da importância da população rural deve-se, fundamentalmente, aos movimentos migratórios (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p. 02)

Neste contexto, no campo em particular as mudanças também eram acarretadas pela chamada “Revolução verde”, que era “intensiva no uso de mecanização e de produtos químicos por variedades para esse fim desenvolvidas, (e que) entraram firme na agricultura brasileira” (BUAINAIN; ALVES; NAVARRO et al, 2014, p. 92). Isso, por um lado, ampliou significativamente, como destacam alguns autores, a produtividade da agricultura, integrando um processo que “permitiu a multiplicação dos alimentos, em proporções talvez equivalentes as do milagre da multiplicação dos peixes” (BUAINAIN, 2014, p. 2019), dados os índices mais elevados de eficiência produtiva alcançados e, conseqüentemente, modificou a forma de ocupação da terra e de organização do trabalho, que passaria a demandar maiores qualificações para o manuseio de equipamentos, fertilizantes, suplementos alimentares e do maquinário agrícola. De outro lado, porém, a homogeneização produtiva que a chamada “Revolução verde” trouxe, entre outras reconfigurações, “liquidou a diversidade de culturas e expulsou para as cidades intermináveis cordões de agricultores familiares despossuídos – tudo em nome de uma nova agricultura moderna e eficiente” (GOMES JR., 2015, p. 105).

Na atualidade, tais tensões surgem em algumas das contraposições que mobilizam os agentes coletivos do campo, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores rurais, de um lado, que advogam o direito de produzir conforme modelos que não os de maximização

da renda econômica, mas também em sintonia com as preocupações de ordem cultural, alimentares e ambientais; e, de outro, produtores dedicados à produção em larga escala, com uso intensivo de biotecnologia e mecanização, para os quais existe a necessidade de outras regulações ambientais, do uso de terras ainda não exploradas de forma agrícola e na comercialização de produtos. Essa é, grosso modo, uma tipologia simplificadora, visto que existem mediações expressas em setores que conciliam a busca pela preservação, pela afirmação da diversidade em conexão com o uso de práticas sustentáveis, com a tecnologia e a inovação trazida pela ciência, assim como entre os polos as práticas típicas podem se intercambiar. De todo modo, é nesse contexto que vão se delineando os debates, sujeitos e os conflitos nas décadas recentes.

Retornando à questão demográfica, calha ressaltar que os referidos processos confluíram, inicialmente, em uma acelerada redução do número de pessoas habitando o campo, dado os fluxos migratórios que gerou. Essa dinâmica alimentou o crescimento de aglomerações urbanas, que passaram a abrigar novos personagens, habitando grandes favelas e/ou periferias, convertidos pelos processos de exclusão à condição de proletários urbanos, em alguns casos atuantes sindical e politicamente, mas garantindo, sobretudo, a redução dos custos da industrialização que se processava entre os anos 1960 e 1980. Essa interação entre industrialização e mudanças nas áreas rurais constitui, inclusive, um fenômeno estrutural do papel da agricultura e da terra na acumulação de capitais no Brasil, como será analisado mais adiante quando forem retomadas abordagens acerca da “questão agrária.

Tudo isso trouxe importantes mutações, pois, na sequência de um período de grande participação no total da população brasileira, que havia sido registrado até a década de 1960, tem início uma tendência de queda no contingente de pessoas vivendo no campo²¹. Tendência essa que, até a década de 1990, seguiu em ritmo relativamente intenso, alimentando alguns prognósticos que vaticinavam o fim do rural. A partir dos anos 2000, todavia, a redução da população residindo no campo adquiriu um ritmo mais lento, de modo que segue até a atualidade padrões próximos a uma estabilização, como ilustra o Gráfico 1.

Vale destacar que, em 2005, os 17,5% da população brasileira que residiam no campo eram estimadas em aproximadamente 32.519.000 (trinta e dois milhões e quinhentos de dezenove mil pessoas), já os 15,3% encontrados em 2015 significavam a existência aproximada

²¹ Os dados dos Censos Demográficos realizados pelo IBGE informam que, na década de 1960, o percentual da população brasileira em áreas urbanas era de 44,7%; na década seguinte, 1970, passou a ser de 55,9%. (Fonte dos dados: Séries Históricas e Estatísticas IBGE). Informações disponíveis para a consulta pública em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao>

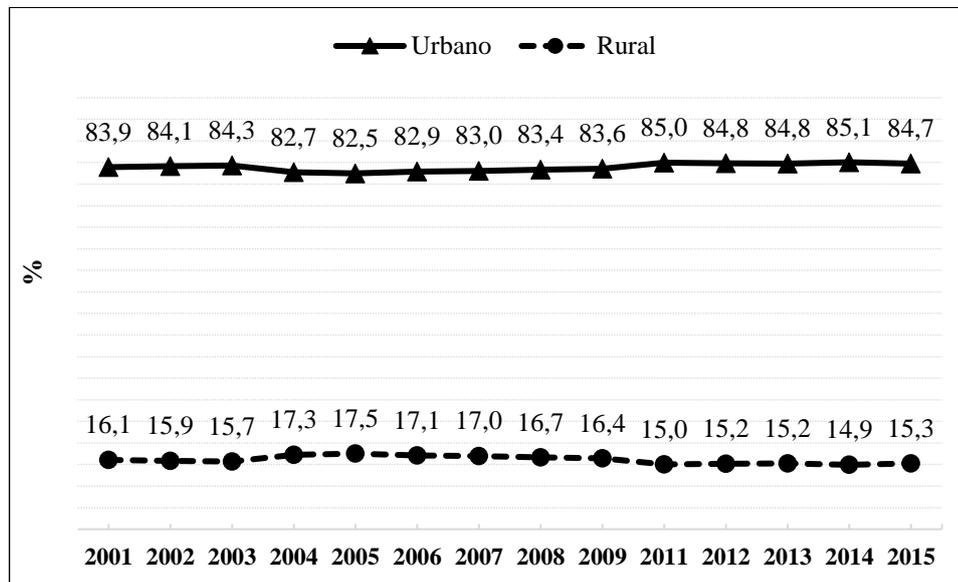
de 31.294.000 (trinta e um milhões e duzentas e noventa e quatro mil) indivíduos, como informam os dados oferecidos pela PNAD/IBGE²².

Desde o ano 2001, a PNAD permite constatar que os residentes no campo eram estimados em 15% da população brasileira (Gráfico 1). Como dito, isso denota aspectos de uma mudança considerável na estrutura demográfica e que ocorreu em passo muito intenso, pois, como referido, até os anos 1960, os habitantes do campo representavam quase 50% da população do país. Para Dedecca (2012), o ritmo de redução do percentual da população brasileira residindo no campo desacelerou quando comparado às décadas anteriores e as tendências no caso brasileiro são de estabilização (DEDECCA, 2012, p. 37).

No período recente se constituiu uma relativa estabilização demográfica na divisão entre urbano e rural. Ao lado disso, o campo passa por recomposições no perfil de sua população, de modo que os tipos clássicos do camponês, do trabalhador rural sem-terra, do latifundiário, do fazendeiro não esgotam a descrição dos sujeitos que vivem nas áreas rurais, apesar da importância que resguardam para se compreender o cenário. Eles dividem espaço tanto com novos sujeitos, com técnicos especializados que atuam na agricultura, os que residem no campo e trabalham nas áreas urbanas, os aposentados, os que utilizam o rural como espaço de lazer e aqueles que passam a associar suas identidades culturais às reivindicações políticas, como os indígenas, quilombolas, extrativistas, pescadores, entre outros grupos que povoam o rural e que demandam políticas educacionais e formas particularizadas de escolarização, como será visto no capítulo 5. Antes disso, todavia, constituem os indivíduos que concretizam as sociabilidades contemporâneas plurais no campo.

²² Extraídos em dezembro de 2017 por meio do “Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA”. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br>.

Gráfico 1 - Percentual da população brasileira, por localização de residência, Brasil (2001-2015).



Fonte dos dados: PNAD/IBGE (extraído por meio do “Sistema Sidra” de recuperação de dados. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>). Elaboração do Gráfico: própria.
 Nota: Até 2003 não estão incluídas as populações da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá (fonte da informação: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>).

A série considerada (Gráfico 1) permite visualizar uma situação de relativa estabilização nos números e reverte, em certa medida, um quadro que até então alimentava a ideia de que a vida rural constituía uma situação em processo de desaparecimento para dar lugar a uma mecanização total da produção, à monocultura industrializada e ao desaparecimento das pequenas famílias produtoras, visto que as populações que ainda subsistiam representariam resíduos em vias de incorporação ao urbano. Todavia, a participação da população vivendo, trabalhando e produzindo no campo ainda é significativa e assume novos delineamentos.

Nesse contexto, como informa Cunha (2005), a própria urbanização acelerada, “concebida como algo irreversível e inexorável (...) passa a ser (...) questionada (...), uma vez que novas formas de assentamentos humanos passam a surgir, como fruto de mudanças nas relações econômicas e sociais entre o campo e a cidade” (CUNHA, 2005, p.3). É claro que esses dados não são suficientes para “refutar” em definitivo a hipótese clássica trazida por Lefebvre (1999) que, no contexto de análise do capitalismo e da industrialização nos países centrais,

apontava para a urbanização como forma generalizada de organização da vida, em função do tipo de integração que indústria e urbano tenderiam a compor e que dissolveria a vida rural²³.

O agrupamento tradicional próprio à vida camponesa, a saber, a aldeia, transforma-se; unidades mais vastas o absorvem ou o recobrem; ele se integra à indústria e ao consumo dos produtos dessa indústria. A concentração da população acompanha a dos meios de produção. O *tecido urbano* prolifera, estende-se, corrói os resíduos de vida agrária” (LEFEBVRE, 1999, p.17, *grifo do autor*).

A discussão é ampla e envolve articulações entre os meios de produção, as formas de sociabilidade e a cultura. De todo modo, as análises do referido autor surgem, por vezes, como contraponto às interpretações que apontam as permanências do rural. O centro originário dessas discussões tem lugar em países com processos de urbanização e desenvolvimento específicos, como os europeus. No caso brasileiro, em certa medida reagindo a tais enquadramentos, emerge nas últimas duas décadas o debate sobre o “novo rural”, que descreveria um espaço abrigando formas de produzir e organizar a vida bastante heterogêneas em termos produtivos, identitários e ambientais, distintas das tendências de desaparecimento do campo ou de uma urbanização integral da sociedade. Desse modo, a forma que vem se tornando predominante no país ainda “não homogeneizou os padrões tecnológicos e organizacionais da agricultura brasileira no mesmo nível dos da agricultura de países de capitalismo avançado. A agricultura tradicional persiste em muito maior escala no Brasil” (FERREIRA, 2002, p. 36).

Além disso, é preciso ressaltar as já conhecidas críticas feitas quantos aos limites das classificações adotadas oficialmente para caracterizar as áreas urbanas, que tenderiam a inflar a “urbanização” ao englobar sob tal categoria espaços muito distintos, além de aglomerados urbanos que tem características predominantemente rurais do ponto de vista produtivo e cultural (VEIGA, 2006). Na esteira dos dados trazidos pelo Censo Demográfico de 2010, alguns autores ressaltam que a afirmação de um processo de urbanização generalizada e homogeneizadora da sociedade nacional “dissimula, sob a imagem da cidade grande representada como modelo universal à luz do qual o processo de urbanização é percebido e valorado, a heterogeneidade das características demográficas e espaciais dos municípios brasileiros” (VALADARES, 2014, p. 35).

Em meio a um conjunto de mutações, o mundo rural, visto como mais amplo que o agrário, permanece comportando sociabilidades e dinâmicas sociais, ao passo que mantém

²³ Veiga (2004a), por outro lado, ao desenvolver análise crítica acerca do conceito de sociedade urbana de Lefebvre ressalta que “a única maneira, pois, de entender como Lefebvre tenha sido levado a essa hipótese, certamente está ligada ao vício de se resumir o rural ao agrário” (VEIGA, 2004a, p. 64).

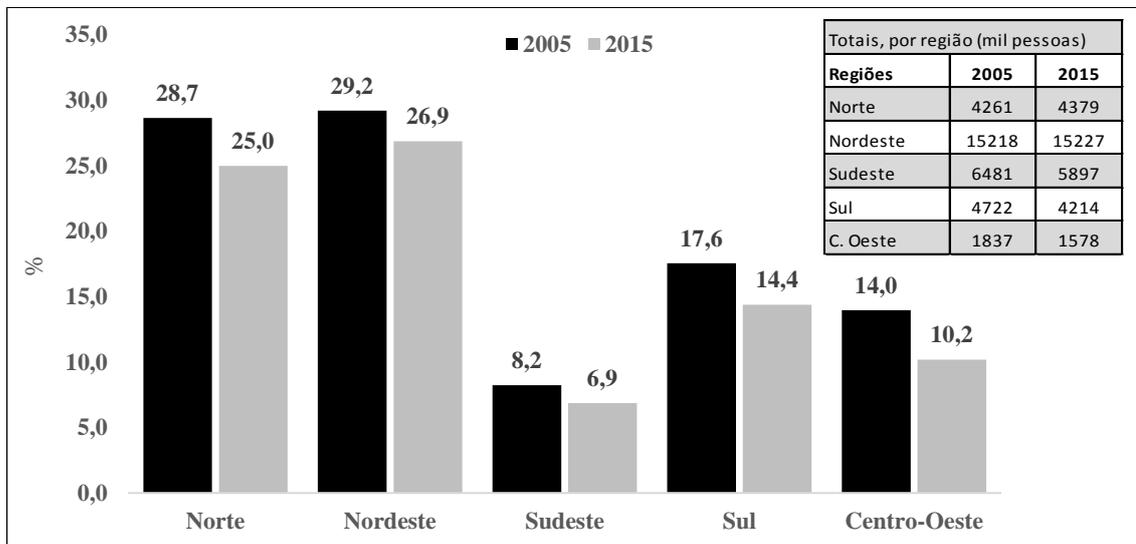
contradições que o caracterizavam no passado – elevados níveis de pobreza, desigualdades na posse da terra para a agricultura, baixa escolarização e pouco acesso a políticas sociais – diante de um novo contexto de desafios, como o crescimento do agronegócio, a industrialização do campo, o latifúndio e o minifúndio; bem como pela busca de outros padrões alimentares, pelo novo papel assumido pela agricultura de base familiar, pelo turismo rural, pela ampliação da população que reside no campo sem dele depender diretamente para a sua reprodução socioeconômica, pois trabalha nas cidades ou obtém rendas de programas de transferência ou vínculos previdenciários.

Em síntese, é fato que a ocorrência de um esvaziamento demográfico, como era o prognóstico de décadas anteriores não é absoluto ou irreversível, nem a mudança no perfil populacional uma característica específica das últimas duas décadas. Urbano e rural, assim, não são polos inversos do “novo” e do “velho”, do “moderno” e do “tradicional”, mas contínuos, com estrutura integradas que compartilham características, fluxos e trocas. Ademais, é importante ressaltar que as dinâmicas populacionais possuem diferenças em função das regiões brasileiras, territórios, atividades produtivas, ocupações, tipos de práticas agrícolas, entre outros fatores que fogem ao escopo dessa tese explorar, mas que precisam ser consideradas nas análises do campo.

A descrição em termos gerais não revela a situação em suas particularidades regionais. O desenvolvimento da agricultura e os processos de urbanização seguem lógicas distintas no interior do país, com características próprias no Sul, que conta com participação intensa da agricultura familiar em pequenas propriedades, ou no Centro-Oeste, por exemplo, marcado por grandes espaços monocultores, com forte presença do agronegócio; em São Paulo, marcado por forte presença da produção canavieira, assim como na Amazônia, com a extração vegetal e mineral alimentando outras dinâmicas produtivas, incluindo as práticas de povos tradicionais. Lembrando ainda que a predominância não é o mesmo que exclusividade.

Nessa direção, ao observar a participação da população rural por grandes regiões do país fica evidente a diferenciação da participação e no ritmo de redução de cada uma no total da população (Gráfico 2). Isso se associa ainda, às diferenças na distribuição das propriedades e ao tamanho dos estabelecimentos, que apresentam tendências distintas ao longo do território, como informa o Censo Agropecuário de 2017, na qual é possível visualizar a existências de grande quantidade de propriedades na região Nordeste e uma menor quantidade no Sudeste e Centro Oeste (Figura 1).

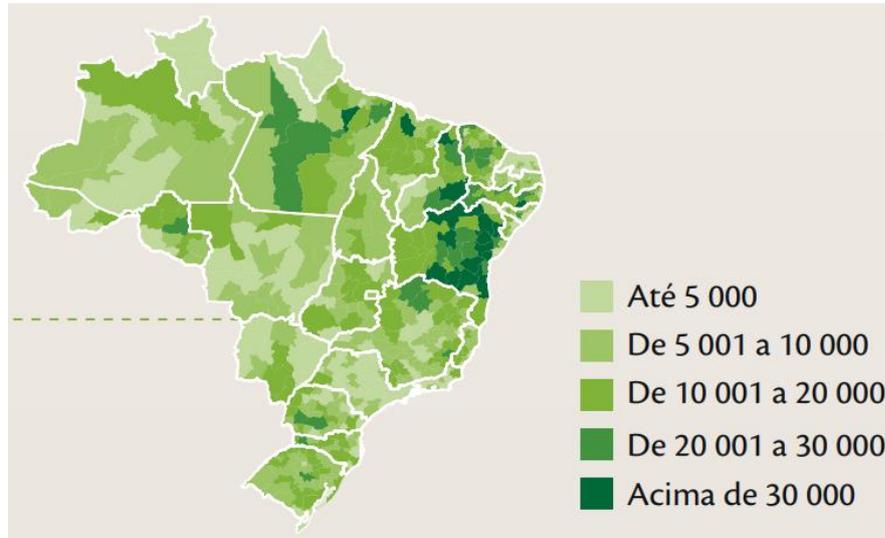
Gráfico 2 - Percentual e total da população vivendo no campo, por grandes regiões (2005/2105).



Fonte dos dados: PNAD/IBGE (informações extraídas pelo “Sistema Sidra”, disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>). Elaboração do Gráfico: própria.

Importante ressaltar que a maior parte da mão-de-obra empregada na agricultura era alocada nas regiões Norte e Nordeste, que, de acordo Buainain, com base nos dados do Censo Demográfico, “juntas concentravam 55% da população ocupada agrícola em 2009” (BUAINAIN, 2014, p. 224). A composição da agricultura no Brasil e, conseqüentemente, sua distribuição espacial seguem processos de acumulação específicos, o que redundam em distribuições distintas da mão-de-obra e da propriedade, da mecanização e das possibilidades de alocar fatores de produção regionalmente. Daí que, por exemplo, a região Sudeste contava, em 2015, com apenas 6,9% de sua população residindo no campo, apesar de sua participação central no total produzido pela agricultura. De outro lado, Norte e Nordeste continham mais de 25% de sua população em áreas rurais (Gráfico 2).

Figura 1 - Número de estabelecimentos agropecuários, por microrregiões, Brasil (2017).



Fonte do mapa: IBGE - Censo Agropecuário 2017. Elaboração do mapa: IBGE/Censo Agropecuário 2017. Disponível em: https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/pdf/estabelecimentos.pdf

Esse cenário permite ver, em termos gerais, as diferenças que caracterizam as dinâmicas regionais de urbanização e de absorção da mão-de-obra nos setores industriais e de serviço, bem como as configurações distintas do rural nas grandes regiões brasileiras. Isso se conecta ao tema em tela, pois as estruturas ocupacionais se vinculam às oportunidades educacionais dos que residem no campo. De tal modo, as decisões de oferta de escolarização ou a demanda, por sua vez, podem ser afetadas por tais diferenças e consideradas nas políticas que são delineadas. Cabe levar em conta as distinções que podem ser constatadas dentro das unidades da federação, com suas formas diferentes de presença e participação na agricultura, bem como de disponibilização de políticas sociais às populações do campo, especificamente as de educação.

De todo modo, essa descrição não pode ser vista exclusivamente por meio de sua contagem populacional ou pelo tamanho das propriedades, dado que a própria composição do chamado “Brasil rural”, como já foi destacado antes, é alvo de problematizações e diversos autores já apontaram os limites da forma oficial de categorização e propuseram classificações distintas que alterariam a proporção da participação do rural no total da população brasileira (VEIGA, 2006; VALADARES, 2014). Em termos gerais, esses autores advogam a limitação das classificações ancoradas em critérios administrativos que, por vezes, desconsideram as composições de ordem econômica, social, territorial e cultural, visto que pequenos aglomerados passam a ser computados como urbanos mesmo quando sua população exerce atividades eminentemente agrárias, bem como as relações e interações sociais se distinguem sobremaneira daquelas encontradas em aglomerações urbanas como as áreas metropolitanas ou as áreas

urbanas de médio porte. Os referidos autores sugerem outras formas classificatórias, que não as trazidas pelo ordenamento territorial das leis municipais, mas que considerassem a estrutura ocupacional, a distância de centros urbanos, a densidade demográfica, os tipos predominantes de ocupação no município, entre outros o que, confluiria em distribuições diferentes das populações urbana e rural no Brasil. Apesar dos limites trazidos pela forma de definição de uma população como rural ou não nas fontes oficiais, os dados permitem uma compreensão geral da participação rural e das diferenças regionais.

É verdade também que os limites oficiais entre zona urbana e zona rural, são em grande parte instrumentos definidos segundo objetivos fiscais que enquadram os domicílios sem considerar necessariamente as características territoriais e sociais do município e de seu entorno. Atendem, portanto, aos objetivos das prefeituras, mas dificultam políticas públicas e investimentos preocupados com as outras facetas e escalas da classificação rural-urbano (IBGE, 2017, p. 10).

A análise da distribuição da população por faixa etária aponta para uma tendência de envelhecimento da população residente no campo (Gráfico 3). A comparação entre os anos de 2005 e 2015, um dos recortes temporais utilizados nessa investigação, indica a redução do número de pessoas com menos de 35 anos e um crescimento da participação daqueles com mais de 40 anos. Assim, é preciso considerar que esse perfil pode acarretar uma ampliação do número de aposentados no total da população, fazendo crescer a taxa de dependência, daqueles que podem ser beneficiários de programas de transferência de renda, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), ou que dependem da família para a sua reprodução social, e uma redução da população em idade ativa. Desse modo, é verdade que os mais jovens continuam a deixar as áreas rurais, o que é decorrência de vários fatores, entre eles: a ausência de posse da terra para a reprodução social, carência de oportunidades educacionais e ocupacionais, a busca por maiores rendimentos, formas de lazer, de experiências culturais etc.

Nessa direção, Buainain (2014) destaca que o processo de envelhecimento da população rural, que impacta diretamente o mercado de trabalho, envolve diversas questões, mas engloba também mudanças da juventude, que não encontraria mais nas áreas rurais respostas às suas aspirações de desenvolvimento e desafios, bem como ao próprio caráter extenuante dos trabalhos típicos da agricultura, que distanciaria os mais jovens da aceitação da superexploração, como apontam algumas análises que serão abordadas adiante. Todavia, o autor citado parece minimizar a importância do acesso à terra como um fator importante para a reprodução socioeconômica, para a compreensão das sociabilidades no campo e para as possibilidades de permanência. Em sua leitura, ocorre uma inflação dos fatores ligados à

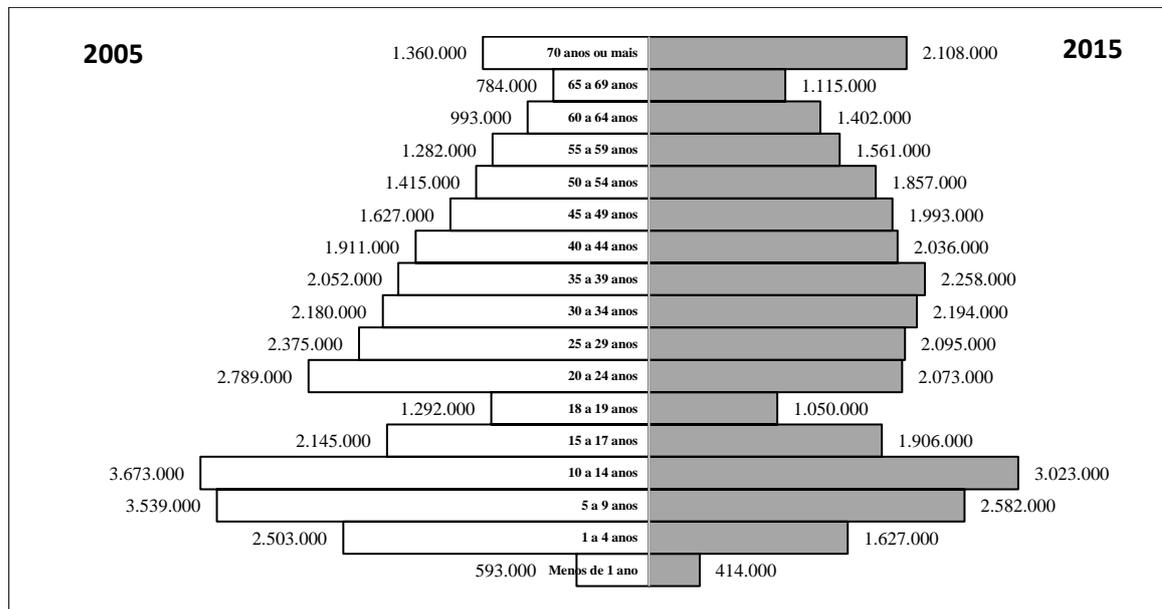
subjetividade e às aspirações por novas experiências caracterizam a juventude rural contemporânea. Parece ignorar, porém, o fato sociológico de que as próprias idealizações e aspirações subjetivas dos indivíduos dependem das possibilidades objetivas que sua posição social relega.

Uma parte dos jovens do meio rural, em contato com o mundo urbano, aspira mudar de vida, buscar novas oportunidades, correr riscos. Não mais se trata de falta de terra e de oportunidade de trabalho; tampouco de suposta acomodação à melhora de situação decorrente das transferências do Bolsa Família e da aposentadoria rural, mas de uma rejeição ao processo de trabalho na agricultura, que, independentemente de ser formalizado em contrato, com direitos trabalhistas assegurados, é visto como pesado e embrutecedor (BUAINAIN, 2014, p. 223, *grifo nosso*)

Não cabe aqui aprofundar a análise acerca das características da juventude rural, que é plural e, obviamente, marcada por diferenças de ordem sociocultural e econômica. É importante destacar que a redução do número de jovens, justamente a população que pertence às *coortes* nascidas no contexto de ampliação do acesso à educação básica nos anos recentes, quando essa se converte em obrigatória entre os 4 e 17 anos de idade, pode afetar os possíveis impactos das políticas de acesso e do aumento da escolaridade sobre a renda e a estratificação das populações rurais. Isso, sobretudo, porque um dos possíveis efeitos da escolarização é, diante da ausência de controle sobre a terra e de possibilidades laborais mais diferenciadas, a saída do campo, pois o mesmo não seria dotado de oportunidades ocupacionais suficientes para absorver os que se especializam, nem eles poderiam fazer reverter na propriedade familiar os conhecimentos adquiridos em formações escolares, de modo a ampliar os rendimentos.

De todo modo, cumpre ressaltar dessa discussão e dos dados trazidos, que se observa a tendência de envelhecimento da população rural nos anos recentes, em especial após o ano de 2000. Isso segue um padrão demográfico observado no Brasil como um todo, que concilia queda nas taxas de natalidade com maior expectativa de vida, mas que nas áreas rurais assume uma intensificação maior, no caso do envelhecimento. A comparação entre 2005 e 2015 permite notar o deslocamento da pirâmide etária, de modo que o movimento tende a reduzir sua base e ir ampliando seus estratos superiores (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Pirâmide da população residente (total) no campo, por faixa etária, Brasil (2005-2015).



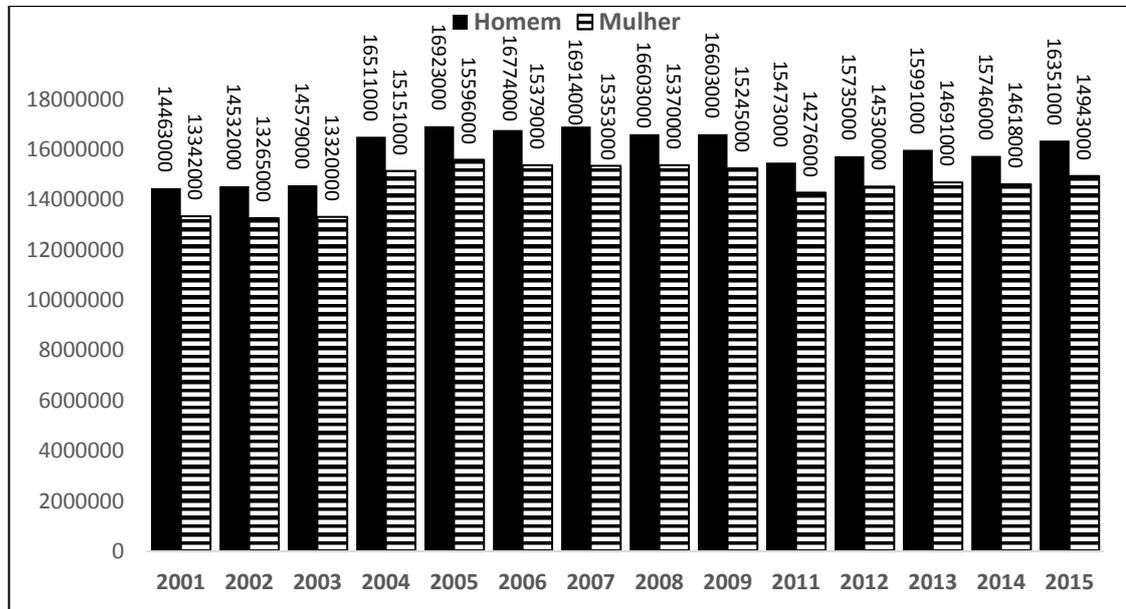
Fonte dos dados: PNAD/IBGE (informações extraídas pelo “Sistema Sidra”, disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>). Elaboração do Gráfico: própria.

A distribuição populacional no campo a partir dos sexos também apresenta particularidades que precisam ser destacadas, pois um dos aspectos apontados pela literatura é a importância da mão-de-obra familiar na produção agrícola. A análise dos modelos estatísticos feita no capítulo 4, inclusive, sugere a importância do variável sexo da pessoa na variação das posições de classe. No Brasil como um todo, apesar do número de nascidos do sexo masculino ser maior, a participação feminina se amplia nos grupos de maior idade, de modo que passam a compor maioria da população a partir na faixa da adolescência. Nas áreas rurais, a participação masculina tende a ser maior em todos os anos observados (Gráfico 4).

Como já apontavam Camarano e Abramovay (1999), na análise da composição demográfica do campo é preciso considerar: “o envelhecimento e a masculinização da população que vive no campo. São cada vez mais os jovens que vêm deixando o meio rural e entre estes é preponderante a participação das mulheres” (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p. 02). Importante lembrar que é entre as mulheres que também se registram maiores taxas de escolaridade. Como dito, a situação possui relevância, pois pode impactar relações de produção, composição do trabalho e das sociabilidades, dado os efeitos que têm sobre o mercado de bens matrimoniais, que é marcado por diferenças entre os sexos e constituiu um

componente de reprodução das desigualdades, expressando também as possibilidades de manutenção ou desaparecimento de práticas sociais (BOURDIEU, 2006)²⁴.

Gráfico 4 - População residente no campo, por sexo, Brasil (2005-2015).



Fonte dos dados: PNAD/IBGE (informações extraídas pelo “Sistema Sidra”, disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>). Elaboração do Gráfico: própria.

Nota: Até 2003, os dados não incluem a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

O fenômeno da masculinização populacional do campo, aqui tratado especificamente como maior participação de pessoas do sexo masculino no conjunto da população rural, também possui, obviamente, peculiaridades regionais, dadas, como apontado anteriormente, as características específicas dos sistemas agrários nas diversas regiões brasileiras (COSTA; FROEHLICH; CARPES, 2013). Como dito, a questão pode afetar as formas de composição familiar e as possibilidades de reprodução social dos grupos, visto que o desequilíbrio na participação entre os sexos adiciona elementos aos fatores ligados à migração para o urbano, às

²⁴ Nesse sentido, Bourdieu (2006), desenvolve interessante análise sobre a corporalidade dos jovens camponeses em relação aos habitantes das áreas urbanas analisando como a introjeção da consciência de ser camponês, frente ao urbano tratado como moderno, civilizado e fonte de aspiração, conduzia os jovens do sexo masculino a formas de solidão matrimonial no campo e de desconexão com as novas aspirações: “Passa a perceber seu corpo como corpo cunhado pela impressão social, como corpo *empaysanit*, rude, carregando o traço das atitudes e atividades associadas à vida camponesa. Em consequência, fica embaraçado em relação a seu corpo e em seu corpo. É por apreender seu corpo como corpo de camponês que tem dele uma consciência infeliz. É por apreender seu corpo como corpo rude que toma consciência de ser camponês rústico. Não é exagero presumir que a tomada de consciência de seu corpo é, para o camponês, a ocasião privilegiada da tomada de consciência da condição camponesa” (BOURDIEU, 2006, p. 87).

possibilidades de uso da terra, questões relativas aos saberes e às sociabilidades que se constituem.

Em linhas gerais, é possível afirmar que a tendência de redução do percentual da população residindo no campo se estabilizou, quando comparada aos anos anteriores. Junto a isso, cumpre ressaltar que os habitantes do campo tendem a ser cada vez mais idosos e do sexo masculino, considerando os anos de 2005 e 2015. É claro que a sociedade rural não pode ser reduzida a sua composição demográfica. Entretanto, esses elementos são importantes para a caracterização dos sujeitos e das tendências sociais. São dados que também precisam ser considerados para uma melhor contextualização do processo de escolarização das populações do campo e para as políticas educacionais.

1.2 – Pobreza, ocupação e propriedade

A relação entre pobreza e mundo rural constitui um fenômeno histórico na formação da sociedade brasileira, dada a própria inserção limitada das populações do campo na condição de cidadãos e em função das particularidades da questão agrária, com histórico viés de concentração da terra e baixa remuneração do trabalho contratado. Um indício dessa característica pode ser extraído da análise dos municípios com o maior percentual da população vivendo no campo, onde se localizam os piores indicadores de situação de pobreza.

Conforme informações organizadas pelo Atlas do Desenvolvimento Humano²⁵, desenvolvido em parceria pelo PNUD, IPEA e Fundação João Pinheiro, com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, os municípios com percentual mais elevado de população residindo no campo apresentavam, nos anos de 2000 e 2010, correlação significativa com indicadores de pobreza e negativa com o desenvolvimento humano (Tabela 1). Em outras palavras, quanto mais pessoas vivendo no campo possui um município, maior é o percentual de pobres, extremamente pobres e em situação de vulnerabilidade, bem como menor é o seu nível de desenvolvimento humano (IDHM).

Em 2000 e 2010, anos para os quais os dados estão disponíveis, os coeficientes de correlação se localizavam acima de 0,5, com valores positivos, e se ampliaram, como é o caso da relação entre percentual de extremamente pobres e percentual da população rural (Tabela 1). Desse modo, mais pessoas residindo no campo implicava também um maior quantitativo da população sem acesso a infraestrutura e a outros serviços públicos.

²⁵ Dados disponíveis em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>

Tabela 1 - Correlação linear (*r* de Pearson) entre percentual da população do município vivendo nas áreas rurais e indicadores de pobreza e desenvolvimento

Variável	Percentual da população rural			
	2000		2010	
	<i>r</i> de Pearson	<i>p</i> -valor	<i>r</i> de Pearson	<i>p</i> -valor
Proporção de extremamente pobres	0,533	p <0,01	0,543	p <0,01
Proporção de pobres	0,522	p <0,01	0,537	p <0,01
Percentual de vulneráveis à pobreza	0,501	p <0,01	0,502	p <0,01
IDHM	-0,582	p <0,01	-0,576	p <0,01

Fonte dos dados: Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD). Dados disponíveis em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/>. Correlação estimada por meio do software *Stata*. Elaboração da tabela: própria.

A renda domiciliar *per capita*, aqui apresentada em quantidade de salários mínimos, também permite um delineamento da distribuição de renda no interior das famílias que habitavam as áreas rurais, bem como enxergar as mudanças ocorridas no período considerado. Em 2005, 28,1% dos indivíduos residentes no campo tinham renda domiciliar *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo, número que cai para 23,5% em 2015. Na área de renda superior, as mudanças são menos visíveis (Gráfico 5).

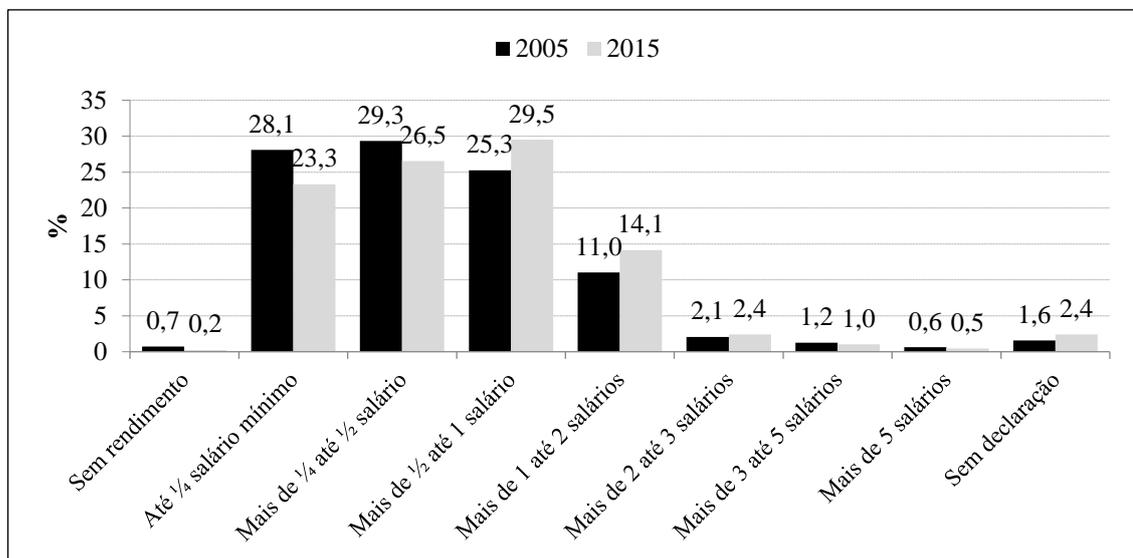
De modo geral, ocorreu um aumento relativo da renda ao longo do período investigado, o que pode ser um fenômeno associado, para algumas análises, à ampliação da escolaridade, à melhoria da produtividade e dos salários, mas também, como apontam Neri, Melo e Monte (2012), às políticas de transferência de renda que seriam responsáveis, em conjunto a outras mudanças, por uma tendência até de ampliação da classe média no campo: na aposta feita então pelo autor, com base nos dados disponíveis, ele apontava que: “a nova classe média, que atingia 20,6% da população rural em 2003, foi a 35,4% em 2009 e segundo nossas projeções chegará à metade da população em 2014, a mesma proporção do conjunto dos pais” (NERI; MELO; MONTE, 2012, p. 24). As previsões contêm projeções amparadas em séries da década de 2000, quando efetivamente se verificou uma tendência de aumento da renda, mas portam também elementos do contexto político, quando se direcionavam esforços para a construção de um conceito de “classe média” bastante problemático, ancorado em cortes imediatos de renda. Se a afirmação de que se consagraria uma população de renda média no campo é exagerada, as referências à melhoria ocorrida remetem a um quadro objetivo:

A pobreza rural no Brasil diminuiu consideravelmente nas últimas duas décadas, mas continua a ser um problema sério e um foco importante das políticas públicas. Grande parte do declínio é atribuído a inovações das políticas de seguridade social e de transferências condicionais de renda. Sem dúvida ambas as políticas tiveram um impacto significativo sobre a pobreza

em suas fases iniciais. O Plano Real, lançado em 1994, foi outro fator importante para a redução da pobreza (HELFAND; PEREIRA, 2012, p. 121).

De todo modo, no período considerado, a maior parte da população rural ainda apresentava rendimentos domiciliares *per capita* inferiores a um salário mínimo da época, como sintetizam os dados disponíveis no Gráfico 5, de modo a compor um contingente populacional majoritariamente de baixa renda. Note-se que, no caso dos maiores rendimentos, as mudanças são inexpressivas.

Gráfico 5 - Rendimento domiciliar *per capita* (em salários mínimos) da população residente no campo, Brasil (2005-2015).



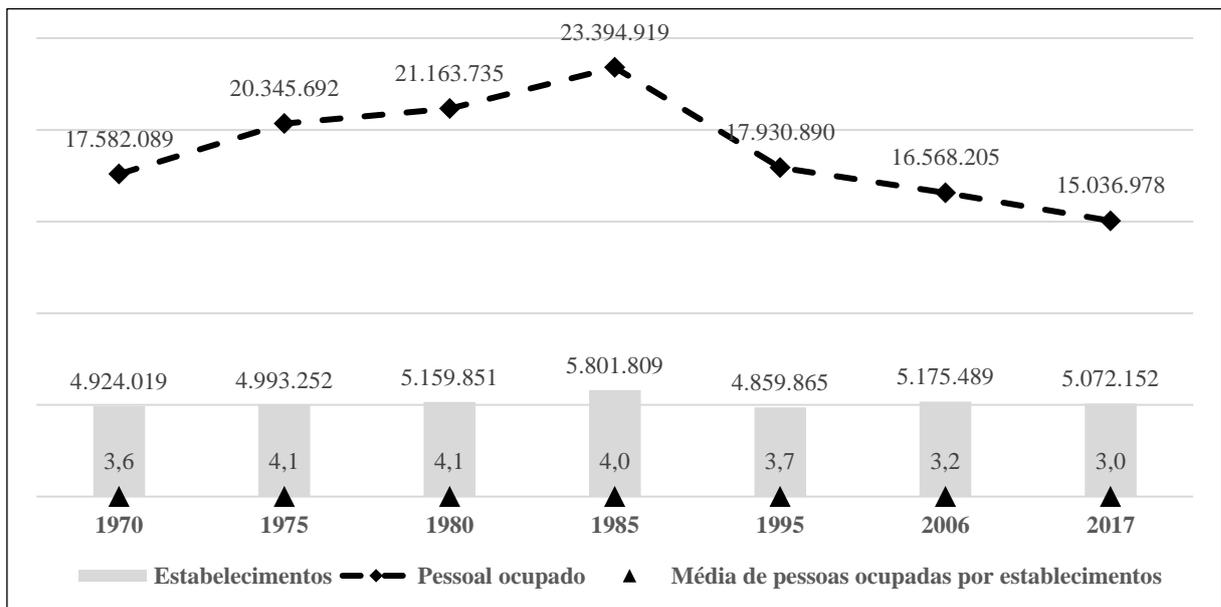
Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015).
Elaboração do Gráfico: própria.

Em paralelo à redução do percentual de famílias com renda em situação de extrema pobreza, observa-se a existência de mudanças produtivas importantes para a compreensão das classes no campo. O Censo Agropecuário do IBGE contém informações acerca da diminuição da quantidade de estabelecimentos no campo e, sobretudo, do pessoal diretamente ocupado. Os últimos dados disponíveis, nesse caso, são do ano de 2017 e denotam tendências que precisam ser consideradas na análise das posições de classe que serão feitas adiante.

Na série considerada, é possível verificar que o ano de 1985 registrou o maior número de pessoas ocupadas, já os levantamentos realizados em 1996, 2006 e 2017 revelam uma tendência de queda no quantitativo de mão-de-obra ocupada em estabelecimentos agrícolas (Gráfico 6). Para fins ilustrativos, foi considerado, de modo geral, a média simples de pessoas ocupadas para cada propriedade, por meio da qual foi possível observar que, entre os anos 1970

e 1980, registrou-se a maior média da série, 4,1 e 4 ocupados por estabelecimento, respectivamente. Já em 2006 foi anotada a média de 3,4, o que sugeria tendência de queda, que se confirmou com os dados do Censo Agropecuário de 2017, quando foi registrado o menor número de pessoas empregadas em atividades agrícolas, em que pese o número maior de estabelecimentos frente aos anos de 1970, 1975 e 1995, por exemplo (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Número de estabelecimentos agrícolas, população ocupada no campo e média pessoal ocupado por estabelecimento, Brasil (1970-2017).



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 1970/2017 (extraídas por meio do “Sistema Sidra”, disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>, e em: <https://sidra.ibge.gov.br/acervo#/S/CA/A/45/T/Q>).
Elaboração do gráfico: própria.

Cabe apontar, ainda de acordo com as informações disponibilizadas pelo Censo Agropecuário (IBGE), a tendência de mecanização ocorrida na agricultura brasileira entre os anos de 1970 e 2017, que é relativamente tardia quando comparada aos países do capitalismo central. Como exemplo, considera-se a média de trabalhadores ocupados para cada trator disponível: em 1970, existiam 106 pessoas ocupadas para cada trator (165.870 no total), a partir de então a tendência de queda é contínua; em 1980, por sua vez, esse valor já havia caído para 38,8 (545.205 tratores no total)²⁶; o Censo Agropecuário IBGE de 2006 registrou uma média de 20,2 pessoas ocupadas na agricultura para cada trator empregado (total de 820.718 tratores), o que é um dos indícios da forte mecanização do trabalho agrícola. Importante assinalar que,

²⁶ Fonte dos dados: Censo Agropecuário (IBGE) de 1970. Disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/acervo#/S/CA/A/Q>.

do total de tratores disponíveis, no ano de 2006, em estabelecimentos agropecuários, pouco mais de 470 mil eram vinculados a estabelecimentos de 50 hectares ou mais, enquanto as propriedades com menos de 50 hectares detinham quase 350 mil tratores²⁷. Já o Censo Agropecuário IBGE de 2017 registrou um aumento ainda mais consistente no número de tratores utilizados, computando 1.228.634, tal valor gerava uma relação de 12,2 pessoas ocupadas para cada trator disponível, confirmando a tendência de mecanização mais acentuada nas décadas recentes, quando comparado aos anos de 1970, por exemplo²⁸.

Na atualidade, assim como no passado, um dos fortes debates sobre a caracterização do rural no Brasil é relativa ao uso da força de trabalho familiar como um dos principais fatores a caracterizar as propriedades agrícolas e a chamada agricultura familiar. Como será discutido mais adiante, a questão oferece bases empíricas para diferentes abordagens e antagonismos teóricos. Algumas correntes destacam que o uso da força de trabalho familiar posicionaria, sobretudo as pequenas propriedades, como uma forma particular de sistema econômico, que seria irredutível à lógica do cálculo racional típico da empresa capitalista, dada a ausência de formas de contrato trabalhista impessoais. Outras abordagens ressaltam que essa característica integraria um dos fatores responsáveis pela ineficiência produtiva e competitiva da pequena propriedade, atando-a à tradição, na medida em que o personalismo das relações familiares reforçaria laços de parentesco e comunitários reativos à lógica capitalista. Algumas análises, por sua vez, ressaltam que o uso da força de trabalho familiar não constituiu um empecilho em si à consolidação da agricultura familiar como uma unidade produtiva moderna e competitiva no capitalismo agrário, desde que ela seja capaz de incorporar avanços científicos e tecnológicos, o que não sofreria resistência em função do uso familiar de trabalho, mas sim da incorporação ou não de inovações produtivas.

De todo modo, os dados coletados pelo Censo Agropecuário de 2006 e 2017 comprovam a presença significativa de pessoal ocupado na agricultura com algum vínculo de parentesco com o produtor, sendo essa a condição da maioria dos ocupados. No Brasil, em 2006, das 16.568.205 pessoas dedicadas a atividades agropecuárias, 12.801.406 mantinham grau de parentesco com o produtor responsável, o que representava uma razão de 77,3%. Os vínculos eram maiores na região Norte, 88,6% e na região Sul, com uma razão de 83,9%. Já as regiões

27 Fonte dos dados “Censo Agropecuário 2006” (IBGE). Trata-se de uma média de trabalhadores por trator. Os dados absolutos para a realização dos cálculos estão disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2006/segunda-apuracao#series-temporais>

28 Fonte dos dados “Censo Agropecuário 2017” (IBGE): <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>

Sudeste e Centro-Oeste apresentavam razões bem menores, 60,2% e 69,3%, respectivamente (Tabela 2).

Os dados do Censo Agropecuário de 2017 apontam ainda que a maior parte das pessoas ocupadas em empreendimentos agrícolas possuía relações de parentesco com o produtor. Cabe lembrar, porém, que o percentual dos que possuíam relações diminuiu em vários casos, quando se observa a desagregação por estados. Em 2006, por exemplo, na região Norte, o percentual de ocupados com relação de parentesco era de 88,6%, já em 2017, de 79,5%. No Brasil, o percentual passou de 77,3% para 72,9% (Tabela 2). Tais características ajudam a compreender a composição do Brasil rural, especificamente das formas de organização das unidades produtivas, bem como as diferenças existentes entre as regiões, ao passo que reforçam a importância da instituição familiar, especificamente da mão-de-obra, na composição da força de trabalho empregada.

Tabela 2 - Pessoal ocupado em estabelecimentos agrícolas e com vínculos de parentesco com o produtor, Brasil, grandes regiões e Unidades da Federação, 2006/2017.

Local	2006			2017		
	Pessoal ocupado	Pessoal ocupado com laço de parentesco produtor	% laço	Pessoal ocupado	Pessoal ocupado com laço de parentesco produtor	% laço
Brasil	16.568.205	12.801.406	77,3	1.503.6978	1.095.8787	72,9
Norte	1.655.649	1.467.524	88,6	1.998.003	1.589.126	79,5
Rondônia	277.757	246.774	88,8	267.620	211.158	78,9
Acre	99.579	92.634	93,0	124.894	103.676	83,0
Amazonas	266.667	248.405	93,2	329.932	265.893	80,6
Roraima	29.509	27.970	94,8	66.529	55.800	83,9
Pará	792.211	690.457	87,2	975.426	783.191	80,3
Amapá	13.095	11.594	88,5	30.719	24.861	80,9
Tocantins	176.831	149.690	84,7	202.883	144.547	71,2
Nordeste	7.699.138	6.209.622	80,7	6.359.618	4.983.634	78,4
Maranhão	991.600	799.445	80,6	692.051	517.620	74,8
Piauí	831.827	661.625	79,5	671.456	549.575	81,8
Ceará	1.145.990	941.285	82,1	955.711	793.258	83,0
R. G. do Norte	247.515	198.092	80,0	211.540	142.281	67,3
Paraíba	490.317	409.525	83,5	424.055	347.186	81,9
Pernambuco	944.909	760.008	80,4	771.296	602.007	78,1
Alagoas	451.743	319.050	70,6	324.040	222.163	68,6
Sergipe	268.800	219.188	81,5	231.000	178.911	77,5
Bahia	2.326.437	1.901.404	81,7	2.078.469	1.630.633	78,5
Sudeste	3.283.049	1.975.606	60,2	3.174.261	1.854.599	58,4
Minas Gerais	1.896.937	1.234.000	65,1	1.825.141	1.183.777	64,9
Espírito Santo	317.568	213.978	67,4	357.248	224.839	62,9
Rio de Janeiro	157.696	103.681	65,7	160.478	109.103	68,0
São Paulo	910.848	423.947	46,5	831.394	336.880	40,5
Sul	2.920.445	2.448.941	83,9	2.321.235	1.820.528	78,4
Paraná	1.117.098	876.103	78,4	839.661	623.271	74,2
Santa Catarina	571.522	496.234	86,8	497.823	401.450	80,6

R. G. do Sul	1.231.825	1.076.604	87,4	983.751	795.807	80,9
Centro-Oeste	1.009.924	699.713	69,3	1.183.861	710.900	60,0
M. G. do Sul	211.193	136.110	64,4	251.579	136.290	54,2
Mato Grosso	358.336	265.005	74,0	424.465	266.018	62,7
Goiás	418.071	289.844	69,3	486.005	296.947	61,1
Distrito Federal	22.324	8.754	39,2	21.812	11.645	53,4

Fonte dos dados: IBGE, Censo Agropecuário 2006 e 2017. Disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017> e em <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2006/segunda-apuracao>
Elaboração da tabela: própria.

Os dados trazidos pelos Censos Agropecuários têm confirmado a tendência de concentração da propriedade fundiária. O fenômeno permaneceu praticamente inalterado nas últimas décadas e é fundamental para que se entenda as desigualdades nas áreas rurais, dado a centralidade que a posse da terra pode ocupar na reprodução das desigualdades. Nesse caso, os últimos dados disponíveis são provenientes do Censo Agropecuário de 2006 (Tabela 3). Lá é possível observar, por meio do coeficiente de *Gini* – um indicador sintético que quantifica a desigualdade de distribuição e a concentração de recursos – que existia, em quase todas as Unidades da Federação, uma tendência de que a propriedade da terra fosse pouco distribuída, de modo que uma quantidade reduzida de indivíduos detinha grandes extensões territoriais, enquanto muitos contavam com pequenas quantidades de terra, minifúndios, ou nenhuma porção de terra para trabalhar.

Ao se verificar que o *Gini* da propriedade da terra passou, no Brasil, de 0,857 em 1985 para 0,854, uma redução de apenas 0,003, nota-se que o quadro se manteve praticamente inalterado. Em muitos estados, inclusive, ocorreu uma concentração da propriedade da terra, como Mato Grosso, Roraima, Piauí e Maranhão (Tabela 3). Em qualquer das Unidades consideradas observa-se a permanência de um grau elevado de concentração e, conseqüentemente, desigualdades. Esse cenário, em paralelo à relevância das relações familiares na reprodução do trabalho, adiciona dificuldades à permanência dos sujeitos no campo, em função da impossibilidade da terra ser redistribuída com os arranjos de reprodução familiar que vão se formando, o que pode induzir os mais jovens se mudarem para as áreas urbanas.

A desigualdade na posse da terra pode induzir conflitos e crises sociais nada desprezíveis no campo (MARTINS, 2012), dado que “a insuficiência de terra e os baixos níveis de produtividade são razões importantes da pobreza entre os agricultores no Brasil” (HELFAND; FERREIRA, 2012, p. 140), e que precisam ser consideradas ao se buscar compreender como e em que contexto de desigualdades se processa a escolarização das populações.

Tabela 3 - Índice de Gini da propriedade da terra no Brasil e Estados, (1985-2006).

Abrangência	Anos			
	1985	1995	2006	Diferença 2006-1985*
Brasil	0,857	0,856	0,854	-0,003
Rondônia	0,655	0,765	0,717	0,062
Acre	0,619	0,717	0,716	0,097
Amazonas	0,819	0,808	0,837	0,018
Roraima	0,751	0,813	0,664	-0,087
Pará	0,827	0,814	0,822	-0,005
Amapá	0,864	0,835	0,852	-0,012
Tocantins	0,714	0,726	0,792	0,078
Maranhão	0,923	0,903	0,864	-0,059
Piauí	0,896	0,873	0,855	-0,041
Ceará	0,815	0,845	0,861	0,046
Rio Grande do Norte	0,853	0,852	0,824	-0,029
Paraíba	0,842	0,834	0,822	-0,02
Pernambuco	0,829	0,821	0,825	-0,004
Alagoas	0,858	0,863	0,871	0,013
Sergipe	0,858	0,846	0,821	-0,037
Bahia	0,84	0,834	0,84	0
Minas Gerais	0,77	0,772	0,795	0,025
Espírito Santo	0,671	0,689	0,734	0,063
Rio de Janeiro	0,815	0,79	0,798	-0,017
São Paulo	0,77	0,758	0,804	0,034
Paraná	0,749	0,741	0,77	0,021
Santa Catarina	0,682	0,671	0,682	0
Rio Grande do Sul	0,763	0,762	0,773	0,01
Mato Grosso do Sul	0,86	0,822	0,856	-0,004
Mato Grosso	0,909	0,87	0,865	-0,044
Goiás	0,766	0,74	0,776	0,01
Distrito Federal	0,776	0,801	0,818	0,042

Fonte: “Censo Agropecuário 1985 e 2006”, IBGE.

Elaboração da Tabela: IBGE, exclusive a diferença 2006-1985. Tabela e dados disponíveis em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006_segunda_apuracao/default.shtm. Acesso em 22 de abril de 2018.a

* coluna com cálculo da diferença elaborada pelo autor.

Nota: Em termos de significado, o coeficiente de *Gini*, caso o valor atinja 1, indica que a propriedade da terra é totalmente concentrada em um único ou raros proprietários; caso o valor seja 0, ela seria igualmente distribuída. Mais informações, ver Hoffmann (1998).

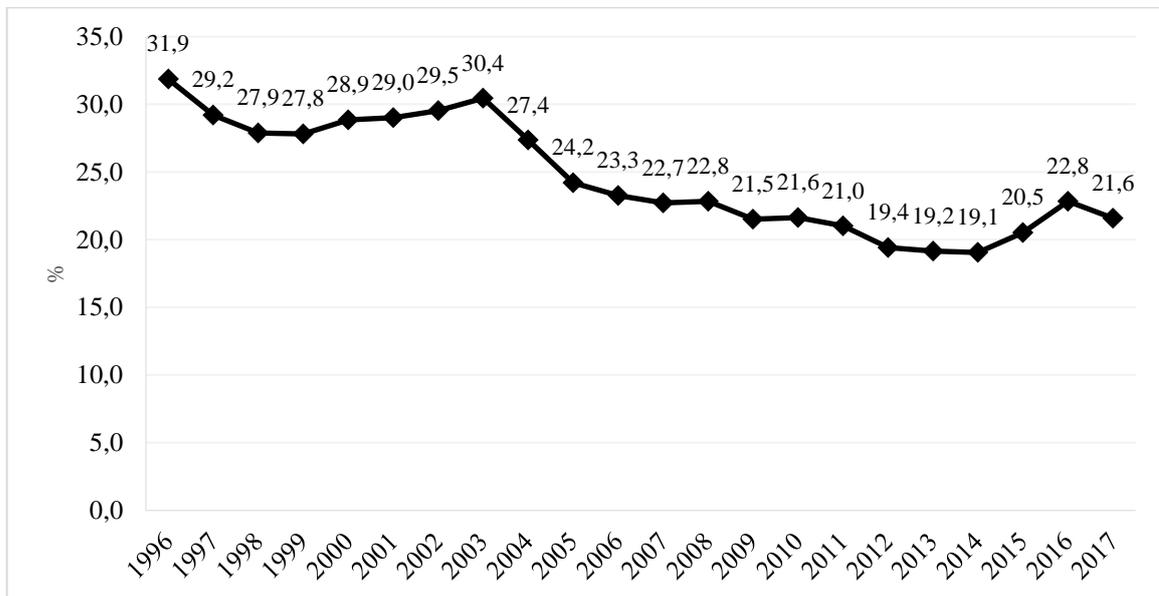
Nesse contexto, alguns autores e os movimentos sociais, desde aproximadamente a década de 1950, chamam a atenção para a necessidade da reforma agrária como forma de combater as propriedades em forma de latifúndio e, também, o minifúndio, fontes de desigualdade e, assim, “corrigir os problemas agrários gerados pela lógica perversa da produção capitalista” (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 20). Outros, por sua vez, destacam que essa concentração deixou de ser necessariamente um problema, dada a nova

configuração produtiva. Para Buainain et al (2013), os avanços se devem às inovações tecnológicas, que se impõe como forma hegemônica, atribuindo ao campo “um ambiente produtivo e tecnológico cujo acirramento concorrencial vem sendo acelerado rapidamente” (BUAINAIN et al, 2013, p. 120), tendendo a concentrar as propriedades e, ainda segundo o autor, limitar as possibilidades de que indivíduos com menor acesso a capital, como pequenos produtores, continuem a existir.

É necessário ressaltar que os dados da concentração da terra e o tipo de produtividade que se consolida, com forte participação do agronegócio, tem efeitos sobre as posições de classe que se delineiam nas áreas rurais, para as condições de pobreza e para as possibilidades de que a escolarização responda demandas de qualificação e de inserção produtiva, de modo a reduzir pobreza e desigualdade. Nos termos existentes, “a estrutura produtiva atual tende a excluir ou absorver marginalmente trabalhadores assalariados e pequenos produtores, não contribuindo significativamente para melhorar os indicadores sociais e para reduzir a pobreza rural” (NEDER, 2014, p. 623). Nesse quadro, o avanço tecnológico e produtivo também altera as formas de ocupação em atividades agrícolas. Mas, em um cenário de concentração fundiária, a ampliação dos níveis de escolarização se depara com um vazio de ocupações que poderiam, potencialmente, remunerar melhor, ou de controles sobre a terra de modo que novos saberes adquiridos possam ser revertidos em maiores rendimentos.

Apesar das mudanças descritas, da ampliação da produtividade e da importância econômica que o setor goza, ao se considerar a participação do setor agrícola no total do PIB, nota-se uma tendência de queda da contribuição da participação do Agronegócio (incluindo toda a cadeia), sobretudo a partir de 2003, e que segue até o ano 2014, com uma retomada em 2016, para iniciar nova tendência de queda em 2017 (Gráfico 7). É claro que tal redução não deve ser atribuída a questões de ordem exclusivamente agrícolas, pois a reestruturação produtiva e tecnológica conferiu novos posicionamentos ao setor industrial e de serviços no conjunto da economia. Além disso, a importância do capital financeiro na agricultura brasileira é um dado relevante a se considerar, inclusive na formação do capital investido no campo. Entretanto, mesmo o significativo crescimento da produtividade, imbricada à ampliação da inovação tecnológica e à concentração fundiária, não permitiu ao setor recuperar a participação que detinha nos anos 90, por exemplo, apesar da forte relevância que efetivamente ocupa (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Percentual da participação do Agronegócio no total do PIB brasileiro, (1996-2017).



Fonte dos dados: CEPEA/ESALQ/USP e CNA, utilizando dados do IBGE - Contas Nacionais. Dados disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>. Acesso em 06 de junho de 2016.

Nota: como explicam as “Notas Metodológicas” disponibilizadas pelo CEPEA/ESALQ/USP no endereço eletrônico citado acima, “o agronegócio é entendido como a soma de quatro seguimentos: insumos para agropecuária, produção agropecuária básica, ou primária, agroindústria (processamento) e agrosserviços” (CEPEA/ESALQ/USP).

Elaboração do gráfico: própria

Como se vê, a pobreza e as desigualdades socioeconômicas entre as populações rurais se atrelam às formas de produção e a organização do trabalho nos quais a posse da terra e a proximidade familiar ainda cumprem posições muito relevantes, algo distinto de ocupações urbano-industriais, ou de serviços. Junto a esse quadro, é essencial caracterizar as mudanças na escolarização das populações do campo em anos recentes, antes de indagar quais as possíveis correlações, sentidos e possibilidades que elas teriam em tal cenário.

1.3 – Escolas e escolarização entre as populações do campo

Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”²⁹, publicado por um grupo de intelectuais com presença no debate político e cultural, buscava delinear um referencial para as políticas educacionais, que passavam a ser gestadas no contexto de modernizações trazidas com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e à constituição do Estado Nacional no país. Já naquele

²⁹ Disponível em formato pdf em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf

documento, a escolarização entre as populações do campo constituía, para seus autores, um dos “problemas educacionais” que acometiam o país, dado que, da forma que se apresentava, “a instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um ‘sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo’” (AZEVEDO et al, 2010, p. 52).

A questão, de formas distintas, ainda parece rondar as políticas educacionais, de tal modo que se busca compor, como será visto no último capítulo, formas de conectar a educação à vida concreta dos sujeitos, suas culturas, diversidades e formas de reprodução material da como um caminho para a melhoria dos níveis escolares. Interessante notar como a questão da contextualização, com inegáveis diferenças, já irrompia no referido Manifesto, para o qual a superação dos problemas educacionais no campo passava também, entre outros componentes, “pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio” (*ibidem*, p. 53).

É preciso registrar que, mesmo com as alterações trazidas nas últimas duas décadas, direcionadas à universalização da educação básica e à obrigatoriedade escolar para as populações mais jovens, a escolaridade entre as populações do campo continua a ser, em média, inferior a das populações que residem nas áreas urbanas, em todos os níveis e etapas, inclusive entre os mais jovens (INEP, 2018). O passivo acumulado historicamente segue confluindo em baixos índices de escolaridade na contemporaneidade. De todo modo, é inegável a ocorrência de um aumento do capital escolar, tomado a partir dos anos de estudo, e dos níveis completados pelos que residem nas áreas rurais.

Essa ampliação é analisada não em comparação ao que é registrado para outros grupos, como os das áreas urbanas, mas de modo a discutir as características específicas das áreas rurais. Assim, o esforço consiste em descrever as condições de escolarização das populações do campo, compreender a estrutura educacional disponível e o acesso por parte dos sujeitos.

É relevante destacar, inicialmente, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do INEP, a disponibilidade de estabelecimentos de ensino e a distribuição das matrículas entre as unidades que ficam localizadas em áreas rurais, uma dimensão central de um debate sobre acesso aos recursos escolares e ao direito à educação trazido com mais ênfase nas últimas décadas. Tais informações são necessárias para se compreender e contextualizar as reivindicações de movimentos e atores sociais ligados ao campo que demandam uma Educação do Campo como estratégia de enfrentamento às desigualdades por meio de “políticas públicas

que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo” (CALDART, 2011, p. 149).

É notório que o conceito de educação possui dimensões mais largas do que aquela que ocorre em nível escolar. De todo modo, ao destacarem a relevância da instituição como um dos componentes necessário à Educação do Campo, os autores ressaltam a importância do processo escolar, de outro modelo que não a tradicional forma de “educação rural”, como ativador de mudanças sociais, pois: “o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo” (CALDART, 2011, p. 156). Como consequência de tal constatação, advoga-se que seja estruturado um novo paradigma escolar amparado em um conceito próprio de educação. Adiante o trabalho irá explorar com mais detalhes essa discussão.

Entre os anos de 2005 e 2015, ocorreram mudanças na distribuição das escolas disponíveis nas áreas rurais, que, de um modo geral, foram reduzidas, quando consideramos o total de estabelecimentos de educação básica. Esses totalizavam 96.557 em 2005, ao passo que, em 2015, eram contabilizados em menos de 65 mil estabelecimentos, uma redução de mais de 30 mil escolas. Tal tendência também se verifica quando é analisada a situação das unidades que ofereciam o ensino fundamental (Gráfico 8), etapa que passou pela maior redução no número de escolas (colunas do gráfico) e matrículas (nas linhas do gráfico).

O número de estabelecimentos que ofertavam o ensino fundamental foi reduzido, entre 2005 e 2015, de 90.413 para 59.183, número superior a 30 mil e próximo ao verificado anteriormente, dado que grande parte das unidades localizadas no campo oferta apenas a etapa fundamental. Na mesma direção, ocorreu a redução do número de matrículas na educação básica, principalmente nas de ensino fundamental (Gráfico 8). Essa informação empírica ampara a crítica comumente realizada quanto ao fechamento de escolas do campo, fato que, muitas vezes, seguiu critérios de cortes de gastos por parte dos entes municipais e estaduais, que optam por realizar a nucleação das unidades ou o deslocamento dos estudantes para as áreas urbanas (SOUZA, 2012) e que parece não ter se alterado mesmo após mudança legal³⁰ que, a partir de 2014, modificou a Lei de Diretrizes e Bases de modo a tornar o processo mais

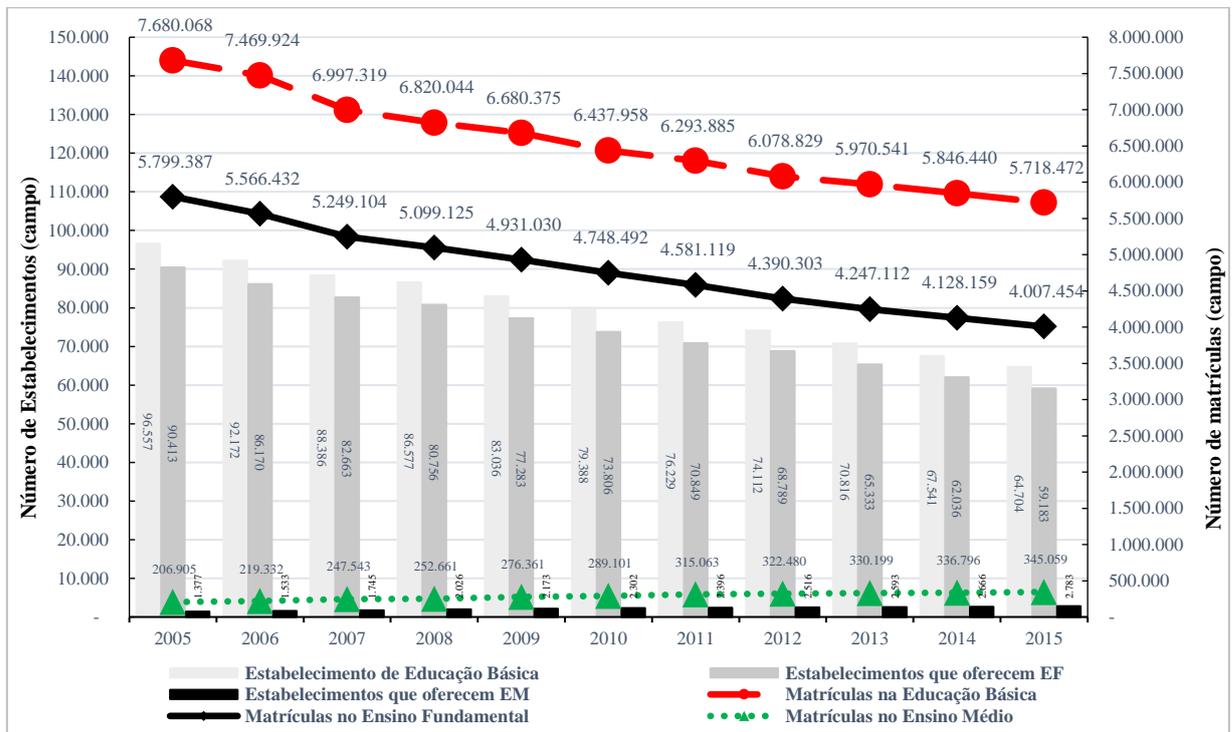
³⁰ Sobre tal questão, em 2014, a lei 12.960 alterou o Art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.694, de 1996), de modo a incluir o Parágrafo Único determinando que: “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”. Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm

complexo, requerendo justificativa formal dos órgãos responsáveis e oitiva da comunidade atingida.

Em relação ao ensino médio, em específico, a tendência é um pouco inversa, pois ocorreu uma ampliação do número de matrículas, que passaram de 206.905 para 345.059, o que é positivamente correlacionado com o aumento do número de estabelecimentos de ensino ofertantes da referida etapa, que, em 2005, eram 1.377 e passam a compor 2.783 unidades, em 2015. Importante destacar que, no período, ocorreu o crescimento de escolas técnicas no campo – principalmente da rede federal. De todo modo, incluindo a oferta estadual, federal, municipal e privada, os números representam um crescimento de mais de 100% no pequeno quantitativo de estabelecimentos referentes ao ensino médio (Gráfico 8). Diferença essa que aponta para uma possível dificuldade de que os sujeitos cumpram as etapas de escolarização obrigatória no mesmo espaço sociocultural e produtivo em que vivem, visto que ao final dos anos finais do ensino fundamental, grande parte deve se deslocar para poder seguir o processo, dado que, por exemplo, em 2015 existiam mais de 59 mil escolas de ensino fundamental no campo e pouco mais de 2.700 de nível médio (Gráfico 8).

A redução de estabelecimentos, no caso do ensino fundamental, pode estar associada às alterações demográficas no campo que, como visto anteriormente, seguem uma tendência de envelhecimento, de redução da taxa de natalidade, diminuição da população mais jovem, mas também à mudanças de ordem organizacional e visando redução de custos, tal como ações pedagógicas de multisseriação e nucleação feitas por sistemas municipais em relação às escolas do campo, às políticas de ampliação do transporte escolar no período – como o Programa Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – entre outros fatores que precisam ser considerados. A explicação causal do fenômeno da redução do número de estabelecimentos, que ocorreu, todavia, foge ao escopo dessa tese. É interessante ressaltar, como será abordado em tópico do capítulo 5, que nesse intervalo de tempo se verificou também uma ampliação do número de ações, programas e políticas de educação do campo e de garantia do direito à educação.

Gráfico 8 - Número de matrículas e estabelecimentos de ensino no campo, Brasil (2005-2015).



Fonte dos dados: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (INEP). Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

Elaboração do gráfico: autor.

Notas: como informa o INEP, produtor dos dados, “1) Inclui todos os estabelecimentos de ensino em atividade, independentemente do nível/etapa/modalidade de ensino oferecida (infantil/creche, pré-escola, educação de jovens e adultos, especial). Em decorrência disso, o número de matrículas na educação básica é maior que a soma dos valores relativos às matrículas em educação básica é maior que a soma de médio e fundamental. 2) Um mesmo estabelecimento pode oferecer diferentes etapas de ensino. 3) O aluno (indivíduo) pode, em alguns casos, possuir mais de uma matrícula. 4) Engloba ensino regular e especial”. (Fonte: Sinopse Censo Escolar).

Esses dados, porém, não revelam as condições de infraestrutura relativas às escolas do campo. Como exemplo para visualizar a situação física delas, é possível, como base no Censo Escolar (INEP) destacar o baixo acesso a bibliotecas: em 2005, dos 96.557 estabelecimentos em atividade, apenas 5.839 possuíam biblioteca, pouco mais de 6% (entre as localizadas nas áreas urbanas o percentual era de 38,5%); no outro ano considerado nesse estudo, 2015, dos 64.704 estabelecimentos situados nas áreas rurais, 9.185 contava com uma biblioteca em suas dependências, isto é, 14,2% (nas áreas urbanas o valor era de 49,1%)³¹. Ainda no ano de 2015,

³¹ É útil registrar que, em 2010, foi aprovada a lei 12.244, que estabelecia a necessidade de que fosse universalizada a existência de bibliotecas nas escolas do país. Estudos posteriores poderiam investigar o impacto da referida legislação na ampliação do número de bibliotecas escolares. Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm

em específico, das escolas localizadas no campo, apenas 23,8% possuíam laboratório de informática, 24,2% acesso à internet e somente 1,5% um laboratório de ciências³².

Entre as reflexões teóricas que podem ser feitas sobre tais dados, chama a atenção para a ausência de formas materiais de capital cultural legitimado como o livro, por exemplo, em um espaço no qual esses recursos já são rarefeitos. Isso implica pouco contato com meios físicos de leitura, seja de ficção, históricos, científicos, matemáticos, didáticos e/ou técnicos, como manuais e revistas de cultivo agrícola e cenário produtivo, para ficar em exemplo típico ideal. Situação que pode gerar dificuldades à apropriação de capital cultural, importante ao usufruto da cultura letrada, ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e para a participação cidadã, como advogam alguns, ou reduzir os instrumentos para o aperfeiçoamento das práticas produtivas, dos recursos humanos no campo, do acesso equitativo à informação para a tomada de decisão dos agentes, como esperam outros. Reflexões similares podem ser estendidas para os prejuízos causado à qualidade educacional em função da ausência de laboratório para o contato com a experimentação científica e o acesso à internet.

A literatura que cobre o período investigado também tem apontado as desigualdades estruturais entre as escolas localizadas no campo e aquelas dispostas em áreas urbanas: “as escolas, nas quais estudam as crianças da área rural, estão muito pior equipadas e contam com professores menos treinados que as escolas nas quais estudam as crianças urbanas” (SOARES; RAZO; FARIÑAS, 2006, p.67). Tal como sugerido anteriormente, esse quadro pode acarretar diversas consequências para a ampliação da escolaridade entre os residentes no campo, sujeita a patamares frágeis de qualidade. Isso porque o fator infraestrutura assume importância significativa sobre os processos escolares, de modo que alguns autores chegam a destacar “que parte do atraso educacional nas zonas rurais se deve às condições materiais de ensino precárias” (SÁTYRO; SOARES, 2007, p.35).

O estudo de Soares et al (2013), dedicado à composição de uma medida de infraestrutura escolar com base no Censo Escolar da Educação Básica (INEP), apontou que – em uma escala integrada por uma variável ordinal: elementar, básica, adequada e avançada – “enquanto que apenas 18,3% das escolas urbanas têm infraestrutura elementar, o oposto ocorre em relação às escolas rurais: 85,2% encontram-se nesta categoria (SOARES NETO et al, 2013, p. 95). Em síntese, a literatura citada confirma a precariedade que caracteriza a infraestrutura das escolas localizadas no campo e seus possíveis efeitos negativos sobre a qualidade educacional.

³² Fonte dos dados: Censo Escolar, INEP. Microdados 2005 e 2015. Extração do autor.

Como um parêntese para posicionar esses dados em um quadro teórico, cabe apontar que o peso do passado, aqui tomado pelas mudanças almeçadas que não se concretizaram, recai sobre o presente no campo, influenciando nas análises e nos projetos que se desenham em diversos espectros. A ausência objetiva de níveis elevados e generalizados de escolarização e das instituições escolares equipadas, que dariam ossatura a diversas práticas sociais, podem ser aspectos que colaboraram com a reprodução, nas estruturas socioeconômicas do campo, em aliança com a questão agrária, do que Martins (1994) denominou de “sociedade de história lenta”, na qual os passivos que se acumulam em decorrência da não realização da cidadania antes – o que no caso pode ser vislumbrado no ainda baixo número de estabelecimentos com bibliotecas, nas condições limitadas de infraestrutura e na baixa escolaridade – se repõem permanentemente nos projetos e disputas quanto ao futuro, já que os sujeitos do campo são tensionados entre tentar “recuperar o prejuízo” que a história lhes relegou e buscar concretizar o “progresso” amparando-se em recursos limitados e constantemente em condições de “atraso”.

Tendo em mente o cenário estrutural relativo ao número de escolas, matrículas e à infraestrutura, é necessário analisar, ato contínuo, as condições de escolaridade dos sujeitos que estão residindo no campo, inclusive daqueles que estão fora da escola. Do ponto de vista empírico, isso não pode ser feito com o Censo Escolar, que se refere aos indivíduos que estão matriculados em estabelecimentos de ensino. Por isso, é preciso recorrer às estimativas baseadas em dados amostrais disponibilizados pela PNAD/IBGE, de modo a delinear um quadro geral de escolarização no campo. As análises também serão retomadas quando forem apresentados, no capítulo 4, os resultados dos modelos de regressão empregados.

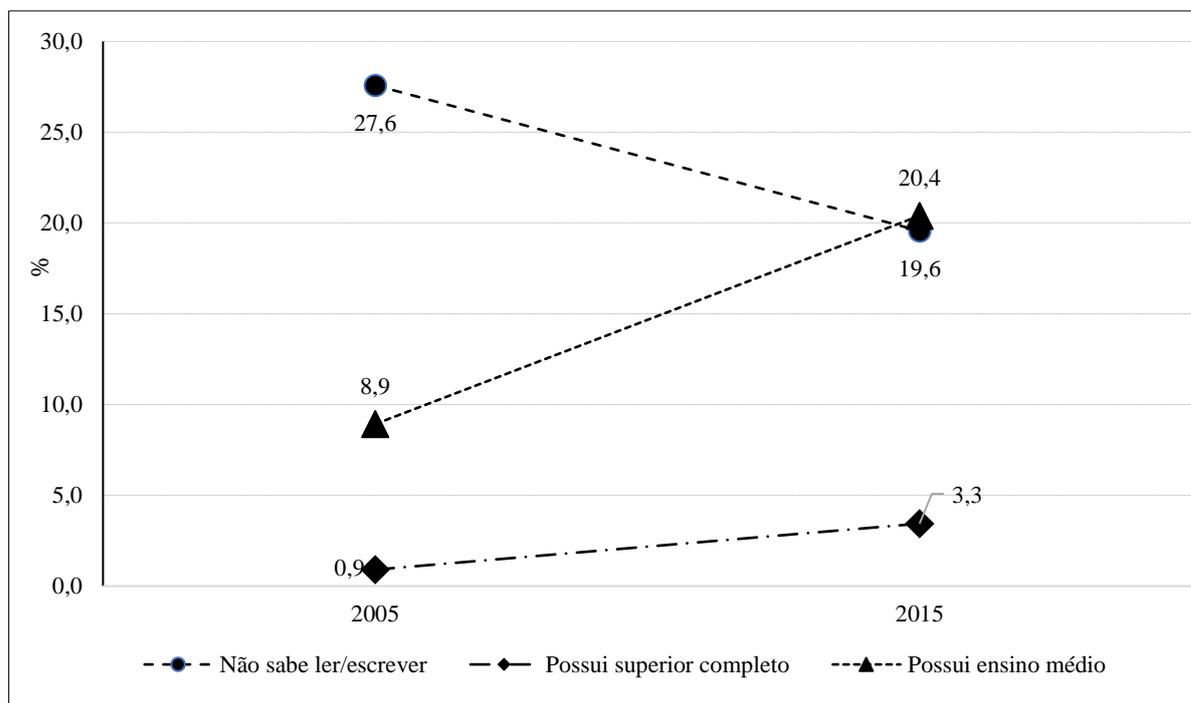
O Gráfico 9 apresenta informações sobre a escolaridade da população do campo entre 24 e 65 anos de idade, que engloba, na ponta inferior, os períodos requeridos tradicionalmente para se completar o níveis de ensino, inclusive a superior, e o fim da “idade ativa” dos sujeitos, considerando situações ideais, sobretudo ao se levar em conta a entrada precoce no trabalho entre os jovens do campo (SANTOS, 2017). Todavia, como o foco desse trabalho recai sobre os que poderiam exercer atividades ocupacionais, não vem ao caso discutir, em específico, a situação das populações com idade ainda dentro da escolaridade obrigatória, isto é, até 17 anos.

No período 2005-2015, de modo geral, verifica-se uma ampliação da escolaridade e redução do analfabetismo, um fenômeno que é tradicionalmente mais intenso nas áreas rurais, sobretudo, mas não apenas, entre as populações mais velhas. No ano de 2005, 27,6% da população entre 24 e 65 anos de idade não sabia sequer ler e escrever; mais de 10 anos após,

em 2015, o percentual havia sofrido uma redução de mais de 6 p.p, e caído para 20,4%, ainda bastante elevado (Gráfico 9).

Em paralelo à redução do analfabetismo ocorreu, entre o grupo considerado, o aumento do percentual dos que tinham o ensino médio completo e o superior. No primeiro caso, as estimativas apontam para um crescimento de 129% no percentual, mais do que dobrando, visto que o valor passou de 8,9%, em 2005, para 20,4%, no ano de 2015 (Gráfico 9). Ao lado do aumento daqueles que possuíam o ensino médio completo, cabe destacar o crescimento no percentual da população entre 24 e 65 anos com o ensino superior, de 0,9% para 3,3% (Gráfico 9). Nos termos de Bourdieu (2003), como mais indivíduos passaram a ter diplomas/certificados, os dados sugerem que ocorreu nas áreas rurais uma ampliação do que ele chama de capital cultural em “estado institucionalizado” (BOURDIEU, 2003, p.78). Por certo, não entram nessa constatação ponderações acerca das especializações profissionais obtidas, ou mesmo a qualidade da escolarização conquistada.

Gráfico 9 - Escolarização da população de 24 a 65 anos residente no campo, Brasil (2005-2015).



Fonte dos dados: PNAD/IBGE, microdados (2005-2015).
Elaboração do gráfico: própria.

Os dados relativos aos grupos mais jovens, sobre os quais as políticas educacionais assumem maior protagonismo, em função das obrigatoriedades constitucionais que a cobrem, bem como o acesso à Educação de Jovens e Adultos, mais comum no segmento, apesar da oferta

reduzida, caminham em direção similar, pois, com base em uma comparação entre os dados de 2005 e 2015, é possível notar a ampliação do percentual dos que possuíam o ensino médio completo. Ao considerar, em específico, a população de 18 a 30 anos residente no campo, no ano de 2005, 16,6% deles possuíam o ensino médio completo, enquanto em 2015 o valor estimado era de 38,2%, quase o dobro. Considerando a mesmo subgrupo, nota-se que ocorreu também uma ampliação dos que detinham o ensino superior, visto que o percentual passou de 0,6%, em 2005, para 2,4%, em 2015 (PNAD/IBGE, 2005/2015).

Ao olhar especificamente para a população residente no campo com idade entre 18 e 65 anos e que estava ocupada na data em que o levantamento foi feito, também foram constatadas mudanças na escolaridade, no sentido de garantir um incremento do capital escolar. Com base na PNAD/IBGE, em 2005, a estimativa era de que apenas 0,8% dos que se enquadram no critério descrito possuíam o ensino superior completo. No ano de 2015, esse valor era de 3,5%, relativamente pequeno, mas que representava um crescimento consistente em relação aos dados de 2005 (PNAD/IBGE, 2005/2015).

No que se refere ao acúmulo de anos de estudo, que pode ser também uma medida de capital cultural/escolar, nota-se uma ampliação do percentual daqueles com mais anos completos, ao passo que se observa a redução dos com menor escolaridade (Tabela 4). Esses valores possuem comportamentos distintos quando desagregados para outros grupos etários, sobretudo os mais jovens.

Tabela 4 - Distribuição percentual dos anos de estudo da população residente no campo e ocupada com idade de 18 a 65 anos, Brasil (2005-2015).

Grupos de anos de estudo	Anos		Varição (p.p)
	2005	2015	2005-2015
0 a 4 anos	63,7	45,5	-18,2
5 a 7 anos	14,9	15,6	0,7
8 a 11 anos	19,6	32,6	13,0
12 anos ou mais	1,9	6,3	4,4

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005-2015).

Elaboração da tabela: própria.

Os dados do Censo Agropecuário de 2017 também trazem algumas informações especificamente sobre a escolaridade do pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários e permite ver que, apesar da ampliação geral, se mantém um patamar reduzido de escolarização. Dos 5.046.387 produtores rurais levantados pelo Censo de 2017, 1.163.354 declararam não saber ler e escrever, o que representava uma taxa de analfabetismo de 23%, bem acima da

população geral. Do total de produtores, 15,4% nunca frequentaram a escola; 12,6% apenas classes de alfabetização; 23,7% possuíam apenas o primário; apenas 5,5% possuíam graduação em nível superior³³.

De modo geral, a afirmação de que o nível de escolaridade da população residente no campo se ampliou no período recente, sobretudo entre os mais jovens, encontra respaldo empírico nos dados disponíveis, apesar da redução da oferta escolar de nível fundamental nos espaços rurais, como visto acima, e da situação predominante de desigualdades frente a outros grupos (INEP, 2018). A proposta do trabalho é que a compreensão desse processo e de seus significados devem ser buscadas no contexto da estrutura social e produtiva do campo, bem como da diversidade de sujeitos que o compõe. Assim, os dados podem ganhar maior significado analítico quando postos no interior das discussões teóricas e conceituais relativas à “questão agrária”, ao “campeinato”, à “agricultura familiar” e ao “novo rural”. Tais coordenadas teóricas exerceram e continuam a exercer influência no entendimento do rural brasileiro, como será visto adiante. Por isso, são importantes para que se apreenda o contexto das políticas educacionais do campo e que relações essas poderiam ter com a pobreza e as posições de classe.

1.4 – A questão agrária e o “novo rural”

As discussões acerca da existência de uma nova configuração nas áreas rurais ganharam destaque em fins da década de 1990, em um contexto de reestruturação produtiva, alterações tecnológicas e de abertura cada vez maior ao comércio global, que reafirmaram as chamadas *commodities*, entre elas muitas de origem agrícola, como uma das bases para o desenvolvimento econômico do país. Novas características em uma formação social não significam o desaparecimento das anteriores, ao menos não de modo imediato. Assim, as áreas rurais passaram a comportar formas adicionais de organização, trabalho e perfis populacionais, fatos que possuem, obviamente, rebatimentos sobre a escolarização.

Além disso, mais do que a agricultura, seja familiar, camponesa ou de agronegócio, os espaços rurais abrigam diferentes formas de ser e produzir, incluindo indígenas, quilombolas, pescadores, extrativistas, caseiros de propriedades direcionadas ao lazer, trabalhadores temporários, entre outros, que adicionam aspectos cada vez mais plurais às populações, às suas

³³ Fonte dos dados: resultados preliminares do Censo Agropecuário do IBGE (2017). Disponível em: https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo_agro/resultadosagro/produtores.html

reivindicações e projetos. O rural abarca espaços que fogem, em alguns casos, das próprias atividades de agricultura e pecuária, juntando espaços de “natureza”, “preservação”, “territórios tradicionais”, entre outros. Dito de outra forma, o rural é uma categoria mais ampla do que aquela expressa pelo agrário.

Esse "Novo Rural" como o temos denominado, pode ser também resumido em três grandes grupos de atividades: a) uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias; b) um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; c) um conjunto de "novas" atividades agropecuárias, localizadas em nichos especiais de mercados (...). Tal valorização também ocorre com as atividades rurais não-agrícolas derivadas da crescente urbanização do meio rural (moradia, turismo, lazer e prestação de serviços) e com as atividades decorrentes da preservação do meio ambiente, além de um outro conjunto de busca de "nichos de mercado" muito específicos para sua inserção econômica (SILVA; DEL GROSSI, 2000, pp. 170-171).

Nesse contexto, o rural seria um espaço que engloba uma pluralidade de aspectos, não sendo passível de compreensão apenas sob a ótica de um setor primário de produção, seja com o uso de tecnologias avançadas ou tradicionais. Seria, inclusive, marcado, em alguns casos, pela “pluriatividade”, isto é, a conciliação entre as formas especificamente agrícolas de trabalho e aquelas mais características das áreas urbanas, para alguns membros da família, conformando novas fontes de renda e de sociabilidade. Alguns analistas advogam, inclusive, que existiria uma tendência cada vez maior de universalização das práticas, formas de ser e das sociabilidades “modernas” no campo, que tornariam mais tênues qualquer distinção entre uma sociedade urbana e uma rural, como amplamente analisado pela sociologia rural clássica em debates, por vezes, dualistas sobre comunidade e sociedade, tradição e modernidade, mudança e conservação, como explica Martins (1986).

Apesar dessas transformações, a presença cada vez mais intensiva do grande capital, englobado no agronegócio, se consolida, na visão de alguns autores, como a versão celebrada do sucesso produtivo resultante da imbricação indústria-agricultura e o capital financeiro (BUAINAIN et al, 2013), ao passo que repõe, em análises distintas, uma modernização conservadora, especificamente após os anos 2000, apontando uma “hegemonia política de uma economia do agronegócio com tendência a concentração e valorização fundiária como estratégia de acumulação capitalista” (DELGADO, 2017, p. 18). Assim, a inserção de um conjunto de “novos atores”, identidades e conformações sociais não pode desconsiderar a estrutura econômica que delinea o rural.

É fato que as mudanças tecnológicas, a ampliação da malha rodoviária, o esgotamento da urbanização acelerada, a desindustrialização da economia brasileira, a ocupação de áreas antes dedicadas à agricultura agora por condomínios com uma população que tem sua vida conectada às áreas urbanas também são componentes importantes para se entender as características do que vem sendo chamado de “novo” em oposição às formas tradicionais de se pensar as áreas rurais. Silva (2001), destaca, inclusive, a presença cada vez maior das ocupações não agrícolas no campo. É muito provável que tais mutações afetem o processo de escolarização das populações do campo e sejam levadas em conta pelas políticas educacionais.

Desse modo, a compreensão do chamado “novo rural” e dos sentidos que a escolarização das populações do campo assume exigem que tais aspectos sejam contextualizados no interior de quadros analíticos como a “questão agrária” e o “novo rural”, conformadores de análises fundantes e que são transversais à Geografia, à Economia, à Sociologia, à Antropologia, entre outras áreas, que pensam as formas de organização produtiva e social nas áreas rurais em função das contradições e da conformação socioeconômica e cultural que as caracterizam.

É claro que foge aos objetivos desse trabalho esgotar os debates sobre “questão agrária”, “campesinato”, “agricultura familiar”, “capitalismo agrário”, entre outros conceitos comumente mobilizados em tempos e para problemáticas complexas, mas umbilicalmente conectados, seja em suas integrações e nas oposições que comportam. Trata-se apenas de realizar um sumário de análises produzidas por diversos autores, com a intenção de encontrar coordenadas básicas para a compreensão mais significativa dos dados e para que seja possível avançar a discussão.

A seleção dos autores e discussões se apoiou em indicações fornecidas por pesquisadores de distintas matrizes teórico-políticas sobre a temática agrária: Abramovay (2012), destaca as tradições marxistas representadas em Lenin e Kautsky, bem como a discussão sobre campesinato trazida por Alexandre Chayanov, como influentes no debate nacional, aos quais Schultz seria um contraponto; Favareto (2006), também ressalta a presença dos mesmos autores nas interpretações sobre desenvolvimento rural no Brasil e sobre as políticas; a presença de conceitos elaborados inicialmente por Lenin, Kautsky e Chayanov nos paradigmas utilizados para interpretar a agricultura no Brasil também é destacada por Wilkinson (2008); Sorj (2008), de modo similar, aponta as contribuições de Lenin e Kautsky como influentes teoricamente nos debates clássicos feitos no Brasil; os mesmos são ressaltados por Oliveira (2007) como necessários à compreensão do capitalismo na agricultura; Fernandes (2013) ressalta as diferenças paradigmáticas na compreensão do campo (questão agrária e/ou capitalismo agrário), dos quais as obras de Lenin e Kautsky ofereceriam os fundamentos teóricos. À luz

dessas análises e das indicações traçadas pelos referidos autores, o trabalho retomou alguns pontos dos debates, tratando brevemente dos autores citados, buscando entender aspectos teóricos, as influências que exerceram e os usos que poderiam oferecer na compreensão do campo no Brasil.

A questão agrária ocupa posição clássica nas ciências sociais. Nessa direção, o trabalho de Karl Kautsky (1968), *A questão agrária*, publicado originalmente no final do século XIX, exerceu forte influência nos debates que foram travados no Brasil. Importante destacar, nessa breve síntese de seu pensamento, que o autor analisa com mais ênfase as mudanças na agricultura alemã no contexto da industrialização então em curso naquele país, que, como outros países europeus, tinha vivenciado um passado feudal. Como resume Bandeira (1968), em prefácio à edição brasileira da obra, Kautsky segue as pistas deixadas por Marx no Livro III de “O capital”, que apontara como a chegada da forma capitalista de produção no campo “provoca o fenômeno da concentração da riqueza, como ocorre na indústria. As grandes propriedades absorvem as pequenas e verifica-se a proletarização das camadas mais pobres do campesinato, que não aguentam o peso dos impostos e das dívidas” (BANDEIRA, 1968, p. 9)

Grosso modo, a tese principal de Kautsky era de que a pequena propriedade camponesa, calcada no trabalho dos membros da família, controle sobre a terra e que amparou durante muito tempo as formas de produção constituiria, diante do desenvolvimento capitalista, um resíduo ineficiente de organização da propriedade diante dos grandes empreendimentos no campo, que seriam os únicos capazes de adotar com eficácia as conquistas advindas da industrialização e da ciência: “a exploração camponesa se via ameaçada de um lado pela fragmentação, de outro, pela grande empresa” (KAUTSKY, 1968, p. 12). Ao pequeno produtor, dada a impossibilidade de competir com as formas mais avançadas de produção, estava destinada a proletarização, seja no próprio campo, ao ser utilizado como mão-de-obra na grande propriedade agrícola, ou na indústria urbana.

O autor investigou, inicialmente, as mudanças acarretadas pela transição do feudalismo para o capitalismo, que provocou alterações significativas nas formas de organizar a produção e a propriedade camponesa. Com a consolidação do modo de produção capitalista, a agricultura se torna cada vez mais o modo de “produção de mercadorias, tanto menos (portanto) lhe era possível manter-se na fase primitiva da venda direta do produtor aos consumidores” (KAUTSKY, 1968, p. 29). Para o autor, esse processo revelaria uma alteração profunda, que ia, à medida que o capitalismo ingressava na agricultura, acentuando a “diferença qualitativa entre a técnica da grande e da pequena exploração” (*ibidem*, p. 108).

Em diversas passagens de seu livro, Kautsky (1968) destaca a introdução das máquinas, a alocação dos trabalhadores, a divisão das tarefas, o uso dos recursos (*ibidem*, p. 112; p. 113; p. 117, respectivamente) sempre buscando apresentar como, no interior da sociedade capitalista, a forma mais eficiente de organizar a agricultura era por meio das grandes propriedades, mais aptas a aproveitar os fatores produtivos, atingindo um ponto ótimo nos seus custos marginais, do que a pequena propriedade camponesa, amparada em técnicas tradicionais e no trabalho familiar, inclusive de crianças e dos mais velhos. Nesse ponto em particular, ele destaca que ocorriam padrões de exploração da força física significativamente desgastantes e ineficientes: “à medida (...) que a concorrência aumenta entre a exploração científica do solo e a pequena cultura rotineira, os camponeses são forçados a lançar mão do trabalho das crianças e a restringir a instrução que lhes é ministrada” (KAUTSKY, 1968, p. 125). Como consequência desse cenário de trabalho extremo, a pequena propriedade não consegue incorporar os avanços científicos.

A superioridade do grande empreendimento agrícola sobre o pequeno se espalhava também para a eficiência que o primeiro conseguia no que se refere ao crédito, à distribuição de mercadorias (KAUTSKY, 1968, p. 117), às possibilidades de adotar formas de organização vantajosas, como as cooperativas (*ibidem*, p.133). Além disso, do ponto de vista sociológico, a pequena propriedade camponesa mantém uma identidade entre lar e espaço de produção que estaria fadada a desaparecer, dado seu caráter tradicional, com o desenvolvimento da indústria, que executa a distinção entre espaço doméstico e espaço de produção (*ibidem*, p. 175), permitindo a especialização das atividades e maiores distinções sociais.

Na grande exploração existe a possibilidade de classificar e ocupar os trabalhadores conforme suas habilidades, sem perda de tempo e utilizando-as de modo parcelar e aderente às capacidades de cada um (KAUTSKY, 1968, p. 114). Na pequena exploração o uso da força de trabalho não pode considerar especializações ou divisões complexas do trabalho, dada a própria indisponibilidade de braços, confluindo cada vez mais no excesso de trabalho como única possibilidade de sobrevivência (*ibidem*, p. 123). Já a grande propriedade, sendo capaz de incluir uma maior racionalização das tarefas “pode beneficiar-se com as vantagens da cooperação metódica e coordenada de numerosas pessoas tendo em vista um resultado preciso” (KAUTSKY, 1968, p. 114).

Nessa direção, as diferenças traçadas pelo autor afetam, inclusive, as distintas necessidades de escolarização, haja vista que a própria adoção dos conhecimentos científicos exige a criação de ocupações diferenciadas, com a consequente absorção de profissionais com

preparo técnico particular, que só podem ser sustentados pela grande produção agrícola. Por isso, “uma cultura escolar superior não se concilia com o ramerrão do meio rural” (KAUTSKY, 1968, p. 116). Isso não significa que o autor se oponha à escolarização dos trabalhadores, inclusive defende a oferta de uma instrução geral. Todavia, do ponto de vista da adoção dos conhecimentos científicos na produção, seria inútil a obtenção de níveis mais elevados de qualificação para o trabalho na agricultura camponesa, pois “esta instrução superior exigida por uma exploração absolutamente racional é de certo dificilmente compatível com as atuais condições da existência camponesa” (*ibidem*, p. 116).

De modo geral, o trabalho de Kautsky (1968) aponta para a tendência, no interior do capitalismo, de desaparecimento da pequena propriedade camponesa em função da superioridade técnica, produtiva e da eficiência na alocação dos fatores levada a cabo apenas na grande empresa rural, a partir da consolidação da industrialização como forma dominante de produção no campo. Para o autor, os camponeses resistem apenas quando se avizinham de grandes empreendimentos, de modo que possam vender sua força de trabalho para fora, mantendo a produção na sua pequena propriedade, o que vai se tornando cada vez mais difícil, com o avanço da indústria, que consome os poucos braços disponíveis e vai eliminando as possibilidades competitivas da pequena propriedade, que sucumbe ao latifúndio ou se reduz ao minifúndio.

Uma análise também clássica e influente nos estudos sobre a questão agrária provinha da obra de Vladimir Lenin (ABRAMOVAY, 2012). O pensador e líder político russo, também sob inspiração do trabalho marxiano, dedicou atenção à forma de organização da agricultura na Rússia e nos Estados Unidos. Em seu livro, *Desenvolvimento do capitalismo na Rússia*, publicado ainda no final do século XIX, chama a atenção a importância que ele confere à obra de Kautsky para compreender a questão agrária – que, por ter sido publicada quando o seu trabalho já se encerrava, não pode ser incorporada, com informa no prefácio – definindo-a como “o acontecimento mais notável na literatura econômica moderna” (LÊNIN, 1988, p. 6).

É importante destacar que Lênin (1988) estava dedicado a compreender o desenvolvimento do capitalismo na Rússia, com suas características agrárias próprias e em um tempo específico: a transição do século XIX para o XX. De tal modo, a importância de resgatá-lo não se deve ao caráter modelar de suas conclusões para o caso brasileiro. Todavia, o trabalho foi e ainda é, em seu quadro analítico, teoricamente importante para se compreender o debate sobre questão agrária e algumas das interpretações clássicas sobre a temática.

Para o político russo, o desenvolvimento do capitalismo na agricultura teria efeitos na forma de organização do trabalho, da propriedade e no perfil das populações que residem nas áreas rurais. Ele afirma que o capitalismo teve funções progressistas no campo, na medida em que possibilitou a adoção de técnicas mais racionais de produção, ao mesmo tempo, impôs a “eliminação dos camponeses médios e a intensificação dos extremos – a descamponização” (LÊNIN, 1988, p. 118). Para o autor, a agricultura capitalista permitiu que o antigo regime de servidão fosse sufocado, bem como reduziu as formas de exploração baseadas no pagamento em trabalho e não em salário, no que reside um dos seus papéis progressistas.

O campesinato, nesse cenário, ao ancorar sua produção na pequena propriedade e no trabalho familiar não teria condições, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, de continuar existindo, sendo conduzido, desse modo, à “desintegração” (LÊNIN, 1988, p. 113). Assim, seu destino seria a proletarização, seja na indústria, ou nas grandes propriedades capitalistas. Nesse contexto, o camponês, bem como as relações que ele estabelece, passa a ser “inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que constituem a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista (...) – a classe dos produtores de mercadorias na agricultura e a classe dos operários agrícolas assalariados” (*ibidem*, p. 114). A tendência de composição das populações rurais, portanto, envolve a emergência de um “proletariado rural” e de uma “burguesia agrária”.

Como ele explica, o crescimento do capitalismo na agricultura instaura o trabalho livre e o emprego de máquinas, inviabilizando ainda mais a pequena unidade produtiva e o trabalho camponês, sobretudo em um contexto de mundialização cada vez mais intensa do mercado. “A concorrência criada pelo capitalismo e a dependência do agricultor em relação ao mercado mundial tornaram a transformação da técnica uma necessidade” (LÊNIN, 1988, p. 147).

É importante reter das análises de Kautsky (1968) e de Lênin (1968), como os autores apontam a tendência de desintegração do campesinato em função do crescimento da agricultura capitalista que – em face da concorrência cada vez mais mundial, e em comparação às formas tradicionais de organização – se impunha como modo mais eficiente de organizar a produtividade da terra e do trabalho. A tendência geral, portanto, era que a questão agrária no interior do capitalismo se voltasse para o fim da pequena propriedade agrícola, de modo que os camponeses perdessem a capacidade de controlar seus recursos e garantir sua existência, tendo de converter-se em proletários, seja nos grandes empreendimentos agrários ou industriais. Do ponto de vista de uma análise das posições de classes, ocorreria uma marcha rumo à dualidade entre trabalhadores e grandes proprietários, que seriam, esses últimos, os únicos a manter

controle sobre a terra e o trabalho, ou seja, desapareceria a pequena propriedade antes conduzida pelo “campesinato” e mais contemporaneamente pela “agricultura familiar”.

Cumprir registrar que as análises levadas a cabo por Kautsky e Lênin, como já foi dito, seguiam as pistas deixadas por Karl Marx em seus manuscritos acerca da renda fundiária, que se subdividiria em tipo I e no tipo II, bem como incluiria uma “renda absoluta”. A teoria da renda da terra trata da peculiaridade pela qual o capital se constitui no campo, muitas vezes sem que aquele que dispõe dos meios de produção (máquinas e implementos) seja o proprietário legal da terra em si. Esse por sua vez, ao não empreender diretamente sobre sua propriedade a aluga ao dono dos meios de produção, que precisa incluir em seus custos o montante necessário ao uso, de modo que possa ser executada a exploração agrícola, disso resultam “três classes – o trabalhador assalariado, o capitalista industrial e o proprietário fundiário – constituem o marco da sociedade moderna” (MARX, 2017, p. 679).

A renda diferencial da terra decorreria, grosso modo, das distinções qualitativas existentes entre as terras (fertilidade, clima favorável) utilizadas para a produção, que acarretariam diferentes taxas de lucro, dado determinado nível de capital aplicado, bem como das formas intensivas e mais produtivas de aplicar o capital. Na explicação de Silva (1980), que faz importante síntese da teoria e a utiliza na compreensão do trabalho empregado na agricultura de São Paulo, “a renda diferencial é exatamente esse lucro extraordinário, acima do lucro médio, obtido pelos capitais que operam em condições mais favoráveis de produção” (p. 10). É bom lembrar que a terra é um fator de produção que não pode ser “reproduzido” ou ampliado indefinidamente, mas pode ter variações em sua fertilidade natural e também ter incrementada sua produtividade pela adoção de métodos mais eficientes, ampliando os rendimentos dos que detém sua propriedade. Daí ela ser um componente importante para se compreender a “questão agrária” sob a perspectiva marxista (SILVA, 1980).

Reflexões sobre as mudanças na agricultura tradicional a partir do desenvolvimento do capitalismo também aparecem em reflexões de inspiração teórica distinta da marxista. É importante ressaltar que existem correntes com forte influência sobre os tomadores de decisão e analistas nas políticas públicas agrárias de pensadores vinculados às escolas liberais, funcionalistas ou neoclássicas. Nesse universo, vale retomar o trabalho clássico do economista Theodore Schultz (1965), intitulado *A transformação da agricultura tradicional*, publicado na década de 1960, que se notabilizou por analisar a modernização da agricultura e seus efeitos econômicos.

Schultz (1965) se debruçou em entender a transição do que chama de agricultura tradicional para uma agricultura capitalista, que seria mais eficiente do ponto de vista da produtividade econômica e na aplicação dos fatores: “o homem que exerce atividade agrícola de maneira idêntica a de seus antepassados não pode produzir muitos alimentos, apesar da riqueza da terra ou da intensidade do seu trabalho” (SCHULTZ, 1965, p. 15). Em sua interpretação, diferentemente de Kautsky e Lenin, ele não atribui ao tamanho da propriedade a importância decisiva para se compreender as dificuldades de modernização da agricultura e as questões relativas à eficiência. Para o autor, no campo do marxismo é mais forte a aposta de que as grandes fazendas são mais favoráveis à produção agrícola em função delas permitirem maior “retorno de escala” (*ibidem*, p. 119). Mas ele busca apontar que esse papel decorreria muito mais da inovação e da qualificação do que da extensão territorial.

Os fatores responsáveis por explicar as diferenças de produtividade entre os modelos de agricultura (tradicional e moderna), diz Schultz (1965, p. 36 e p. 39), sofreram forte influência de matrizes analíticas que ora destacavam aspectos culturais, especialmente no campo da Antropologia, ressaltando uma suposta particularidade sociocultural dos camponeses, que os descrevia como entranhados à tradição em oposição à produção moderna; às diferenças de acesso e qualidade da terra, ou às possibilidades de acessar mais capital, comum nos recortes de cariz marxista. Todavia, defende o autor, para se compreender as produtividades desiguais entre os tipos de agricultura que prevalecem em determinada região é preciso considerar que “as diferenças em terras são menos importantes; as diferenças em qualidade do capital material são de importância substancial; e as diferenças na capacidade do pessoal agrícola são da maior importância” (SCHULTZ, 1965, p. 27). O diferencial residiria nas capacidades portadas por aqueles dedicados à produção agrícola, o que poderia ser ampliado e aperfeiçoado.

Ele entende, diferentemente dos autores da tradição marxista, que existe uma tendência, com a modernização da agricultura, de perda de “influência dos grandes proprietários de terras (...) e o processo democrático tende a igualar a distribuição da renda pessoal e favorecer politicamente os pequenos agricultores” (SCHULTZ, 1965, p. 199). Entre outros fatores, isso decorreria de que, em algumas situações, “as fazendas muito grandes (...) são organizações relativamente ineficientes” (*ibidem*, p. 199).

Nesse contexto, entra em cena um dos componentes que o autor irá ressaltar como central para entender o desenvolvimento econômico da agricultura, junto ao capital material e a terra: o capital humano (SCHULTZ, 1965, p. 27). É pertinente ressaltar que, na comparação que é feita por ele entre os países e as áreas que vivenciam uma agricultura capitalista e os de

agricultura tradicional, menos produtivos, a diferença reside na forma pela qual a produção incorpora o “conhecimento das ciências agrícolas (...). A variável chave na explicação das diferenças na produção agrícola é o agente humano, isto é, as diferenças no nível de capacidade adquirida do pessoal” (*ibidem*, p. 28). Para tentar demonstrar isso, ele compara os países com agricultura avançada com os de baixo desenvolvimento, sempre buscando ressaltar como a qualificação dos produtores (proprietários e trabalhadores) e a incorporação por parte do capital dessas qualificações exercem o papel decisivo na explicação das diferenças observadas: “as habilitações adquiridas pelo pessoal do campo são de importância capital na modernização da agricultura (...) essas habilitações, como bens de capital, são meios de produção produzidos” (SCHULTZ, 1965, p. 178). Vale dizer que tais dimensões, para o autor, são de ordem econômica e não cultural, pois o capital humano é englobado por sua definição de capital. Mas, diferentemente da terra, por exemplo, o capital humano pode não apenas ser aperfeiçoado, mas ampliado e reproduzido.

É fato que o autor não advoga diretamente nessa obra o aumento da renda ou a redução de desigualdades como consequências diretas da ampliação dos níveis de instrução. Sobre isso, destaca que, ao introduzir a ciência na produção, a agricultura é capaz de oferecer incentivos maiores à permanência dos indivíduos que são qualificados no campo, o que não se dá em contextos que adotam práticas menos “modernizadas”, visto que a “taxa de retorno de tais economias, quando investidas em fatores de produção tradicionais, é extremamente baixa” (SCHULTZ, 1965, p. 38). Ele mesmo recorda que, em tal cenário, alguns defendiam que a instrução escolar poderia acarretar efeitos deletérios sobre as populações do campo, na medida em que “torna o jovem das comunidades agrícolas pobres avesso ao trabalho. Mas os que fazem essas observações geralmente deixam de indicar as diferenças entre os ganhos provenientes do trabalho no campo e outros trabalhos que se oferecem àqueles que tem alguma instrução” (*ibidem*, p. 37). Para ele, uma instrução, mesmo de pequeno grau, é indispensável para que os avanços tecnológicos sejam incorporados na produção. Depreende-se disso, que a escolarização entre as populações do campo é tratada como recurso necessário à ampliação produtiva.

Após tratar das formas de ampliação de rendimento na agricultura, comparando países ricos e pobres, as estratégias de controle estatal dos preços (tratando do caso soviético), o papel da agricultura na acumulação de um excedente para a indústria, o economista conclui que o desenvolvimento da agricultura só pode ocorrer em um contexto que adote uma compreensão ampla de capital, isto é, não apenas a terra, o trabalho e o capital físico, mas também as formas do que chama de “capital humano”. Para ele, a moderna agricultura, em comparação à

tradicional, só pode prosperar ao garantir a instrução e a ampliação das competências e habilidades dos produtores em função das complexidades e possibilidades trazidas pelo desenvolvimento da ciência. “As habilitações adquiridas pelo pessoal do campo são de importância capital na modernização da agricultura, e (...) essas habilitações, como *bens de capital*, são meios de produção produzidos” (SCHULTZ, 1965, p. 178, grifo nosso). Nessa concepção, seria por meio da distribuição e ampliação das qualificações e da propriedade da terra que se concretizaria o desenvolvimento econômico no campo.

É importante ressaltar que a investigação do que Schultz chama de agricultura tradicional recorre às categoriais da teoria econômica neoclássica, a partir da qual ele investiga as possibilidades de se concretizar a transição para uma agricultura capitalista, densa no uso de inovações tecnológicas e de capital humano. Uma ressalva a tal posição pode ser extraída do pensador russo Alexander Chayanov (1974), que se dedicou a compreender os mecanismos pelos quais se fazia possível incrementar a produção, aperfeiçoar as técnicas e melhorar as condições de vida da população do campo, mas sem desconsiderar a forma peculiar de organização socioeconômica das áreas rurais, sobretudo a produção camponesa. No que se diferencia, em partes, da abordagem marxista e da empreendida por Schultz.

Chayanov se debruçou sobre a organização e as especificidades da “economia camponesa”³⁴ e integrava o que ele denominava Escola de Organização e Produção no pensamento econômico (CHAYANOV, 1974, pp. 25-26). O principal objetivo de sua análise e da referida Escola eram, em sua própria síntese, as peculiaridades econômicas internas da família camponesa “que no contrata fuerza de trabajo exterior, que tiene una certa extensión de tierra disponible, sus propios medios de producción y que a veces se ve obligada a emplear parte de su fuerza de trabajo em oficios rurales no agrícolas”³⁵ (*ibidem*, p. 44). Tal interpretação, em certa medida, antecipa análises sobre a pluriatividade no campo e a agricultura familiar.

O economista russo partia do pressuposto de que a lógica de funcionamento da agricultura camponesa, amparada quase exclusivamente no emprego de trabalho doméstico interno à instituição familiar, se diferenciava da lógica de funcionamento dos empreendimentos agrícolas que fazem uso do trabalho assalariado, de modo a constituir um sistema econômico próprio, não redutível à “la base organizativa de las empresas de economia privada” (CHAYANOV, 1974, p. 29). Assim, ocorre para o autor uma impossibilidade de se aplicar

³⁴ Nesse trabalho utilizamos a tradução para a língua espanhola feita na Argentina: “*La organización de la unidad económica campesina*” (1974).

³⁵ “Que não contrata força de trabalho exterior, que tem uma certa extensão de terra disponível, seus próprios meios de produção e que, às vezes, se vê obrigada a empregar parte de sua força de trabalho em ofícios rurais não agrícolas” (CHAYANOV, 1974, tradução nossa).

modelos de análise constituídos para investigar o funcionamento do modo de produção capitalista – sejam marxistas ou marginalistas – ao sistema econômico camponês, que se orientaria por uma racionalidade própria e por uma organização do trabalho específica.

Na ótica do autor, os pequenos produtores rurais, ou o campesinato, constituiriam uma miscigenação de práticas oriundas de classes sociais antagônicas, em uma forma social particular: são detentores da terra como um meio produtivo, ao passo que tem no próprio trabalho e no da família um dos principais fatores de produção, sem exercer, portanto, controle sobre o trabalho externo por meio da contratação de terceiros, mas controle sobre a terra e o trabalho familiar. Por isso, explica o autor, os incentivos que movem o sistema econômico camponês, ancorado no trabalho familiar, se distinguem dos puramente empresariais, que visam recuperar “la diferencia entre el ingreso bruto y los gastos generales de producción, sino más bien como la motivación del obrero por un peculiar sistema de salario a destajo que le permite determinar por sí mismo el tempo y ala intensidad de su trabajo”³⁶ (CHAYANOV, 1974, p. 33).

Em tal quadro, o argumento não é da inviabilidade da adoção da racionalidade e das técnicas modernas à agricultura, em decorrência da impermeabilidade representada pela lógica camponesa. O autor lembra, inclusive, considerando o caso russo, que era alvo de sua investigação, que nada impedia vislumbrar em algumas décadas um cenário produtivo “industrializado en todas las esferas del proceso técnico, mecanizado y electrificado (...) aprovechando todos los logros de la ciencia y ala tecnología agrícola”³⁷ (CHAYANOV, 1974, p. 44). Contudo, isso não suplantava a existência de uma forma produtiva dotada de unidade, morfologia e dinâmica próprias a compor as áreas de produção agrícola. Essas unidades também não deveriam ser vislumbradas exclusivamente sob o viés de um desaparecimento frente à competição com a grande propriedade mais eficiente. Para o autor, uma das peculiaridade do campesinato é que, em alguns casos, inclusive “cuento menos capital tiene a su disposición, la familia campesina está em situación de aprovecharlo mejor forzando la intensificación de su fuerza de trabajo” (CHAYANOV, 1974, p. 107). Como se vê, não existiria contradição entre o tradicional e o moderno, em termos produtivos.

As interpretações do pensador possuem, assim como os autores previamente tratados, complexidades que, obviamente, extrapolam as sínteses realizadas. Uma das conclusões

³⁶ “A diferença entre o ingresso bruto e os gastos gerais de produção, mas como a motivações do trabalhador para um sistema peculiar de salário por produção que lhe permite determinar por si mesmo o tempo e a intensidade do seu trabalho” (CHAYANOV, 1974, tradução nossa).

³⁷ “Industrializado em todas as esferas do processo técnico, mecanizado e eletrificado (...) aproveitando todos os ganhos da ciência e a tecnologia agrícola” (CHAYANOV, 1974, tradução nossa).

cabíveis acerca do pensamento do autor é que ele buscou se opor às narrativas de uma irracionalidade da economia camponesa e retratar suas lógicas próprias, que constroem um “equilíbrio básico de factores económicos” (CHAYANOV, 1974, p. 112). Diferentemente dos autores que viam a proletarização dos camponeses como incontornável, ele destacava que a força de trabalho da família camponesa “al no encontrar ocupación en la empresa agrícola, se volta a las actividades artesanales y comerciales”³⁸ (*ibidem* p. 117), sem que isso implique sua conversão em proletário, pois se mantém integrado à unidade camponesa que, por sua vez, não se torna integralmente improdutiva.

Nesse sentido, o autor recusava a tese do desaparecimento da pequena propriedade camponesa como algo inexorável, se opondo, direta ou indiretamente às leituras inspiradas em Kautsky e, sobretudo, em Lenin, acerca da desintegração/descamponização e proletarização do campesinato com a inserção do capitalismo na agricultura. Para alguns analistas, o debate trazido por Chaynov é, inclusive, uma retomada dos “pensadores populistas contra os quais Lênin dirigiu seus ataques” (WILKINSON, 2008, p. 31).

Obviamente tais interpretações clássicas, entre outras, tiveram influência nas análises feitas acerca da estrutura do campo no Brasil, seja nos modelos de interpretação do desenvolvimento do capitalismo no passado, seja informando leituras contemporâneas. Não é possível revisar todo o debate sobre a “questão agrária”, a existência de um “campesinato” e as configurações da chamada “agricultura familiar”. Todavia, de uma forma ou de outra, as análises feitas por pensadores nacionais sofreram influências das discussões estrangeiras, ao mesmo tempo que construíram interpretações importantes sobre o rural brasileiro, inclusive na contemporaneidade.

De modo sintético, cabe retomar inicialmente a contribuição de Caio Prado Jr., historiador que publicou, no decorrer da década de 1960, trabalhos sobre a questão agrária e que, posteriormente, foram reunidos na obra “*A questão agrária no Brasil*” (1979), dedicada a apontar as especificidades da temática e problematizá-la à luz dos debates que então se travavam da posição do rural frente aos desenvolvimento do capitalismo no país.

O autor brasileiro trata da questão agrária no país a partir do processo de concentração fundiária e da pauperização das populações rurais, que resulta dos modelos de exploração existentes no campo e faz com que uma parcela da “população rural não disponha de terras suficientes para sua manutenção em nível adequado” (PRADO JR, 1979, p. 17). Esses pequenos

³⁸“Ao não encontrar ocupação na empresa agrícola, se volta para as atividades artesanais e comerciais” (CHAYANOV, 1974, tradução nossa).

agricultores seriam, portanto, privados de garantias quanto a sua reprodução, mesmo com o controle sobre alguma parcela de terra. Ao mesmo tempo, o modelo histórico de concentração e o latifúndio sob posse de poucos proprietários produziria um contingente de sujeitos no campo que “não dispõe de terra própria alguma, nem de recursos e possibilidades para ocupar e explorar terras alheias a título de arrendatário autônomo. Vê-se assim obrigada a buscar emprego em serviço alheio” (*ibidem*, p. 17). Importante ressaltar que os trabalhadores que vivem no campo, mas não tem qualquer controle sobre a terra, exercendo atividades como empregados permanentes ou temporários constituem uma figura presente no rural brasileiro, mas pouco investigado.

Ao analisar a estrutura de classes no campo, o autor cogita a existência de uma parcela de “administradores e outros empregados de alta categoria” (PRADO JR, 1979, p. 20), o que sugere uma percepção sobre a existência de posições contraditórias de classe no campo naquele momento. Todavia, ele ressalta que as relações tendiam, sobretudo, para duas posições principais: “grandes proprietários e fazendeiros de um lado; trabalhadores sem-terra, ou com insuficiente quantidade de terras, do outro” (*ibidem*, pp. 21-22).

Nos moldes em que se encontrava na década de 1960, a agricultura brasileira abrigava, portanto, um significativo contingente de trabalhadores e pequenos produtores pobres, mas, no cenário que ele tomava como referência para análise, caso ela fosse lançada à concorrência direta “no regime da iniciativa privada absolutamente livre, e pois irrestrita concorrência, as vantagens da exploração em larga escala, nas condições atuais (...) são tais que o pequeno produtor e proprietário dificilmente superará sua considerável inferioridade atual” (PRADO JR, 1979, pp. 81-82). Em outras palavras, a concentração fundiária e a ampliação do hiato socioeconômico entre os grandes produtores e os pequenos, junto aos trabalhadores desprovidos de terra, era a marca estrutural da questão agrária no Brasil, com suas consequências no nível socioeconômico da população.

Apesar das diferenças regionais que ele enxergava nos modelos de produção existentes nas regiões do país, na ótica do autor: “de um modo geral o desenvolvimento econômico da agropecuária brasileira corresponde ao progresso da exploração em larga escala” (PRADO JR, 1979, p. 82). No entanto, ele busca se opor às leituras que realizavam um transplante direto das interpretações europeias para o caso brasileiro. Diferentemente do que havia sido registrado no “velho continente”, no Brasil não existira feudalismo, logo o tipo social que caracterizava o camponês de lá não encontrava transcrição da realidade nacional dado que no país não “se constituiu assim uma economia e classe camponesa” (*ibidem*, p. 170). Essa interpretação traz

um ponto importante para se compreender as possibilidades e limites de se utilizar teorias constituídas em espaços e tempos sociais distintos.

Ainda segundo Prado Jr. (1979), a reforma agrária seria uma etapa necessária, dado que cumpriria uma distribuição dos meios de produção no campo e induziria o desenvolvimento econômico. O processo de enfretamento da questão agrária passava também pela ampliação da legislação social e sua extensão, junto com a trabalhista, ao campo em paralelo à redistribuição da propriedade, sob critérios de produtividade, de modo a evitar a especulação e o uso ineficiente da terra. O autor ressalta ainda que a ampliação da legislação social não constituiria uma dimensão secundária do reordenamento agrário do país, sobretudo em um contexto no qual quase metade da população residia e/ou tinha sua reprodução atrelada ao campo. Assim, apenas a redistribuição da terra não poderia “solucionar” a questão agrária, mas sim ações conjuntas que englobassem, em síntese, a “extensão da proteção legal ao trabalhador rural, e o favorecimento de seu acesso à propriedade e utilização da terra” (PRADO JR, 1979, p. 90).

O trabalho de Caio Prado Jr se concentra em um período, década de 1960, no qual o debate sobre a questão agrária se conectava a tensões políticas, sociais e econômicas. Possui nuances superiores às descritas aqui. Esse resumo de suas reflexões permite, de todo modo, extrair elementos para pensar as posições de classe no rural e como se constitui uma forma de compreender a estrutura agrária do país recorrendo aos quadros interpretativos clássicos, ao passo que se busca delinear as particularidades locais. Cabe reter a preocupação do autor de ressaltar o controle sobre a terra, ampliação da “legislação social” e a regulações protetivas do trabalho como elementos centrais para a compreensão das populações rurais e centrais para a redução da pobreza no campo.

Outras interpretações clássicas sobre a questão agrária no Brasil de então podem ser buscadas em pesquisadores como Moisés Vinhas, Alberto Passos Guimarães e Ignácio Rangel, entre outros, como é possível observar em coletânea organizada por Stedile (2005). Uma síntese dos debates também pode ser encontrada, entre outras abordagens, em Wilkinson (2008) e em Garcia Jr. e Grynszpan (2002). Esses últimos autores, em particular, ao realizarem um apanhado das discussões sobre a “questão agrária” no país destacam que os debates travados nas décadas de 1950 e 1960 relegaram um novo patamar para as interpretações acerca do campo e de suas populações no Brasil a partir das ciências sociais, pois permitiu incluir no quadro intelectual e político nacional a ideia de que:

Os dramas das populações rurais, como miséria, fome, isolamento, baixa instrução e um certo grau de passividade política, passaram a ser lidos não mais como decorrentes de causas físicas ou naturais, como a mestiçagem, as

secas ou mesmo as doenças, mas como questões sociais, cuja solução demandava uma intervenção política” (GARCIA JR.; GRZYNSZPAN, 2002, p. 318).

Em certa medida, o debate que se travou no Brasil, fortemente inspirado nas matrizes clássicas europeias, oscilava, no que se refere à compreensão da questão agrária, em ilustrar as características particulares dos habitantes das áreas rurais e as transformações que essas sofreriam com a consolidação da sociedade capitalista, de modo a tornar tais distinções irrelevantes. José de Souza Martins, ressalta, inclusive, a existência de “esquemas teóricos de cunho dualista, subjacentes a muitas análises do mundo rural” (MARTINS, 1986, p. 11).

Os debates relativos à questão agrária são seguidos, a partir dos anos 90, de discussões sobre o “novo rural”, que reuniria elementos para, ora contestar as interpretações sobre fim do rural, ressaltar os novos sujeitos e conflitos no campo, populações e posições que passam a existir, ou para apontar a necessidade de um novo capitalismo agrário como forma de enfrentar o atraso e a pobreza nas áreas rurais, garantindo o desenvolvimento sustentável e a maior eficiência produtiva.

Nesse ponto, em específico, é importante ver como a aposta na qualificação técnica e profissional da agricultura, seja dos grandes empreendimentos, seja do produtor familiar passa a emergir, em alguns casos, como alternativa à superação da pobreza e a abertura de novas possibilidades de mobilidade social, o que leva alguns autores a concluir que o debate sobre a redistribuição da terra como um elemento extemporâneo: “o tema da reforma agrária, concretamente, perdeu sua relevância, e a insistência (e correspondente alocação de recursos) em ações estatais nesse campo não encontra nenhuma justificativa razoável” (BUAINAIN et al, 2013, p. 116). Tal posição, evidentemente, conta com análises antagônicas no interior dos debates contemporâneos sobre o rural, que aponta a permanência da importância da reforma agrária no cenário atual (FERNANDES, 2015).

De todo modo, enquanto nos debates trazidos pelos clássicos da questão agrária a baixa escolarização e qualificação profissional das populações do campo eram vistas como sintomas do atraso ou do subdesenvolvimento, em tempos mais recentes elas passam a ser vistas como mecanismos de ampliação produtiva e superação da pobreza das populações, mais até do que a distribuição da posse da terra.

Nas últimas duas décadas, os debates propõem uma revisão das teorias clássicas e novas formas de interpretar o campo no Brasil. O pesquisador Ricardo Abramovay (2012) desenvolve uma crítica aos paradigmas de análise da questão agrária, advogando que o marxismo propunha que a pequena produção organizada ao redor do trabalho, ou o campesinato, estaria condenada

ao desaparecimento em função do crescimento da produção industrial e da fragmentação das propriedades, que a tornariam resíduos na sociedade capitalista. Para o autor, ao contrário disso, o conceito de “agricultura familiar” seria central para a definição das características do campo. Mesmo em propriedades maiores, a organização familiar da propriedade seria essencial para se entender a caracterização da agricultura, das estruturas ocupacionais e das desigualdades.

Ao analisar a produção agrícola dos Estados Unidos e dos países da comunidade europeia, o autor aponta o “caráter familiar não só da propriedade, mas da direção, da organização e da execução do trabalho nessas empresas e, portanto, as razões pelas quais a agricultura capitalista contemporânea dos países centrais se desenvolveu neste quadro social”. (ABRAMOVAY, 2012, pp. 29-31). Sob tal leitura, a unidade familiar e o controle sobre a terra seriam centrais para uma compreensão das formas de capitalismo agrário, presença que, ao invés de constituir uma contradição entre o moderno e a tradição, expressaria a agricultura familiar como fundamental para entender o capitalismo no campo, na medida em que ela não seria estruturalmente antagônica a adoção de inovações e técnicas mais produtivas, assim como de uma inserção no mercado.

Daí se originam os argumentos aos quais o autor recorre para tecer críticas às interpretações clássicas da questão agrária, sobretudo as herdeiras de Kaustky e Lenin. Segundo Abramovay (2012), não é possível apreender de Marx um paradigma de interpretação do campesinato e da questão agrária. Nessa direção, ele faz ressalvas ao marxismo por não ter uma análise interna das unidades produtivas da agricultura, sendo incapaz, portanto, de apreender as lógicas e racionalidades específicas que as caracterizam. “Sob o ângulo marxista o camponês (...) será fatalmente extinto pela própria dinâmica da diferenciação entre os produtores (Lênin), bem como será incapaz de resistir à concorrência das grandes empresas agrícolas (Kautsky)”. (ABRAMOVAY, 2012, p. 33).

Para se contrapor à concepção da questão agrária como um conflito produtivo entre grandes capitalistas e os produtores desprovidos da terra, ou com propriedades muito pequenas, o autor se sustenta sob paradigmas neoclássicos, que se dedicam a interpretar as lógicas de funcionamento internas às propriedades familiares, buscando destacar as distintas racionalidades que elas incorporam. De acordo com Abramovay (2012), a lógica do camponês pressupõe uma forma tradicional de organização da vida, que opera uma interação particular com os mercados. Já os agricultores familiares, fundamentais à agricultura moderna, incorporam formas de racionalidade de mercado, em integração aos modos familiares de organização do trabalho. Desse modo, o conceito de campesinato em vias de desaparecimento dá

lugar a uma agricultura familiar integrada aos mercados não apenas em pequenas propriedades, mas também nas de grande porte, dado que, para ele, seria “infundada a associação tão frequente entre agricultura familiar e ‘pequena produção’ ou ‘produção camponesa’” (ABRAMOVAY, 2012, p. 171). Ao invés, portanto, de constituir reservatório de tradições em tensão com a racionalidade de mercado, a agricultura de cunho familiar seria a base de compreensão para o capitalismo agrário: “o dinamismo técnico, a capacidade de inovação, a completa integração aos mercados são traços decisivos da forma contemporânea de agricultura familiar” (*ibidem*, p. 171).

Posição similar pode ser encontrada em Favareto (2006), para o qual os debates sobre a base familiar da produção agrícola se tornaram centrais e influentes na compreensão do rural, dado que tiveram impactos “não só sobre o campo propriamente acadêmico, como também sobre o discurso de movimentos sociais e da burocracia governamental ligada à agricultura” (FAVARETO, 2006, p. 16). A agricultura de base familiar seria central para a interpretação do desenvolvimento rural no país em paralelo à adoção de concepções de territorialidade, o que esvaziaria as compreensões do rural apenas como “agrário”, algo forte nos paradigmas clássicos, e daria sentido a interpretações nas quais: “de exportadora de recursos como bens materiais e trabalho, os territórios rurais passam a ser atrativos a novas populações e de rendas urbanas” (FAVARETO, 2006, p. 191). Isso caracterizaria o território do “novo rural” como um espaço marcado por uma maior heterogeneidade social e, interpretando essa condição, dotado de diferenciações de classe mais plurais.

As referidas discussões são expressivas dos debates que tem acompanhado as caracterizações contemporâneas do campo, abordado cada vez mais sob a concepção de rural, em chave distinta dos debates clássicos sobre a questão agrária que, por força do próprio conflito que era colocado como central, a organização do trabalho e a posse da terra, atribuía à agricultura o núcleo da formação social. Assumir o campo a partir da lógica de rural não precisa, necessariamente, ignorar os conflitos expressos na questão agrária que permanecem, é fato, mas coabitando com outras interpretações, sujeitos e demandas.

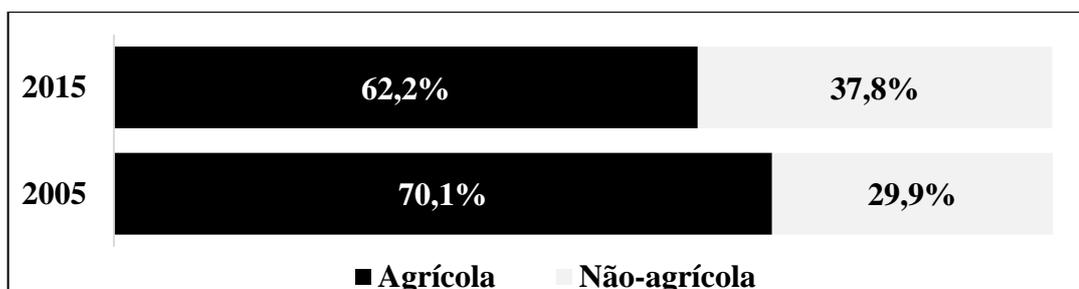
As discussões sobre o “novo rural” refletem também as diferentes formas ocupacionais que se constituem no campo e que, por sua vez, derivam de reordenações produtivas. Silva (1997) conferiu destaque à análise do “novo rural” partindo das mudanças que se verificaram nos países desenvolvidos, nos quais “já não se pode falar de mundo rural identificando-o exclusivamente com as atividades agropecuárias” (SILVA, 1997, p. 45). Segundo o autor, nos países desenvolvidos, crescem as formas de ocupação *part-time*, nas quais os agricultores

combinam atividades agrícolas “dentro ou fora de seu estabelecimento, tanto nos ramos tradicionais urbano-industriais, como nas novas atividades que vêm se desenvolvendo no meio rural, como lazer, turismo, conservação da natureza, moradia e prestação de serviços pessoais (SILVA, 1997, p. 47). Ainda de acordo com o referido autor, é em função da presença cada vez maior de fontes de renda combinando atividades de ordens distintas que surge a designação de “pluriatividade” como forma de pensar a questão dos rendimentos entre os sujeitos nas áreas rurais.

Junto a isso, Silva (1997) destaca que o “novo rural” engloba trabalhadores dedicados ao lazer, profissionais que vivem no campo, mas trabalham nas áreas urbanas, segmentos dedicados à preservação, caseiros, moradores de condomínios que exercem ofícios nas áreas urbanas, a ampliação de chácaras para o lazer, a presença de alguns trabalhadores especializados no campo, como motoristas, técnicos, mecânicos etc.

Tais configurações são prevaletentes em regiões nas quais existe uma diversificação produtiva e não podem, obviamente, ser generalizadas para todo o espaço rural brasileiro, por exemplo. Nesse caso, em específico, ele recorre a dados comparativos da PNADs entre os anos 1980 e 1990, buscando destacar como, em algumas regiões cresceram as ocupações não-agrícolas entre os residentes no campo. Interessante observar que os dados mais recentes confirmam a tendência de ampliação do total da população ocupada que vivia no campo e exercia atividades não agrícolas. Tal como observado por Silva (1997) para anos anteriores, os dados das PNADS de 2005 e 2015 que esse estudo explorou, também apontam para tendências nesse sentido, visto que, em 2005, 29,9% da população residente no campo, com idade superior a 18 anos e que estava ocupada exercia atividade não agrícola; no ano de 2015, esse valor era de 37,8% (Gráfico 10).

Gráfico 10 - População de 18 anos ou mais, ocupada e residente no campo, por tipo de atividade



Fonte dos dados: IBGE, Microdados PNAD (2005/2015). Elaboração do gráfico: própria.

A revisão de literatura internacional assim como a análise dos dados relativos ao que ocorria entre os anos 80 e 90, faz o autor concluir que “já não se pode caracterizar o meio rural brasileiro somente como agrário” (SILVA, 1997, p. 74). E isso reconfigura as posições de classe existentes, na medida em que “o comportamento do emprego rural, principalmente dos movimentos da população residente nas zonas rurais, não pode ser explicado apenas a partir do calendário agrícola e da expansão/retração das áreas e/ou produção agropecuária” (SILVA, 1997, p. 74). O ponto é relevante para pensar as posições de classe, pois como observado, o fenômeno da ampliação das ocupações rurais não agrícolas se manteve no período considerado nessa tese (Gráfico 10). É relevante também para o desenho de políticas educacionais, dado que a caracterização do que sejam as especificidades das populações do campo sofre influência dos novos perfis que advém dessas mutações.

Em publicação posterior, Silva (2001) retoma as tendências de crescimento do que ele denomina de “ocupações rurais não-agrícolas”, ressaltando, inclusive, que os rendimentos médios das ocupações não agrícolas já eram superiores aos agrícolas desde o final da década de 1990 (SILVA, 2001, p. 40). Isso, todavia, não sustenta a conclusão de que a diferenciação ocupacional estaria ampliando o número de empregos com maior qualidade, ao contrário, “são também trabalhos precários e de baixa qualificação” (*ibidem*, p. 43). Nessa caracterização, é complexo esperar maior complexidade ocupacional e de posições demandantes de uma escolarização mais elevada.

Em linhas gerais, a caracterização do “novo rural”, tal como a faz Silva (1997; 2001), agrega elementos importantes à compreensão do fenômeno e poderia ser sintetizada nos seguintes pontos: o rural não se esgota no agrário e inclui formas de ser e de organização pluriativa; concilia fontes de renda de origem agrária e não-agrária (entre elas o trabalho doméstico); a renda, inclusive, passa a ter origem, cada vez mais, previdenciária a assistencial; novos sujeitos passam a compor os habitantes do campo; o rural é, em si, heterogêneo, sobretudo em função dos níveis desiguais de desenvolvimento regional; subsistem patamares reduzidos de organização da sociedade civil no campo; a superação das dicotomias urbano-rural, entre outras dimensões.

Análise semelhantes foram desenvolvidas por Veiga (2004b), ao problematizar as definições do urbano e do rural no Brasil. Ele retoma a crítica às concepções que definiam o rural apenas como agrário e que afirmavam, como o sociólogo Henri Lefebvre, “que a sociedade pós-industrial seria completamente urbana” (VEIGA, 2004b, p. 90). Para o autor, ao contrário disso, ocorre uma retomada do rural, sob aspectos que não os da produção agrária e a partir do

qual, dadas as novas formas de posituação do meio ambiente, estaria “em curso uma forte revalorização da ruralidade, em vez de sua supressão por uma suposta completa urbanização” (*ibidem*, p. 91).

O pensamento e as obras dos autores citados nesse tópico possuem, obviamente, nuances e aprofundamentos maiores do que as sínteses que foram realizadas revelam. A revisão dos debates e da literatura poderia seguir por caminhos e questões distintos dos aqui ressaltados, seja do ponto de vista da análise dos dados, do longo debate clássico e da literatura contemporânea, o que vem a constituir mais um dos indícios da vitalidade que o campo evoca nas ciências sociais e nas ações políticas, de um modo geral. É preciso, porém, oferecer uma síntese que possibilite, em função dos objetivos do trabalho, extrair elementos para a composição de referências e a compreensão contextualizada dos dados.

Analisar os debates sobre questão agrária, campesinato, agricultura familiar, novo rural, entre outras categorias e conceitos que informam e estruturam as discussões sobre o campo no Brasil permitiu, nesse ponto, o delineamento algumas sínteses principais:

1) as populações rurais vivenciaram, ao longo de sua história, formas de manutenção e reprodução da pobreza que só podem ser compreendidas à luz da distribuição dos recursos produtivos intrínsecos à atividade que lhe é mais típica, a agricultura, umbilicalmente conectada ao modelo de desenvolvimento econômico do país, mas que não é a única forma de ser do rural, categoria ampla (cultural, produtiva e socialmente). As alterações demográficas, escolares e produtivas adicionaram novos desafios de interpretação, ao passo que o velho continua a se repor, sem que o rural tenha “desaparecido”;

2) a escolarização entre as populações do campo deixou, gradualmente, de ser vista como uma expressão da miséria geral que caracterizaria o rural, resultado do subdesenvolvimento, ou uma necessidade social mínima, pois mínimas seriam suas “aplicações”, para se converter, em interpretações recentes, em um fator que, ampliado, confluiria em desenvolvimento econômico, mais inovação e em maior eficiência produtiva no campo; isso, conseqüentemente, faria com que os sujeitos que habitam as áreas rurais superassem a pobreza que ainda os afeta de forma ampla.

3) o delineamento, seja operacional ou conceitual, das posições de classe que os indivíduos ocupam nas áreas rurais é intrinsecamente relacionada à posse de recursos entre os quais o

controle sobre a terra e o trabalho familiar ocupam posição central. O “novo rural” destaca a presença de indivíduos não conectados à agricultura entre os moradores do campo, que se somam às possibilidades de acesso às formas de proteção social, ou outros vínculos trabalhistas, apontando para diferenciações relativas ao tipo de associação que tais posições poderiam estabelecer com a ampliação da escolaridade;

4) no contexto rural, que concilia a permanência da questão agrária, a concentração da propriedade, a ampliação do agronegócio, com alterações no perfil populacional e o uso do trabalho familiar, parece crescer a aposta nos processos escolares e de qualificação profissional como estratégias eficazes, em paralelo às soluções “pluriativas”, para o “aperfeiçoamento” da produtividade no campo, tendo como consequência a melhoria nos padrões de vida, maior distribuição de renda e participação cidadã dos sujeitos.

Em um cenário no qual a qualificação, a escolarização e o aperfeiçoamento são dadas como vias para a garantia de “direitos que garantem direitos” e como mecanismos de mudança social, é incontornável compreender como alguns campos com certa influência legitimadora ou analítica nas políticas públicas, como a Sociologia e a Economia, tratam do papel e dos “efeitos” da escolarização nas sociedades contemporâneas. Isso é essencial para interpretar teoricamente os modelos que serão analisados acerca das associações entre escolarização, pobreza e posições de classe, mas também para compreender, ao final, o paradigma de Educação do Campo que emergiu nas últimas décadas e ganhou presença no campo da política educacional, trazendo compreensões novas sobre a escolarização como fator de transformação e enfrentamento das desigualdades no campo.

Capítulo 2 – Escolarização e desigualdades na Sociologia e na Economia da Educação

“Sem medo de sermos acusados de meticulosidade, inclinamo-nos, pelo contrário, a opinar que realmente interessante só é aquilo que tem bases sólidas” (MANN, 2016, p. 12).

Nas ciências sociais são diversas as investigações que buscam traçar os “efeitos” e/ou as associações que a escolarização dos indivíduos (tratada como variável independente) teria sobre a pobreza, a estratificação social, a mobilidade, as desigualdades, as posições de classe, as visões de mundo, o desenvolvimento econômico, a ampliação da produtividade e da renda, entre outras dimensões. Tais relações constituem objetos de investigação com longa tradição de análise, tanto na Sociologia (HALLINAN, 2000; VAN HAECHE, 2008), como na Economia (RAMOS, 2015), estando a educação, de forma geral, presente já nos debates de fundação dessas áreas.

Além do suporte teórico para a compreensão da educação e dos múltiplos papéis dos processos de escolarização, Economia e Sociologia, em suas imbricações e diferenças, também exercem, de modos distintos, influências sobre os debates públicos e na elaboração de políticas educacionais, seja em etapas de justificação de projetos, delineamento de políticas, conhecimento sobre os atores, avaliações de programas, como nas análises acerca dos impactos trazidos e/ou esperados.

É possível dizer que, entre a Sociologia e a Economia da Educação subsistem algumas distinções de abordagem metodológica, nas técnicas predominantes, no foco de investigação e nos efeitos ressaltados como consequência da escolarização. A Sociologia tende a destacar o papel da escolarização na produção e legitimação de desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero, na constituição das relações sociais e no acesso assimétrico dos recursos escolares em função da posição socioeconômica dos sujeitos. Já a Economia, grosso modo, reserva maior importância aos efeitos da escolarização no desenvolvimento econômico, na acumulação de capital, na educação como capital humano e nos diferenciais de salário que decorrem das diferenças de escolarização obtida pelos indivíduos. Tal sumário, é claro, não descreve as divergências internas a cada uma delas de modo completo, mas traça diferenças gerais.

Nesse contexto, seria inviável proceder aqui a uma revisão exaustiva das principais teorias, abordagens, divergências e convergências que caracterizam cada uma das áreas, já instituídas como subcampos disciplinares: “Sociologia da Educação” e “Economia da

Educação”. Para destacar o que é mais relevante aos propósitos desse estudo, optou-se por um resgate de concepções existentes nas referidas áreas, por meio da revisão de alguns dos debates clássicos e contemporâneos, recorrendo sobretudo a textos significativos, sempre buscando ressaltar como as abordagens compreendem a escolarização, o papel que atribuem a ela na sociedade, na cultura e na economia de modo geral, e que relações pressupõe existir entre educação, escolarização, desigualdades, pobreza e posições de classe.

Desse modo, essa revisão se faz necessária por três motivos principais: i) diversas teorias e análises que irrompem em tais áreas de conhecimento possuem relação com o desenho das políticas educacionais e sociais, na medida em que oferecem subsídios, suporte discursivo e legitimações; ii) permitirá reunir mais elementos teóricos necessários à constituição dos modelos quantitativos de associação; e iii) ter instrumentos para uma análise embasada dos pressupostos e sentidos da escolarização no contexto rural, inclusive do paradigma da Educação do Campo.

2.1 – Escolarização e desigualdades na Sociologia da Educação

“Assim, a sociologia acadêmica, como a espontânea, a dos homens políticos, por exemplo, aderiram há muito à proposição segundo a qual o desenvolvimento da escolarização correlativo à expansão das sociedades industriais devia engendrar, de forma quase mecânica, um aumento da igualdade das oportunidades perante o ensino e perante a sociedade. Na realidade, a partir do momento em que pesquisas a esse respeito foram empreendidas, deveu-se revelar a persistência e a intensidade da desigualdade das oportunidades escolares nas sociedades industriais. A escola, em que se vira há muito um mecanismo corretor das desigualdades devidas ao nascimento, aparecia como incapaz de desempenhar o papel que dela se esperava” (BOUDON, 1981, p. 16).

A Sociologia da Educação possui diversas correntes analíticas, que investigam: a relação entre escolarização e coesão social, sobretudo no funcionalismo; entre a modernização industrial, *status* e desigualdades educacionais, no estrutural-funcionalismo; as dinâmicas entre educação e reprodução das estruturas de classes, especificamente a partir da obra de Pierre Bourdieu; as relações entre educação, capitalismo, trabalho e ideologia, no campo do marxismo, entre outras abordagens. Por tal abrangência, seria fora dos propósitos e das possibilidades desse trabalho uma reconstrução teórica detalhada de todos os debates e conceitos, que incluem

ainda investigações relativas às hierarquias de gênero, raça/cor, sexualidades, institucionais, entre outras.

Com fins operacionais, optou-se por analisar algumas teorias, entre as mais influentes, buscando dar destaque às interpretações que empreendem acerca dos efeitos ou relações entre a escolarização e as desigualdades, de um modo geral, e com a pobreza e as posições de classe em particular, apontando como tratam das formas de produção e reprodução das assimetrias socioeconômicas.

Nesse sentido, após breve revisão das análises funcionalistas, serão discutidas as abordagens que se dedicaram a compreender as desigualdades que acompanharam a expansão dos sistemas de ensino nos países centrais, sobretudo a partir das obras de Samuel Bowles e Herbert Gintis; Roger Establet e Christian Baudelot. Também será apresentada a compreensão proveniente de Raymond Boudon, que analisa as desigualdades produzidas pelos sistemas de ensino sob um viés amparado no individualismo metodológico; e as contribuições de Pierre Bourdieu que oferecem uma interpretação acerca das relações entre as posições de classe e os sistemas de ensino.

A obra de Emile Durkheim ocupa um papel importante na fundamentação e sistematização da educação como um fenômeno passível de análise, dado que: “para a sociologia, os trabalhos de Durkheim sobre educação (...) são precursores” (VAN HAECHE, 2008, p.17). A preocupação do sociólogo francês era localizar o papel da educação no interior da sociedade moderna, a partir de suas funções e da especialização à qual ela estava submetida. Ele toma o fato social como um objeto marcado por uma lógica própria e que precisa ser compreendido em suas dinâmicas de funcionamento, sendo suas mudanças causadas por fatores de ordem social. É este, inclusive, um de seus ensinamentos sociológicos.

O primeiro ponto caro ao autor era a crítica às visões que entendiam a educação como dedicada a fins predominante individualistas: “na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo irresistível” (DURKHEIM, 2011, pp. 47-48). O conjunto de valores que se institui na vida coletiva e que passa a regulá-la modela as formas de consciência do indivíduo. Assim, caberia aos sistemas escolares preservar e reproduzir a moral que orientaria a sociedade, de modo a garantir que os sujeitos que nela afluem a cada época incorporem os valores que são predominantes na consciência coletiva. A reprodução levada a cabo pelas escolas é, antes de tudo, reprodução das formas sociais cristalizadas na consciência

coletiva de cada tempo e sociedade, reprodução da forma moral dominante que, no contexto em que ele escrevia, se referiam aos valores da República francesa.

Nessa corrente teórica, as investigações se voltam a elucidar como os fins da educação e da escolarização, em particular, se direcionam para a coesão social, a partir da constituição dos sujeitos que devem integrar determinada sociedade, não em função dos interesses e razões que orientam a ação de cada um – o que seria fundamento das visões utilitaristas – mas a partir das expectativas e ideais que ganham corpo na consciência coletiva. Em outras palavras, o autor estava buscando definir a educação como o “processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade” (FREITAG, 1986, p. 16).

A preocupação do sociólogo francês se direcionava para as funções morais e, ao mesmo tempo, para a diferenciação que o processo educativo deveria concretizar em articulação à divisão do trabalho social. Como dito, em sua concepção, cabia à educação despertar nas gerações mais novas, renovadas constantemente, os estados de espírito, as disposições e as formas de comportamento requeridas pela sociedade existente em cada período, considerando os ideais que essa resguarda como referenciais (DURKHEIM, 2011). A escola é então a instituição de reprodução do Estado-nação e da modelagem do espírito cidadão por ele requerido. Aí o processo educativo comporta elementos de unidade, na medida em que concorreria para o estabelecimento da coesão social, sem que seja único para todas as sociedades.

A noção de integração é fundamental para compreender o ponto de vista do autor, dado que sua análise da educação recai principalmente sobre os efeitos socializadores que ela cumpriria, garantindo “uma comunhão de ideias e sentimentos suficiente entre os cidadãos, comunhão sem a qual qualquer sociedade é impossível; e, para que possa produzir este resultado, a educação não pode ficar totalmente à mercê das arbitrarias vontades individuais” (DURKHEIM, 2011, p. 63). Como se vê, ao mesmo tempo que destaca pressupostos de investigação, o autor também apresenta preceitos de normatização, de delimitação de finalidades ao processo educacional.

O sociólogo francês apreende a sociedade moderna como marcada por fortes tendências de diferenciação, que confluem da divisão social do trabalho, responsável por conduzir os sujeitos a posições cada vez mais especializadas. Daí que a educação deve: “suscitar na criança: um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros” (DURKHEIM, 2011, pp. 52-53). Nesse aspecto, constitui elemento de construção de unidades, de produção de coesões e de integração a um ambiente estruturado em

distinções. Todavia, ao considerar, tratando das condições específicas da sociedade industrial, que o processo educativo varia conforme os contextos, marcada por forte especialização, divisão e diferenciação das tarefas, seria contraditório não considerar as funções específicas e diversas da educação, que deve despertar também “certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam” (*ibidem*, p. 53). Nesse campo, a educação cumpre uma função no interior da estratificação social ocasionada pela divisão do trabalho: o preparo dos sujeitos para as posições que lhe são socialmente destinadas. Visto que o autor tem como pressuposto de seu método a noção de que um fato social só pode ser explicado por outro fato social, a noção de destino remete às posições a serem ocupadas na estrutura social e, conforme as demandas da sociedade, no interior da divisão do trabalho.

A análise sociológica que Durkheim faz da educação incorre em inúmeras questões, tal como o caráter histórico e contextual das práticas pedagógicas, a recusa ao individualismo, uma oposição ao determinismo de cunho climático, biológico etc. Ele atribui à educação, de forma explícita, uma função que a posiciona como variável explicativa, na medida em que acaba por ter consequências sobre outras instâncias da vida social e a coesão que essa deve perseguir. Todavia, o autor reserva pouca atenção para as consequências que o processo escolar possa ter sobre a estratificação social ou a pobreza, por exemplo, na medida em que seu foco recai sobre as dimensões morais da sociedade. De todo modo, sua obra ressalta a ideia de que a educação constitui um aspecto da vida social com efeito sobre a estrutura social: “the school effects example of this question has relied heavily on a particular kind of structural effects argument originating with Durkheim and has undergone conceptual elaboration since his time”³⁹ (DREBEN, 2000, p. 107).

Para Van Haecht (2008), apesar de o sociólogo francês ter reservado pouca atenção à questão das desigualdades na sociedade industrial, ela não está ausente de suas preocupações teóricas e políticas do autor. Para explicar isso, a autora destaca a importância de posicionar o pensamento do autor no ambiente social que o abrigou, ainda marcado pela existência de privilégios de diversas ordens, estranhos à sociedade industrial, como o autor preferia nomear:

Para garantir a igualdade nas condições exteriores da luta entre os indivíduos, Durkheim, que estima que a herança está na origem de uma superioridade social injusta dos ricos em relação aos pobres, quer limitar a transmissão hereditária da propriedade. As reformas que incentiva não questionam a

³⁹ “O exemplo dos efeitos escolares se baseou fortemente em um determinado tipo de argumento baseado em efeitos estruturais, que teve origem com Durkheim e foi submetido a elaborações conceituais desde então” (DREBEN, 2000, tradução nossa).

existência da propriedade privada (as relações de produção), mas somente a transmissão da fortuna de uma geração à outra. Em sua opinião, a riqueza e a função de um indivíduo devem corresponder a seus próprios talentos. A crítica que faz à organização econômica e social das sociedades industriais modernas é de inspiração meritocrática, e seu reformismo social difere, portanto, das reivindicações socialistas a respeito da apropriação coletiva dos meios de produção (VAN HAECHT, 2008, p. 18).

A delimitação de funções para a escolarização encontra problematizações distintas. A tradição funcionalista ocupa uma posição central nas ciências sociais dedicadas aos estudos da educação. Mas ela, evidentemente, não se esgota com Durkheim. No campo de análise educacional e das relações da mesma com a estrutura social, o funcionalismo contou, entre outros, com o aporte da obra de Talcot Parsons. Em sua análise, a escola constituiria um sistema social marcado por uma dupla função: internalizar nas gerações mais novas as capacidades que seriam úteis à sua inserção futura e alocar os sujeitos na sociedade (PARSONS, 1959). O intento, nessa linha de raciocínio, é ressaltar as possibilidades de os sistemas de ensino alocarem de forma eficiente os sujeitos no conjunto de posições ocupacionais e de *status*.

É por essa razão que tanto Durkheim como Parsons têm sido criticados por seus pressupostos conservadores, que os levam a exorcizar, com auxílio de uma teoria educacional, o conflito, a contradição, a luta e a mudança social de seus sistemas societários. Os dois autores não veem na educação um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas arcaicas, mas sim o *know-how* necessário, transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade dada. (FREITAG, 1986, p. 18).

No processo de escolarização as personalidades individuais são socializadas com a função “to internalize in its pupils both the commitments and capacities for successful performance of their future adult roles, and second of how it functions to allocate these human resources within the role-structure of adult society”⁴⁰ (PARSONS, 1959, p. 298). Nessa leitura, a escola tem a função de integrar moralmente os sujeitos, bem como produzir adequações prévias à inserção deles na estrutura social de ocupações e de *status*.

A preocupação do sociólogo americano era apreender como a correlação entre nível de escolaridade e inserção ocupacional era afetada pelo processo de ampliação da escolaridade, preocupação que vai aparecer em diversos interpretes do processo de massificação dos sistemas de ensino. Visto que a escola e as salas de aula constituiriam sistemas sociais, seu modelo

⁴⁰ “Internalizar nos estudantes o compromisso e a capacidade para desempenhar com sucesso os papéis adultos, e como ela funciona para alocar os recursos humanos dentro da estrutura de papéis da sociedade adulta” (PARSONS, 1959, tradução nossa).

analítico propunha que se investigasse como a educação funcionaria, por meio desses mecanismos, a distribuição de *status*. A escolarização cumpre, assim, funções diferenciadoras, pois ela é “the first socializing agency in the child’s experience which institutionalizes a differentiation of status on nonbiological bases”⁴¹ (PARSONS, 1959, p. 300). Além disso, o processo de escolarização se associaria à modernização e à diluição das barreiras ilegítimas, isto é, daquelas fundadas em critérios os quais, nas sociedades modernas, só poderiam provir dos indivíduos e das diferenças que se constituíam no decorrer de sua vida, do esforço empreendido e do reconhecimento do mérito. Desse modo, a educação seria requisito de distribuição de oportunidades, dado que capacitaria os sujeitos e se caracterizaria por constituir um fator de “democratização e de distribuição de renda” (FERREIRA, p. 109, 2006). Além disso, ela comporia também um recurso de legitimação das desigualdades, isto é, de fundamentos que não os de ordem injusta, como títulos ou “privilégios”, mas dos resultados díspares que os indivíduos, num sistema de “igualdade de oportunidades”, atingissem.

Em Parsons, a educação escolar desempenha um papel de “socialização” e, simultaneamente, de diferenciação seletiva; nesse caso, a partilha por todos dos mesmos valores de igualdade das oportunidades iniciais e de desempenho individual é justamente o que torna possível a aceitação da desigualdade dos estatutos por aqueles que fracassam (ou têm menos sucesso do que os outros) (FORQUIN, 1995, p. 57).

Em linhas gerais, a concepção estrutural-funcionalista em educação direcionava suas investigações para o processo de escolarização enquanto forma de socialização, distribuição mais equitativa de oportunidades, bem como um mecanismo de constituição de *status* e, associado a isso, como meio de alocação dos sujeitos em determinada estrutura ocupacional, dadas as diferentes habilidades constituídas no processo escolar. Tal concepção sofreu críticas no campo da análise sociológica, visto que a ideia de que os sistemas de ensino garantiam uma condição equitativa no ponto de partida foi sendo superada por pesquisas posteriores, de modo que passou por alterações significativas, sobretudo após a compreensão de que a ampliação do acesso aos sistemas de ensino, sobretudo nos países da Europa e nos Estados Unidos, não implicava, necessariamente, uma democratização das oportunidades sociais, como propunham as reformas educacionais modernizadoras do pós-guerra. Daí que o conjunto de análises e correntes que se seguiram aos debates funcionalistas, aperfeiçoando ou criticando suas conclusões, são amplos (FORQUIN, 1995).

⁴¹“A primeira agência de socialização na experiência da criança que institucionaliza uma diferença de status em bases não biológicas” (PARSONS, 1959, tradução nossa).

Sob influência do individualismo metodológico, do marxismo e do estruturalismo, algumas análises produzidas pela Sociologia da Educação, sobretudo na década de 1970, se tornaram clássicas para compreender as imbricações entre o fenômeno escolar e os mecanismos de reprodução das desigualdades, ou de legitimação das formas assimétricas de alocação das oportunidades. As obras trazem influências de Karl Marx, Louis Althusser, Max Weber, Emile Durkheim, entre outros, e dialogam com a Economia da Educação que se desenvolvia no mesmo período, como será visto adiante. Constituem monografias clássicas sobre a ampliação do acesso aos sistemas públicos em países como a França e os Estados Unidos, buscando compreender as contradições que acompanhavam esse processo. São referências para um entendimento das relações entre processo de escolarização, a estratificação social e a pobreza.

Como já dito, o funcionalismo e algumas concepções liberais compreendiam a educação e os processos de escolarização como mecanismos de democratização das oportunidades, na medida em que possibilitariam superar as formas de desigualdade ilegítimas, isto é, aquelas oriundas das diferenças de origem, equipando os sujeitos com recursos mínimos similares, bem como poderia garantir, por isso, maior mobilidade entre as classes sociais, mais abertas nas sociedades modernas, e recompensando o mérito demonstrado por aqueles que melhor aproveitassem os instrumentos ofertados pelos sistemas de ensino.

O papel democratizador da escola seria concretizado pela massificação dos sistemas de ensino básico, que garantiria a ampliação das oportunidades em uma sociedade industrial teoricamente aberta à mobilidade entre as posições sociais. Tais ideias ganhavam fôlego nas décadas iniciais de constituição das experiências de “*Welfare State*” nos países centrais, que se estendem do pós-guerra aos anos 1960. Nesse período se processou uma ampliação dos gastos sociais e das políticas públicas, em função das estratégias adotadas, que indicavam “a possibilidade de estabelecimento de políticas abrangentes e mais universalizadas” (BEHRING; BOSCHETTI, p. 2008, 92).

Em paralelo, observa-se a emergência das teorias da modernização, que investigavam as rupturas acarretadas pela transição entre as práticas tradicionais e a adoção de valores típicos da sociedade capitalista. Além desse viés analítico, compunham proposições normativas, dado que a incorporação da democracia liberal, das formas de contrato e relações trabalhistas mercantis seriam o caminho para a superação do atraso. Como esse processo exigia, além de mudanças econômicas, transformações culturais, a escolarização apareceria como forma de conduzir as mudanças subjetivas requeridas. Foi, portanto, nesse período que as análises

sociológicas do processo de ampliação da escolaridade ganham destaque entre autores franceses, americanos, ingleses, entre outros.

Em sua investigação acerca dos possíveis efeitos da ampliação do ensino em países industrializados, o sociólogo francês Raymond Boudon partiu do princípio de que “as sociedades industriais são meritocráticas, ou seja, apreciam as competências raras e confiam no sistema escolar para determinar estas competências” (BOUDON, p. 05, 1981). Em decorrência disso, caberia aos sistemas de ensino efetivar a distribuição dos recursos. Todavia, ele vai argumentar em outro trabalho, que a ampliação dos sistemas de ensino, contrariando intenções explicitadas, revelava a permanência das formas de desigualdade: “o nível geral de instrução da população elevou-se, embora a mobilidade social e a igualdade das chances escolares se tenham estagnado” (BOUDON, 2016, p. 50). Em outras palavras, mais pessoas tiveram acesso à escola, ampliando os anos de estudo e as especializações alcançadas, quando se comparava com gerações anteriores. Esse fator, entretanto, não implicava mudanças automáticas nas posições sociais ou que as esferas mais valorizadas da escolarização fossem acessíveis a todos.

O intento do autor era analisar os processos educacionais a partir de uma crítica do que ele denomina análises fatoriais, isto é, que buscam apreender as correlações entre fenômenos socioeconômicos e de características dos pais sobre como preditores imediatos da mobilidade educacional e profissional, sem considerar níveis distintos que essa correlação pode assumir em diferentes processos. Como contraponto, Boudon (1981) advoga a necessidade que se adotem esquemas analíticos processuais, que considerem não apenas as correlações entre fatores (escolaridade dos pais e escolaridade dos filhos, por exemplo), mas que se observe o que cada tipo de instituição e de espaço de socialização agrega na explicação da mobilidade dos indivíduos, tendo em vista as diferenças familiares.

A metodologia de Boudon (2016) se inspira no que ele mesmo denomina individualismo metodológico, nas pistas de Max Weber, entre outros. Por esse referencial, a compreensão dos motivos da ação social deve ser buscada nos sentidos e na razão que os indivíduos dão às suas práticas, em função do contexto no qual tomam as decisões, não em determinações de ordem exterior, estrutural, ou de pertencimento a coletivos como a classe. Assim, ele busca analisar a educação fora de paradigmas como o estruturalismo ou o marxismo.

Outro ponto central em sua análise se refere ao papel dos sistemas de ensino em operar uma distribuição dos indivíduos nas posições ocupacionais em função do nível de instrução atingido. Nesse quesito, ele aponta que existe uma impossibilidade de que ocorra “uma adequação perfeita entre nível de instrução relativo e posição social relativa” (BOUDON, 2016,

p. 41). Para o autor, os sentidos e os efeitos da escolarização devem ser apreendidos a partir das diferenças de origem e nas aspirações sociais, marcas da estratificação, pois a “desigualdade das chances escolares reside no fato de que as famílias e os adolescentes tendem a determinar suas ambições e suas decisões em matéria escolar em função de sua posição social: o que simboliza fracasso social para uma família é sucesso social para outra” (BOUDON, 2016, pp. 57-58).

Transportando as reflexões dele para pensar o acesso à escolarização entre as populações do campo, dado o nível precedente de baixa escolarização que as caracterizam, em especial os mais pobres, seria de se imputar que as decisões dos indivíduos relativas à trajetória escolar e profissional seriam marcadas pelas aspirações distintas relegadas pelas condições originárias, visto que o baixo nível escolar dos pais trabalhadores rurais, em geral, tenderia a impor reduzidos padrões nas aspirações subjetivas de escolarização e profissionais dos jovens (ser “caseiro”, “tratorista”, “vaqueiro”), sobretudo entre os posicionados em patamares mais baixos nas posições de classe. Projetos de tornar-se profissional de nível superior (“médico veterinário”, “agrônomo”, “gerente” etc.) e exercer posições de controle sobre a terra e o trabalho alheio seriam aspiradas mais comumente por aqueles que provêm de condições mais elevadas nas posições de classe, como os filhos de proprietários, grandes arrendatários, criadores de gado etc. Diferença essa decorrente dos distintos processos aos quais cada indivíduo experiencia no decorrer de sua escolarização. Esse não deixa de constituir um cenário frente ao qual as políticas educacionais no campo também podem ser analisadas.

Como já foi dito, nos modelos analíticos trazidos por Boudon (1981; 2016), a manutenção das desigualdades precisa ser vista em uma compreensão de processos, que envolve origem, posição social e as decisões que diferenciam os indivíduos em função delas, dado que eles não seriam determinados, mas fariam escolhas que seriam racionais em função do contexto em que são tomadas e dos recursos escolares da família. De modo geral, os sistemas de ensino e a ampliação da escolarização teriam, por si, um efeito limitado na superação das desigualdades que marcam as sociedades modernas:

Uma vez que estas desigualdades resultam basicamente da existência de estratos hierarquizados nas sociedades, uma igualdade completa das oportunidades perante o ensino não é provavelmente realizável e só pode ser uma noção limite. Tal igualdade só poderia realizar-se numa sociedade que conseguisse abolir o fenômeno da estratificação social (BOUDON, 1981, p. 255).

Em que pese uma redução nas desigualdades perante o ensino, sobretudo nos países que já realizaram décadas antes o acesso escolar básico, “a estrutura das oportunidades ligada a cada

nível escolar em dado período depende da estrutura social e da distribuição dos indivíduos em função do nível escolar” (BOUDON, 1981, p. 257). Todavia, o processo de mobilidade acarretado pela escolarização tende a ser gradualmente reduzido, na medida que o sistema se massifica e, a cada período histórico, o nível escolar requerido para alcançar determinada posição se amplia. Isso, para o autor, é fator relacionado às crises nos sistemas de ensino, dado que o “indivíduo deve pagar, de um período ao outro, um preço, mensurado em tempo de escolaridade, mais elevado por um bem (esperanças sociais) de valor constante” (*ibidem*, p. 258). Novamente podem ser extraídas pistas de Boudon para se pensar o objeto de estudo: a universalização tardia da educação básica entre as populações do campo redundava em um *gap* adicional, visto que, apenas quando esse nível deixa de ser garantia de retornos salariais em outros espaços (urbanos) é que passa a se ampliar nas áreas rurais.

Em que pese a conexão dessa e a escolarização, as próprias limitações no conjunto de posições disponíveis em uma sociedade estratificada tornam cada vez menores os efeitos da educação na mobilidade e na redução das desigualdades. Nesse aspecto, Boudon, sob uma perspectiva metodológica mais aproximada dos paradigmas do individualismo metodológico, oferta elementos para uma visão crítica acerca dos possíveis efeitos da ampliação da escolarização. Quando se pensa uma situação social como a rural no Brasil, por exemplo, o peso da própria estrutura social nas desigualdades acarreta dúvidas quanto às possibilidades de mobilidade entre as posições devidas ao sistema de ensino.

As análises do autor propõem ainda um diálogo com os modelos em Economia da Educação e uma crítica às abordagens marxistas, estruturalistas e de Pierre Bourdieu, entre outros, que foge aos intentos apresentar aqui com mais detalhes. Registre-se, de todo modo, a importância de sua obra para os estudos de estratificação educacional e desigualdades no Brasil contemporâneo (PICANÇO; MORAIS, 2016).

Em paralelo, sob uma perspectiva marxista, a análise sociológica da educação também desenvolveu críticas quanto às interpretações que ressaltavam apenas os aspectos democratizantes da ampliação do acesso à escolarização nas sociedades capitalistas. A apreciação da educação no capitalismo sob tal perspectiva encontra contribuições esparsas nas obras de Marx e Engels (NOGUEIRA, 1990) e recebeu elaborações do pensamento de Antônio Gramsci, sobretudo para a concepção de uma pedagogia crítica. No que se refere à análise do papel da escolarização em uma sociedade de classes, também cabe destacar a obra de Louis Althusser, que, ao refletir sobre as formas de reprodução das relações de produção capitalistas destacou que, além de aparelhos repressivos, seria fundamental a existência de “Aparelhos

Ideológicos de Estado”, que garantissem a legitimidade das formas de exploração e a reprodução das relações sociais de produção: nas palavras do autor, a “escola constitui o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção” (ALTHUSSER, 1970, p. 68). De um ponto de vista sociológico, alguns teóricos se preocuparam em aprofundar as análises, considerando os dados e os sistemas de ensino de países como os Estados Unidos e a França, como expressam, por exemplo, os trabalhos de Bowles e Gintis (1976) e Badelot e Establet (1976), dedicados especificamente ao caso americano e francês, respectivamente.

Bowles e Gintis (1976) analisam os efeitos da ampliação do acesso à escolarização e as reformas educacionais levadas a cabo nos Estados Unidos. Essas visavam garantir maior equidade escolar, por meio de políticas de ampliação da educação básica e do acesso ao ensino superior, de modo a permitir melhor distribuição das oportunidades. Esse processo foi visto por alguns, inclusive por movimentos progressistas, como um mecanismo de redução das desigualdades, na medida em que permitiria que fosse por meio do mérito que as posições sociais passassem a ser definidas. A análise de Bowles e Gintis (1976), porém, busca destacar que a compreensão desse fato é inseparável da estrutura ocupacional da sociedade capitalista, de modo que antes de equalizar oportunidades, os sistemas de ensino garantiriam a legitimação das desigualdades existentes, a partir da valorização que eles faziam da sociedade de mercado.

Nessa perspectiva, a escolarização seria um mecanismo para a disposição econômica dos sujeitos. De tal modo, o acúmulo de anos de estudo ou de especializações escolares pode garantir possibilidades de que o indivíduo consiga ser alocado em ocupações melhor remuneradas, sem que isso signifique, todavia, uma mudança da desigualdade nas posições de classes e ocupacionais na sociedade. Nas palavras dos próprios autores:

Education has been historically a device for allocating individuals to economic positions, where inequality among the positions themselves is inherent in the hierarchical division of labor, differences in the degree of monopoly power of various sector of the economy, and the power of different occupational groups to limit the supply or increase the monetary returns to their services. Thus equalization of educational outcomes, rather than reducing inequality, would more likely simply shift the job of allocating individuals to economic positions to some other “institution”. Similarly, a less repressive educational system will produce little more than the “job blues” unless it can make an impact upon the nature of work and the control over production⁴². (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 49).

⁴² “A educação tem sido historicamente um mecanismo para alocar os indivíduos em posições econômicas, onde a desigualdade entre as posições é inerente à divisão hierárquica do trabalho, nos graus de controle monopolista de vários setores da economia, e o poder de diferentes grupos ocupacionais para limitar os recursos ou aumentar os retornos monetários por seus serviços. Então, a equalização dos resultados educacionais, mais do que reduzir

Os sistemas de ensino, segundo os autores, conferiam legitimação institucional às desigualdades de classes, gênero e raça, que precedem a entrada. Para ilustrar esse processo, resgatam, tendo em vista os Estados Unidos, o uso do Coeficiente de Inteligência (QI), que era tratado como uma medida neutra, expressiva de diferenças cognitivas, que redundariam em desigualdades de classes. Bowles e Gintis afirmam que durante um período, predominou a interpretação de que os sujeitos possuíam desigualdades sobretudo hereditárias, medidas pelo QI, e que a escolarização, em particular, teria a função de melhor aproveitar e alocá-los conforme suas capacidades inatas, evitando desperdícios de recursos, baseando-se nisso, “the educational system fosters and reinforces the belief that economic success depends essentially on the possession of technical and cognitive skills”⁴³ (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 103). A esse processo eles denominam “ideologia da meritocracia”, que caracterizaria grande parte das práticas e do próprio modelo de ensino em sua expansão, dado que ocultaria mecanismos de legitimação de uma desigualdade estrutural, convertida pela escola, em legítima. Novamente, na construção dos autores, com base nessa ideologia: “education reproduces inequality by justifying privilege and attributing poverty to personal failure”⁴⁴ (*ibidem*, p. 114).

Tomando tais reflexões dentro de uma análise de classes, os autores buscam rejeitar as interpretações da desigualdade de sucesso escolar em função de critérios genéticos, assim como destacam o papel legitimador das desigualdades que o acesso generalizado à escola exige em uma sociedade de classes: “We conclude that family’s position in the class structure is reproduced primarily by mechanisms operating independently of the inheritance, production, and certification of intellectual skills”⁴⁵ (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 120). Tal conclusão não se opunha apenas aos modelos de Coeficientes de Inteligência, mas apontava o vínculo estrutural entre posições familiares e posições de classe na explicação das diferenças escolares.

Ao analisarem a estrutura de funcionamento do próprio sistema de ensino e as diferenças entre as escolas, os autores ressaltam que a alocação diferenciada dos indivíduos das diversas classes e grupos sociais responderia a diferentes funções socializadoras. Desse modo,

desigualdades, mais provavelmente muda as alocações ocupacionais individuais em algumas instituições. De modo similar, um sistema educacional menos repressivo produzirá pouco mais do que empregos de colarinho azul, a menos que cause impacto na natureza do trabalho e no controle sobre a produção” (BOWLES; GINTIS, 1976, tradução nossa).

⁴³ “o sistema educacional produz e reproduz a crença que o sucesso econômico depende essencialmente da posse de técnicas e habilidades cognitivas” (BOWLES; GINTIS, 1976, tradução nossa).

⁴⁴ “educação reproduz desigualdade pela justificativa do privilégio e atribuindo a pobreza a falhas pessoais” (BOWLES; GINTIS, 1976, tradução nossa).

⁴⁵ “Concluimos que a posição da família na estrutura de classes é reproduzida inicialmente por mecanismos independentes da hereditariedade, produção e certificação das habilidades intelectuais” (BOWLES; GINTIS, tradução própria).

instituições dedicadas à formação das classes trabalhadoras seriam organizadas de modo a reproduzir valores de subordinação, ordem e hierarquia, capazes de antecipar a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho em posições subalternas. Ao mesmo tempo, as instituições voltadas à formação dos grupos dominantes incorporariam em suas próprias práticas e formas de funcionamento uma preocupação para preparar os indivíduos para as posições sociais às quais se destinariam, incorporando a valorização da liderança, da criatividade, de controle de recursos e das liberdades criativas.

Essa diferenciação entre os tipos de escola dentro de um sistema de ensino, que responderia às demandas da hierarquização de classes na sociedade e na forma de organização do trabalho, se reproduziria e contaria com as práticas no interior da família.: “like the educational system, the family plays a major role in preparing the young for economic and social roles”⁴⁶. (BOWLES; GINTIS, 1976). Extraíndo dos autores algumas lições para a análise dos sistemas escolares no Brasil, cumpre indagar se a distinção histórica entre “educação rural” e urbana não teve efeitos sobre a produção de aspirações distintas entre os sujeitos, bem como se subsistem riscos de que a noção de contextualização trazida pela Educação do Campo não incorra em tal situação.

Em síntese, na sociedade de mercado, a produção da força de trabalho seria uma das finalidades do sistema escolar. A hierarquia significa a alocação dos sujeitos em posições e ocupações desiguais e precisa, ao mesmo tempo, produzir, de acordo com a leitura dos autores, sua aceitação. Isso só é possível pelo complexo sistema de legitimação ideológica da estrutura de classes necessária ao modo de produção, o que seria a função central do sistema de ensino americano analisado por Bowles e Gintis (1976).

Em uma chave analítica similar, no que caracteriza a Sociologia da Educação entre os anos 1960 e 1980, Baudelot e Establet (1987) argumentam que os sistemas de ensino nas sociedades capitalistas não se caracterizam pela unidade, como propagam os discursos oficiais ou mesmo algumas interpretações em ciências sociais. A unidade é contestada pelos autores tendo como referências as desigualdades de classe, que acabam por compor uma dualidade entre as escolas direcionadas à preparação e reprodução dos grupos dominados e aquelas que seriam direcionadas às classes dirigentes, que vão exercer a gestão e o controle sobre o trabalho alheio, sempre com o papel central do Estado.

⁴⁶ “Como o sistema educacional, a escola também cumpriria um papel central preparando os jovens para papéis econômicos e sociais” (BOWLES; GINTIS, 1976, tradução nossa).

Ao invés de abrigar indivíduos de origens distintas, as escolas se compõem de modo a constituir divisões dentro de seus próprios sistemas e níveis de ensino, o que confluiria em alocações distintas. Antes de serem unitários, os sistemas de ensino cumpririam a função de reproduzir a divisão de classes que caracterizam uma sociedade em divisões expressas no próprio sistema escolar: “son redes de escolarización completamente distintas, por las classes sociales a las que están massivamente destinadas, por los puestos de la división social del trabajo a las que destinan a aquellos que son sus objetos”⁴⁷ (BAUDELLOT; ESTABLET, 1987, p. 21).

Para expor o papel reprodutor da escola, os autores se amparam nas pistas deixadas por Althusser, acerca da manutenção ideológica da sociedade que os sistemas de ensino cumpririam a finalidade de garantir que as representações ideológicas características dos grupos sociais dominantes fossem repostas continuamente. Eles concentram suas análises na escolarização inicial. É nessa direção que destacam que a escola tem como finalidade “a reproducir las relacionaes sociales de producción em la medida em que: 1) contribuye a la formación de la fuerza de trabajo; 2) contribuye a la inculcación de la ideologia burguesa”⁴⁸ (BAUDELLOT; ESTABLET, 1987, p. 254). Nesse sentido, a ampliação da escolaridade entre as populações do campo, por exemplo, não seria vista sob a ótica da ampliação de direitos, apenas, mas também como tendo a finalidade de reprodução das relações sociais, sobretudo atuando no campo ideológico.

Na leitura dos autores, a escola adquire sentido apenas em decorrência de suas finalidades reprodutoras de relações capitalistas. Em espaços nos quais essas relações seriam frágeis ou inexistentes, a instituição seria pouco aderente e sem significado, pois não haveria o que reproduzir. Nesse ponto, cabe resgatar como eles interpretam o sentido da escolarização nas áreas rurais:

El contra-ejemplo de la formación em la explotación agrícola familiar lo muestra claramente. Para esse modo de producción em vias de desaparición progresiva y esencialmente diferente del modo de producción capitalista, la escuela es, em primer análisis, una adherencia exterior ineficaz. Em efecto, la familia, unidad de producción y de consumo, es la que asegura em lo esencial la formación de los productores y existe una razón principal para ello: la formación em la práctica productiva y la producción no puede ir

⁴⁷ “São redes de escolarização completamente distintas, pelas classes sociais a que estão maciçamente destinadas, pelos postos da divisão social do trabalho a que se destinam aqueles que são seus objetos” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1987, tradução nossa).

⁴⁸ “a reproduzir as relações sociais de produção na medida em que contribuem: 1) contribui para a formação da força de trabalho; 2) contribui para a inculcação da ideologia burguesa” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1987, tradução nossa).

separadas. Desde ele stricto punto de vista de la producción campesina, la escule es tempo perdido. Desde el punto de vista de la esculela, el hijo de campesino es la matéria prima a partir de la cual se reclutará, o bien um sujeto de la red PP (obrero, pequeno empleado), o bien um sujeto de la red SS (el brillante politécnico salido del campo)⁴⁹. (BAUDELLOT; ESTABLET, 1987, pp. 255-256).

No que se refere ao contexto que motiva essa pesquisa, o campo brasileiro nas décadas recentes, dada a própria consolidação das relações de produção e as separações entre as classes que ela pressupõe, a escola deixaria de cumprir esse papel e se tornaria algo estranho, em contradição com o modo de ser dos espaços rurais. Importante destacar que os autores tratados se referiam a um tempo e a espaços específicos, com mais ênfase a Europa e os Estados Unidos das décadas de 1960 e 1970. No caso brasileiro, é possível visualizar na história da educação entre as populações do campo, ações reprodutoras da ideia de “necessidades escolares mínimas”. De todo modo, mudanças na estrutura produtiva do campo elevaram as discussões relativas à escolarização a outros patamares, de modo que o papel reprodutor da escola precisa ser reconsiderado nesse novo contexto. Além disso, as análises sob tais referenciais tendem a atribuir papel unidirecional às políticas de Estado, pouco tratando de suas formas de funcionamento própria e os sentidos múltiplos que as políticas podem assumir diante da prática dos sujeitos.

A análise de Boudon (1981), sob o viés do individualismo metodológico, faz a crítica das interpretações funcionalistas, marxistas e estruturalistas, investigando as desigualdades nas chances que subsistem com a ampliação dos sistemas de ensino em decorrência de diferenças sociais e familiares, que motivariam decisões alternativas por parte dos indivíduos. Já Bowles e Gintis (1976), assim como Baudelot e Establet (1987), caminham sob uma perspectiva mais alinhada ao marxismo, de modo que ressaltam o papel cumprido pelas instituições escolares na produção e reposição das desigualdades de classe que organizam a sociedade, o que fez com que esses últimos fossem enquadrados, de modo imperfeito, na tipologia do “reprodutivismo” em educação (SAVIANI, 1995). Com diferenças, os autores contemplam algumas das tendências centrais da Sociologia da Educação, que privilegia o papel da escolarização na

⁴⁹ “O contraexemplo de formação da exploração agrícola familiar mostra claramente. Para esse modo de produção em vias de desaparecimento progressivo e essencialmente diferente do modo de produção capitalista, a escola é, em primeiro lugar, um adereço exterior ineficaz. De fato, a família, unidade de produção e de consumo, é a que assegura no essencial a formação dos produtores e existe uma razão principal para ser: a formação na prática produtiva e a produção não podem ser separadas. Desde o ponto de vista estrito da produção camponesa, a escola é tempo perdido. Do ponto de vista da escola, o filho do camponês é matéria-prima a partir da qual se recrutará um sujeito da rede PP (operário, pequeno empregado), ou um sujeito da rede SS (o brilhante politécnico saído do campo)” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1987, tradução nossa).

constituição, legitimação e/ou reprodução das desigualdades e da pobreza. Seja como sistema, processo, fator, estrutura, ou dinâmica, a escolarização é investigada de forma imbricada à estrutura social.

Nessa direção, as análises desenvolvidas por Pierre Bourdieu, seja em parceria com Jean-Claude Passeron, ou apenas por Bourdieu, trouxeram importantes contribuições ao debate sobre escolarização, desigualdades e classes sociais, constituindo uma influência decisiva para o campo da Sociologia da Educação (CATANI, 2002). O contexto de gênese da obra desses autores deve ser buscado também na década de 1960 e 1970, o mesmo tratado pelos anteriores. Cenário que assistiu importantes reações expressas na contracultura e carregavam fortes críticas aos sistemas de ensino que vivenciavam, naquele contexto, contradições entre as promessas trazidas pela equalização das oportunidades, que seria acarretada pela ampliação da escolaridade, e a realidade de reposição das desigualdades que se seguiu.

O pressuposto básico era de que, antes de gerar igualdade de oportunidades, as escolas funcionavam como instrumentos de reprodução das classes sociais e das desigualdades que as caracterizariam. A educação é tomada como um recurso de capital cultural (BOURDIEU, 2003) que se associa às posições de classes de uma sociedade. Esse vínculo é levado a cabo pelo sistema de ensino. Em linhas gerais, ele incorporaria em seus *modos operandi* as práticas, valores e os conteúdos que são provenientes das classes médias e altas.

Tais referências são tomadas pelas práticas escolares como valores culturais universais, aos quais todos os sujeitos devem ser submetidos. Isso possui um efeito de desigualdade na medida que os estudantes provenientes das camadas médias e burguesas encontrariam na escolarização uma continuidade das práticas constituídas no interior de seu meio social de origem, enquanto os estudantes com origem popular teriam que lidar com uma ruptura entre suas formas de vivência anteriores ao ingresso no sistema de ensino e aquelas no interior desse. Em outras palavras, os sistemas de ensino impõem, por meio da autoridade pedagógica, um arbitrário cultural, na medida em que convertem aquilo que é típico de um grupo em referência de sucesso e fracasso, de cultura legítima ou ilegítima.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1975) chamam a atenção para os efeitos legitimadores da desigualdade que podem acompanhar a universalização do acesso escolar, diferentemente dos discursos que vislumbravam apenas o potencial equalizador do acesso à educação. A autoridade pedagógica exercida pela escola se direciona à legitimação de uma violência simbólica voltada a impor como universal aquilo que tem uma origem específica, ao mesmo tempo que excluiria os que são provenientes dos grupos dominados, na medida em que sua condição particular não seria tomada como referência para os sistemas de ensino (BOURDIEU, PASSERON, 1975), em termos de currículos, avaliações etc. Daí depreende-se que não é possível ignorar o papel de legitimação que pode acompanhar a ampliação da escolaridade: “a abrangência da reprodução das desigualdades ao longo das gerações mostra que a distribuição dos indivíduos na hierarquia social não acontece por acaso, mas segundo lógicas ligadas ao nascimento, à infância e à socialização em diferentes meios sociais”. (PEUGNY, 2014, p. 25).

A compreensão da forma pela qual Bourdieu interpreta as relações entre classes sociais e a escolarização pressupõe o entendimento do que ele define como uma classe. Para o autor, “negar a existência das classes sociais (...) é, em última análise, negar a existência de diferenças e de princípios de diferenciação” (BOURDIEU, 2007b, p. 26). Desse modo, o conceito é fundamental para sua abordagem. Porém, como um dado objetivo e imediato “as classes sociais não existem” (*ibidem*, p. 26). O que existe, de acordo com o autor, são espaços sociais, que ele vai denominar mais adiante como campo, onde “as classes sociais existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, como um dado, mas como algo que se trata de fazer” (*ibidem*, p. 27).

Nos campos sociais a distribuição do poder, as hierarquias, os dominantes e dominados, se organizam em função dos diversos capitais que são valorizados de modo diferencial. Apesar da tendência à centralidade que o capital econômico ocupa em diversos campos, outras formas, como o cultural, o social e o simbólico também cumprem papéis de hierarquizar e dividir os indivíduos de acordo com a posse de cada um deles, da inserção de classe que possibilitou essa e em função da valorização recebida em cada espaço social. Grosso modo, no campo científico, por exemplo, a posse de capital econômico é um fator importante para garantir condições de treinamento, mas é a posse do capital cultural (diplomas, títulos) e o simbólico (prêmios, reconhecimento pelos pares) exercem um forte poder de diferenciação entre os sujeitos. Já no campo do mercado financeiro, a posse de capital econômico (muitas ações) cumpre papel mais forte na produção de classificações e desigualdades do que necessariamente o cultural. Daí que

as formas diferenciadas em cada espaço redundam em organizações distintas das hierarquias de classe (BOURDIEU, 2003).

Em conjunto com a posse de determinado capital, a existência dos sujeitos em cada espaço social estrutura um *habitus*, isto é, uma forma de ser e agir incorporada pelo indivíduo no processo de socialização em cada esfera e posição de classe que o abriga, de modo que não subsistiria uma distinção de posições entre indivíduo e sociedade, ou agente e estrutura, mas uma existência prática do sujeito, que agiria conforme as coordenadas incorporadas no processo de formação, que lhe relegou modos de agir e esquemas de percepção.

Os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem (BOURDIEU, 2007c, p.169)

As noções de capital, campo e *habitus* são essenciais para que se compreenda a interpretação das desigualdades escolares traçadas por Bourdieu em suas conexões com o ambiente social. Como dito, na teoria do autor, os sistemas de ensino são sistemas de reprodução das desigualdades socioeconômicas. Mas para que isso funcione, como também ressaltam os autores antes tratados, é preciso que exista alguma espécie de legitimação. Assim, a escola assume como valores culturais e como conteúdo a ser ministrado aquilo que provém ou é histórica e socialmente originário de grupos dominantes. Ao inserir-se no sistema de ensino, os jovens provenientes de grupos com pais escolarizados (capital cultural) e com renda elevada (capital econômico) se deparam com um ambiente no qual o *habitus* que é requerido pela pedagogia escolar já lhe é familiar. Já aqueles que são originários de famílias com baixa escolarização e rendimentos se defrontam com um ambiente de tensões e rupturas com seus modos culturais, conhecimentos, formas de expressão e valores. Tais distinções já estão incorporadas nos sujeitos pertencentes às diferentes classes sociais, de modo que as próprias aspirações deles sofrem uma permanente adequação às possibilidades que sua posição social lhes relegou:

Os operários podem ignorar tudo da estatística que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de acesso ao ensino superior, mas seu comportamento parece regular-se objetivamente a partir de uma estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. É a pequena burguesia, classe de transição, que adere mais

fortemente aos valores escolares, pois a escola promete preencher todas as expectativas confundindo os valores do sucesso social com o do prestígio cultural (BOURDIEU, 2015, p. 40).

Em partes, a Sociologia de Bourdieu se aproxima das abordagens dedicadas à compreender o papel dos sistemas de ensino na reprodução social. Todavia, ao introduzir uma preocupação com as formas de capital, que não o econômico, assim como o papel dos processos culturais de incorporação das diferenças, trouxe contribuições inovadoras à análise da escola e seus sentidos sociais. No que se refere à escolarização no campo, tal referencial teórico pode ajudar a compreender desigualdades que definem os sujeitos, no que se refere ao sucesso escolar e como a ampliação da escolaridade pode afetar as formas de diferenciação no campo, assim como possibilita compreender a posição de uma Educação do Campo no interior de um espaço mais amplo, que é o campo educacional.

Como visto nessas breves notas, as abordagens que tratam os processos de escolarização em suas relações com as desigualdades ocupam um papel de centralidade na Sociologia da Educação. Em linhas gerais, observa-se a predominância de um conjunto de análises críticas que se voltam a correlacionar as assimetrias socioeconômicas às diferenças no sucesso ou fracasso escolar. Ao investigarem a ampliação e/ou massificação do acesso à escola nos países de capitalismo avançado, os autores puderam desnudar as contradições entre as promessas de equalização e a reprodução de iniquidades que o processo pode induzir. É claro que isso não pode ser tomado como “recusa à escola”. A intenção parece ser chamar a atenção para os efeitos de desigualdade que a instituição pode assumir e legitimar em contextos hierarquizados. É por isso que as classes sociais e outras formas de estratificação compõem com relevância nos trabalhos revisados. De formas diversas, nas análises contemporâneas, essas abordagens oferecem subsídios teóricos que contribuem para a investigação das diferenças de desempenho dos estudantes, de acesso e de sucesso escolar, em estudos sobre a eficácia das instituições de ensino, sobre desempenho em avaliações, entre outros.

No que se refere ao objeto de estudo, a escolarização entre as populações do campo implica em processos complexos quando observados à luz dos debates trazidos pela Sociologia da Educação. A estrutura de classes nas áreas rurais possui especificidades econômicas, os índices de pobreza verificados são elevados, a escolarização média possuída pelos mais velhos é baixa e as possibilidades ocupacionais são menos diferenciadas, quando se compara ao encontrado nas áreas urbanas, em geral. Desse modo, a ampliação recente da escolaridade entre as populações das áreas rurais pode ter significados e efeitos distintos aos que são esperados pelos agentes e pelas políticas públicas, como tenta-se argumentar ao longo desse trabalho. Em

outras palavras, dada a centralidade que a posse da terra ainda ocupa no campo, tais características precisam ser tratadas à luz da questão agrária brasileira, do tipo de formação social que ela acarreta e dos aspectos do “novo rural”. A consideração desses processos parece ser necessária não apenas à Sociologia da Educação, mas também às políticas educacionais.

Na sequência, o trabalho passa a resgatar e revisar sucintamente algumas abordagens da Economia da Educação, na qual é possível observar ênfase distinta daquela encontrada na Sociologia, já que ela é mais voltada a explicar o papel da escolarização como um requisito de produção, desenvolvimento, sobretudo em função da posição paradigmática que a teoria do capital humano ocupa na área. Até mais do que a vertente sociológica, é importante lembrar que a econômica possui grande influência no debate educacional contemporâneo.

2.2 – Escolarização e desigualdades na Economia da Educação

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (AZEVEDO et al, 2010, p. 188).

As relações entre economia e educação são importantes para o entendimento das desigualdades socioeconômicas, a reprodução da força de trabalho, do investimento e do financiamento público, as disputas de mercado por novas áreas de atuação, dos gastos sociais e do emprego, assim como para compreender as assimetrias de oportunidades e condições que caracterizam os indivíduos. Por este motivo, a Economia da Educação, que constitui um subcampo da Economia, no sentido de campo social trazido por Bourdieu (2007b), se apresenta com importância cada vez maior na compreensão das políticas sociais, mas também pela influência que ela adquire sobre as políticas educacionais.

Isso fica patente, por um lado, a partir da relevância que a temática adquiriu na academia (ALMEIDA, 2008), mas também nos debates públicos, sejam os travados pelos movimentos sociais, pelo setor estatal, ou privado e por organizações da sociedade civil, visto que: “a crença de que a educação é fator indispensável para o desenvolvimento econômico tem mobilizado os

mais diversos setores da sociedade em torno de propostas e políticas que visam otimizar essa relação, a partir de interesses específicos” (OLIVEIRA, 2010a, p. 21)⁵⁰.

A educação assumiu importância decisiva para o desenvolvimento econômico, o que pode ser vislumbrado, inclusive, na ampliação dos gastos públicos com as políticas educacionais, que, nos países desenvolvidos “tem aumentando continuamente em todos os países desde a Segunda Guerra Mundial” (SHEENAN, 1975, p.10). Situação similar se verifica no Brasil sobretudo após a Constituição Federal de 1988 (CASTRO et al, 2012). Em tal cenário, a análise econômica da educação se consolida, pois, como advogam seus praticantes, “o sistema educacional, tal como qualquer outra atividade econômica usa uma certa proporção dos recursos escassos da sociedade” (SHEENAN, 1975, p.9).

A Economia da Educação buscar conhecer os efeitos e/ou relações entre a escolarização e o desenvolvimento econômico, seja no nível do diferencial de renda dos indivíduos ou no crescimento de um país. Dentre seus pressupostos irrompe a ideia de que a escolarização é uma decisão racional associada às prioridades de consumo, investimento e acúmulo de capital. As ações voltadas à ampliação da escolaridade emergem, do ponto de vista do indivíduo ou do Estado, como decisões de consumo imediato ou de privações a curto prazo em função de vantagens posteriores, seja as de ordem individual ou coletivas, de modo que a educação é uma “poupança uma vez que o indivíduo e a sociedade devem abrir mão de consumo presente visando retornos futuros” (RAMOS, 2015, p. 23), o que a constitui como um investimento. Para isso, as análises na área mobilizam o instrumental e, sobretudo, os pressupostos teóricos da

⁵⁰ Como exemplo adicional dessa presença, em entrevista recente ao Portal do “Movimento Todos pela Educação”, a economista Ana Carla Abrão resume o que entende por influência da educação no desenvolvimento econômico e que expressa, em si, diversos dos pressupostos teóricos que orientam a própria Economia da Educação. Nas palavras de Abrão (2018, n.p.): “o principal ponto é a produtividade. A produtividade é o grande motor do crescimento, a capacidade de produzir mais com o mesmo número de trabalhadores. Quando eles são qualificados, produzem mais, aumentando o potencial de crescimento da economia, a geração de emprego e renda. Esse é um problema grave no Brasil porque a produtividade está estagnada nos últimos 20 anos. Em todas as comparações internacionais, estamos muito atrás. Um dos fatores primordiais na explicação disso é que, apesar de conseguirmos aumentar a escolaridade média, não avançamos na qualidade do ensino. Há diversas formas de se medir o impacto da Educação na economia. Um País mais educado gasta menos com saúde pública, tem níveis de segurança mais elevados, já que apresenta criminalidade mais baixa. Maior escolaridade faz com que, direta ou indiretamente, uma economia funcione com mais eficiência”. Como consequência para a reprodução das desigualdades, concluiu ela, “a baixa qualidade da Educação significa que reforçamos as desigualdades. No Brasil, as pessoas que nascem em famílias mais pobres não têm a chance de conseguir uma renda melhor do que a de seus pais. Permitir que elas concorram em igualdade de oportunidades com aquelas que tiveram a sorte de nascer em uma família rica é um grande instrumento de redução de desigualdade. Se não há uma Educação pública que garanta a chance de as pessoas mais pobres aumentarem a renda ao longo das gerações, a desigualdade acaba sendo reforçada” (Fonte: “Todos pela Educação”. Entrevista disponível no endereço: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/como-a-educacao-influencia-o-desenvolvimento-economico-do-brasil>. Acesso em dezembro de 2018)

microeconomia e da macroeconomia para o delineamento da escolarização como um objeto visto sob os postulados das teorias econômicas.

Como dito, a Economia da Educação representa uma área com influência retórica, científica e política cada vez mais prevalente no campo educacional e das políticas públicas. Segundo Almeida (2008), esse processo passa a ganhar destaque na década de 1970, quando, de acordo com a própria autora, a variável renda se tornou instrumento central na compreensão das desigualdades e sobre a qual o processo de escolarização teria um papel fundamental, visto que possibilitaria a ampliação individual da renda. Isso ocorre, informa, a partir da chamada teoria do capital humano e da modernização, que redundaram em uma “transformação na lógica de se pensar a educação, que passa de instrumento de construção da nação e do cidadão a instrumento do desenvolvimento econômico (...) baseada na teoria do capital humano produzida no departamento de economia da Universidade de Chicago” (ALMEIDA, 2008, p. 166). No Brasil, já naquele período, alguns autores desenvolveram análises partindo do pressuposto de que “educação e desenvolvimento econômico estão intimamente associados” (CASTRO, 1976, p. 2)⁵¹.

Na década de 1990, a influência das leituras econômicas ganha nova relevância com os debates acarretados pelo cenário de “reestruturação produtiva e de globalização da economia” (OLIVEIRA, 2010a, p. 21). Tal influência se replica nas décadas seguintes, em associação ao crescimento do mercado privado de educação, seja no ensino superior ou na educação básica, ou às necessidades de legitimação econômica dos gastos em políticas sociais, entre outros elementos que tornam as leituras econômicas da educação cada vez mais hegemônicas⁵², sobretudo em função do pressuposto de que a escolarização é a oferta de um serviço como outro qualquer.

A Economia da Educação tem como um de seus pilares centrais a Teoria do Capital Humano, que está na gênese dessa área de investigação e que trouxe impactos nas formas de pensar a composição do capital e os fatores de produção. A importância da temática aparece, inclusive, nas teorias econômicas como um todo, o que pode ser constatado, em uma rápida análise de manuais amplamente adotados pelo *mainstream* da área, como o de Mankiw (2013), para o qual: “a educação representa um gasto de recursos em um ponto do tempo para aumentar a produtividade no futuro (...), o investimento em educação está vinculado a uma pessoa específica, e é essa ligação que o torna capital humano” (MANKIW, 2013, p. 377); ou na

⁵¹ Na década de 1970, a interpretação de Langoni (2005) também destacou a política educacional para a compreensão do desenvolvimento econômico.

⁵² Sobre isso, ver IPEA (2010), especialmente capítulo 3.

explicação de Krugman e Wells (2015), que, ao apresentarem a importância de se entender a alocação dos recursos disponíveis para o estudo da economia, destacam que eles incluem a “terra, trabalho (tempo de trabalho dos trabalhadores), capital (maquinaria, construção e outros ativos produtivos fabricados pelo homem) e capital humano (*as conquistas educacionais e habilidades dos trabalhadores*)” (KRUGMAN; WELLS, 2015, p. 06, grifo nosso).

É claro que desenvolvimentos posteriores e a emergência de novas questões ampliaram o rol de temáticas abordadas pela Economia da Educação, centrada na contemporaneidade, como esclarece Waltenberg (2006, p. 116), “em dois campos principais: (a) análises do valor econômico da educação, isto é, a importância de medidas agregadas de educação para o crescimento de um país ou região; e (b) aspectos econômicos dos sistemas educacionais”. Nesse bojo, estudos sobre financiamento da educação, eficiência econômica dos sistemas de ensino, oferta e demanda por educação, avaliação de impactos das políticas, avaliação de eficiência econômica do gasto educacional, insumos de diversas ordens necessário ao processo educativo, entre outros, também passaram a compor focos de interesse desse campo de estudos.

Como explica Pinho (1970), “de Adam Smith aos nossos dias, (...) a preocupação pelos problemas educacionais foi sempre uma constante na evolução do pensamento econômico” (PINHO, 1970, p. 47). Todavia, para os fins específicos desse trabalho, optou-se por tratar da temática do capital humano, diante dos quais existe pouca variação posterior, para analisar como a análise econômica atribui à escolarização papel de desenvolvimento econômico geral e para o indivíduo em particular, dado que afetaria sua renda e possibilitaria que ele se afastasse de uma “situação de pobreza”.

Tal como realizado anteriormente, procedeu-se a revisão de alguns clássicos da temática “Economia da Educação”, daí o recurso, inicialmente, às obras de Theodore Schultz, centrais para a sistematização teórica inicial, Gary Becker e Jacob Mincer, em nível mais geral, seguidas da análise de alguns debates nacionais e das possíveis consequências da questão para as compreensões da relação entre escolarização, pobreza e posições de classe, tendo como norte os sentidos dessas questões no contexto das populações do campo.

Os influentes trabalhos de Schultz, *O valor Econômico da Educação e Capital humano, investimentos em educação e pesquisa*, publicados originalmente entre as décadas de 1950 a 1970, tem como objetivo central defender que, na definição do capital, a economia deveria ampliar o seu entendimento tradicional, que o compreendia exclusivamente como os bens materiais (máquinas, instalações, equipamentos, meio de transporte etc.), e passasse a computar as capacidades e habilidades humanas que os indivíduos apreendem, inclusive, mas não apenas,

na escola (SCHULTZ, 1973a; 1973b). Essas seriam, inclusive, os principais componentes de capital, o que teria papel decisivo para a ampliação da produtividade de um país. Isso, obviamente, teria implicações em várias das teorias econômicas, em um primeiro momento e, posteriormente, no campo das políticas educacionais.

O crescimento da economia e da renda constituem processos ligados à alocação dos fatores de produção, comumente a terra, o trabalho e o capital, e são medidos em função da produção que redundava da aplicação deles. De acordo com Schultz (1973a), na análise econômica clássica pouca atenção era reservada, no que se refere ao trabalho e ao capital, aos componentes que não fossem relativos a “hora-homem” ou aos bens físicos de produção. Isso redundava, explica, em uma compreensão limitada acerca das causas do crescimento econômico (SCHULTZ, 1973a, p. 15)⁵³. Para superar tais restrições analíticas, o autor julgava essencial uma compreensão abrangente do capital, de modo que a ampliação das capacidades e habilidades não materiais dos seres humanos, que eram capacidades produtivas passíveis de ser ampliadas e reproduzidas, também fossem computadas como integrantes do estoque de capitais disponíveis em uma sociedade.

É útil destacar que o conceito de capital humano, em Schultz, não se refere exclusivamente à escolarização. É verdade que essa é a dimensão mais importante, mas o capital humano pode sofrer também melhorias e investimentos compostos por: “escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, migração, saúde e informação econômica” (SCHULTZ, 1973a, p.17). Todas essas dimensões poderiam colaborar para o aperfeiçoamento das capacidades produtivas inerentes ao sujeito e dos recursos que ele dispõe para reverter em ganhos o que acumulou de modo “imaterial” em sua trajetória formativa.

⁵³ Tal compreensão tende a igualar capital e “capital humano”, o que não conta necessariamente com aceitação geral e incontestada no campo econômico. Piketty (2014), por exemplo, em sua análise sobre a evolução da desigualdade, destaca: “o capital é definido como o conjunto de ativos não humanos que podem ser adquiridos, vendidos e comprados em algum mercado. Assim, o capital compreende, especificamente, o conjunto formado pelo capital imobiliário (imóveis, casas), utilizado para moradia, e pelo capital financeiro e profissional (edifícios e infraestrutura, equipamentos, máquinas, patentes, etc.), usado pelas empresas e pela administração pública. Há inúmeras razões para excluir o capital humano de nossa definição de capital. A mais óbvia é que ele não pode pertencer a outra pessoa, tampouco pode ser comprado e vendido num mercado, ao menos não de modo permanente. Isso constitui uma diferença essencial em relação à outras formas de capital. É claro que um indivíduo pode oferecer seus serviços sob algum tipo de contrato de trabalho. Contudo, em todos os sistemas jurídicos modernos, isso só pode ser feito em caráter temporário, com limitações no horário e na abrangência dos serviços prestados. Com exceção, é claro, dos regimes de escravidão, não é possível ter plena posse do capital humano de outra pessoa, nem de seus eventuais descendentes” (PIKETTY, 2014, pp. 51-52).

Como é a parcela mais relevante, Schultz dedica em suas obras uma atenção a definir o que compreende por educação, que tem obviamente uma abrangência mais ampla, e por instrução escolar, que seria o meio prioritário pelo qual o capital humano seria (re)produzido. De um ponto de vista geral, para o autor educar é um processo multidimensional, pois engloba: “revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais (...) significa prepará-la para uma profissão, por meio da instrução sistemática” (SCHULTZ, 1973a, p. 18). Finalidades culturais, civilizadoras e de treinamento compartilham espaço nessa conceituação.

No pensamento do autor, nas escolas, durante o processo de escolarização básica e nos cursos superiores, os sujeitos recebem qualificações de diversas ordens, recebem, sobretudo, uma instrução potencializadora de habilidades produtivas. Essa última é uma das funções primordiais da educação e ocorre, principalmente, durante o processo de escolarização, mas pode acontecer durante o trabalho e em diferentes espaços, como dito antes. Assim como outros bens de capital que resultam de esforços intencionais de produção, a partir da alocação de fatores em uma economia marcada pela divisão e especialização das atividades em diferentes ramos industriais, também “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada, como uma indústria” (SCHULTZ, 1973a, p. 19). O caráter industrial da educação se constitui, para o autor, na medida em que suas instituições são voltadas a produzir bens de capital, por meio dos sistemas de ensino e que encontram nos indivíduos os seus depositários. Esses, na sequência, irão alocar o capital acumulado como saberes em diferentes oportunidades de rendimento.

Ao responder possíveis críticas à objetivação do processo educacional feita pela análise econômica e seu tratamento sob a lógica de uma produtora de capital, é correto apontar que o autor não entende que as finalidades da educação, de um modo geral, sejam exclusivamente econômicas, pois os “efeitos culturais e econômicos podem, assim, ser consequências conjugadas da educação. O tratamento que dou à educação não detratará, de maneira alguma, nem depreciará as contribuições culturais da educação” (SCHULTZ, 1973b, p. 82). De todo modo, a escolarização, para o autor, é um processo de produção de valor, na medida em que fabrica um tipo de capital, o humano, que é, por sua vez, responsável por produzir mais valor, de ser um investimento que pode ser empregado e trazer retornos às famílias e aos indivíduos.

O capital humano, como um capital, é algo no qual os indivíduos investem para o acúmulo e com o qual buscam obter retornos expressos nos diferenciais de salário.

Como investimento, portanto, ele não se caracteriza apenas como um gasto em consumo imediato, o que ele também comporta, como explica o autor, mas é algo do qual se espera, sobretudo, um retorno futuro, seja em ampliação da renda conquistada ou de outros recursos: “os valores produtivos da instrução constituem, de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos” (SCHULTZ, 1973a, 54). Além disso, o acúmulo de capital humano oferece aos indivíduos não apenas a oportunidade de ampliarem seus rendimentos futuros, mas também sua autonomia e as possibilidades de escolha para a melhor alternativa de investimento e para o exercício da autonomia, que seria reduzido entre os menos escolarizados: “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Está é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973b, p. 33).

A proposição de Schultz de tratar a instrução escolar, ou o processo de escolarização, como investimentos em capital possui consequências na teoria econômica, que passa a ter que pensar o desenvolvimento a partir da incorporação de um componente “novo” de capital, mas também para os próprios sujeitos que passam a ser os portadores desse novo capital: os que são escolarizados. Esse capital integraria as capacidades do indivíduo que, no caso dos trabalhadores, passam a ser donos de capital e não apenas de sua força de trabalho. Isso ocorre porque ele tem incorporado em si, após a instrução/escolarização, uma propriedade que é fruto de investimento e que, por sua vez, pode ser convertida em ganhos: “é um investimento no capital humano, sob forma de habilidades adquiridas na escola (...). Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é predominantemente, um meio de produção produzido” (SCHULTZ, 1973b, p. 25). Nessa direção, o capital humano, lembra Schultz, diferentemente do que ocorre com um trator ou um silo de estocagem de grãos, por exemplo, é um capital que é internalizado. A divisão entre trabalhadores e capitalistas, em tal cenário, tenderia a desaparecer.

Uma análise sobre as consequências de tal visão na sociedade contemporânea pode ser observada em Gorz (2005), para quem a noção de capital humano expressa as características de uma nova forma de acumulação capitalista, na qual “o trabalho de produção material, mensurável em unidades de produtos por unidades de tempo, é substituído por trabalho imaterial, ao qual os padrões clássicos de medida não mais podem se aplicar” (GORZ, 2005, p. 15). Em tal conformação, o trabalhador assalariado tradicional vai sendo substituído por

indivíduos que acumulam conhecimento, mas também modos de agir e pensar que passam a ser valorizados como ativos, em uma compreensão ampliada de capital humano.

Desse modo, o indivíduo passa a ser um produtor de si, seja por meio do que acumula no sistema escolar, mas também das atividades cotidianas de lazer, cuidados, de formação moral etc., que se convertem em qualidades posteriormente valorizadas pelos contratantes de mão de obra, vista, inclusive como capital a ser incorporado ao empreendimento: “esse capital humano, é evidente, não é puramente individual. A produção de si não se opera *ex nihilo*; ela se efetua sobre a base de uma cultura comum transmitida pela socialização primária e de saberes comuns” (GORZ, 2005, p. 20). Essa mudança estrutural nas formas de acumulação tem, para ele, consequências centrais para os sistemas de proteção social, de assalariamento, de ensino, entre outras dimensões.

Voltando à proposição apresentada por Schultz (1975b), de que os trabalhadores vêm se tornando donos de capital humano, é importante destacar que ela possuiu impactos na forma de conceber as desigualdades de posição de classe em uma sociedade. É fato que o autor não reserva atenção para as desigualdades de propriedade material ou daquelas que diferenciam as possibilidades de acumulação de capital humano entre os indivíduos. Ao propor a posse de um capital humano como critério para converter trabalhadores em capitalistas, acaba por atribuir ao processo a capacidade de conduzir mobilidades entre as posições estruturais e de que todos passem a ser detentores de capital. A escolarização, nessa leitura, é investimento no qual, a partir de determinado ponto, os sujeitos começam a recuperar o alocado, passando a ocupar a posição de proprietários de um bem de capital. Uma das interpretações que decorre daí é a diluição das fronteiras entre as classes a partir de critérios relativos à propriedade dos meios de produção: a universalização da educação básica é a universalização da posição dos que são proprietários de capital, no caso humano.

Outra interpretação que poderia ser derivada daí, é que a ampliação dos rendimentos e as condições para superar as desigualdades se amparam na posse do capital humano. Os que ingressam nos sistemas escolares, número cada vez maior com o crescimento da escolaridade geral e obrigatória em diversas sociedades, recebem um nível de instrução, ou um capital humano inicial com o qual estruturam, por sua vez, as condições mínimas para converter o que foi investido em ganhos futuros. Em outras palavras, esse investimento vai oferecer aos indivíduos o capital humano necessário para que os sujeitos afirmem rendimentos futuros, maximizando oportunidades e reduzindo as desigualdades. Isso porque o capital humano é um meio de produção que o indivíduo pode empregar e que passa a ser uma das explicações centrais

para as diferenças de renda recebida por cada um: “a hipótese aqui formulada é de que essas alterações de investimento no capital humano são um fator básico na redução das desigualdades da distribuição pessoal de renda” (SCHULTZ, 1973a, p. 82)

Como uma forma de capital, o humano requer acumulação inicial. Isso pode vir dos investimentos públicos, privados e dos próprios trabalhadores, que estariam investindo nele, por exemplo, ao protelarem o ingresso no mercado de trabalho para ir estudar, o que integraria um custo de oportunidade, na medida em que o salário que deixam de receber enquanto estão na escola constitui um investimento em seu capital humano, que poderá ser recuperado posteriormente em atividades produtivas.

Essa questão aparece, inclusive, ao desenvolver hipóteses sobre a escolaridade menor das crianças no campo, para as quais esse custo de oportunidade poderia ser maior: “será essa, também, a razão por que as crianças de famílias rurais frequentam menos assiduamente as escolas do que as de famílias urbanas?” (SCHULTZ, 1973a, p. 83). Como o trabalho de todos os membros da família é importante na agricultura e os retornos econômicos pela escolarização são menores nas áreas rurais, dada a baixa diversificação, estudar implicaria maiores custos aos indivíduos e suas famílias, custos esses que, deduzindo, não poderiam ser recuperados posteriormente.

Na mesma direção, o economista americano Gary Becker (1993) empreendeu esforços para a estruturação de uma teoria do capital que abarcasse as dimensões educacionais e, em particular, de ampliação da escolaridade, como componentes associados ao desenvolvimento econômico e a outras esferas da vida social. O crescimento da escolaridade é tomado como uma ampliação do capital humano dos indivíduos. Seus efeitos devem ser buscados não apenas na melhoria dos rendimentos futuros, mas também no aperfeiçoamento integral dos sujeitos: “schooling, a computer training course, expenditures on medical care, and lectures on the virtues of punctuality and honesty are capital too in the sense that they improve health, raise earnings, or add to a person's appreciation of literature over much of his or her lifetime⁵⁴” (BECKER, 1993, pp. 15-16).

O economista compreende que a ampliação desse tipo de capital humano é responsável também pelo desenvolvimento da sociedade, de modo geral. Isso se revela nos ganhos acarretados pelo capital humano na melhoria das condições de vida das mulheres. Nesse caso,

⁵⁴ “Instrução escolar, como um curso de computação, gastos com cuidados médicos, e conferências sobre as virtudes da pontualidade e da honestidade também são formas de capital na medida em que aperfeiçoam a saúde, ampliam os ganhos ou fazem a pessoa passar a gostar de literatura ao longo da vida dela” (BECKER, 1993, tradução nossa).

as mudanças demográficas, nas legislações de divórcio e no mercado de trabalho, que trouxeram aperfeiçoamentos às condições de vida das mulheres, são potencializadas pelas mudanças culturais devidas a uma compreensão distinta acerca do papel delas na sociedade, que advém também de maiores níveis educacionais. Isso ocorre porque, mais do que um estoque de habilidades técnicas e operacionais, o capital humano implica novas habilidades de compreensão e tomadas de decisão: “human capital analysis assumes that schooling raises earnings and productivity mainly by providing knowledge, skills, and a way analyzing problems”⁵⁵ (*ibidem*, p. 19). Capacidade de apreender, ou aprender a aprender são algumas das consequências derivadas do processo de crescimento geral da escolarização.

É possível afirmar que o intento central de Becker consiste em destacar os componentes não matérias do capital como formas fundamentais para explicar ganhos econômicos individuais e coletivos. Isso faz com que a teoria possua uma pretensão de elucidar as interações entre as esferas micro e macro, pois, como resume o autor, no que pode ser tomado como indicação das trilhas para o desenvolvimento, os países que atingiram o crescimento econômico: “have also had large increases in the education and training of their labor forces. First, elementary school education becomes universal, then high school education spreads rapidly, and finally children from middle income and poorer families begin going to college”⁵⁶. (BECKER, 1993, p. 24).

O trabalho de Becker contempla ainda uma análise sobre a importância de diversas formas de acúmulo do capital humano, como o treinamento no trabalho e outros espaços de habilidade. É isso, inclusive, que faz o autor investigar as dinâmicas entre idade, experiência e instrução escolar na explicação dos ganhos e nas decisões de investimento das firmas, o que articula as análises da Economia da Educação com a do Trabalho. Além disso, ele propõe modelos econométricos de análise para investigar efeitos causais do capital humano sobre os rendimentos e/ou diferenciais de salário, acerca dos quais não cabe aqui uma análise detalhada, sendo suficiente para os intentos em curso a compreensão teórica da definição e do papel do capital humano.

Cabe registrar, na revisão dos trabalhos de Schultz (1973a; 1973b) e Becker (1993), como sintetizados anteriormente, o conceito capital humano minimiza, em certa medida, as condições

⁵⁵ “A análise do capital humano assume que a instrução escolar amplia os ganhos e a produtividade principalmente por prover conhecimentos, habilidades e formas de analisar os problemas” (BECKER, 1993, tradução nossa).

⁵⁶ “(os países que cresceram) Tem tido também grandes avanços na educação e no treinamento de sua força de trabalho. Inicialmente, a escolarização elementar tornou universal, depois o ensino médio se espalhou rapidamente, por fim as crianças pertencentes a famílias com rendimento médio e as mais pobres começaram a ir para faculdade” (BECKER, 1993, tradução nossa).

desiguais que os indivíduos enfrentam para sua possível apropriação e reprodução. Nesse sentido, pode secundarizar a importância de fatores como a posse de bens de capital físico, como terras, indústrias, imóveis etc. que viabilizam possibilidades e condições desiguais de acúmulo das versões não materiais do capital.

É como se a tendência de universalização escolar pelas políticas de educação, tivesse como efeito a diluição das desigualdades nas condições iniciais – sejam materiais, culturais, raciais – e apontassem para uma equalização das oportunidades, na medida que, tanto os países desenvolvidos como os em desenvolvimento apresentam viés de ampliação da educação básica e do acesso ao ensino superior. Nesse cenário, ocorreria um investimento generalizado no capital humano, menos submetido a limites como a terra, por exemplo, de modo que a maior parte dos indivíduos teriam as condições de realizar essa acumulação primitiva disponibilizada pelos sistemas de ensino e revertê-la em ganhos, seja a partir da melhoria da renda, superação das situações de pobreza e maior bem-estar.

No que se refere especificamente aos diferenciais de salário que redundam do capital humano, Mincer (1974) desenvolveu suas análises tendo em conta os desequilíbrios que emergem das formas distintas de sua incorporação. Isso não significa que o autor equacionou a questão sob a perspectiva de uma análise de assimetrias de classe. Para investigar os efeitos da escolarização, ele destaca que o estoque de capital humano expresso nos anos de escolarização só revela seus efeitos diferenciadores na explicação dos ganhos de rendimento quando associados aos ganhos de experiência que o indivíduo adquire ao longo de sua trajetória ocupacional e que deve ser considerado em análise acerca dos efeitos da escolarização (MINCER, 1974).

A análise de Mincer retoma o capital humano como um investimento dotado de um custo de oportunidade: “investments in people are time consuming. Each additional period of schooling or job training postpones the time of the individual's receipt of earnings and reduces the span of his working life, if he retires at a fixed age⁵⁷” (MINCER, 1974, p. 7). Sua preocupação central, mais do que delinear os fundamentos teóricos que legitimariam a compreensão do capital humano como forma de capital, é também a constituição de modelos econométricos que incorporem na análise os ganhos de escolarização e as diferenças de experiência e treinamento subsequente no trabalho, ou: “post-school ‘training’” (*ibidem*, p. 20).

⁵⁷ “Investimentos em pessoas consome tempo. Cada período adicional de escolarização ou treinamento no trabalho posterga o tempo que o indivíduo começará a ganhar e diminui sua vida produtiva, caso ele se aposente em uma idade fixa” (MINCER, 1974, tradução nossa).

A questão dos ganhos de rendimento trazidos pela escolarização constitui um ponto importante da teoria do capital humano, tal como visto em Schultz (1973b), Becker (1993) e Mincer (1974). É fato que existem, em nível geral, correlações positivas entre escolarização e rendimentos, sobretudo em países muito desiguais, e a literatura que trata da questão possui robustez para sustentar essa hipótese (RAMOS, 2015). Todavia, a questão a ser analisada é que a própria posse do capital humano, tomado na definição ampla, segue processos de socialização desiguais, em função de condições de classe, de propriedades, diferenças culturais, familiares, por local de moradia, entre outros aspectos que podem afetar de modo desequilibrado o sucesso escolar. Entre essas diferenças, no caso das populações do campo, o acesso à terra não pode ser ignorado como baliza diferenciadora tanto das possibilidades de acúmulo de capital humano, quanto de capital econômico.

Nesse cenário, cabe perguntar se a escolaridade disseminada pelas políticas escolares assumiria o protagonismo na redução das desigualdades, quando tais pressupostos são desafiados por conformações sociais específicas. Além disso, chama a atenção na breve síntese feita de alguns pontos trazidos pelo pensamento desses autores que constituem clássicos da teoria do capital humano, a pouca atenção às desigualdades de outras dimensões que poderiam estar associadas à escolarização e aos rendimentos. Outras formas de capital e suas diferentes maneiras de distribuição pouco aparecem. São apresentadas correlações entre capital humano/escolarização e rendimentos, já outras correlações, como, por exemplo, entre a posse da terra ou de bens e os rendimentos conquistados, controlando por capital humano, não constam nos textos analisados. De todo modo, as referidas abordagens contam com significativa influência no debate e na justificação das políticas educacionais brasileiras.

Essas influências possuem, inclusive, uma presença desde os anos de 1970 no debate nacional. Castro (1976), ao investigar as relações entre desenvolvimento econômico e escolarização no Brasil, à luz da teoria do capital humano, ressalta que tal construção teórica “permite a utilização, em educação, de todo o instrumental de análise desenvolvido na teoria do capital” (CASTRO, 1976, p. 2). Seu foco recai, fundamentalmente, em investigar os diferenciais de salário obtidos em função da escolarização, também tomada como um investimento, como é inerente ao referido *corpus* teórico. Para ele, os métodos de custo-benefício seriam os mais úteis, pois permitiriam “calcular o efeito de determinado montante de investimento educacional sobre o nível de renda das pessoas que receberam educação. Mais ainda: o resultado desses cálculos pode ser expresso em forma de taxa de retorno” (*ibidem*, p.

20). A renda, individual ou nacional, assim como nas análises precedentes, constitui a variável chave a ser explicada pela escolarização.

Como o capital humano é um recurso que passaria a pertencer ao indivíduo, seria possível visualizar os possíveis efeitos diferenciadores acarretados pela escolarização a partir do nível de renda. Na explicação do autor, por exemplo, ao considerar dois grupos que se diferenciam por terem realizado certo curso ou não: “o benefício do investimento feito no curso seria definido pela diferença entre a renda dos dois grupos considerados. A hipótese é que esse diferencial de renda se deve à educação” (CASTRO, 1976, p. 20). Isso, pode-se dizer, constituiria uma análise acerca dos impactos de um programa educacional.

Assumindo esses pressupostos, o autor investiga como na sociedade brasileira seria possível encontrar respaldo para tais associações, bem como os elementos que a diferenciariam, dadas as condições gerais de desenvolvimento local. Em sua investigação, ele incorpora os pressupostos anteriormente descritos sobre a teoria do capital humano, com ressalvas diante de posições determinísticas quanto à educação que “jamais poderá ser suficiente para o crescimento” (CASTRO, 1976, p. 44). Ou seja, considerando o próprio cenário de atraso do país, seria complexo a educação suprir as deficiências de desenvolvimento existentes em outras áreas.

Diferentemente do visto em outros autores, Castro (1976) considera a relevância das classes sociais na explicação das desigualdades, visto que, para ele “classe social elevaria o nível de renda, independentemente de educação” (*ibidem*, p. 54). Entretanto, é nas diferenças entre as unidades familiares que surge o elemento adicional importante de sua análise. Apesar de ausência de citações diretas em sua obra, é forte a ressonância das teorias da reprodução, como a de Bourdieu e Passeron: “as famílias de mais alto *status*, que são, via de regra, também as famílias melhor educadas, exercitam as suas crianças em operações mentais que antecipam as exigências das escolas” (*ibidem*, p. 69). Daí que a acumulação do capital humano, concluímos, não ocorre só a partir da escola, mas antes dela também, o que é fato crítico adicional à ideia de que a escola concretiza a igualdade de oportunidades.

Nesse ponto, todavia, insere um elemento relativo às possibilidades de acumulação de capital humano, pois entende que a chegada dos sujeitos ao sistema de ensino foi precedida de preparações prévias que tornam mais ou menos eficiente a apropriação do investimento feito, o que ele chama de “educabilidade”. Como essa disposição, no que poderia ser chamado de *habitus*, nos termos de Bourdieu, é distribuída de forma desigual entre as famílias, o autor se opõe às políticas que enfatizam “a expansão de matrículas, ao invés de tentar complementar a

educação informal dada pela família” (CASTRO, 1976, p. 82). Aqui, chama a atenção na análise do autor – após constatar a relevância das desigualdades socioeconômicas entre os grupos domésticos – o “familismo” que orienta seus prognósticos, de modo a sugerir, inclusive, a ineficiência da ampliação do acesso escolar antes de reformas que complementem “a educação informal dada pela família” (*ibidem*, p. 82), componente que o autor reputa como central para que os investimentos em capital humano sejam factíveis. Em seu argumento, sem alterações nas práticas e estruturas de valorização do capital humano no interior das famílias seriam reduzidos os efeitos da ampliação geral da escolaridade, pois estariam ausentes núcleos domésticos estruturados com reais condições de absorção.

Em síntese, o ensaio de Castro sobre o caso brasileiro se apropria do marco geral da teoria do capital humano, distinguindo os componentes de consumo e de investimento em educação e buscando correlações da escolaridade com o desenvolvimento e com os retornos individuais. Apesar da referência às desigualdades entre as classes nos retornos de rendimento, não constam no trabalho analisado reflexões mais aprofundadas sobre a importância do capital material para a constituição das desigualdades. No entanto, trata-se de trabalho clássico para compreender as abordagens da Economia da Educação tendo o Brasil como referência empírica.

Mais recentemente Pires (2005) e Ramos (2015) realizaram sínteses das discussões levadas a cabo pela Economia da Educação, buscando apresentá-la para além dos debates sobre capital humano. Do ponto de vista teórico, operam análises dos pressupostos da teoria, resgatando seus fundamentos conceituais e históricos, buscando adicionar complexidades explicativas, como em Ramos, ou introduzindo algumas críticas, como no caso de Pires.

Para Ramos, “a acumulação de CH acrescenta capacidades, conhecimentos, proficiências etc. que elevam a produtividade dos indivíduos, e essa produtividade determina os ganhos no mercado” (RAMOS, 2015, p. 49). O autor analisa ainda as diferenças entre os possíveis conteúdos que o capital humano implica em termos de habilidades concretas para a elevação da produtividade, e a questão das credenciais escolares, que seria uma forma de valorizar os sujeitos em função da linhagem institucional dos títulos, assumindo que diferentes instituições sinalizariam capacidades distintas, independente das capacidades específicas dos indivíduos.

Na síntese de Pires (2005), por sua vez, subsiste espaço para algumas análises críticas à teoria do capital humano e aos fins unicamente instrumentais da escolarização. O autor lembra que a Economia da Educação exerce uma influência central na formulação de políticas educacionais, dada a forte presença da “ideia de que a educação deve ser encarada como um

investimento que eleva a capacidade produtiva das pessoas e dos países e, portanto, deve ser fomentada (...), a fim de se obter crescimento econômico e desenvolvimento” (PIRES, 2005, p. 110). O problema é que, pontua o autor, em função do contexto de hegemonia liberal, apenas o paradigma econômico neoclássico, amparado no utilitarismo e na escolha racional acabam por influenciar as decisões, impedindo compreensões mais frutíferas da noção de capital humano.

Uma alternativa a esse cenário, conclui o autor, seria, entre outros pontos, a maior permeabilidade da Economia da Educação às análises provenientes de outras ciências e do campo educacional, o que poderia ser construído a partir da compreensão da importância do capital social, em uma definição ampla, como finalidade dos sistemas escolares, bem como por meio do destaque a outras correntes da economia, que não a neoclássica, buscando a “instauração de um diálogo entre a Economia e outras áreas do conhecimento que concorrem para explicar o fenômeno educacional” (PIRES, 2005, p. 113).

A presença da Economia da Educação e da noção de capital humano informando as análises sobre educação na contemporaneidade brasileira podem ser encontradas em investigações sobre a educação básica (VELOSO et al, 2009); acerca dos retornos da qualificação escolar sobre os diferenciais de rendimento (MENEZES-FILHO; PECORA, 2014); da possível colaboração da escolaridade na superação da pobreza no campo (NERI; MELO; MONTE, 2012), entre outras análises que buscam apontar o processo de escolarização básica e de ensino superior como responsáveis por mudanças de rendimento, a mobilidade, redução das desigualdades e para o desenvolvimento econômico.

Como dito, a Economia da Educação exerce influência sobre as políticas educacionais não apenas em função da teoria do capital humano. Seus modelos de avaliação de impacto, de custo-benefício, eficácia do financiamento, desenvolvimento tecnológico, competitividade, entre outros, também respondem pela presença exercida (WERTHEIN; CUNHA, 2004). Mas é a teoria do capital humano que acaba por ter maior apelo acadêmico e, sobretudo, político, pois ela fundamenta as argumentações da escolarização como fonte do crescimento econômico, da distribuição de renda, mobilidade social e enfrentamento da pobreza. Ela confere um instrumental para analisar as funções econômicas do gasto social.

Ao se conduzir as sínteses prévias do pensamento de diversos autores, nota-se a necessidade, ao tratar da escolarização entre as populações do campo no Brasil, de se considerar também a posse da terra e de meios para produzir como elementos estruturantes das desigualdades. Como descrição do nível de escolarização de um sujeito, o capital humano cumpre funções explicativas importantes, mas que precisam ter em conta as possibilidades

existentes em determinada sociedade de que a escolarização amplie rendimentos ou reduza assimetrias. Tais condições, no geral, são escassas em espaços com baixa divisão ocupacional e no qual a terra, mesmo abrigando novos sujeitos, não deixou de ser relevante.

Não é o caso de rejeitar ou adotar o conceito de capital humano. É uma teoria explicativa que, como outras, apenas a análise dos dados empíricos permite apreciações nesse sentido. Críticas mais aprofundadas à teoria podem ser encontradas em Frigotto (1984). Todavia, é possível dizer que, tomado em sua forma extrema, o conceito acaba por supervalorizar a escolarização como recurso de mudança social e econômica, relativizando a posse de outros capitais. A escolarização implica em inúmeros benefícios para as populações do campo, inclusive de ordem econômica, mas pode não “democratizar” necessariamente o acesso ao capital exclusivamente em função de sua ampliação. As análises posteriores, sobre a associação entre escolaridade, pobreza e posições de classe tentam adicionar elementos a essa reflexão.

Capítulo 3 – Pobreza e posições de classe no campo: teorias e “medidas”

As realidades da história contemporânea constituem também realidades para o êxito e o fracasso de homens e mulheres, individualmente. Quando uma sociedade se industrializa, o camponês se transforma em trabalhador; o senhor feudal desaparece, ou passa a ser homem de negócios. Quando as classes ascendem ou caem, o homem tem emprego ou fica desempregado; quando a taxa de investimento se eleva ou desce, o homem se entusiasma, ou se desanima (...). A vida do indivíduo e a história da sociedade não podem ser compreendidas sem compreendermos essas alternativas (MILLS, 1982, pp. 9-10).

A relação entre pobreza e a posição que os indivíduos ocupam na estrutura de classes é um processo complexo nas formações sociais capitalistas, como pode ser derivado do debate anteriormente apresentado a partir da Sociologia e da Economia da Educação. Existe uma imbricação entre classe, pobreza e desigualdades. Classe remete a posição do indivíduo na estrutura social em relação aos demais grupos; pobreza se refere às privações e limitações de ordem econômica, nutricional, de saúde, etc., que oscilam de forma relativa ao tempo e ao espaço social; a desigualdade se apresenta nas diferenças entre os indivíduos e os grupos quanto à apropriação dos recursos existentes em uma sociedade. Tratam-se, portanto, de situações imbricadas, mas com conceituações próprias.

Sob qualquer abordagem de classe social adotada, a pobreza constituiria uma situação subordinada nos processos de hierarquização e se associaria a maiores carências e à posse de poucos ou insuficientes recursos para a reprodução social. Assim, a posição de um indivíduo ou grupo precisa ser tomada em relação aos demais, distância essa que define uma das formas de desigualdade social. Os pobres seriam, em geral, os que integram as classes trabalhadoras, seja diretamente incorporados ao processo produtivo e auferindo baixos rendimentos, de modo a serem impossibilitados de garantir a subsistência; ou potencialmente, isto é, em situação de não participação direta no processo produtivo, seja pelo desemprego, pela velhice, em função de doenças, por estarem descobertos de formas de proteção social como a previdência, ou outras condições que o posicionariam no exterior do processo produtivo. A integração entre pobreza e classe também pode ser apreendida quando se leva em consideração a superpopulação relativa que cumpre papel funcional na regulação dos salários.

As mudanças recentes tornaram ainda mais complexa tal situação. Dada a reestruturação do capital, das formas de organização e gestão do trabalho, da automação produtiva, das dinâmicas de acumulação flexível, o esgotamento do “fordismo”, a ampliação dos modelos precários de inserção produtiva, da fragilização das formas de proteção social, sobretudo a partir

da crise que se instala na década de 1970 (HARVEY, 2007), a inserção no mundo do trabalho não é condição suficiente para que a pobreza, mesmo em níveis extremos, deixe de ser um risco permanente para os indivíduos, inclusive para aqueles que estão ocupados. A reconfiguração das relações salariais delinea a impermanência e a instabilidade a posições antes aparentemente “seguras”, de modo que a pobreza irrompe como risco constante da condição dos trabalhadores.

A situação atual é marcada por uma comoção que, recentemente, afetou a condição salarial: o desemprego em massa e a instabilidade das situações de trabalho, a inadequação dos sistemas clássicos de proteção para dar cobertura a essas condições, a multiplicação de indivíduos que ocupam na sociedade uma posição de “supranumerários”, “inimpregáveis”, inempregados ou empregados de um modo precário, intermitente. De agora em diante, para muitos, o futuro é marcado pelo selo do aleatório (CASTEL, 2015, p. 21).

Nesse contexto, as incertezas tornam cada vez mais intercambiáveis as condições sociais, de modo que pensar as posições de classe social e a pobreza envolve complexidades que extrapolam as dificuldades operacionais de medição e classificação. É importante ressaltar que o posicionamento dos sujeitos nas situações de classe não se restringe às condições de pobreza. Classe social pressupõe uma hierarquização dotada de relações ou classificações distintas, englobando tanto aqueles que dependem exclusivamente do trabalho, o que inclui desde os que não conseguem sequer reproduzir suas condições de subsistência, mesmo trabalhando; aqueles que, mesmo vivendo exclusivamente do trabalho, usufruem de condições elevadas de bem-estar; até os grupos que controlam os recursos materiais, produtivos e o trabalho alheio.

De um ponto de vista empírico, a delimitação dos indivíduos situados ou não em uma situação de pobreza e sua respectiva posição em tipologias de classe pode recorrer a opções mais ou menos restritas, mas passíveis de uma demarcação que envolve rendimento, mas não pode se restringir a ele.

Para a definição operacional de pobreza nas áreas rurais, por sua vez, o estudo adotou os critérios de renda, em que pesem as notórias limitações acarretadas por selecionar uma dimensão analítica para um fenômeno multidimensional, tal como será explicitado adiante. Isso foi feito não recorrendo à noção de linhas de corte, mas de uma escala expressa no rendimento domiciliar.

Na sequência, será discutido a questão das posições de classe, buscando delinear também um modelo empírico operacional para o rural contemporâneo. Desse modo, espera-se, ao final, possuir uma classificação dos sujeitos em posições de classe no campo que possam ser utilizadas para as análises de associação com as dimensões de escolaridade. Isso é relevante,

pois como visto, existe uma tendência, sob correntes distintas, em atribuir à escolarização efeitos transformadores, seja da renda, da produtividade econômica e das posições de classe que os sujeitos ocupam.

3.1 – Pobreza: notas teóricas e opções de quantificação

“O pobre aderiu ao mundo que o fez pobre. Tornou-se cúmplice, para desespero de quem tem uma visão de mundo pautada por uma história possível, diversa da história irremediável” (MARTINS, 2012, p. 37).

Do que se trata a pobreza, especificamente no campo; o que pode ser utilizado como critério para localizar um indivíduo como pertencente ou não à condição de pobreza? A simplicidade das indagações não revela de modo imediato as complexidades que acompanham a temática. Investigar as relações entre escolarização e a situação de pobreza exige que se tenha uma resposta orientadora para tais questões. Aqui não se almeja discutir as múltiplas causas da pobreza, em suas diversas abordagens, ou aprofundar uma investigação sobre suas consequências para os indivíduos e as dinâmicas sociais. No caso rural ela está profundamente ligada, ainda, ao tipo de relação dos sujeitos com a terra, mas não se esgota nessa, em função da importância de novas fontes de renda no rural contemporâneo, que abarca aposentadorias, programas de transferência de renda, pluriatividade etc.

A pobreza, em nível individual ou coletivo, já mobilizou inúmeras análises, sem que isso tenha redundado em uma definição que seja consensual. Além disso, o tema exige frequentes diálogos entre as elaborações acadêmicas e as intervenções públicas: “poverty has been at the centre of social policy in part because it provides a bridge between academic debate and policy action”⁵⁸ (ALCOCK, 2012, p. 180). As definições sobre pobreza, em decorrência dessa proximidade, contemplam, implícita ou explicitamente, delineamentos com finalidades interventivas.

Codes (2008) fez uma ampla revisão das concepções de pobreza no campo das ciências sociais e das políticas de intervenção. Ela extraiu, em sua síntese, cinco abordagens principais sobre a temática: a pobreza como mínimos de subsistência; pobreza como necessidades básicas; a pobreza relativa; a pobreza como privação de capacidades; a pobreza como fenômeno

⁵⁸ “Pobreza tem sido o centro da política social em parte porque ela estabelece uma ponte entre o debate acadêmico e a ação política” (ALCOCK, 2012, tradução nossa).

multidimensional (CODES, 2008). Trata-se de um sumário tipológico das formas de abordar a questão como um fenômeno social e que refletem também as alterações históricas pelas quais a temática e as formas de intervenção passaram. Para a autora, a concepção dominante na contemporaneidade, no âmbito das políticas públicas e das análises acadêmicas, é a da pobreza como um fenômeno multidimensional: “da preocupação primordial em ‘conter os marginais’, passou-se por outros estágios de compreensão, até que se chegasse à noção atual de que se trata de um fenômeno complexo que envolve múltiplas dimensões”. (*ibidem*, p. 26). Estas tipologias, como informa a pesquisadora, sintetizam diferentes compreensões sobre o fenômeno que, ao logo do desenvolvimento do capitalismo, passaram por reconfigurações muitas vezes associadas aos critérios de classificação para fins de políticas de transferência ou de assistência social.

A pobreza vista como uma situação de não atendimento às necessidades foi uma concepção surgida nos anos de 1970, e englobava os mínimos para reprodução física de uma família, assim como o acesso a serviços públicos essenciais, como saúde e educação, por exemplo, ampliando a noção exclusiva de subsistência (CODES, 2008, p. 13). Análises posteriores, todavia, apontaram a necessidade de distinguir entre os mínimos e os básicos, dado que os primeiros tendem a indicar a posse do que não é sequer básico. Em contraposição, irrompe a proposta das necessidades básicas, que podem orientar os debates sobre pobreza, dado que incluiriam não apenas o mínimo, mas englobaria “o pré-requisito ou as condições prévias suficientes para o exercício da cidadania em acepção mais larga” (PEREIRA, 2000, p. 26).

As definições mais contemporâneas sobre a pobreza agregam também componentes relativos a “perspectiva subjetiva” (CODES, 2008, p. 19). Em paralelo à essa compreensão, emerge a noção da pobreza como privação de capacidades, que, a partir das contribuições do economista Amartya Sen (2010), introduziram a visão da pobreza como a situação que limita as liberdades e capacidades, o que vai fundamentar a construção de índices multidimensionais e de desenvolvimento humano, com vistas a ampliar as tradicionais medidas monetárias.

Alguns estudos optam por analisar as concepções de pobreza a partir das posições políticas, haja vista que noções sobre justiça social distintas também informam as classificações realizadas. Duarte (2012), destaca quatro concepções centrais sobre a questão da pobreza e de seu enfrentamento, tomando como referência a oposição entre elas: a perspectiva liberal, em oposição a socialista, e perspectiva moralista em oposição à perspectiva técnica. É fato que, em algumas definições operacionais características comuns a distintas posições podem conviver.

Abordagem parecida também é conduzida por Siqueira (2013), que delinea ampla revisão das formas de conceber e intervir na pobreza no interior do capitalismo.

Analisando as interfaces entre o diagnóstico e o prognóstico, Silva (2002), conduz uma revisão dos conceitos de pobreza. Para a autora, não é possível compreender ela como uma categoria. Além disso, as definições possuem um aspecto relacional e histórico: “não se pode falar de solidez e estabilidades do conceito de pobreza no tempo e no espaço, sendo ilusório pensar numa definição ‘científica’, objetiva e universal” (SILVA, 2002, n.p.)⁵⁹. Dito isso, a autora destaca a existência de conceituações distintas para a questão e que poderiam ser sintetizadas em quatro principais abordagens: a culturalista, ancorada em aspectos morais e culturais da pobreza; as estruturais, que a entendem como dimensão do processo de composição da sociedade capitalista; as abordagens liberais, centradas em explicações que partem dos indivíduos e de suas práticas; e as abordagens mais contemporâneas, que destacam a multidimensionalidade da pobreza (SILVA, 2002).

Yazbek (2012) também ressalta a compreensão da pobreza como um fenômeno multidimensional que precisa ser abordado como uma face da “questão social”. Na compreensão da autora, a pobreza e os pobres resultam das relações sociais capitalistas e não se reduzem a sua dimensão material (YAZBEK, 2012). Silva (2010) também destaca o aspecto multidimensional da pobreza, não redutível à dimensão de renda, e a posiciona dentro das características distributivas inerentes ao modo de produção capitalista, no qual as desigualdades entre as “classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reprodutor da pobreza” (SILVA, 2010, p. 157).

Rocha (2006) desenvolve uma revisão dos vários tratamentos conferidos à pobreza e busca conceituar o fenômeno, com a intenção de delimitar as formas de operacionalizar suas medidas. Para a autora, no Brasil existe uma ampla variedade de estudos dedicados à pobreza e que, naturalmente, redundam em investigações as mais variadas metodologicamente, como as “*basic needs* – em que são usados indicadores sociais de inadequação em relação a diferentes condições de vida para delimitar a subpopulação pobre – até análises que visam identificar os determinantes de baixa renda, a partir da distribuição de rendimentos” (ROCHA, 2006, p. 43).

Para a autora, a melhor maneira de constituir classificações sobre a pobreza é a que considera o “consumo observado” (ROCHA, 2006, p. 50). Isso permitiria, na síntese dela, delimitar efetivamente o percentual do rendimento que as pessoas precisam dispor para atender

⁵⁹ Artigo em versão eletrônica não paginado (n.p.).

suas necessidades de existência, sobretudo a partir do estabelecimento prévio dos requisitos nutricionais e do consumo alimentar exigido. A operacionalização de estudos como esses, todavia, requer a disponibilidade de pesquisas familiares sobre o orçamento que contenham registros sobre os rendimentos e despesas de cada unidade domiciliar. Tais informações não estão disponíveis na PNAD, que registra apenas a renda declarada⁶⁰.

Análises sistemáticas sobre a pobreza e com fins de discutir os desafios de conceituação de para o estabelecimento de medidas também podem ser encontradas em Alcock (1997) e Salama e Destremau (1999). O primeiro desenvolve uma síntese histórica dos debates sobre pobreza e das abordagens contemporâneas sobre o fenômeno. Os segundos, por sua vez, associam sua análise conceitual com reflexões acerca das medidas mais usuais, bem como sobre as vantagens e limitações que as caracterizam.

Alcock (1997) trata a pobreza a partir das imbricações dela com o mundo do trabalho. Para o autor, seja na academia, na imprensa ou mesmo das organizações da sociedade civil, os debates sobre pobreza remetem ao limiar entre o trabalho e o não trabalho. Daí que nas discussões públicas se estabelecem diferenças entre os que são pobres em função das circunstâncias, como a velhice e a doença, daqueles que vivem a pobreza em função da falta de esforço e ou de ocupações, como é o caso dos desempregados. Para o autor, a distinção entre os pobres mercedores de seguridade social e os não-mercedores constitui uma ideologia da pobreza que colabora, inclusive, com a sua reprodução e transpassa pelas discussões ao longo do tempo.

A pobreza, para Alcock (1997), deve ser compreendida também à luz das configurações do mercado de trabalho. Apesar da relevância que essa esfera assume para a interpretação do fenômeno ela é pouco abordada, diz ele, sobretudo no campo do marxismo. Isso redundava, como explica, em algumas dificuldades dessa corrente teórica “to the understanding of poverty in particular its failure to perceive or discuss poverty within other economic systems and its rejection of any attempts to ameliorate or reduce poverty within capitalism”⁶¹ (ALCOCK, 1997,

⁶⁰ O último levantamento feito pelo IBGE acerca dos hábitos de consumo da população foi em 2009, por meio da POF, que não conta com a periodicidade da PNAD. “A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), que produz informações sobre a composição orçamentária doméstica, a partir da investigação dos hábitos de consumo, dos gastos e da distribuição dos rendimentos, segundo as características dos domicílios e das pessoas. Além disso, aborda também a percepção das condições de vida da população brasileira”. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/9050-pesquisa-de-orcamentos-familiares.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 03 de abril de 2018.

⁶¹ “Para compreender a pobreza em particular é falha para perceber o discutir a pobreza em outros sistemas econômicos, assim como a rejeição em discutir qualquer amenização da pobreza dentro do capitalismo” (ALCOCK, 1997, tradução nossa).

p. 10). Em outras palavras, a aposta é exclusivamente na mudança estrutural como única alternativa pode enfrentar o contingencial.

Na leitura do autor, a pobreza precisa ser compreendida no interior das relações específicas da sociedade de mercado dividida em classes sociais. Essa estruturação delinea posições que aproximam ou afastam as pessoas das “probabilidades” de ser pobre: “It is those in the working class, and especially those without recognized skills or qualifications on the margins of the labour market, who are most likely to be unemployed and poor”⁶² (ALCOCK, 1997, p. 24). O autor faz ainda uma ampla revisão dos debates acadêmicos e públicos sobre a pobreza, sempre destacando as interfaces que eles possuem e que se concretizam nas políticas públicas. Também constrói uma tipologia de abordagem (liberal, conservadora, socialdemocrata e socialista), tendo em conta as distinções no que se refere às origens da pobreza e nas formas de intervenção admitidas em cada uma. Em relação às medidas, apresenta análises sobre as formas comumente utilizadas, como as absolutas e relativas, destacando que as primeiras, na prática, sempre são relativas, haja vista que mesmo os níveis mínimos variam conforme os indivíduos por idade, condição de saúde, cultura etc. (ALCOCK, 1997).

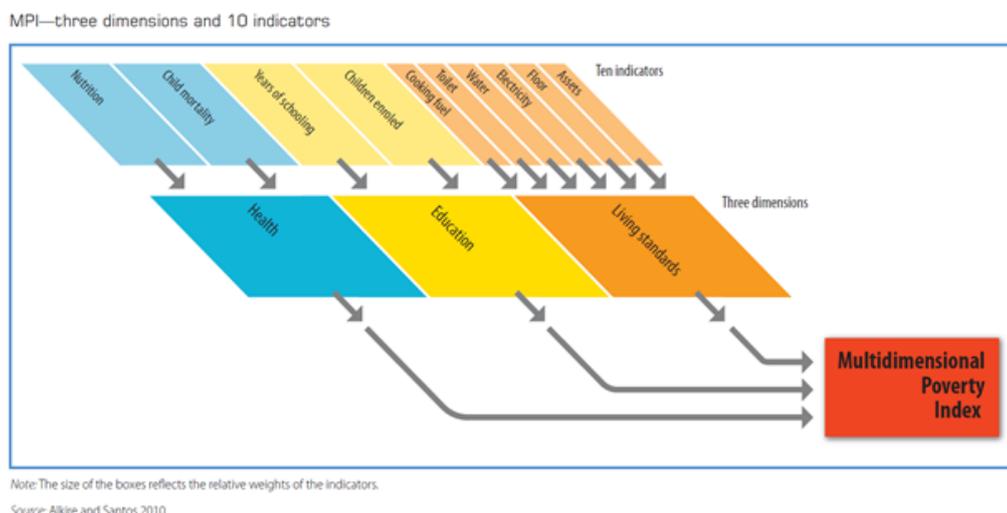
Salama e Destremau (1999), por sua vez, dedicam atenção às distintas formas de medição, como a curva de *Lorenz*, o índice de Gini, o IDH, os critérios puramente monetários, entre outros, como componentes fundamentais para a compreensão do fenômeno, ao passo que tentam enquadrar as medidas em teorias que deem sentidos às interpretações. O que buscam destacar é que a pobreza não pode ser conceituada exclusivamente como uma privação de rendimento monetário, preocupação que acompanha, muitas vezes, as medidas adotadas: “medir a pobreza pressupõe ter hipóteses sobre a definição desse estado qualificado de pobre, sobre os critérios pertinentes de observação, sobre suas manifestações patentes e mesmo, muitas vezes, sobre as causas e os efeitos dessa pobreza em diversos registros” (SALAMA; DESTREMAU, 1999, p. 136).

Em todas as tipologias e abordagens observadas para a delimitação da pobreza, o critério de renda ocupa uma posição central, em que pesem as restrições que são feitas por todos os autores citados quanto aos limites de se tomá-lo como expressão exclusiva do fenômeno. É evidente que a complexização das necessidades humanas, que são históricas, e o conhecimento sobre a questão impuseram que ele fosse compreendido de forma relativa e em associação com outros fatores objetivos e subjetivos, como é possível verificar em diversas das obras citadas.

⁶² “Aqueles na classe trabalhadora, especialmente aqueles sem habilidades ou qualificações reconhecidas nas margens do mercado de trabalho, são os com maiores probabilidades de ser desempregados ou pobres”. (ALCOCK, 1997, tradução nossa).

Uma das construções que redundaram dessas preocupações em compor medidas mais amplas da questão, foi o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), elaborado pelo PNUD com a finalidade de computar e monitorar a pobreza como um constructo de caráter multidimensional: “the dimensions of poverty go far beyond inadequate income—to poor health and nutrition, low education and skills, inadequate livelihoods, bad housing conditions, social exclusion and lack of participation”⁶³ (PNUD, 2010, p. 94). O índice foi construído a partir de pesquisas domiciliares, como a PNAD, por exemplo, e se ampara em 10 indicadores que, por sua vez, são sintetizados em 3 dimensões principais, saúde, educação e condições de vida (Figura 2).

Figura 2 - Dimensões e indicadores que compõe o Índice de Pobreza Multidimensional do PNUD



Fonte da figura: PNUD (2010, p. 96). Elaboração da figura: PNUD (2010). Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf

A multidimensionalidade é, portanto, um avanço para o conhecimento da pobreza e para o aperfeiçoamento das políticas públicas. Contudo, dependendo dos usos que são feitos, pode acabar por relativizar a dimensão renda, que a multidimensionalidade busca complexificar, mas que, na adoção de 10 subcomponentes, pode ser relativizada. Por exemplo, como explica o texto do relatório do PNUD, que inseriu a medida multidimensional para o monitoramento das ações: “individual and household levels people have different abilities to convert income into nutrition or education gains—for example, in households where there are people with disabilities or

⁶³ “As dimensões da pobreza vão além dos baixos rendimento – para pobre saúde e nutrição, pouca educação e habilidades, meios de sobrevivência inadequada, más condições de residência, exclusão social e falta de participação” (PNUD, 2010, tradução nossa).

special needs. The MPI is thus intended to complement monetary measures of poverty”⁶⁴ (PNUD, 2010, p. 97). Implicitamente, a forma que os indivíduos lidam com a renda, em função da moral, da cultura e do nível de escolarização, os diferencia no que se refere às capacidades que tem de romper com a situação pobreza. Nesse ponto, ressoam as contribuições do economista Amartya Sen (2010), um dos criadores do Índice de Desenvolvimento Humano e que, inclusive, faz a introdução do referido documento.

Privações de saúde, educação, participação política, saneamento, entre outros, são fortemente correlacionados com o acesso reduzido à renda. Mas, em uma situação hipotética, caso um indivíduo seja privado da renda direta em valores monetários, o que configuraria uma situação de extrema pobreza em um critério tradicional de medida, mas tenha acesso à saúde, educação, saneamento básico, em uma sociedade de mercado, sob critérios multidimensionais, deixaria de ser pobre? Não seria a multidimensionalidade da pobreza, na prática, expressão das múltiplas consequências/expressões da privação de renda monetária?

De todo modo, é importante ter em vista que as ampliações na conceituação da pobreza não podem tornar lateral a renda, que já é, em si, um componente ao qual grande parte das outras variáveis são fortemente correlacionadas. Por um lado, é fato que a renda isoladamente não revela todas as dimensões da pobreza, pressuposto sobre o qual recaem poucas dúvidas. Todavia, não existe pobreza que não perpassa pela insuficiência de rendimentos monetários.

Em uma sociedade onde o consumo corrente da população se faz predominantemente via relações de troca estabelecidas por meio da moeda, não se justifica desconsiderar a renda monetária como um critério relevante para a mensuração da população pobre. Mesmo em uma perspectiva multidimensional, é quase impossível, metodologicamente, não se adotar a renda como primeiro critério para a definição da situação de pobreza (DEDECCA et al, 2012, p. 29).

Nas áreas rurais a pobreza constitui um fenômeno dotado de características próprias e cuja origem perpassa pelo modelo de desenvolvimento do país, o acesso à terra e pela forma de inserção econômica que o Brasil sofre no cenário internacional, todos umbilicalmente associados à própria conformação da “questão agrária”, como visto no capítulo 1.

A orientação adotada pelo trabalho assume como adequadas as compreensões teóricas e políticas sobre a pobreza como um fenômeno multidimensional. Contudo, de um ponto de vista de operacionalização empírica, o uso de uma referência na renda domiciliar pode constituir um

⁶⁴ “Níveis individuais e familiares das pessoas tem diferentes habilidades para converter renda em ganhos nutricionais ou educacionais — por exemplo, em famílias onde existem pessoas com deficiências ou necessidades especiais. O IMP visa então complementar as medidas monetárias da pobreza” (PNUD, 2010, tradução nossa).

critério significativo de captação das mudanças que ocorrem em uma sociedade, dado o caráter de *proxy*, isto é, uma representação acurada da situação de pobreza que ela pode contemplar. Como ensina Hoffman (1998, p. 217), “a renda é uma medida bastante imperfeita das condições de vida de uma pessoa (ou família), embora seja, nas economias de mercado, a melhor medida isolada dessas condições”. Situação válida, inclusive para as populações rurais que precisam cada vez mais comprar seus meios de existência, tendo no trabalho sobre a terra forma de obtenção de renda (salários ou lucros) e não, necessariamente, de obtenção de alimentos para o próprio consumo.

Dadas as limitações e imperfeições de cortes de rendimento e as críticas trazidas por abordagens com mais variáveis, é útil considerar que “a adoção de linhas de pobreza é uma abordagem adequada no contexto brasileiro (...). A economia brasileira é largamente monetizada, de modo que a renda se revela uma boa *proxy* do bem-estar das famílias” (ROCHA, 2006, p. 43). A renda não é a única dimensão da pobreza, nem a pobreza apenas um fenômeno quantitativo, mas também uma condição com efeitos e consequências subjetivas (SOUZA, 2009). Apesar disso, a renda constitui um indicador fundamental com os quais todas as outras privações se associam. Seu uso não significa reduzir a complexidade das formas pelas quais a pobreza existe e se reproduz.

Nesse estudo, a análise dos indivíduos quanto a seu rendimento recorreu à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Esta pesquisa coleta diversas informações que possibilitam delimitar referentes para uma condição de pobreza em âmbito domiciliar e individual. Em tal contexto, o estudo utilizou duas variáveis da pesquisa como dependentes nos modelos de regressão múltipla, conforme será explicitado no capítulo 4: o rendimento mensal domiciliar *per capita* e o rendimento do trabalho principal. A primeira é calculada na PNAD a partir da soma de todos os rendimentos dos indivíduos de um domicílio e depois dividida pelo total de pessoas no domicílio, como explicam as notas metodológicas da pesquisa (PNAD, 2015). Com ela, é possível considerar os indivíduos como pertencentes a um domicílio mais próximo de uma situação de pobreza ou não. Já a renda do trabalho principal – deflacionada pelo INPC a valores constantes de setembro de 2015 – constitui uma variável contínua e possibilitou analisar o quanto um indivíduo ocupado recebeu em seu trabalho principal.

Cabe registrar que proposta parecida é adotada em outras análises. Dedecca et al (2012), em estudo sobre a pobreza rural no Brasil, utilizando a PNAD e a Pesquisa de Orçamento Familiar do IBGE, usa como critério o corte de renda e também a multidimensionalidade. No

que se refere à renda, sugere a “referência de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo de renda familiar per capita para caracterização da população pobre” (DEDECCA et al, 2012, p. 39).

Na análise da condição de pobreza, como referência para o desenvolvimento da presente análise, considerou-se que quanto menor a renda *per capita* do domicílio mais pobres são os indivíduos que nele vivem, sendo que sua ampliação indica maior proximidade com uma condição socioeconômica de não-pobreza. Por essa opção, não vem ao caso demarcar, tal como se opera em nível de referência para políticas de transferência de renda, um ponto ou linha que delimite os que estão em situação de pobreza daqueles que se posicionam na condição de extrema pobreza usando, respectivamente, $\frac{1}{4}$ ou $\frac{1}{2}$ salário mínimo por exemplo.

A finalidade do uso da variável renda é verificar se existem correlações entre a escolaridade e a pobreza nos dois períodos analisados, e se elas passaram por modificações, sem entrar no mérito, aqui, das causalidades dessa relação. Nesse sentido, usar o rendimento domiciliar *per capita* como referência para a situação de pobreza implica que: i) os que vivem em domicílios sem ou com baixo rendimento e recebem reduzidas remunerações pelo trabalho se aproximam de uma situação de pobreza; conseqüentemente, ii) aqueles que apresentam rendimentos domiciliares e do trabalho superiores se aproximam a uma situação de ausência de pobreza. Isso não constitui uma medida multidimensional, é verdade, mas permite uma compreensão acerca da distância ou proximidade que os indivíduos possuem de uma situação de pobreza, tendo a renda como *proxy* desse processo.

3.2 – Classes e posições de classe

“Mas a imagem polarizada é também equívoca, pois nas sociedades concretas situadas no tempo e no espaço as relações de classe nunca são tão simples. Uma das tarefas da análise de classe é dar precisão à complexidade e explorar as ramificações” (WRIGHT, 2015a, p. 27).

As ciências sociais acumulam distintas tradições de análise sobre as classes sociais, sua morfologia e o tipo de relações que entre elas se estabelecem (AGUIAR, 1974; SCALON, 1999; BERTONCELO, 2016). Fundante de análises sociológicas a partir da modernidade, quando a “a classe é vista como uma categoria que expressa as diversidades e desigualdades” (IANNI, 1989, p. 18). O intento aqui é propor uma classificação das posições de classe dentro da estrutura social do campo no Brasil com fins operacionais e sem a pretensão de ser um modelo exaustivo. Em outras palavras, as opções feitas visam auxiliar a compreensão das desigualdades e não compor quadro teórico definitivo. Isso permitirá a delimitação de um referencial empírico

pelo qual se possa analisar as associações entre a escolaridade e posições de classe entre as populações residentes nas áreas rurais no Brasil. Antes da construção operacional, porém, é necessário conduzir uma breve revisão teórica.

As definições de classe social e de estratificação remetem normalmente a compreensões distintas sobre a estrutura social e as formas de organização e controle dos recursos materiais, políticos e culturais da sociedade. “Estratificação e classes sociais são conceitos apresentados na literatura sociológica como opostos, estratificação referindo-se exclusivamente aos níveis jurídico e ideológico, classes sociais ao econômico” (AGUIAR, 1974, p. 01). Nessa leitura, a estratificação englobaria hierarquias que se desenham em função da posse de recursos socioculturais, títulos ou posições institucionais que conferem *status* e distinção decorrentes do pertencimento e do reconhecimento que a posição provê.

As classes sociais, por sua vez, seriam estruturadas no tipo de relação que os sujeitos possuem com os meios de produção: proprietários ou não dos recursos de capital, tendo uma objetividade independente do reconhecimento por parte de seus agentes. As análises contemporâneas têm apontado a necessidade de classificações mais integradas dessas dimensões, dados os processos de complexização das hierarquias sociais (BOURDIEU, 2007a; SANTOS, 2015).

De modo clássico, as análises sobre classes aparecem em dois paradigmas analíticos fundamentais: a tradição marxista e a tradição weberiana (CROMPTON; GUBBAY, 1977). Em Weber, as classes, em conjunto com os estamentos e os partidos, são “fenômenos da distribuição de poder dentro de uma comunidade” (WEBER, 1982, p. 212). O sociólogo alemão assume, e isso é central para a compreensão de seus modelos teóricos, que a propriedade, em termos gerais, constitui uma condição básica das classes, mas que essas se diferenciam em função do tipo de propriedade (qualidade) e o tipo de serviço que o indivíduo detém e lança no mercado visando o lucro: “o fator que cria ‘classe’ é um interesse econômico claro, e, na verdade, apenas os interesses ligados à existência do ‘mercado’” (*ibidem*, p. 214).

Desse modo, a posição de classe é definida, por Weber, pelo *lôcus* que o sujeito ocupa no mercado, em um contexto de oferta e demanda e não necessariamente em função exclusiva da posse de meios de produção. As análises de classe amparadas na tradição weberiana possuem complexidades adicionais. Entretanto, é importante reter aqui que ele ressalta a relevância na posição de mercado e ocupacional como distinção fundamental e como ativadora de possíveis ações comunitárias de classe.

Apesar de ser uma das principais referências para a temática, a obra de Marx não contém especificamente definições teóricas das classes sociais. Apesar disso, o autor empreendeu diversas investigações acerca das relações que as classes estabelecem e como elas são centrais na sociedade industrial, dado que é nas relações sociais entre as classes que se concretizam categorias como o valor, o trabalho, o capital etc. O último capítulo do Livro III de “O Capital”, anuncia uma proposta de conceituação das classes e, apesar de sintética e sem continuação, reúne parte dos elementos por ele adotados na compreensão da sociedade:

Os proprietários de mera força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários fundiários, que têm no salário, no lucro e na renda da terra suas respectivas fontes de rendimento, isto é, os salários, os capitalistas e os proprietários fundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, fundada no modo de produção capitalista (MARX, 2017, p. 947).

A questão é central em sua obra e constitui uma referência incontornável para os estudos sobre o tema. Aqui não cabe uma exegese da obra de Marx, tarefa distante dos objetivos desse texto. Como fica explícito na síntese, as classes sociais são definidas em função do local que os indivíduos ocupam no processo de produção e do tipo de propriedade detida por cada sujeito: meios de produção ou a força de trabalho. Como já é conhecido a partir do pensamento do autor, essa posição determina as relações que se estabelecem na dinâmica de trabalho e funda a exploração capitalista e a apropriação da mais-valia, haja vista que existe uma diferença entre o tempo empregado pelos trabalhadores na produção e o tempo necessário à produção dos seus meios de subsistência. O primeiro é sempre superior ao segundo, ao passo que o excedente, resultante do trabalho empregado nesse período adicional, é apropriado por quem é proprietário dos meios de produção (capital). Desse modo, a relação social entre as classes engloba uma forma de exploração mediada pelo trabalho.

Como decorrência desse quadro, a compreensão dos conflitos sociais, da estrutura política, institucional e societal seriam apreendidas a partir das configurações trazidas por essa dinâmica e pela posição que os agentes ocupam em relação aos meios empregados para a produção. Na interpretação de Santos (1983), a análise de classes sociais tendo em conta a obra de Marx precisa considerar diversos níveis: o primeiro relativo ao “modo de produção” (p. 19); o “segundo nível: estrutura social” (p. 24), o “terceiro nível: situação social” (p. 25) e, por fim, a “conjuntura” (p. 27). Para o autor, compreender esses níveis constitui um esforço necessário para se constituir na análise “um sistema relacionado de planos de abstração que vão desde o mais concreto ao mais abstrato e desde o mais abstrato ao mais concreto” (SANTOS, 1983, p. 29).

Na sociedade capitalista, de modo sintético, registra-se a tendência à formação de duas classes: burgueses e proletários. Friedrich Engels, em uma nota acrescida em edição do Manifesto Comunista, no ano de 1888, período já posterior a morte de Karl Marx, buscava diferenciar “a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado (...), a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40). Assim, uma situação objetiva dentro das relações de produção e de posse de propriedades delimita a condição de classe dos sujeitos.

Extrapolando essa definição geral e visando uma perspectiva mais operacional, as classes podem ser tomadas como “agregados básicos de indivíduos numa sociedade, os quais se opõem entre si pelo papel que desempenham no processo produtivo, do ponto de vista das relações que estabelecem entre si na organização do trabalho e quanto à propriedade” (SANTOS, 1983, p. 41). Desse modo, seriam mais do que apenas indivíduos que agiriam para maximizar seu bem-estar. Dependentes da posição ocupada, os sujeitos estabelecem formas de interação que são mediadas pelo trabalho e pelas relações de produção.

É claro que a oposição entre proprietários do capital e aqueles que detêm apenas a força de trabalho representa uma dualidade básica que, de modo algum, esgota as nuances e frações de classe que se estabelecem entre os sujeitos. No seio das classes se constituem hierarquias, seja de poder, controle de instrumentos, participação política, mas, sobretudo, de apropriação da riqueza. No caso das relações sociais no campo, a posse do fator terra e dos meios de produção para sua exploração, de um modo geral, parecem constituir, sob essa perspectiva, os elementos fundamentais para se compreender a posição que os indivíduos ocupam.

É importante ter em mente que esses direitos e poderes sobre os recursos são atributos das relações sociais, não descrições propriamente do relacionamento das pessoas com as coisas: ter direitos e poderes quanto à terra, por exemplo, define relacionamentos sociais de uma pessoa com outras quanto ao uso da terra e a apropriação dos frutos do seu uso produtivo. Isso significa que as relações de poder envolvidas nas relações sociais de produção dizem respeito à maneiras como as atividades das pessoas são reguladas e controladas, não apenas à distribuição de uma série de coisas valiosas (WRIGHT, 2015, pp. 24-25)

Em associação a isso, outras condições, como o controle do trabalho alheio e o acesso a formas de proteção social também acabam por distinguir a posição dos indivíduos e constituem elementos que precisam ser incorporados na análise, sobretudo quando se leva em conta as conformações do rural brasileiro na atualidade.

As posições hierárquicas não são apenas aquelas que se conformam entre os que detém e os que não detém a terra. Mesmo entre os que não são proprietários, alguns, no “novo rural”, são funcionários públicos, militares, ou trabalhadores com registro em carteira, o que não coloca eles em uma “classe social” diferente, de um ponto de vista da posse de meios de produção, mas altera sua posição, quando essa é pensada como uma escala de proximidade, em primeiro lugar, com a posse ou não da terra, o critério fundamental para compor um hierarquização; e com o controle do trabalho alheio; permitindo, por fim, analisar como tais posições se correlacionam com as diferenças de escolarização. Daí a importância de pensar as posições de classe tendo na propriedade o eixo estruturante, sem que seja, todavia, o único.

Nessa direção, o conceito de classes sociais em Pierre Bourdieu, por exemplo, assume que a alocação dos indivíduos em posições sociais precisa ser compreendida no interior dos campos sociais, como visto anteriormente. Em sua análise, a sociedade se estrutura sobre um princípio de diferenciação das práticas que é passível de entendimento apenas no contexto específico que cada prática ocorre, sem ser redutível a determinações de outra ordem: “o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado – e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos (BOURDIEU, 2007b, p. 50).

De acordo com o autor (BOURDIEU, 2007b), cada campo é um espaço com regras, normas e hierarquias próprias, e reserva valorização específica para um tipo determinado de capital: o econômico, o cultural, o social e o simbólico. Para o autor, o primeiro se refere à posse de bens de capital econômico com potencial de gerar renda ou mais capital, como terras, imóveis, ativos financeiros etc. O capital cultural remete à posse de bens culturais, tal como títulos, saberes, diplomas e objetos que expressem tal posse, como livros, obras de arte etc. O capital social constitui, por sua vez, o conjunto de relações que o indivíduo pode acessar em função de sua posição social. Já o simbólico, por fim, expressa o tipo de reconhecimento que cada um dos capitais em específico pode gerar. Capitais são formas de propriedade qualitativamente distintas e, do ponto de vista das relações que se travam em determinado espaço, é a maior ou menor posse de determinado capital que irá delimitar a posição dos indivíduos.

Desse modo, a compreensão do significado de cada um dos capitais só pode ser completa quando os localizamos no interior de um campo social em específico. O campo educacional, por exemplo, constitui um espaço no qual o capital cultural (aqui expresso em diplomas, cursos, prestígio da escola) assume uma relevância maior do que a posse

exclusivamente de recursos econômicos. Em outras palavras, o tipo de reconhecimento simbólico alcançado pelos sujeitos em um ambiente universitário, por exemplo, decorre muito mais dos títulos e saberes reconhecidos do que do volume de capital econômico que ele eventualmente possua. Todavia, a proposta é de imbricação entre o econômico e o cultural na explicação, dada a relevância central que o primeiro ocupa na explicação da reprodução das posições ocupacionais entre as gerações, nas desigualdades escolares e nas chances de uma trajetória escolar de “sucesso” (BOURDIEU, 2015). De todo modo, a compreensão das formas de hierarquização dos sujeitos deve ser pensada em função da posição que eles ocupam em determinado espaço e da posse ou não do capital que é valorizado nesse ambiente.

Nesse contexto, o conceito de classes sociais em Pierre Bourdieu exige que se compreenda as formas de dominação e a hierarquização dos sujeitos não exclusivamente em função da posição por ele ocupada na produção material e/ou econômica, mas do tipo de capital e do espaço social onde os sujeitos interagem. A posse do capital econômico é um fator essencial de hierarquização, mas essa perpassa pelo acesso ao capital cultural, social e pelo reconhecimento simbólico. É daí que o autor afirma que as classes não existem *a priori*, mas constituem relações que se apresentam nas interações que se processam dentro de cada espaço social: “algo como uma classe ou, de modo mais geral, um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir senão ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático” (BOURDIEU, 2007b, p. 50).

O trabalho de Bourdieu exerce forte influência nos debates contemporâneos sobre classes, sobretudo entre as que buscam investigar os fenômenos a partir da escolarização (CATANI, 2002; PICANÇO; MORAIS, 2016). É claro que não se trata de transpor o modelo que foi empregado pelo autor à realidade francesa para a que existe nas áreas rurais brasileiras. De todo modo, é relevante reter suas contribuições relativas à importância das imbricações entre o capital econômico e o cultural para a conformações de posições de classe em cada espaço social considerado⁶⁵.

Um desafio que envolve a teoria de classes sociais se refere à operacionalização empírica (SCALON, 1999). Nessa direção, o sociólogo americano Erik Olin Wright empreende, desde os anos 1980, um esforço em destacar a importância do conceito, considerando as formas contemporâneas de organização das relações de trabalho e produção, e de propor formas de

⁶⁵ Como nota, cabe a reflexão, nesse caso, se a própria conformação entre escolas que se organizam sobre modelos de “educação do campo” e aquelas classificadas como adotando práticas de “educação rural” pode acabar por organizar princípios de diferenciação e, talvez, hierarquização social, que precisam ser considerados na análise das políticas educacionais.

trabalhar empiricamente com o fenômeno. Para o autor, “o conceito de classes tem maiores ambições explanatórias no marxismo do que em qualquer outra tradição da teoria social, e isso, por sua vez, coloca cargas mais pesadas sobre os seus alicerces teóricos” (WRIGHT, 2015a, p. 19). Nessa direção, ele toma como central a noção de “exploração” para a constituição de esquemas de desigualdades amparadas em classes sociais.

Em conjunto com a posse dos recursos de produção, as classes só podem ser entendidas considerando o tipo de controle que é exercido pelos indivíduos sobre os recursos. Para o autor, a distinção inicial entre os proprietários dos meios de produção e os que detêm a força de trabalho pode cumprir papel de informar determinadas análises históricas, “por exemplo (...), explorar as diferenças básicas entre as estruturas de classe do feudalismo e do capitalismo” (WRIGHT, 2015b, p. 141). Todavia, essa possibilidade se reduz quando a intenção é compreender as relações entre as classes em sociedades com maior grau de diferenciação de posições, gestão e de circulação do capital e partir das quais espera-se compreender duas dimensões centrais: “a análise da variação das estruturas de classe de sociedades capitalistas concretas em diferentes épocas e lugares; (...) a análise das formas em que vidas individuais são afetadas por sua posição dentro da estrutura de classes” (*ibidem*, p.141).

A autoridade sobre os meios de produção e o trabalho alheio, em articulação com a posse de qualificações constitui um dos critérios centrais adotados por Wright para concretizar suas análises. Isso faz com que mesmo indivíduos que não são proprietários dos meios de produção, como gerentes e executivos, ou administradores, por exemplo, compartilhem uma posição contraditória de controle sobre o trabalho alheio: “são como os capitalistas, no sentido de que dominam os trabalhadores, e são como os trabalhadores, pois são controlados por capitalistas e explorados dentro da produção” (WRIGHT, 2015b, p. 143). Isso é importante, pois um dos principais intentos da proposição de classes do autor é dar conta das novas posições médias e intermediárias surgidas com o desenvolvimento da produção, e que acabam por criar situações de classe contraditórias ou intermediárias.

No que se refere à qualificação, diz ele, ela pode garantir posicionamentos mais ou menos privilegiados na estrutura de exploração e na quantidade desigual do excedente que é extraído: “os especialistas, assim como os gerentes, ocupam uma posição de apropriação privilegiada dentro das relações de exploração que os diferencia dos trabalhadores comuns” (WRIGHT, 2015b, p. 146). O crescimento dos trabalhadores de “colarinho branco”, das posições de serviços e de gestão da produção ampliou o conjunto de funções em que os

indivíduos exercem controle sobre o trabalho alheio, sem que controlem a propriedade, e tal posição contraditória é alcançada, muitas vezes, em função da escolarização adquirida.

A figura 3, reproduz o esquema básico de posições de classe proposto por Wright e que não se confunde, como ele explica, com o número de classes que existe em uma sociedade, mas ajudam a operacionalizar as posições que podem se constituir com referência à posse o controle dos meios de produção e do trabalho, ao passo que revela as situações contraditórias que comporta. De certa forma, acaba por incorporar alguns critérios da posição weberiana sobre a temática (SCALON, 1999). Na figura, chama a atenção as divisões existentes entre os que são proprietários e os que são empregados, tendo a posse, o controle do trabalho e a escolarização como fatores de demarcação.

Figura 3 - Tipologia básica de classes de E. O. Wright.



Fonte: (WRIGHT, 2015b, p. 147).

Uma distinção trazida por Wright (2015a) é entre situação de classe e relação social de classe. A primeira, lembra o autor, é importante nos estudos quantitativos que exigem operacionalizações classificatórias dos indivíduos, utilizando dados disponíveis, os quais “implica atribuir-lhes um lugar dentro das relações de classe. (...) qualquer exercício desse tipo requer que se decida quais critérios vão ser empregados para distinguir as diferentes situações de classe e ‘quantas’ categorias de classe serão geradas utilizando-se esses critérios” (WRIGHT, 2015a, p. 29). Em outras palavras, estar posicionando e descrever as características dos indivíduos que ocupam uma posição – em termos de renda, escolarização, posses, demográficas – é uma tarefa fundamental, que permite compreender mudanças sociais relevantes. Ela é

diferente, diga-se, de analisar os conflitos e as dinâmicas que se estabelecem nas relações entre as posições delineadas.

Não se pode ignorar que a “posição” que um indivíduo ocupa em determinada sociedade é melhor compreendida em função das “relações” que se estabelecem com os indivíduos alocados em outras posições. A posição ou situação de classe é sempre relacional, o que nem sempre é passível de apreensão com os dados amostrais disponíveis. É claro que a situação de classe possui uma dimensão inicialmente estática, haja vista que implica posicionar os sujeitos em função de critérios selecionados. Todavia, como a situação ganha sentido apenas no interior das relações que a delimitam, percebe-se o componente de conflito que ela também ajudar a revelar. Como explica o autor: “falar sobre uma ‘situação’ dentro de uma relação de classe é, então, situar os indivíduos dentro desses padrões estruturados de interação” (WRIGHT, 2015a, p. 29). Note-se que o intento, nesse caso, é sobretudo analítico, não se trata de delimitar posições que descrevam conflitos em processo.

Em uma análise quantitativa, a alocação dos indivíduos em uma situação ou posição de classe constitui esforço operacional que é marcado pela necessidade de realizar escolhas. O estudo sobre as relações sociais que derivam entre os indivíduos em função de sua posição exige uma compreensão mais complexa sobre as formas e a qualidade das relações, o que, por vezes, rompe os limites impostos pela operacionalização. Isso não significa que a definição de situações, dentro do escopo da análise, seja tarefa de menor complexidade.

Wright (2015a) chama a atenção para o fato de que as opções de classificação variam conforme os intentos analíticos que mobilizam a pesquisa. Em alguns casos, uma visão binária constitui o suficiente para compreender o tipo de relações sociais que emergem e as transformações que ela acarreta. Todavia, existem diversas complexidades trazidas pela análise empírica, entre as quais Wright destaca cinco:

- 1) A complexidade de situações derivada da complexidade dentro das próprias relações; desmembrar direitos e poderes do feixe das relações de classe; 2) A complexidade de localização das pessoas individualmente em situações de classe; a ocupação de múltiplas posições de classe ao mesmo tempo; 3) A complexidade dos aspectos temporais das situações de classe: carreira *versus* posição; 4) Camadas ou estratos dentro das relações; 5) Famílias e relações de classe (WRIGHT, 2015a, p. 30-31).

De modo geral, a proposição do sociólogo americano é que os esquemas de classe considerem as relações de produção, as posições de controle na sociedade contemporânea, as situações intermediárias e as diferenciações da classe trabalhadora. Como afirma Santos (1998, p. 405), “a reelaboração do conceito de classe preserva as noções de apropriação de ativos

produtivos e de exploração, o que, no entanto, não impede Wright de incorporar o papel da dominação dentro da produção na geração de diferenciações nas localizações de classe”. Essa opção faz com que os postulados teóricos de Wright acabem por se pautar, em partes, nos esquemas de ocupação (SANTOS, 1998).

As contribuições de Wright oferecem assim subsídios para o desenvolvimento de modelos analíticos quantitativos, como está sendo buscado aqui. Ao se considerar as posições ocupadas pelas populações do campo, é complexo não recorrer a critérios ocupacionais em associação com os de propriedade da terra para conduzir a análise, até em função da limitação dos dados disponíveis em bases amostrais como a PNAD, ou o caráter agregado das informações trazidas pelo Censo Agropecuário. A discussão seguinte busca detalhar a construção das posições de classe usadas nos modelos de regressão, bem como explicitar os critérios que acompanharam sua elaboração.

3.3 – Posições de classe no campo brasileiro

As posições de classe no campo brasileiro precisam ser pensadas, de um modo geral, no interior da “questão agrária” e da conformação do “novo rural”. Assim, a forma de distribuição da propriedade da terra e os sujeitos plurais que configuram a população atual são referências à análise. O tema das classes sociais, seus conflitos, as composições, os papéis políticos, entre outros, foram investigados por diversos analistas. Todavia, o acúmulo conceitual de discussões sobre classes nem sempre é acompanhado de uma preocupação em operacionalizar empiricamente o conceito, inclusive nos estudos mais recentes sobre classes sociais nas áreas rurais brasileiras. A presença teórica da questão excede o número de pesquisas empíricas que lidam com o conceito.

Como foi analisado no tópico 1.4, a compreensão da estrutura do campo precisa ter em conta as formas pelas quais o capital de organizou nesse espaço, sobretudo em função dos processos agrícolas. Mas deve levar em conta também que o rural é mais amplo que o agrícola, comporta grupos e práticas, fontes de renda além daqueles dedicados à agricultura ou à agropecuária. Isso acaba por refletir nas posições de classe propostas.

Nos anos 1960, Ianni (1984), observava uma tendência de mudanças econômicas que acarretavam a “expansão da mentalidade capitalista no campo” (IANNI, 1984, p. 101). Isso gerava uma transição entre as práticas herdadas do uso da mão-de-obra escrava e as formas de livres de organização do trabalho. Nesse contexto, a composição das classes era distinta no

território e comportava elementos contraditórios, que combinavam a estrutura advinda do escravismo com as novas composições trazidas pelo capitalismo. Junto a isso, a tendência à proletarização era crescente, mas enfrentava “alguns obstáculos nos arrendatários e sitiantes, que não estão preparados para perder os escassos meios de produção que possuem e, muito menos, a relativa autonomia econômica que estes lhe proporcionam” (*ibidem*, p. 105).

Em análise do final da década de 1970, Ianni apontava o crescimento do capitalismo no campo, com forte presença do Estado, por meio das políticas de financiamento, da adoção de técnicas produtivas industriais e com forte uso de recursos tecnológicos, que ainda conviviam, em alguns espaços, com práticas tradicionais. Nesse contexto o autor ressalta que as classes sociais no campo só poderiam ser entendidas em suas articulações com as urbanas, haja vista que o papel da agricultura, no século XX, foi associado ao desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil (IANNI, 1984). Ao delinear as classes sociais que vislumbrava no campo, aponta: “além dessas categorias (a burguesia no sentido lato, o campesinato com suas variações e a tecnocracia com suas especificidades), não podemos deixar de mencionar o proletariado rural” (*ibidem*, p. 152). A burguesia agrária possui um papel híbrido, pois se dividia entre seus investimentos urbanos e rurais. O campesinato comportava características dos posseiros e pequenos proprietários ameaçados pela proletarização. A tecnocracia, crescente então, era composta pelos responsáveis pelas introduções técnicas e científicas que acompanhavam a racionalização capitalista nas grandes propriedades (engenheiros, administradores, economistas, agrônomos etc.), isto é, um grupo do qual a posse de títulos escolares constituía uma forma de inserção de classe contraditória.

Como se nota das observações do autor, em análises sobre períodos anteriores, aparecem referências às posições intermediárias, nos termos teóricos apontados por Erik Olin Wright (2015a), dado o fato de que a referida tecnocracia, como descreve Ianni (1984), não era dona dos meios de produção, ao passo que exercia controle sobre o trabalho alheio.

Por fim, o “proletariado rural”, voltando à caracterização do sociólogo brasileiro, era o grupo despossuído, sem qualificações técnicas, que vendia sua força de trabalho em atividades agrícolas, em geral sob condições piores que o operário urbano, sem proteção social ou posse da terra que permitisse usufruir de certa autonomia. Ianni (1984) destaca ainda a presença de povos tradicionais, como os indígenas, entre os grupos que se inseriam nos conflitos acarretados pela expansão do capitalismo e pela ocupação de novas fronteiras agrícolas. Tais reflexões apresentam elementos importantes para o estudo das posições de classe que se delineiam nas áreas rurais em um contexto de forte modernização.

Sorj (2008), tratando das décadas de 1970 e 1980, destaca o crescimento da industrialização, da mecanização, uso de insumos como componentes que marcavam as áreas rurais, seja pela dinamização que isso implicava para o capital nacional e também pelo crescimento do capital internacional no setor. Isso redundou, do ponto de vista de composição das classes proprietárias no campo, em três grupos principais:

a) Um setor de empresas fundadas nas relações de produção capitalistas e tecnologia moderna; b) um setor de empresas familiares altamente capitalizadas, fundadas no trabalho familiar com pouca ou nenhuma utilização de trabalho assalariado; c) um setor de produção tradicional, baseado na pequena propriedade familiar ou arrendamento e parceria tradicional e na exploração pecuária extensiva. (SORJ, 2008, p. 101).

No que diz respeito à mão-de-obra utilizada, Sorj (2008) apontava uma tendência, no período, à redução dos assalariados vivendo no campo, para o que lança como uma das explicação a adoção da legislação social para os trabalhadores rurais (*ibidem*, p. 103), de modo que, para evitar ter de arcar com os custos sociais da contratação, os empregadores optavam por dispensar os trabalhadores, que seguiam para as cidades, e contratá-los novamente de forma temporária, como “boias-frias”, como explica o autor. Desse modo, “a massa de trabalhadores expulsos gerou um mercado de trabalho que possibilitou novas expulsões de trabalhadores permanentes, já que estava assegurada a oferta de força de trabalho temporário” (SORJ, 2008, p.103). Essa redução do trabalho assalariado por meio de contratos permanentes, substituídos pelos contratos temporários, como explica o autor, não deixa de ter efeitos sobre a morfologia das classes no campo.

Naquele contexto, o autor também apontava a presença das formas de trabalho parcial ou combinado, nas quais a renda provinha do trabalho da pequena propriedade e daquele desempenhado fora do campo. Esse fenômeno parece ter se aprofundado nos anos seguintes, configurando o que é chamado de pluriatividade. Tal fenômeno também possui efeitos importantes na estrutura de posições de classe no campo. No contexto mais recente, no qual o debate sobre uma “agricultura familiar” ganha nova centralidade, essas questões têm centralidade no debate sobre “questão agrária” e sua conformação atual (DELGADO; BERGAMASCO, 2017).

Tendo tais reflexões em vista, o esquema de posições de classe proposto no trabalho utiliza como critério a posição na ocupação das pessoas que residem no campo, a contratação de mão-de-obra, o tipo de formalização do trabalho e de proteção social, utilizando, para isso,

a PNAD/IBGE⁶⁶. De antemão, convém lembrar que não constitui um esquema exaustivo de classes sociais, mas uma proposição operacional para analisar a desigualdade social no campo tendo em vista as associações que as posições podem ter com a escolarização.

A proposta busca considerar que o tipo de relação que o indivíduo exerce sobre meios de produção e os direitos e proteções que ele possui constituem componentes centrais da análise das desigualdades. Além disso, a posição que ele ocupa é indicativa da localização dele nas relações sociais, mas não exaustiva. Seguindo as pistas de Wright (1987; 2015a; 2015b), a construção assume que existem relações de classe e que essas estruturam diversas posições. Como explica Santos (2005, p. 33), “a noção de localização ou posição de classe, por sua vez, pretende definir a posição ocupada pelo indivíduo dentro das relações de classe”. A construção elaborada resulta em uma variável ordinal entre as condições de menor posse de recursos até os que são detentores de condições de controle sobre o trabalho e a propriedade.

Dadas as configurações do rural na contemporaneidade, não é possível considerar apenas os indivíduos ocupados em empreendimentos agrícolas, visto que as possibilidades de inserção envolvem fluxos entre o campo e cidade bastante diversos. Para a classificação dos indivíduos no que se refere a posição de classe foram considerados apenas aqueles com 18 anos ou mais de idade, que eram residentes em áreas rurais e que estavam ocupados no período de referência de um ano da pesquisa.

A variável da PNAD “posição na ocupação no trabalho principal do período de referência de 365 dias para pessoas de 10 anos ou mais de idade” (Quadro 1) assume originalmente a codificação expressa no quadro 1, que não é necessariamente composta a partir de uma hierarquia. Assim, é preciso torná-la uma variável ordinal, considerando a contratação de trabalho, o exercício de formas de controle de propriedade, e a proteção social garantida pela existência de contratos formais de trabalho.

Quadro 1 - Posições de ocupação no trabalho principal (2005/2015)

Cód.	2005	Cód.	2015
1	Empregado com carteira	1	Empregado com carteira de trabalho assinada
2	Militar	2	Militar
3	Funcionário público estatutário	3	Funcionário público estatutário
4	Outros empregados sem carteira	4	Outro empregado sem carteira de trabalho assinada
5	Empregados sem declaração de carteira		<i>Não existe</i>

⁶⁶ A proposição de uma classificação socioeconômica para o Brasil como um todo, incluindo setores agrícolas, e utilizando a PNAD pode ser encontrada no trabalho de Santos (2005), no qual constam importantes reflexões acerca da imbricação entre teoria e operacionalização empírica, bem como sobre questões relativas ao uso de pesquisas amostrais na construção de tipologias de classe.

6	Trabalhador doméstico com carteira	6	Trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada
7	Trabalhador doméstico sem carteira	7	Trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada
8	Trabalhador doméstico sem declaração de carteira		<i>Não existe</i>
9	Conta própria	9	Conta própria
10	Empregador	10	Empregador
11	Não-remunerado	11	Não remunerado
12	Trabalhador na produção para o próprio consumo	12	Trabalhador na produção para o próprio consumo
13	Trabalhador na construção para o próprio uso	13	Trabalhador na construção para o próprio uso
14	Sem declaração		<i>Não existe</i>
	Não-aplicável		

Fonte: PNAD/IBGE, “Dicionários da PNAD” (2005/2015).

Em 2005 e 2015, as variáveis de ocupação passaram por algumas mudanças em suas categorias, de modo que deixaram de existir no último ano o grupo de “empregados sem declaração de carteira” e o de “trabalhador doméstico sem declaração de carteira”. Essa mudança não implica necessariamente uma perda comparativa, dado a permanência de categorias que expressam relações de trabalho desprovidas de proteção social, que é o que o constructo busca efetivamente expressar.

A partir das variáveis acima, foi desenvolvida uma agregação, de modo a aproximar posições que são similares, isto é, que compartilham, em menor ou maior grau, uma situação de classe em termos de posse, controle do trabalho e proteção social, compondo, assim, seis categorias que devem ser tomadas em ordem hierárquica da inferior à superior (Quadro 2). Na sequência, busca-se explicitar as justificativas que acompanham as decisões tomadas para o agrupamento.

Quadro 2 - Posições de classe no rural brasileiro (2005-2015).

Posição	Categorias
1	Trabalhador na produção para o próprio consumo
	Trabalhador na construção para o próprio uso
	Não-remunerado
2	Outros empregados sem carteira
	Empregados sem declaração de carteira
	Trabalhador doméstico sem carteira
	Trabalhador doméstico sem declaração de carteira
3	Empregado com carteira
	Trabalhador doméstico com carteira
4	Militar
	Funcionário público estatutário
5	Conta própria
6	Empregador

Fonte: Elaborado pelo autor com base na PNAD 2005/2015, “Dicionários” e “Notas Metodológicas”.

Posição 1:

Nessa categoria foram incluídas as pessoas que residiam no campo, estavam ocupadas no ano de referência, não eram proprietárias rurais e não exerciam algum tipo de controle sobre a terra; executavam atividades voltadas ao próprio uso ou consumo, frequentemente sem aferir remuneração. O que esse constructo busca classificar são os indivíduos que não exercem posição de controle sobre meios de produção ou o trabalho alheio, sendo desprovidos também de proteções sociais trazidas pelos vínculos formais como a carteira de trabalho assinada, não usufruindo de garantias remuneratórias constantes ou proteção em caso de incapacidade para o trabalho. Trata-se da posição mais baixa na hierarquia contemplada pela classificação. Seus integrantes possuem uma relação com os meios de produção sem exercer controle sobre eles e não dispõem de qualificações que possam os alocar em posições contraditórias de classe.

Posição 2

Nessa categoria foram incluídas as pessoas que residiam no campo, estavam ocupadas no ano de referência da pesquisa, não eram proprietárias e/ou empregadoras rurais e não exerciam algum tipo de controle sobre o trabalho alheio; elas eram alocadas em atividades como empregados sem carteira ou declaração de carteira. Busca classificar os indivíduos que não exercem posição de controle sobre meios de produção ou o trabalho alheio, sendo desprovidos também de proteções sociais trazidas pelos vínculos formais como a carteira de trabalho, o que constitui um diferencial importante para os trabalhadores no Brasil, sobretudo em decorrência das possibilidades trazidas pela previdência social. Eles também não dispõem de controle sobre os meios de produção, mesmo que de forma indireta. Todavia, ocupam uma situação com alguma garantia remuneratória para além do próprio consumo, mesmo que sem formalização, o que constitui uma justificativa para sua alocação em posição acima da posição 1.

Posição 3

Nessa categoria foram incluídas as pessoas residentes no campo, que estavam ocupadas e que possuíam vínculos empregatícios formais, um contrato regulado. Isso foi definido a partir da localização deles como empregados com carteira de trabalho assinada ou como trabalhadores domésticos que possuíam carteira de trabalho. Eles não exerciam relações de contratação de mão-de-obra, isto é, ocupavam, de modo geral, uma posição sem controle sobre o trabalho alheio. Esse grupo também não detém controle direto sobre os meios de produção, em que pese poder ser, em alguns casos, uma posição contraditória, em caso de exercerem papéis de gestão

do trabalho alheio. Diferentemente dos trabalhadores considerados em situação precária, possuíam algum tipo de proteção social na medida em que detinham vínculos empregatícios que lhes conferiam níveis mínimos de direitos sociais, como os previdenciários e trabalhistas, além de uma previsibilidade maior quanto aos rendimentos que eram auferidos. Não foram consideradas na posição diferenças relativas a níveis distintos de qualificação.

Posição 4

Nessa categoria foram incluídas as pessoas que residiam no campo e que exerciam ocupação como militares ou como funcionários públicos. Em ambos os casos são indivíduos que tem como fonte de rendimento e de atuação o exercício em atividades de cunho estatal, sem que seu trabalho seja controlado por algum produtor. Eles não exercem atividades agrícolas. Assume-se que a posição implica uma condição de proteção social e vínculos trabalhistas com acesso a direitos, inclusive a estabilidade maior do vínculo e dos rendimentos. É fato que o espectro abarcado é amplo, mas trata-se de um grupo entre os quais a inserção possui garantias de proteção e permanência da renda e alguma independência frente às demais posições como os contratos privados de trabalho, de modo que se diferenciam dos trabalhadores com vínculos privados e/ou sem vínculos. Na configuração do “novo rural”, podem representar um grupo que reside no campo, mas, não se submete às formas de controle definidas pela posse da terra.

Posição 5

De acordo com as notas metodológicas da PNAD (2015), na categoria “conta própria” se enquadrava a “pessoa que trabalhava explorando o seu próprio empreendimento, sozinha ou com sócio, sem ter empregado e contando, ou não, com a ajuda de trabalhador não remunerado” (PNAD, “Notas Metodológicas 2015”, 2016, p. 55). Esse grupo busca ressaltar uma posição de independência direta a um capitalista ou contratante, na medida que os sujeitos possuem meios próprios de produção, seja para a produção direta, capitais ou qualificações que podem ser empregadas. Em geral, os pequenos produtores rurais familiares, ou o que alguns autores chamam de “camponeses”, se enquadram nessa categoria. O constructo busca significar uma posição com alguma independência e autonomia, dada a disponibilidade de meios de produção que os indivíduos classificados sob tal condição tinham, além do fato de que eles exerciam, em níveis distintos, algum controle sobre um ativo produtivo fundamental, a propriedade da terra.

Posição 6

Nessa posição foram alocados os sujeitos que detém propriedade, isto é, um capital que se realiza como meio de produção na medida em que emprega mão-de-obra para algum tipo de reprodução. Novamente conforme a PNAD (2015), os empregadores eram compostos por quem “trabalhava explorando o seu próprio empreendimento, com pelo menos um empregado” (PNAD, “Notas Metodológicas 2015”, 2016, p. 55). Aqui se realiza uma posição que envolve propriedade de meios de produção e controle sobre o trabalho alheio. É importante destacar que a posição engloba uma gama muito ampla de posições de propriedade, que comportariam subcategorizações. Afinal, estão sendo incluídos proprietários cujas dimensões territoriais de seu empreendimento e o número de trabalhadores contratados é heterogênea. No entanto, para fins operacionais assume-se que os indivíduos localizados em tal condição exercem posição hierarquizada frente às demais posições, ocupando a escala mais alta, sendo proprietários de meios de produção e exercendo algum tipo de exploração na medida em que contratam mão de obra.

As posições elaboradas, como já foi dito, implicam simplificações quanto às posições de classe que integram as áreas rurais. Na análise dos modelos, no capítulo seguinte, algumas agregações serão feitas para fins de maior compreensão. Não são realizadas inferências acerca das relações que se estabelecem entre elas na estrutura de classes no campo e os possíveis conflitos decorrentes das interações que as caracterizam. São posições de classe que cumprem um papel de oferecer recursos a uma análise sobre as associações que a escolarização no campo pode ter com tais posições.

Cabe lembrar que a PNAD possui limitações amostrais para ocupações e tamanho das propriedades no campo, o que tornaria pouco robustas subclassificações ou desagregações específicas, seja considerando a quantidade de trabalhadores e o tamanho das unidades produtivas, questão da maior importância⁶⁷. De todo modo, o esquema, tendo em conta dimensões de exploração e controle de ativos em sua composição, permite ter um ferramental a representar as posições de classe no campo brasileiro e investigar possíveis mudanças. Possibilita, sobretudo, ter um marco para uma investigação do tipo de correlações que possui com a ampliação da escolaridade que se verificou nas últimas décadas.

⁶⁷ A Lei nº 4.504, de 1964 (Estatuto da Terra) aponta, em seu Art. 5º, que “a dimensão da área dos módulos de propriedade rural será fixada para cada zona de características econômicas e ecológicas homogêneas, distintamente, por tipos de exploração rural que nela possam ocorrer” (BRASIL, 1964, Art. 5º). Com isso, buscava constituir uma medida que considere inúmeros fatores. A medida é usada para classificar os imóveis rurais quanto ao seu tamanho, em função dos módulos fiscais de cada município. (Para detalhamento sobre módulos fiscais, ver: <http://www.incra.gov.br/tamanho-propriedades-rurais>).

Capítulo 4 – Associações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo (2005-2015)

4.1 – Sobre as técnicas de regressão

Como orientação geral, o trabalho assume que as realidades sociais constituem fenômenos “exteriores” aos indivíduos, que se estruturam nas interações promovidas pelo trabalho, pela cultura e pelas as formas distintas de socialização. A exterioridade não significa que os fenômenos sociais sejam dados aguardando sua “coleta”: precisam ser construídos (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004). O caminho mais adequado para explicitar essa construção consiste em detalhar os passos que foram seguidos para tal.

A ação não é exclusivamente fruto de uma decisão individual e racional visando a maximização das vantagens, mas resulta da interação entre as condições individuais e as possibilidades objetivas fomentadas pelo tipo de posicionamento dos sujeitos nos espaços sociais, que sofrem inúmeras influências. Desse modo, é pressuposto que as posições que os indivíduos ocupam na sociedade são mediadas pelas relações de classe e de propriedade, entre outras, e os sujeitos constituídos pelas trajetórias que vivenciam nesse processo. É por isso que se torna fundamental compreender as associações entre escolarização, pobreza e posições de classe, dado que as possibilidades objetivas constituídas por essas delimitam as conformações individuais.

As condições de existência constituem o definidor não exclusivo, mas central para a compreensão de como a sociedade se organiza e como os sujeitos nela se inserem, por meio de suas práticas e visões de mundo, de modo que os “indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 18). Tal assertiva clássica da teoria social ajuda a ressaltar que a análise empírica deve ter em conta a centralidade das condições concretas de existência para a compreensão do posicionamento dos indivíduos na sociedade e as formas de consciência social. Tal pressuposição não pode ser confundida, porém, com a secundarização de esferas também centrais da existência, como a cultura, a religião, o direito, a política etc., ao mesmo tempo imbricadas e dotadas de uma autonomia relativa com a forma material da sociedade.

A compreensão da realidade social exige um esforço de construção conceitual com fins de operacionalização, o que implica sempre um nível de simplificação das complexidades que caracterizam o social e das decisões/ações que os sujeitos tomam. A ciência “constrói” formas

de analisar as dimensões da realidade que são passíveis de apreensão objetiva, mas que, no caso dos fenômenos sociais, envolvem constates mudanças e existem sob condições probabilísticas. Isso, porém, não autoriza a análise a abdicar do método científico e dos compromissos com a replicação dos resultados. Longe disso, a dispõe frente ao desafio de ter em conta o caráter particular dos fenômenos com que lida.

Nesse contexto, o uso de informações codificadas quantitativamente não é tomado como via superior ou “mais científica” de apreensão da realidade social. Assumir isso seria um erro à análise dos fenômenos sociais. Ele constitui um dos estratagemas possíveis de análise sobre o campo brasileiro, em função dos aspectos que se pretende ressaltar. As características do objeto de investigação e os objetivos da pesquisa é que devem ditar qual recurso é o mais adequado. Pressuposições sobre a validade ou não de determinado instrumental técnico frente aos demais põe em risco a finalidade da pesquisa, que consiste em desvendar as várias determinações da vida social. Como lembra Cano (2012), qualquer abordagem possui compromisso com a validação de suas afirmações: “feliz ou infelizmente, número algum se interpreta a si mesmo. É preciso avaliar com cuidado qualquer tipo de evidência, quantitativa ou qualitativa, para poder inferir conclusões válidas” (CANO, 2012, p. 108).

Anteriormente, o trabalho apresentou alguns dados descritivos visando explorar as situações demográficas, de escolaridade, renda e trabalho entre a população residente no campo, o que teve papel fundamental na caracterização do rural. As estatísticas descritivas “resumem, ou descrevem, as características importantes de um conjunto de dados” (TRIOLA, 2013, p. 70). Mais do que preparar o terreno para análises complexas, as estatísticas descritivas tiveram a função de produzir conhecimento detalhado sobre o comportamento, a composição e a distribuição dos fenômenos na realidade social nas áreas rurais.

As técnicas de regressão, por sua vez, constituem ferramentas de análise de dados que ajudam a interpretar as associações entre variáveis e permitem que sejam construídas generalizações/inferências probabilísticas, a partir de uma amostra complexa, que é o caso da PNAD. A amostra utilizada é representativa das áreas rurais brasileiras, mas os indivíduos amostrados não são os mesmos em 2005 e 2015. Esse tipo de pesquisa caracteriza o que Wooldridge (2016) denomina de uma análise de corte transversal, na qual os dados não são longitudinais, isto é, não se trata de um acompanhamento dos mesmos indivíduos em tempos distintos, mas de indivíduos representativos dos mesmos grupos em momentos diferentes.

A técnica de regressão permite a análise de relações entre fenômenos. Para Fávero (2015, p. 07), “o objetivo principal da análise de regressão é, portanto, propiciar ao pesquisador

condições de avaliar como se comporta uma variável Y com base no comportamento de uma ou mais variáveis X, sem que, necessariamente, ocorra uma relação de causa e efeito”. A finalidade é ter algum respaldo que quantifique a relação entre os fenômenos, bem como ressalte o peso que cada um possui na compreensão da variabilidade da dependente, sem atribuir, necessariamente, uma direção a isso.

O trabalho utilizou técnicas de regressão múltipla linear e logística (binária, ordinal e nominal), em função das características das variáveis dependentes selecionadas, dos ajustes exigidos pelos testes de hipóteses e também porque os modelos múltiplos permitem lidar com a quantidade de variáveis independentes utilizadas. Tais modelos resultam em “previsões melhores de y do que um modelo com uma única variável explicativa. Tal modelo pode analisar, também, os relacionamentos entre variáveis enquanto controla outras variáveis” (AGRESTI; FINLAY, 2012, 361).

No caso da análise de regressão linear múltipla, por meio do método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), a intenção é definir uma linha que melhor expresse a relação entre uma variável dependente e outras independentes (WEINSTEIN, 2010), de modo a informar acerca da existência de associações entre elas e se ocorreram alterações de cada coeficiente quando se compara dois períodos (no caso, 2005 e 2015). Portanto, se trata de compreender a “dependência de uma variável, a *variável dependente*, em relação a uma ou mais variáveis, as *variáveis explanatórias*, visando estimar e/ou prever o valor médio (da população) da primeira em termos dos valores conhecidos ou fixados (em amostragens) das segundas” (GUJARATTI; PORTER, 2011, p. 39). Uma das vantagens da referida técnica é que ela “é mais receptiva à análise *ceteris paribus*, pois ela nos permite controlar explicitamente muitos outros fatores que, de maneira simultânea, afetam a variável dependente” (WOOLDRIDGE, 2016, p. 64).

É fato que isso constitui uma simplificação heurística, pois, em se tratando de fenômenos sociais, o que está sendo considerado como “controle” se refere aos números utilizados para representar determinada realidade, e não uma suspensão das dinâmicas e interações sociais de modo a observar uma parcela de modo totalmente isolado. Por isso, é verdade que “o valor explicativo dos modelos resulta dos princípios de sua construção e não de seu grau de formalização” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004, p. 70).

Caso o modelo de regressão lidasse com fenômenos determinísticos, como aqueles que são encontrados, em alguns casos, na natureza, a relação linear poderia ser perfeita, isto é, sem erros entre o que o modelo previu e o que foi observado. Com fenômenos sociais,

fundamentalmente probabilísticos, tal cenário é improvável, pois raramente um conjunto delimitado de variáveis é capaz de explicar integralmente mudanças em um fenômeno social, daí que um nível de “erro”, em sentido estatístico, ou uma parte não explicada, constitui dimensão inerente à análise social, especialmente quando se lida com pesquisas amostrais. Os modelos estatísticos operam uma simplificação da complexidade social e, por isso, como alerta Fox (2016, p. 03) “tendency to reify statistical models – to forget that they are descriptive summaries, not literal accounts of social processes – can only serve to discredit quantitative data analysis in the social sciences”⁶⁸.

Com os modelos de regressão linear múltipla o que se busca, nesse trabalho, é uma sustentação empírica para a análise da associação entre as variáveis de escolaridade e a situação de pobreza no campo, considerando cenários com o rendimento domiciliar e o rendimento do trabalho principal. Geralmente, a pressuposição é de que uma ampliação da escolaridade (medida em anos de estudo e/ou em etapas e níveis concluídos) está correlacionada como o aumento da renda, o que afasta, caso ocorra, o sujeito da condição de pobreza. Daí que abundam apostas na escolarização como meio estratégico de superação da pobreza. Por isso, a análise se debruçou em investigar se a escolaridade, medida de formas distintas, possui correlação com ampliação e/ou mudanças nos rendimentos no período considerado. Essa proposição, como visto anteriormente, decorre da relevância que se atribui na Sociologia, na Economia e nas Políticas Educacionais à escolaridade como “uma variável chave para a explicação das desigualdades na sociedade contemporânea” (SALATA, 2018, p. 219).

No caso do modelo 1, a variável dependente analisada foi a renda mensal domiciliar *per capita*, tomada como referência do que está sendo denominado “situação de pobreza”. Assim, quanto mais reduzida a renda mais indicativa ela é de uma condição de pobreza no domicílio. Como variáveis independentes foram selecionadas aquelas que expressavam a escolaridade da população do campo, de modo a descrever sua evolução ao longo dos anos, junto com as variáveis de controle, como a idade e o sexo da pessoa. O modelo 1 permite verificar se as melhorias nos níveis de escolaridade daqueles residentes no campo se correlacionam a mudanças nos rendimentos domiciliares.

O modelo 2, por sua vez, utilizou o rendimento do trabalho principal como variável dependente. Nesse caso, o que se buscou apreender é o rendimento do indivíduo no trabalho que ele exerce. Se a hipótese é de que as qualificações (expressas em escolaridade) garantem

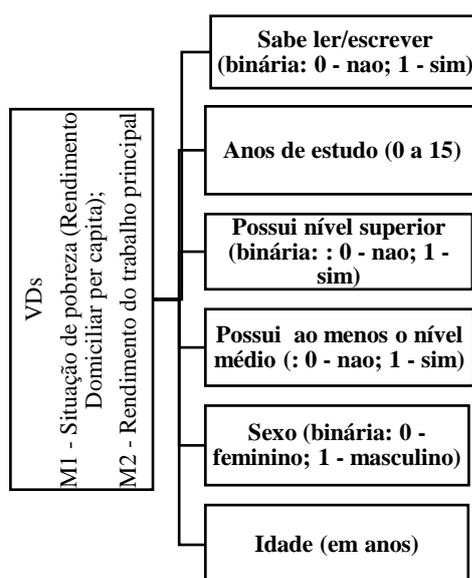
⁶⁸ “A tendência para reificar modelos estatísticos – esquecendo que eles são descrições sumária, não literais dos processos sociais – pode apenas servir para desacreditar a análise de dados quantitativos nas ciências sociais” (FOX, 2016, tradução nossa).

melhores retornos do trabalho, a escolaridade afastaria o indivíduo de uma condição de pobreza. Como existe uma medida de escolaridade também é possível compreender a correlação entre as variáveis e se a associação entre elas se alterou entre os anos. Em ambos os casos foram feitos modelos com alterações nos filtros para inclusão ou exclusão de determinados grupos, considerando sempre apenas as populações residentes no campo.

Como variáveis independentes foram incluídas, em todos os modelos, aquelas que expressam o acúmulo de escolaridade da pessoa: se sabe ler e escrever, uma variável binária; os anos de estudo, que possui um intervalo de 0 a 15 e foi tratada como contínua nos modelos; se possui nível superior, apresentada também como *dummy* (0 ou 1) no modelo; se a pessoa possui o ensino médio; o sexo da pessoa, tendo como referência as mulheres; e a idade, um variável quantitativa que, originalmente, no caso das pessoas ocupadas, em 2005, tinha um intervalo de 5 a 102, e no ano de 2015 passou a ter um intervalo de 10 a 105, mas como apenas os com idade igual ou superior a 18 anos foram considerados, isso não apresenta problemas.

A figura 4 representa, de forma esquemática, os modelos 1 e 2, nos quais foram utilizadas regressões lineares, de modo a visualizar o tipo de relações que se pressupõem. Aqui, as hipóteses investigadas são: a ampliação da escolaridade ampliou os rendimentos e afastou os indivíduos de uma situação de pobreza (no nível domiciliar); a ampliação da escolaridade ampliou o rendimento do trabalho principal, ao se considerar aqueles que estavam ocupados e que, em tese, “empregavam” seus conhecimentos escolares.

Figura 4 - Representação gráfica dos modelos de regressão linear múltipla.



Fonte da figura: Elaboração própria com base nas variáveis da PNAD.

Os modelos de regressão logística utilizados (binária, ordinal ou multinomial) por sua vez, permitem a inclusão de uma variável qualitativa como dependente, o que não é possível nos casos de regressão linear múltipla. Quando a variável dependente tem apenas duas categorias, pode-se utilizar o que é conhecido como regressão logística binária; quando ela possui mais de duas categorias, dotadas de uma estrutura que se assume como ordinal, pode-se utilizar a técnica de regressão logística ordinal (LIU, 2016). Já no caso de variáveis dependentes qualitativas com mais de duas categorias que não são dotadas de uma ordem ou uma hierarquia, é possível recorrer aos modelos multinomiais. Essas composições são fenômenos comuns nas ciências sociais. Esse tipo de variável, de acordo com Mccullagh (1980, p. 109) “usually take values in a limited set of categories which may be on an ordinal or on a purely nominal scale”⁶⁹. Os modelos de regressão logística apresentam variações conforme as características da variável dependente no que se refere as probabilidades iguais ou desiguais de cada categoria que a compõe (ABREU; SIQUEIRA; CAIAFFA, 2009).

O estudo, como apontando antes, desenvolveu uma tipologia das posições de classes sociais com categorias que assumem uma ordem. Como explica Maroco (2010), a existência, nas ciências sociais, de variáveis dispostas de forma ordenada, de modo a representar uma hierarquia entre as classes, torna a técnica de regressão ordinal relevante para a investigação de fenômenos que não tem uma saída contínua, como a renda por exemplo, na qual seria possível utilizar os modelos de regressão linear. Todavia, ela requer o atendimento de pressupostos estatísticos. Quando esses são violados, é possível recorrer à regressão multinomial que, como dito, não requer a existência de uma ordem entre as categorias da variável dependente e pode ser usada quando existem 3 ou mais categorias.

O modelo 3 analisou a probabilidade que um sujeito tem de ser classificado em alguma das categorias da variável dependente (seis posições de classe) em função das características das variáveis independentes. Inicialmente, o modelo ordinal buscou compreender, grosso modo, as probabilidades de se pertencer a alguma das posições de classe em função das variáveis independentes incluídas no modelo. O modelo toma como referência a maior posição, no caso a de número 6, e compara as probabilidades de pertencer a cada uma das posições em comparação a ela. Como será demonstrado adiante, foram executados modelos binários e multinomiais também, com a finalidade de ampliar a compreensão das mudanças verificadas

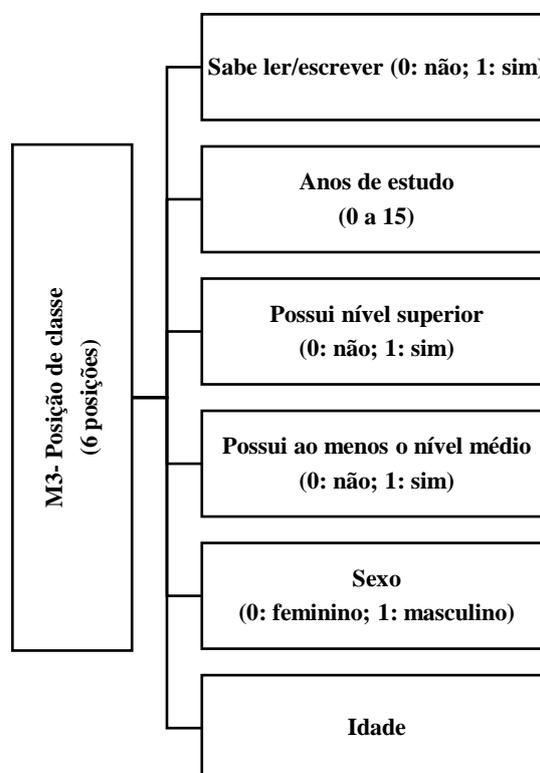
⁶⁹ “Normalmente assumem valores em um conjunto limitado de categoriais, as quais podem ser caracterizados por uma escala ordinal ou puramente nominal” (MCCULLAGH, 1980, tradução nossa).

na variável dependente, assim como apresentar formas alternativas de tratar as posições de classe, sobretudo em função da violação de pressupostos estatísticos da técnica ordinal.

Nesse caso, a hipótese a ser explorada foi: a ampliação da escolaridade mudou os coeficientes das probabilidades de pertencimento a cada uma das posições de classe entre 2005 e 2015. A validade de tal hipótese deverá ser extraída da análise dos dados, mas cumpre registrar que, mais do que concluir pela rejeição ou não rejeição dela, a investigação permitiu compreender as tendências e mudanças, não necessariamente conclusões definitivas sobre os “efeitos” da educação.

A figura 5 busca dar destaque para o fato de que a relação perseguida pela análise visava medir a associação entre as variáveis independentes (sabe ler/escrever, anos de estudo, possui nível superior, possui nível médio, sexo e idade), com a variável dependente (posição de classe). Em outras palavras, investigar alterações nas probabilidades de pertencer a alguma das classes em decorrência das variáveis explicativas incluídas permitiu compreender possíveis mudanças associadas à ampliação na escolaridade no campo (Figura 5).

Figura 5 - Representação gráfica dos modelos de regressão logística.



Fonte da figura: Elaboração própria com base nas variáveis da PNAD.

Em todos os modelos apresentados acima, expressos esquematicamente nas figuras 4 e 5, os dados são provenientes da PNAD/IBGE, relativa aos anos de 2005 e de 2015. A amostra utilizada se refere à população com residência rural, que estava ocupada na data de referência da pesquisa e que possuía idade igual ou superior a 18 anos.

Para a consecução dos modelos, algumas transformações precisaram ser feitas. Nas variáveis de anos de estudos e idade, não foram feitas modificações. O rendimento domiciliar *per capita* e o rendimento do trabalho principal, por sua vez, tiveram os valores de 2005 inflacionados a valores constantes de setembro de 2015, pelo INPC, de modo a permitir a comparabilidade. As variáveis de posse do ensino médio e do ensino superior foram constituídas a partir da variável derivada “Grupo de anos de estudo”, quanto a 2005, e “nível de instrução mais elevado”, em 2015, sendo a versão final transformada para valores 0 e 1, sim ou não, respectivamente. Saber ler e escrever e o sexo da pessoa apenas tiveram seus códigos originais alterados para valores 0 e 1, sendo 1 relativo aos que sabiam ler e escrever e 0 aos que não sabiam, e, no caso do sexo, 1 foi atribuído aos do sexo masculino e 0 ao feminino, respectivamente (Quadros 3 e 4).

Quadro 3 - Variáveis dependentes dos modelos

Variáveis Dependentes
<p>Rendimento domiciliar <i>per capita</i> – Do ponto de vista analítico, tomou o rendimento domiciliar <i>per capita</i> como uma <i>proxy</i>, isto é, uma variável que, indiretamente, comporta os traços de inúmeras outras variáveis e que permite ter uma aproximação acerca da “situação de pobreza” do domicílio. O rendimento domiciliar <i>per capita</i> é medido em reais (R\$) e constitui uma variável é composta a partir de todos os rendimentos de um domicílio dividido pelo “número de membros da unidade domiciliar” (PNAD, “Notas Metodológicas 2015”, 2016, p. 78).</p>
<p>Rendimento do trabalho principal – trata especificamente de quanto os indivíduos ocupados recebiam, em média, pelo seu trabalho principal e era medido em unidades de reais (R\$), sendo também apresentada de forma contínua (ver PNAD, “Notas Metodológicas 2015”). Ela expressa o quanto os indivíduos recebem mensalmente em seu trabalho de modo que é possível analisar as correlações desse com características de escolaridade, inclusive para os ocupados em atividades agrícolas. É possível que um indivíduo tenha mais de um trabalho.</p>
<p>Posições de classe – uma variável construída para esse estudo – a partir de variáveis da PNAD sobre posição na ocupação (ver PNAD, “Notas Metodológicas 2015”) – que busca constituir uma aproximação para as posições de classe existentes no campo brasileiro. Tomando a posição na ocupação principal, como explicado anteriormente, delinea 6 posições que foram consideradas de forma ordinal, dado que pressupõe uma relação, partido de 1, como a posição mais próxima à uma situação sem controle algum sobre ativos (trabalho alheio e propriedade) ou proteção social (vínculos formais), até a posição 6, que representa uma aproximação de uma condição com controle de trabalho e da propriedade da terra.</p>

Quadro 4 - Variáveis independentes dos modelos

Variáveis independentes
<p>Sabe ler/escrever - variável qualitativa dicotômica (sim; não) que captava informação sobre o fato de a pessoa declarar que “sabe ler e escrever um bilhete simples” (PNAD, “Notas Metodológicas 2015”, 2016, p. 42). A variável foi incluída no modelo pois descreve se a pessoa possui, ao menos, a alfabetização, o que constituiria um caso de posse ou não de um recurso escolar básico.</p>
<p>Anos de estudo - variável tratada como quantitativa discreta que é composta por valores que vão de 0, quando a pessoa não tem nenhum ano de estudo até 15 anos ou mais de escolaridade (ver PNAD, “Notas Metodológicas”, 2015). Ela foi introduzida nos modelos por se tratar de uma medida quantitativa da desigualdade na posse de escolaridade. É fato que apresenta correlação com possuir o ensino médio e/ou superior, mas, em muitos casos, apresenta posições intermediárias, como o exemplo de alguém que tem 10 anos de estudo, isto é, tem o fundamental completo, mas não tem o médio completo. Nesse caso, optou-se por incluir a posse de níveis completos, como o ensino médio e o ensino superior, que possuem significado maior no que se refere aos ganhos advindos da escolarização.</p>
<p>Possui ensino médio: Foi convertida em uma variável <i>dummie</i> (0 ou 1), com a finalidade de considerar no modelo as pessoas que possuem o ensino médio em comparação às pessoas que não o possuem, haja vista que uma das funções atribuídas ao ensino médio é a preparação para o trabalho, ou como detalha o artigo 35 da LDB, em seu inciso II, é finalidade dessa etapa da educação básica: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Desse modo, é plausível considerar suas associações com o rendimento e também com as posições de classe.</p>
<p>Possui nível superior - Classifica os indivíduos entre possuidores ou não de um curso de nível superior (ver PNAD, “Notas Metodológicas 2015”). A posse de ensino superior constitui uma dimensão diferenciadora do acesso a etapas escolares normalmente associadas ao aferimento de maiores rendimentos e a ocupação de posições contraditórias nas relações de classe. Novamente como destaca a LDB em seu artigo 43, a educação superior tem, entre seus fins: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.</p>
<p>Sexo – variável que classifica os sujeitos entre feminino e masculino. Ela foi integrada aos modelos para permitir um controle acerca do nível de desigualdade atribuído às diferenças entre os sexos. A PNAD apresenta como código original 2 para masculino e 4 para feminino. No caso, as mulheres foram codificadas como 0 e os homens como 1, de modo a verificar a diferença de rendimento de homens em relação às mulheres. Isso se mostrou necessário pois no campo as diferenças de rendimento entre os sexos, bem como a presença demográfica maior de homens constitui elementos importante para entender cenários de pobreza e de posicionamento nas classes.</p>
<p>Idade - anos completos que a pessoa possuía na data de referência da pesquisa, em geral no mês de setembro (ver PNAD, “Notas Metodológicas 2015”). A idade da pessoa constitui um componente de acúmulo de experiência profissional, reconhecimento e escolaridade, o que faz com que possa apresentar associação com as possibilidades de ampliar os rendimentos</p>

e/ou progredir nas carreiras e mesmo já ter acesso à renda proveniente de previdência e/ou assistência social, de modo que é importante incluir ela no modelo de modo a controlar seus efeitos explicativos.

Fonte: Elaboradas com informações disponíveis na “PNAD, Notas Metodológicas 2015” e no “Dicionário de Variáveis da PNAD” de 2005 e de 2015, que acompanham os microdados da pesquisa. Disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=microdados>.

Essas foram as variáveis utilizadas nos modelos quantitativos, em conjunto com as análises descritivas anteriormente realizadas. Como é reiterado frequentemente diante do uso de métodos quantitativos como esses, o estudo da associação/correlação entre variáveis não pode ser confundido como uma explicação de causa e efeito. É claro que o uso de variáveis dependentes e independentes sugere uma direção para a associação que se busca compreender, o que pode fundamentar análises de causa e efeito. Todavia, essas exigem tipos de dados longitudinais diferentes daqueles oferecidos pela PNAD, que constituem dados amostrais, e técnicas que possibilitem a simulação de fenômenos quase-experimentais, com uso de aleatorização dos grupos de tratamento e controle (GERTLER et al, 2018), o que não ocorreu nesse estudo.

4.2 – Análise dos resultados dos modelos de regressão linear múltipla

A análise dos modelos 1 e 2 partiu da investigação das variáveis dependentes relativas ao rendimento domiciliar *per capita* e ao rendimento que o indivíduo ocupado recebia no trabalho principal. A renda domiciliar *per capita*, já inflacionada pelo INPC para valores de setembro de 2015, passou por uma ampliação no período investigado (Tabela 5). A média registrada era de R\$ 417,7 em 2005, e alcançou R\$ 650,5 em 2015; um movimento de crescimento similar pode ser confirmado ao se observar a mediana, que também se alterou (de R\$ 264,8 para R\$ 466). É importante destacar que, nesse caso, apesar de considerar apenas os ocupados com idade igual ou superior a 18 anos, a variável rendimento domiciliar *per capita* engloba em sua composição o rendimento proveniente de todas as fontes dos membros de um domicílio, isto é, agrega aquelas oriundas de aposentadorias, pensões, programas de transferência, de trabalhos secundários etc. Ela é a renda disponível para o domicílio como um todo.

Tabela 5 - Rendimento domiciliar per capita (em reais R\$) da população com 18 anos ou mais de idade ocupada e residente no campo, Brasil (2005/2015).

Estatísticas	2005*	2015
Média	417,7	650,5
Mediana	264,8	466,0
Desvio padrão	627,9	845,2
Mínimo	0,0	0,0
Máximo	18181,1	45000,0

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Elaboração da tabela: autor.

*Inflacionado pelo INPC/IBGE acumulado entre setembro de 2005 e agosto de 2015, utilizando para geração do índice a ferramenta “Calculadora do Cidadão”, disponibilizada pelo Banco Central do Brasil (Bacen).

A análise descritiva do rendimento domiciliar *per capita* em faixas de salário mínimo – compostas a partir da variável anteriormente analisada – também permite observar uma possível redução do percentual da população vivendo sem rendimentos, que representava 0,7%, em 2005 e passou a ser de 0,3%, em 2015, em valores de salário mínimo de cada época. Movimento similar pode ser verificado em todas as faixas de menor renda. O percentual da população vivendo com até um quarto de salário mínimo se reduziu de 21,8% para 18%. Tais dados constituem indicativo da ampliação do rendimento no campo assim como de uma redução do percentual daqueles que poderiam ser classificados como miseráveis. Nesse caso, é importante ressaltar novamente que estão sendo consideradas fontes de todas as origens, de modo que a residência pode ser rural, mas o trabalho, por exemplo, pode ser exercido em áreas urbanas, assim como os recursos podem ser de origem previdenciária ou assistencial.

No acumulado, a redução do percentual dos que viviam com até meio salário mínimo passou de 50% para 42,4%, o que aponta para um movimento de redução no percentual de pessoas vivendo em situações de pobreza e de extrema pobreza no campo (Tabela 6). Isso ao se considerar a aproximação em relação aos menores valores da distribuição como critério para compor a classificação de “situação de pobreza”. Em paralelo, ao se considerar o percentual da população que vivia com mais de três salários mínimos de cada época, porém, não se verificam grandes alterações percentuais, sendo registrada, inclusive, uma redução no quantitativo daqueles que tinham renda acima de cinco salários mínimos *per capita*. Nesse caso, não existem mudanças significativas no contingente da população ocupada com rendimentos maiores, o que pode indicar uma estabilidade das posições superiores e também que aqueles com maiores rendimentos, como os proprietários, deixam o campo (Tabela 6).

Tabela 6 - Rendimento domiciliar per capita da população do campo com 18 anos ou mais ocupada, por faixas de salário mínimo, Brasil (2005/2015).

Faixas	2005			2015		
	N	%	Acumulado	N	%	Acumulado
Sem rendimento	105632	0,7	0,7	39060	0,3	0,3
Até ¼ salário mínimo	3471646	21,8	22,5	2655644	18	18,3
Mais de ¼ até ½ salário mínimo	4391170	27,6	50	3565683	24,2	42,4
Mais de ½ até 1 salário mínimo	4600437	28,9	78,9	4722380	32	74,4
Mais de 1 até 2 salários mínimos	2449542	15,4	94,3	2897172	19,6	94
Mais de 2 até 3 salários mínimos	489049	3,1	97,4	537358	3,6	97,7
Mais de 3 até 5 salários mínimos	272802	1,7	99,1	234532	1,6	99,3
Mais de 5 salários mínimos	142532	0,9	100	109833	0,74	100
Total	15922810	100		14761662	100	
Missing	317951			396545		

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Elaboração da tabela: própria.

*Em faixas de salário mínimo de cada época.

Para uma compreensão mais detalhada dos retornos auferidos diretamente pelo trabalho é importante considerar também o rendimento da ocupação principal (Tabela 07), que constitui a variável dependente utilizada no modelo 2. Nesse caso, considera-se exclusivamente o rendimento recebido por atividade de trabalho, seja como proprietário ou como trabalhador contratado na atividade definida como a principal pelo respondente no ano da coleta dos dados. É importante destacar que a pessoa pode ter mais de um trabalho como fonte de rendimento, incluindo atividades não agrícolas.

A análise da variável permite observar que o rendimento médio do trabalho principal da população do campo que estava ocupada se ampliou, em média, R\$ 259,9, isto é, passou de R\$ 498,3, em 2005, para R\$ 758,2, no ano de 2015 (Tabela 7). Em síntese, o rendimento médio no campo se ampliou no período observado, inclusive quando se considera também toda a população, independentemente da idade ou da condição de ocupação. Nesse caso, por exemplo, a PNAD permite estimar um rendimento domiciliar médio de R\$ 553,7 (desvio padrão de 714,3) em 2015, enquanto no primeiro ano considerado nesse estudo, a média era de R\$ 347,9 (desvio padrão de 536).

Tabela 7 - Rendimento do trabalho principal (em reais R\$) da população com 18 anos ou mais de idade ocupada e residente no campo, Brasil (2005/2015).

Estatísticas	2005*	2015
Média	498,3	758,2
Mediana	300,1	500,0
Desvio padrão	1007,5	1281,2
Mínimo	0,0	0,0
Máximo	35.303,1	50.000

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Elaboração do autor.

*Inflacionado pelo INPC acumulado entre setembro de 2005 a agosto de 2015, utilizando “Calculadora do Cidadão” do Banco Central.

Em 2005, considerando as pessoas com 18 anos ou mais residentes no campo e ocupadas, era possível observar uma correlação positiva e significativa de 0,248 (p-valor <0,001) entre anos de estudo e o rendimento domiciliar *per capita*. No ano de 2015, a correlação entre as mesmas variáveis também era positiva, mas atingia valor inferior, com *r de Pearson* de 0,175 (p-valor >0,001). Assim, é possível afirmar que a correlação entre escolaridade e rendimento é positiva nas áreas rurais, mas apresenta valores entre fracos e moderados, tendo inclusive passado por uma redução no período que foi considerado.

No que se refere à correlação entre anos de estudo e o rendimento do trabalho principal, o valor do coeficiente de correlação (*r de Pearson*) era de 0,219, em 2005, e de 0,231, em 2015, ambos estatisticamente significativos (p-valor <0,001). Em outras palavras, mais anos de estudos estavam correlacionados a maiores rendimentos médios no campo, tanto domiciliar quanto ao se considerar o do trabalho principal, apesar do caráter moderado da correlação (Tabela 8).

A matriz de correlações entre todas as variáveis quantitativas utilizadas nos modelos 1 e 2, considerando os ocupados em qualquer área, demonstra a existência de relações lineares entre elas (Tabela 8). Além das já descritas, a idade apresentou correlação positiva muito fraca com o rendimento domiciliar *per capita*: 0,042. Cabe registrar que entre idade e anos de estudo verifica-se uma associação moderada negativa, isto é, quanto mais se amplia a idade menores são os anos de estudo (Tabela 8).

Tabela 8 - Correlação (*r* Pearson) entre as variáveis quantitativas dos modelos 1 e 2 (2005), considerando a população de 18 anos ou mais ocupada e residente no campo.

	Anos de estudo	Renda mensal do trabalho principal	Renda mensal domiciliar per capita	Idade
Anos de estudo	1,00	0,219**	0,248**	-0,419**
Renda mensal do trabalho principal	0,219**	1,00	0,605**	0,042**
Renda mensal domiciliar per capita	0,248**	0,605**	1,00	0,142**
Idade	-0,419**	0,042**	0,142**	1,00

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005). Elaboração do autor.

Nota: Significativos ao p-valor < 0,01

* Deflacionado pelo INPC/IBGE a preços constantes de setembro 2015.

Em 2015, ocorreram pequenas alterações nas correlações entre as variáveis quantitativas inclusas nos modelos 1 e 2 para todas as ocupações. Anos de estudo apresentou uma correlação positiva com o rendimento médio do trabalho principal, *r* de Pearson de 0,231. Já com o rendimento domiciliar per capita o coeficiente foi de 0,175, apontando para uma correlação positiva fraca, também menor do que o observado em 2005. A variável idade apresentou correlação negativa fraca com o rendimento do trabalho principal, -0,013, fraca e positiva com o rendimento domiciliar *per capita*, 0,161. O rendimento do trabalho principal e o domiciliar apresentaram forte correlação positiva, 0,690, indicando, como esperado, a centralidade do rendimento da ocupação principal das pessoas para a composição do rendimento domiciliar. Por fim, a correlação negativa entre idade e anos de estudo se manteve, registrando um coeficiente de -0,475 na população considerada (Tabela 9).

Tabela 9 - Matriz de correlação (*r* Pearson) entre as variáveis quantitativas dos modelos 1 e 2, considerando a população de 18 anos ou mais de idade, residente no campo e ocupada (2015).

	Anos de estudo	Renda mensal do trabalho principal	Renda mensal domiciliar per capita	Idade
Anos de estudo	1	,231**	,175**	-,475**
Renda mensal do trabalho principal	,231**	1	,690**	-,013**
Renda mensal domiciliar per capita	,175**	,690**	1	,161**
Idade	-,475**	-,013**	,161**	1

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2015). Elaboração da tabela: própria.

Nota: Significativos ao p-valor < 0,01.

Desse modo, ficou verificada, por meio das análises de correlação (Tabelas 8 e 9), a existência de associações lineares entre as variáveis dos modelos, especialmente entre as dependentes e as independentes. Maior escolaridade estava correlacionada a rendimentos maiores, em média, no campo. A etapa seguinte consistiu em analisar os modelos de regressão 1 e 2, considerando inicialmente qualquer ramo da atividade de ocupação, de modo a conferir, controlando pelas demais características, o peso relativo de cada uma das variáveis

independentes para a compreensão das variações ocorridas, bem como verificar possíveis alterações a partir de arranjos etários distintos.

A análise dos resultados começa pelo modelo 1, que considera como variável dependente o rendimento domiciliar *per capita*. Como dito, a intenção foi compor uma análise de corte transversal agrupado, isto é, comparando uma amostra de indivíduos diferentes (WOOLDRIDGE, 2016), que no caso desse estudos é relativa às pessoas com 18 anos ou mais, residindo no campo e ocupadas em cada ano, em dois períodos com um intervalo de 10 anos, 2005 e 2015, de modo a verificar se as associações gerais se alteraram entre os períodos. No caso do modelo 1, o intento foi verificar, como dito, alterações na associação entre escolaridade e o rendimento domiciliar, assumido que essa, quanto mais próxima de valores baixos, é uma aproximação à “situação de pobreza” de um domicílio e das pessoas que o habitam.

O modelo 1, em 2005, apresentou um R^2 de 0,181 (F de 124,98, 6 *df*, com valor $p < 0,01$) o que permite inferir que 18,1% da variação do rendimento domiciliar *per capita* das pessoas ocupadas, com mais de 18 anos e residentes no campo era explicada pelas variáveis incluídas no modelo, isto é: anos de estudo, sabe ler e escrever, tem nível superior, tem nível médio, sexo e idade, tudo o mais constante. O valor baixo do R^2 não significa que não ocorria associação entre as variáveis. É preciso, inclusive, relativizar o valor do referido coeficiente como critério para a avaliação de um modelo (FÁVERO, 2015). De todo modo, o valor obtido aponta que resta uma quantidade elevada de variação que não é explicada pelas variáveis inclusas no modelo, sobretudo às de escolaridade.

A interpretação dos coeficientes permite analisar o mais relevante: o grau de associação entre as variáveis explicativas e a variável dependente, expressa em unidades de real, bem como a significância estatística das estimativas de cada coeficiente em particular. Os anos de estudo apresentaram um coeficiente de 37,3, isto é, o aumento em um ano na escolaridade implicava, em 2005, no aumento de R\$ 37,3 reais, em média, no rendimento domiciliar *per capita*. Já o fato de pessoa saber ler e escrever (1), implicava uma renda de R\$ 76,2 a mais do que aquelas que não sabiam (0). Possuir curso superior (1), em 2005, implicava uma renda domiciliar, em média, de R\$ 1.493,8 maior do que aqueles que não tinham (0). O efeito da posse do ensino médio era bem menor, visto que aqueles que possuíam (1) recebiam uma renda de aproximadamente R\$ 177,00 maior do que os que não possuíam (0), tudo o mais constante.

A variável sexo, incluída par fins de controle no modelo, apontava que, em 2005, homens ocupados no campo apresentavam rendimento domiciliar de R\$ 54,6 maior em relação às mulheres. A idade, também incluída no modelo para fins do controle de seus efeitos,

apresentou uma associação positiva, de modo que a ampliação de um ano implicava um aumento médio de R\$ 11,00 no rendimento, considerando a população residente no campo ocupada e com idade maior que 18 anos. Os dados da amostra utilizada sugerem, assim, que a proximidade à situação de pobreza no campo era mais provável nos domicílios com pessoas de menor escolaridade (Tabela 10).

A análise do modelo para o ano de 2015 (Tabela 10), incluindo as mesmas variáveis, apresenta alguns elementos importantes para o esforço comparativo acerca das relações entre a escolaridade e os rendimentos domiciliares. A primeira se refere à variação explicada pelas variáveis independentes incluídas na análise: em 2015, o R^2 se reduziu um pouco, passando para 0,123, isto, o modelo explicava 12,3% da variação na renda, índice ainda menor que o observado em 2005, o que indica a importância de outras variáveis, que não as de escolaridade, para a explicação das variações na renda domiciliar *per capita* entre a população residente no campo. Uma hipótese é relativa ao aumento do acesso a benefícios socioassistenciais e previdenciários especiais rurais no período.

Ao considerar os coeficientes de 2015, é possível notar que a ampliação de um ano de estudo era responsável pelo aumento, em média, de R\$ 38,9 no rendimento domiciliar, valor dentro do mesmo intervalo de confiança registrado para o ano de 2005, o que impede afirmar que ocorreu alguma mudança significativa nesse coeficiente. Saber ler e escrever implicava, por sua vez, uma ampliação em R\$ 121,4 frente a não saber, no que se refere ao rendimento domiciliar *per capita*. A mudança mais relevante observada se refere à posse do ensino superior, que implicava uma renda de R\$ 596,0 maior do que aqueles que não tinham. Isto, quando feita a comparação com o ano de 2005, pode indicar uma redução estatisticamente significativa na associação entre ensino superior e a renda domiciliar.

Movimento semelhante pode ser visualizado na análise do coeficiente relacionado à posse do ensino médio, que também passou por uma pequena redução em sua magnitude explicativa. Por fim, os homens continuaram a apresentar rendimentos superiores do que os observados para as mulheres, diferença que, nesse caso, era relativamente pequena, dado que existia um compartilhamento do domicílio entre os de menor renda, assim como entre os de maior. O aumento da idade, por sua vez, implicava ampliação pequena na renda mensal *per capita* registrada para os domicílios (Tabela 10).

É fato que o modelo 1 sugere a existência de associações estatisticamente significativas entre recursos escolares e a renda domiciliar *per capita*, apesar do relativamente baixo poder explicativo nos dois anos, inclusive com redução em 2015. Todavia, as mudanças ocorridas nos

períodos comparados não permitem inferir que a ampliação da escolaridade é “causa” de melhora ou piora do rendimento domiciliar *per capita*, entre outros elementos, porque trata-se aqui, em última instância, de uma análise correlacional. Contudo, é possível afirmar que, considerando as características da amostra, existe uma associação entre rendimento domiciliar e escolaridade, tudo o mais constante, de modo que maiores níveis dessa se associam com a maiores rendimentos e, portanto, afastam o domicílio de uma situação de pobreza.

Tabela 10 - Coeficientes estimados do modelo 1 – rendimento domiciliar per capita da população de 18 anos ou mais ocupada e residente no campo, Brasil (2005-2015).

Variáveis	2005 ^a	2015 ^b
Sabe ler	76.17*** (8.310)	121.4*** (13.83)
Anos de estudo	37.34*** (1.827)	38.91*** (2.782)
Superior	1,494*** (213.6)	596.0*** (77.80)
Médio	177.5*** (20.52)	125.0*** (23.43)
Sexo	54.66*** (7.032)	94.81*** (11.29)
Idade	11.01*** (0.336)	16.34*** (0.486)
Constante	-286.4*** (17.76)	-453.2*** (28.55)
Observations	32,690	24,455
R-squared	0.181	0.123

Robust standard errors in parentheses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte dos dados: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Elaborado pelo autor no Software *Stata*. Método de estimação: MQO. Saída com o pacote *outreg2*.

Nota: Variável rendimento domiciliar de 2005 com valores inflacionados a preços de 2015 (INPC/IBGE de setembro de 2005 a agosto de 2015).

^a Todos os valores de VIF menores do que 5, indicado ausência de multicolinearidade. Análise dos resíduos *studentizados* apontou que nenhum deles era superior a 1,5, indicando que não existiam outliers influentes. O modelo apresentou heterocedasticidade, o que exige que seus coeficientes sejam lidos com cautela. A presença de “heterocedasticidade não invalida as propriedades de consistência e não tendenciosidade dos estimadores de MQO” (GUJARATI; PORTER, 2011, p. 404). Ainda segundo os autores, a heterocedasticidade pode decorrer de problemas de especificação do modelo, isto é, quando variáveis importantes para a explicação não foram incluídas.

^b Todos os valores de VIF menores do que 5, indicado ausência de multicolinearidade. Análise dos resíduos *studentizados* apontou que nenhum deles era superior a 1,5, indicando que não existiam outliers influentes. O modelo apresentou heterocedasticidade, diante do qual adotou utilizou erros padrão robustos.

Como já foi dito, o crescimento da renda média que se processou no período pode estar associado também a mudanças trazidas pela ampliação de políticas sociais (previdenciárias e assistenciais) e do rendimento médio aferido pelo trabalho, em função de políticas de aumento do salário mínimo. Todavia, na análise de associação do modelo 1, é preciso ponderar que o

maior acesso a escolaridade, em si, não demonstra ser determinante para a explicação dos rendimentos médios domiciliares, considerado o tamanho da variação não explicada, e passando inclusive por uma redução em dois de seus coeficientes nos períodos considerados, o relativo à posse do ensino superior e ao médio. No caso de saber ler/escrever, por exemplo, o efeito diferenciador na renda é muito pequeno, o que pode denotar também a redução do número dos que não sabem. Agora, é preciso investigar quais as correlações que as variáveis de capital escolar estabelecem com a renda do trabalho principal, em específico.

Em 2005, o Modelo 2 apresentou um R^2 de 0,150, o que permite dizer que as variáveis independentes incluídas eram responsáveis por explicar 15% da variação do rendimento do trabalho principal ($F=175.8$, p -valor $<0,01$), o que sugere que o “poder explicativo” das variáveis de educação, controladas por sexo e idade, era relativamente fraco.

A análise dos coeficientes do modelo apresenta informações acerca das associações e dos pesos relativos de cada variável inclusa (Tabela 11). Nesse sentido, saber ler/escrever implicava rendimento do trabalho principal, em média, R\$ 138,8 superior em relação aos indivíduos que declaravam não saber. A ampliação de um ano de estudo implicava aumento de R\$ 48,1 no rendimento recebido. Tal como em anos anteriores, a posse do ensino superior foi a variável que apresentou o maior peso na explicação da variação da dependente: em 2005, a posse do ensino superior implica, em média, uma renda de R\$ 1.633,3 a mais do que os que não possuíam o referido nível. O peso do ensino médio era menor, apesar de ser significativo: R\$ 243,4. Quanto às variáveis de controle, chama a atenção a diferença relativa aos sexos, pois, considerando o grupo e a variável dependente em análise, os representantes do sexo masculino possuíam rendimento de R\$ 509,4 superior ao das mulheres, em média (Tabela 11).

Tabela 11 - Coeficientes estimados do modelo 2 – rendimento do trabalho principal da população com 18 anos ou mais ocupada e residente no campo, Brasil, (2005/2015).

Variáveis	(2005)	(2015)
Sabe ler	138.8*** (13.19)	207.9*** (23.38)
Anos de estudo	48.13*** (3.058)	57.59*** (4.500)
Superior	1,633*** (306.6)	915.3*** (91.99)
Médio	243.4*** (34.62)	118.7*** (36.50)
Sexo	509.4*** (11.74)	594.9*** (16.64)
Idade	10.00*** (0.550)	9.469*** (0.839)

Constante	-541.6*** (31.57)	-572.1*** (51.88)
Observations	31,621	23,300
R-squared	0.150	0.124

Robust standard errors in parentheses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Elaborado no Software *Stata*. Método de estimação: MQO.

Saída com o pacote *outreg2*. Testes: ver notas relativas à tabela 10.

Nota: Variável rendimento domiciliar de 2005 inflacionado a preços de 2015 (INPC/IBGE de setembro de 2005 a agosto de 2015).

A compreensão do modelo 2 adquire mais sentido ao realizarmos a comparação entre o ano de 2005 com a amostra de 2015 (Tabela 11). Nesse último ano, o R^2 do modelo apresentou um valor de 0,124, de modo que as variáveis explicativas nele incluídas explicavam 12,4% da variação no rendimento do trabalho principal, o que pode indicar uma redução, inclusive, no poder explicativo da escolaridade, dado que, em 2005, o valor era de 15%.

Em 2015, saber ler e escrever implicava uma renda, em média, R\$ 207,9 superior aos que não sabiam. A ampliação em um ano de estudo redundava em um aumento de R\$ 57,6 superior no rendimento do trabalho principal. A posse do ensino superior, por sua vez, implicava, em 2015, rendimento médio de R\$ 915,3 a mais que aqueles que não o tinham, diferença menor à observada em 2005. Redução parecida também pode ser notada quando se compara os que possuíam ensino médio com aqueles que não tinham: nesse caso, o rendimento era de apenas R\$118,7 a mais e se reduziu entre os anos considerados (Tabela 11).

A análise das variáveis de controle indica uma ampliação do rendimento médio auferido por homens que, considerando o grupo em questão, recebiam R\$ 594,9 a mais que as mulheres. Tal situação denota a existência de desigualdades significativas entre os sexos, mesmo com a inclusão dos controles por escolaridade. No que se refere à idade, não foram observadas diferenças notáveis entre os anos investigados, apesar do efeito positivo e estatisticamente significativo da variável em ambos (Tabela 11).

A comparação entre os anos de 2005 e de 2015 no modelo 2, no qual a variável dependente era o rendimento do trabalho principal, indica que a escolaridade não demonstrava uma associação elevada com a ampliação do rendimento. Isso porque, as que foram incluídas no modelo eram responsáveis por explicar um percentual pequeno da variação da renda, considerando a amostra utilizada. É fato, porém, que as associações observadas em ambos os períodos foram significativas e apresentaram valores positivos. A posse do ensino superior apresentava-se como a variável com maior poder explicativo. Todavia, ao se considerar se a pessoa sabia ler ou escrever, ou a posse do ensino médio, por exemplo, em relação aos que não sabiam ou não tinham, respectivamente, as diferenças eram pequenas, no que se refere ao

rendimento médio estimado para o trabalho principal. Além disso, o sexo aparentava ser a característica importante na diferenciação da renda.

É importante ressaltar que, até agora, os dois modelos consideraram apenas o local de residência (campo) e se a pessoa estava ocupada, e não o tipo de ocupação, isto é, se era uma atividade agrícola ou não. É inclusive a compreensão do rural como algo maior que o exclusivamente agrícola, apesar de sua centralidade, que orienta parte importantes das análises sobre o campo no Brasil contemporâneo. Como já foi destacado, as configurações do “novo rural” englobam contingentes significativos de pessoas que residem no campo, mas encontram fontes de rendimento em atividades que não são de caráter agrícola, inclusive se deslocando para áreas urbanas para trabalhar ou em condição de pluriatividade (MATTEI, 2007; SCHNEIDER, 2003). Esse fenômeno, como já apontado, é de grande importância para se pensar o rendimento e as possibilidades de escolarização no campo. Como aponta Maria Wanderley (2003), tais ações seriam “uma estratégia da família, com a finalidade de – diversificando suas atividades, fora do estabelecimento – assegurar a reprodução desse e sua permanência como ponto de referência central e de convergência para todos os membros da família” (WANDERLEY, 2003, p. 52).

Essas análises advogam que, tratando a família como um componente da organização produtiva, é importante considerar que ocorre, a depender das configurações socioeconômicas do território, uma alocação de seus membros em atividades agrícolas e não agrícolas. Um componente do domicílio pode ajudar nas atividades de cultivo durante períodos do ano, enquanto em outros atua vendendo a força de trabalho, seja para atividades agrícolas ou não (SCHNEIDER, 2003). Além disso, dadas as configurações do trabalho no campo, que perde cada vez mais postos e em um contexto de concentração fundiária, um membro da família pode trabalhar em atividades não agrícolas, inclusive fora do campo, mas contribuir diretamente com o orçamento doméstico. Isso impõe desafios à análise, pois é plausível que um indivíduo que vive no campo e tenha sua escolaridade ampliada, somente após trabalhar em atividades industriais ou de serviços em áreas urbanas consiga ampliar seu rendimento. Desse modo, a importância de inicialmente considerar todas as fontes de rendimento foi justamente para garantir algumas informações sobre essa condição. Todavia, são necessárias investigações empíricas mais detalhadas para verificar como uma situação pendular, isto é, de vida domiciliar no campo e trabalho nas áreas urbanas, pode afetar as relações entre escolaridade e rendimento.

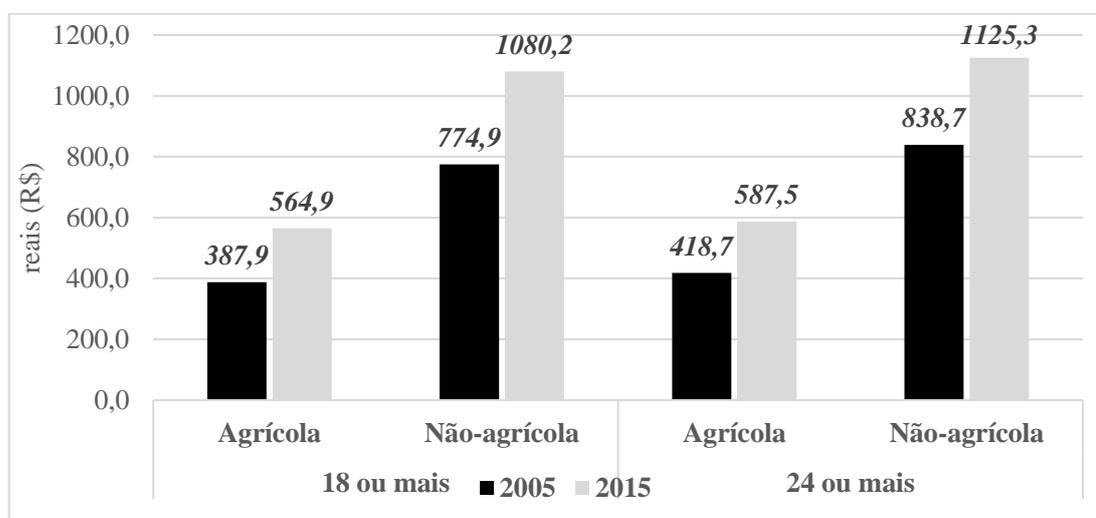
É fundamental também analisar como as mesmas variáveis se comportam quando se considera, no que se refere ao rendimento do trabalho principal, as pessoas residentes no campo,

com idade igual ou superior a 18 anos, que estavam ocupadas em atividades especificamente agrícolas, no ano de referência da pesquisa. Por isso, optou-se por replicar o Modelo 2, levando em consideração um filtro adicional: a atividade principal do empreendimento onde a pessoa estava ocupada ser agrícola, todas as demais variáveis explicativas permanecendo iguais. Na sequência são comparados os modelos de 2005 e 2015, ampliando a idade para 24 anos ou mais.

Antes de conduzir os modelos de regressão, é relevante considerar as desigualdades no rendimento em função da ocupação ser em atividades agrícolas e não agrícolas. Para ambos os grupos etários considerados (18 ou mais; 24 ou mais), o rendimento médio daqueles que se dedicavam a atividades agrícolas era inferior aos ocupados em atividades de cunho não agrícola. De modo geral, ocorreu uma ampliação do rendimento médio no período analisado, seja qual for a área de atividade em que a pessoa estava ocupada. Contudo, essas diferenças não se transformaram de forma muito consistente, mantendo, em ambos os períodos, a renda média das atividades agrícolas em patamar inferior (Gráfico 11).

Tal diferenciação implica incentivos maiores para as atividades desvinculadas da agricultura diretamente, o que pode indicar limitações relativas aos ganhos advindos do salário. Em paralelo, pode ter consequências para que formas de qualificação técnica/escolares sejam “recompensadas” por maiores rendimentos nas atividades agrícola. Isso, potencialmente, pode induzir o fenômeno de que a ampliação da escolaridade no campo tenha como externalidade negativa o abandono das áreas rurais, situação a demandar estudos mais aprofundados.

Gráfico 11 - Rendimento médio mensal no trabalho principal da população residente no campo e ocupada, por tipo de atividade agrícola e idade.



Fonte: PNAD/IBGE, Microdados (2005/2015). Elaboração do gráfico: autor.

Valores de 2005 inflacionados a preços de agosto de 2015 pelo INPC, por meio da “Calculadora do Cidadão”, do Banco Central do Brasil (BACEN).

É claro que em um mesmo domicílio podem conviver indivíduos que tenham sua atividade principal em empreendimentos agrícolas e pessoas ocupadas em atividades não agrícolas, caracterizando o que alguns autores, como já dito anteriormente, tem denominado pluriatividade e que consistiria em uma forma de definir parte da estrutura ocupacional em diversas áreas rurais brasileiras, permitindo “uma visão geral dos padrões do trabalho nas unidades familiares de produção, além de descrever o ambiente multidimensional dessas unidades, onde as atividades agrícolas e as outras atividades são consideradas e devidamente analisadas” (MATTEI, 2007, 1057). Essa concepção ressalta a importância da agricultura familiar e, em especial, da unidade produtiva doméstica, com suas formas específicas de alocação do trabalho para a compreensão do rural no Brasil, no que retoma os debates clássicos de Chayanov e Kautsky, vistos anteriormente. Do ponto de vista desse estudo, é relevante pensar que consequências tal centralidade conferida à unidade familiar na composição do trabalho teria sobre as possibilidades ocupacionais, de rendimento e como isso reverberaria nas políticas educacionais, isso em um contexto no qual a ocupação em atividades agrícolas, mais comuns entre os que residem no campo, constituiu um diferencial negativo de renda.

Voltando aos modelos de regressão direcionados exclusivamente a população ocupada em atividades agrícolas, no primeiro caso, denominado M2A, o R^2 estimado para 2005, foi de 0,122 (F estatisticamente significativo ao valor p de 0,01). Em relação aos coeficientes, saber ler/escrever implicava aumento no rendimento médio na faixa de R\$ 150,00, em comparação a quem não sabia, tudo o mais constante; já um ano a mais de estudo trazia ampliação de R\$ 26,5 no rendimento do trabalho principal. A diferença mais consistente era verificada em relação à posse do ensino superior, que implicava rendimento de R\$ 2.500,00 a mais para os que tinham em comparação aos que não tinham, em média. Em relação às variáveis de controle, se verifica um peso maior para o sexo masculino frente ao feminino: ser homem implicava rendimentos médios, em 2005, superiores às variáveis de escolaridade, exceto nível superior (Tabela 12).

Os coeficientes estimados para 2015, em específico para o grupo em ocupação agrícola, apresentaram algumas distinções. A posse do ensino médio não era estatisticamente significativa. Além disso, a posse do ensino superior em relação aos que não tinham decresceu em comparação ao primeiro ano considerado, implicando renda média na faixa de R\$ 938,7, redução vista, inclusive, no intervalo de confiança. Já o fato de saber ler ou escrever não apresentava efeitos diferenciadores consistentes, considerando a amostra utilizada (Tabela 12).

A idade manteve efeito similar ao visto em ano anterior, controlando pelas demais variáveis. As diferenças de rendimento, para o grupo considerado, se ampliaram em favor dos

homens no exercício de atividade agrícolas. Importante ressaltar que, apesar da associação positiva, os valores dos coeficientes estimados para 2005 não se localizam fora do intervalo de confiança estimado para 2015, podendo inclusive indicar que não ocorreram alterações (Tabela 12).

Cabe destacar que a explicação para as diferenças de rendimento entre os sexos engloba diversos fatores, dentre os quais os relativos a maior presença de homens em atividades agrícolas, as formas de divisão sexual do trabalho no campo, a presença de mais proprietários do sexo masculino etc. De todo modo, o sexo possui um efeito diferenciador importante da renda no campo. Todavia, análises adicionais precisam ser buscadas em estudos específicos, o que foge ao escopo desse trabalho em específico.

Tabela 12 - Coeficientes estimados dos modelos M2A e M2B – rendimento do trabalho principal da população residente no campo e ocupada em atividades agrícolas, por faixas de idade, Brasil (2005/2015).

VARIABLES	18 anos ou mais (M2A)		24 anos ou mais (M2B)	
	(2005)	(2015)	(2005)	(2015)
Sabe ler	159.7*** (15.69)	197.9*** (26.98)	128.4*** (18.84)	171.4*** (28.58)
Anos estudo	26.46*** (3.829)	42.90*** (5.716)	42.69*** (5.158)	51.65*** (6.391)
Superior	2,573** (1,144)	938.7*** (320.6)	2,733** (1,255)	791.6** (324.7)
Médio	125.5** (61.49)	37.43 (66.64)	107.1 (90.86)	48.56 (84.57)
Sexo	525.3*** (10.97)	654.0*** (20.35)	576.1*** (12.24)	694.4*** (21.74)
Idade	8.517*** (0.598)	8.551*** (0.954)	6.223*** (0.671)	5.372*** (1.022)
Constant	-506.5*** (34.39)	-614.5*** (62.02)	-433.9*** (38.87)	-478.8*** (65.92)
Observations	22,454	14,465	19,036	13,137
R-squared	0.122	0.087	0.133	0.093

Robust standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: PNAD/IBGE, Microdados (2005/2015). Elaborado no Software *Stata*. Método de estimativa MQO; erro padrão robusto. Saída com o pacote *outreg2*.

Nota: Variável rendimento domiciliar de 2005 inflacionado a preços de 2015 (INPC/IBGE de setembro de 2005 a agosto de 2015).

Em todos os modelos considerados até aqui, levou-se em conta a posse do ensino superior entre as variáveis explicativas. No caso específico do rendimento do trabalho principal, é importante destacar que os indivíduos inclusos com 18 anos ou mais, englobam um quantitativo que ainda não possui, em geral, idade suficiente para possuir o ensino superior.

Desse modo, foram feitos cálculos adicionais incluindo indivíduos com 24 anos ou mais, idade na qual a possibilidade de conclusão do ensino básico e superior, por questões etárias, é maior. Assim, o Modelo 2 foi replicado (M2B) incluindo os que tinham idade igual ou maior a 24 anos residentes no campo e ocupados em atividades agrícolas (Tabela 12).

No que se refere aos coeficientes da regressão, todos apresentaram associação positiva com a variável dependente rendimento do trabalho principal. Para o grupo em específico, população com idade igual ou superior a 24 anos residente no campo e ocupada em atividades agrícolas, em 2005, saber ler e escrever implicava renda média de R\$ 128,4 maior que os que não sabiam; um ano a mais de estudos acarretava, em média, rendimento superior na faixa de R\$ 42,69. O nível superior, por sua vez, redundava em rendimento superiores na faixa de R\$ 2.700,00 em comparação aos que não tinham esse nível de escolaridade; a posse do ensino médio também implicava rendimento maior, apesar da dimensão mais reduzida, tudo o mais constante (Tabela 12).

O modelo M2B, em 2015, por sua vez, apresentou um R^2 de 0,093 (9,3%), isto sugere uma redução do poder explicativo das variáveis inclusas para a compreensão da variação no rendimento do trabalho principal, notadamente no coeficiente relativo à posse do ensino superior e a do ensino médio, sempre em comparação aos que não o possuíam cada um deles. Uma mudança considerável no período foi a redução dos valores estimados para o coeficiente da variável posse no ensino superior. De um modo geral, as pessoas ocupadas em atividades agrícolas com nível superior, que sabiam ler e escrever e com mais anos de estudo apresentavam rendimento maior em referência aos demais (Tabela 12). No que se refere às variáveis de controle, sexo apresentou importância significativa em ambos os anos, implicando rendimento para os homens na faixa de R\$ 576,00, em 2005, e de R\$ 694,0, em 2015, superiores aos registrados para as mulheres; enquanto a idade trazia coeficientes positivos baixos. Em ambos os períodos, a variável relativa ao ensino médio não apresentou significância estatística.

Os modelos executados até aqui trouxeram informações sobre as associações entre escolaridade e renda no campo, seja a domiciliar ou a do trabalho principal, inclusive em atividades agrícolas. Como já foi observado, grande parte das desigualdades relativas ao rendimento do trabalho principal nas atividades agrícolas pode ser devida às diferenças na posse da terra e no tipo de atividade, dado que aqueles que são proprietários e/ou trabalham por conta própria podem auferir, em média, rendimentos superiores aqueles recebidos pelos assalariados, o que pode ser um componente a relativizar a escolaridade como diferencial da renda no campo. Como já apontaram Ney e Hoffman (2009), em análise sobre os diferenciais de renda no campo,

entre diversos fatores reunidos pela literatura destaca-se “o capital físico como o principal fator responsável pela enorme concentração da renda agrícola” (NEY; HOFFMAIN, 2009, p. 152).

No geral, os dados relativos à amostra considerada indicam a existência de correlações entre as variáveis de rendimento e de escolaridade, sobretudo a posse do ensino superior, o que foi observado em todos os modelos lineares executados com base no método dos mínimos quadrados ordinários (MQO). Apesar disso, cabe notar que o conjunto de variáveis incluídas nos modelos, apesar da significância, não demonstrou um poder explicativo muito elevado para a variação na renda. De todo modo, maior escolaridade se correlaciona com situações mais distantes da condição de pobreza no domicílio, bem como maiores rendimentos auferidos na ocupação principal. Essa observação é diferente de afirmar que a escolarização possui capacidade determinante de afastar as pessoas de uma situação de pobreza. Estudos mais detalhados são necessários para avançar em uma análise de efeitos.

O passo seguinte consistiu em entender se a ampliação da escolaridade se associa a alterações nas probabilidades de que o indivíduo esteja em posições de classe distintas. Ou, de outro ângulo, aqueles que ocupavam posições de classe superiores eram necessariamente portadores de maior escolaridade? Para avançar essa reflexão foram desenvolvidos modelos de regressão logística, tratando as posições de classe inicialmente como ordinais, por comparações binárias e, por fim, por meio de modelos multinomiais, com a finalidade de contornar a violação de pressupostos no modelo ordinal.

4.3 – Análise dos resultados dos modelos de regressão logística

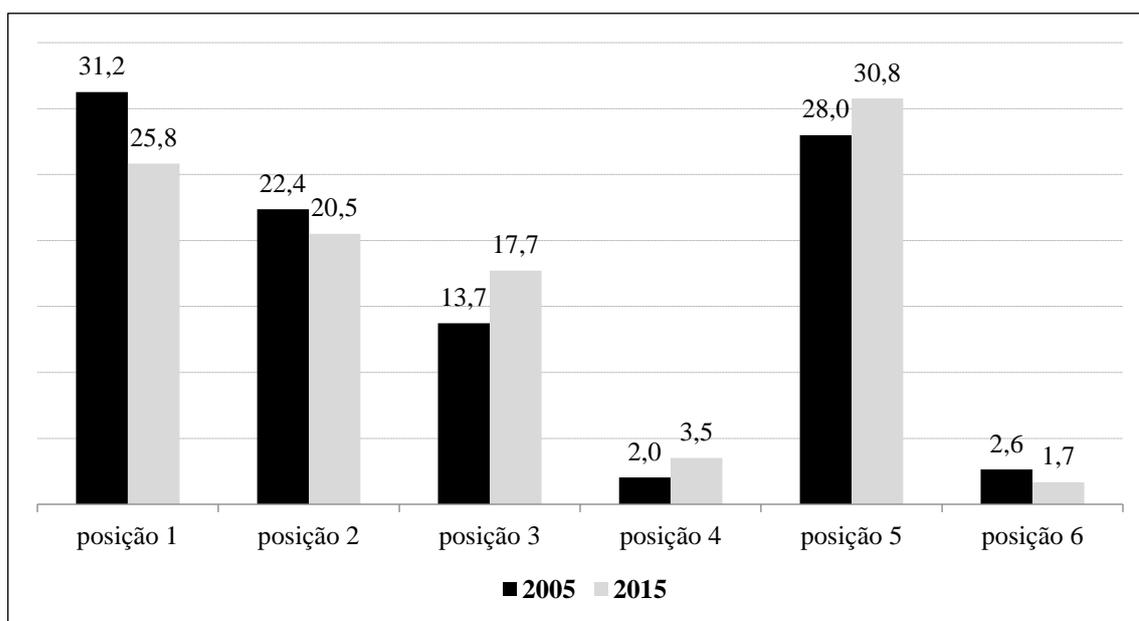
A primeira etapa da análise sobre as posições de classe no campo, considerando o modelo apresentado no tópico 3.3, consiste em desenvolver observações descritivas sobre a distribuição, as características de renda e de escolaridade dos grupos, levando em conta os recortes etários 18 ou mais e 24 ou mais. Isso permitirá ter algumas aproximações acerca das formas pelas quais tais variáveis se correlacionam.

A distribuição das posições de classe no campo que foi elaborada para esse trabalho, com base na PNAD/IBGE, considerando a população com 18 anos ou mais de idade ocupada em qualquer atividade, passou por algumas alterações ao considerarmos os valores estimados para 2005 e 2015. Entre elas, a principal diz respeito à participação daqueles que estavam na posição 1, que vivenciou uma redução, já o total daqueles que possuíam carteira de trabalho e vínculo formal, posição 3, se ampliou, passando de 13,7% para 17,7% em 2015. De outro lado,

o percentual de empregadores se reduziu, de 2,6%, para 1,7%, ao passo que a participação daqueles ocupados por conta própria parece ter se ampliado. Além disso, o percentual daqueles que atuavam por conta própria (posição 5) e que compõe parte importante dos pequenos proprietários e agricultores familiares aparentemente se ampliou (Gráfico 12).

O movimento pode indicar processos de formalização do trabalho nas áreas rurais, dada a redução do número daqueles envolvidos em atividades voltadas ao próprio consumo e dos sem carteira assinada, e a ampliação dos trabalhadores com carteira assinada e daqueles que possuíam vínculo com o serviço público, que, no geral, vivem no campo, mas não dependem dele diretamente para sua reprodução socioeconômica (posição 4).

Gráfico 12 – Distribuição percentual da população nas posições de classe - população ocupada, com 18 anos ou mais de idade e residente no campo – Brasil (2005/2015).

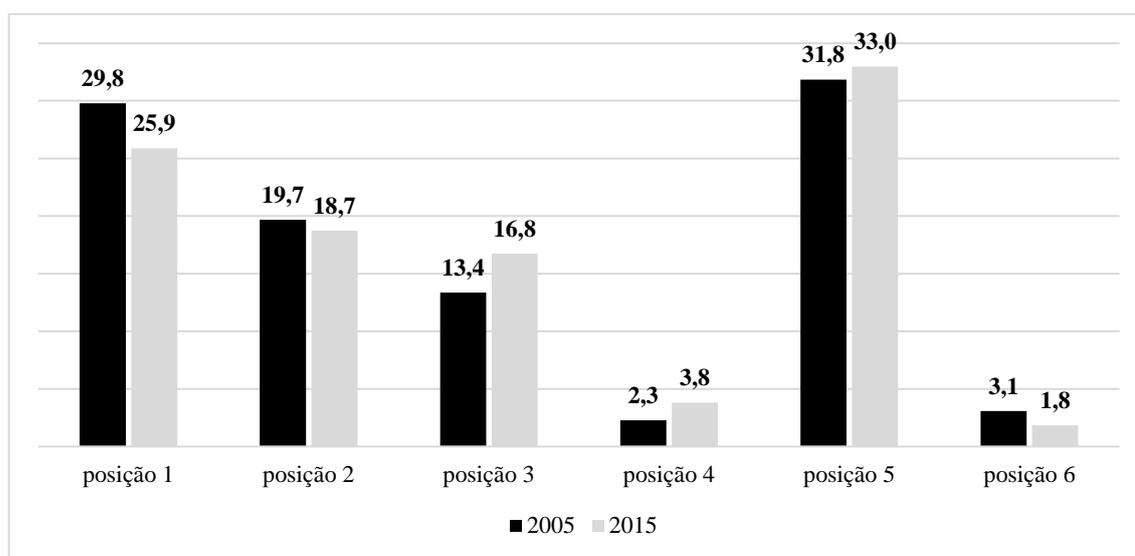


Fonte dos dados: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Estimativas pontuais. Elaboração do gráfico: própria.

Ao incluir na análise apenas as pessoas que tinham idade igual ou superior a 24 anos e estavam ocupadas, a distribuição passa por pequenas alterações que, todavia, não indicam grandes mudanças na alocação das posições, visto os intervalos de confiança que a estimativa comporta em ambos e que impede, nesse caso, afirmações sobre transformações significativas. De todo modo, independente do grupo etário – 18 ou mais, 24 ou mais – nota-se a concentração da população nas posições de classe 1 e 5, sendo os primeiros compostos de pessoas trabalhando sem uma remuneração fixa, ou para o consumo próprio, o que pode aproximar os sujeitos de

uma situação de pobreza, ao passo que os priva de controle sobre qualquer ativo (trabalho alheio ou terra) e mesmo de proteções sociais. Já a posição 5 constituiu o segundo maior grupo, que engloba grande parte de agricultores familiares, pequenos produtores ou arrendatários (Gráficos 13), que não contratam trabalho externo, mas exercem algum tipo de controle sobre a propriedade da terra.

Gráfico 13 - Distribuição percentual nas posições de classe da população ocupada com 24 anos ou mais de idade residente no campo – Brasil (2005/2015).



Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Estimativas pontuais. Elaboração do gráfico: própria.

De modo adicional, ao incluir na análise os que estavam ocupados em atividades de cunho exclusivamente agrícola, observa-se, para a população com 24 anos ou mais, um pequeno aumento na posição 6 (proprietários empregadores) e na posição 1 (trabalhadores sem vínculo formal), em 2005 (3% e 39,9%, respectivamente); e, em 2015, uma redução dos que ocupavam a posição 6, 1,5%, e o mesmo patamar para os que estavam na posição 1, 39%. Os dados também sugerem que não ocorreram alterações consistentes na distribuição das posições de classe existentes nas áreas rurais, tendo em conta o período e a amostra considerada.

A análise do rendimento de cada uma das posições de classe indica uma correlação entre a hierarquia de classes proposta e o rendimento médio, tanto o domiciliar quanto do trabalho principal. Em todos os anos e grupos analisados, os menores rendimentos do trabalho principal se referiam à posição 1, composta por trabalhadores produzindo para o autoconsumo e sem retornos fixos pelo seu trabalho. De outro lado, aqueles pertencentes à posição 6, justamente os que figuravam como proprietários e contratavam mão-de-obra, auferiam maiores rendimentos

do trabalho principal e apresentavam também maior rendimento domiciliar *per capita* (Tabela 13).

Aqui, evidentemente, trata-se da média dos valores em nível Brasil e diferenças são esperadas em termos regionais, dadas as assimetrias de desenvolvimento econômico das áreas rurais. De todo modo, é possível notar que, à medida que se ampliam as posições de classe, da 1 em direção a 6, aumenta o rendimento, indicando que a posse de ativos como a terra e os vínculos formais são componentes de controle e podem confluir em maiores retornos monetários nas áreas rurais. A comparação entre a posição 4 e a 5 aponta que os indivíduos com vínculos formais com o serviço público detinham, inclusive, rendimentos médios maiores que os que trabalhavam por conta própria, o que inclui, sobretudo, agricultores familiares. Situação desigual é vislumbrada também na comparação entre a posição 3 e a 2, que englobam aqueles com vínculos formais e não formais, respectivamente, indicando que a existência de regulação e proteção do trabalho no campo estão relacionadas a maiores rendimentos, em média.

Tabela 13 - Rendimento mensal médio domiciliar per capita e do trabalho principal (em reais R\$) para a população residente no campo e ocupada, por faixa etária, Brasil (2005/2015).

Posição de classe	18 ou mais				24 ou mais			
	Domiciliar per capita		Trabalho principal		Domiciliar per capita		Trabalho principal	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Posição 1	343,1	507,5	5,5	1,6	365,1	529,8	3,7	1,0
Posição 2	339,9	507,8	475,4	676,9	341,4	509,6	497,8	697,6
Posição 3	513,6	793,7	917,9	1272,6	508,3	794,3	955,0	1305,7
Posição 4	779,7	1046,3	1130,9	1521,0	798,7	1055,4	1175,2	1535,3
Posição 5	401,1	674,6	624,1	891,1	404,5	684,5	637,1	905,2
Posição 6	1351,9	2305,1	2469,9	3745,3	1359,5	2318,5	2485,3	3777,0

Fonte: Microdados PNAD/IBGE (2005/2015). Estimativas pontuais. Valores de 2005 inflacionados pelo INPC para 2015 por meio da “Calculadora do Cidadão” do BACEN. Elaboração da tabela: do autor.

Em relação à distribuição do capital escolar entre as posições de classe, o grupo com menor escolaridade era o proveniente da posição 1, na qual os percentuais com o ensino médio ou o superior completo eram baixos, assim como o quantitativo dos que sabiam ler e escrever era menor que o estimado para os demais grupos. Isso se revela em ambos os anos, 2005 e 2015, e nos dois recortes etários utilizados, 18 ou mais e 24 ou mais. O grupo que apresentou maior acúmulo de escolaridade foi o pertencente à posição 4, servidores públicos, e, na sequência, os integrantes da posição 6, proprietários de terra com controle de trabalho alheio (Tabela 14).

Em linhas gerais, as posições de classes hierarquicamente superiores tendiam a apresentar níveis mais elevados de escolaridade. Entretanto, cumpre destacar, não é

necessariamente entre os que detêm a condição de proprietários que se verificavam os maiores valores, mas, na amostra considerada, entre aqueles que estabeleciam vínculos de trabalho com o setor público, que constituíam um grupo relativamente pequeno (Tabela 14).

A comparação entre os anos indica também a existência de alterações nos valores de escolaridade, apontado, inclusive, para um cenário de ampliação, de modo geral. Ao mesmo tempo, entre as posições hierarquicamente consideradas, observa-se a permanência de condições distintas de acesso ao ensino médio, superior e à alfabetização (saber ler e escrever).

Cabe destacar, no caso das posições 3 e 4, compostas por aqueles que possuíam vínculos formais de emprego, uma tendência de ampliação do percentual dos que tinham o ensino médio completo. Em relação à essa etapa, também é possível verificar um pequeno crescimento entre os integrantes da posição 1. Quanto ao ensino superior, entre os integrantes da posição 4 é onde, possivelmente, ocorreu o maior crescimento: para a população com 24 anos de idade ou mais, o percentual dos que tinham o superior completo se ampliou de 12,8% para 33,6% (Tabela 14). É claro que, nesse caso, pode estar sendo registrada não necessariamente uma ampliação da escolaridade dos que já residiam no campo, mas do número de pessoas que passaram a residir nas áreas rurais já com a posse do ensino superior, dada a pequena quantidade de casos na amostra.

Tabela 14 - Características de escolaridade dos indivíduos em função das posições de classe e de faixas etárias, Brasil (2005/2015).

18 anos ou mais								
	Anos de estudo (média)		Possui ensino médio (%)		Possui ensino superior (%)		Sabe ler/escrever (%)	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Posição 1	3,6	4,4	5,4	12,8	0,2	0,9	71,7	74,3
Posição 2	4,3	5,8	10,2	23,0	0,4	2,7	74,9	81,9
Posição 3	5,8	7,4	21,4	36,7	1,3	3,7	87,5	93,0
Posição 4	9,1	11,2	56,7	75,1	12,3	32,5	96,7	99,2
Posição 5	3,1	4,9	4,8	14,8	0,3	1,7	69,2	79,6
Posição 6	5,2	7,8	19,8	40,5	5,1	9,6	83,3	94,3
24 anos ou mais								
Posição 1	2,9	3,9	3,8	10,5	0,2	1,0	66,7	71,4
Posição 2	3,6	5,2	8,5	19,7	0,5	3,2	68,7	78,2
Posição 3	5,2	7,0	17,4	32,7	1,5	4,3	85,6	91,7
Posição 4	9,1	11,2	56,5	74,9	12,8	33,6	96,4	99,1
Posição 5	3,0	4,7	4,4	14,0	0,3	1,7	68,0	78,7
Posição 6	5,1	7,7	19,2	40,2	5,2	9,3	82,8	94,2

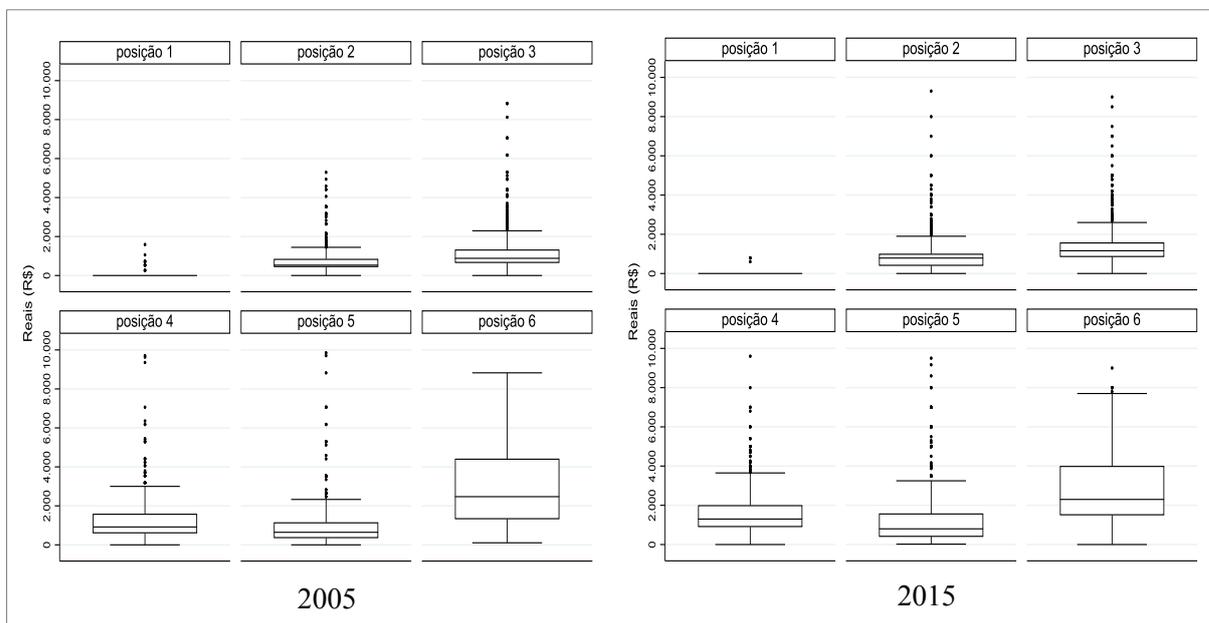
Fonte dos dados: PNAD/IBGE, Microdados (2005/2015), estimativas pontuais utilizando peso simples (v4729).
Elaboração da tabela: do autor.

No que se refere aos rendimentos, quando se compara, por exemplo, os que pertenciam a posição 3, isto é, empregados com carteira de trabalho assinada e possuíam ensino superior, com os que pertenciam à posição 6, e também possuíam ensino superior, observa-se, em 2005, um rendimento médio de R\$ 2.627,00 para os primeiros e de R\$ 6.199,00 para os segundos. É fato que, para a posição 3, considerando-se o rendimento médio dos residentes no campo, o valor é maior que o registrado para a média, no entanto, bem menor que o recebido pelos que eram proprietários e possuíam nível superior.

O ano de 2015 registra distância parecida, apesar do pouco crescimento que se nota no rendimento do trabalho principal para o grupo da posição 3 com ensino superior: R\$ 2.295,00. Os que foram classificados na posição 6, e, assim como os primeiros, tinham curso superior, recebiam, em média, R\$ 5.417,00. É fato que a PNAD constitui um levantamento limitado no que refere ao rendimento, por questões de captação, subdeclaração, etc., todavia, a diferença, considerando a posse do ensino superior como uma variável observada para ambas as posições, aponta para uma desigualdade que não pode ser atribuída exclusivamente ao capital escolar.

De modo adicional, foi observada a distribuição do rendimento do trabalho principal, considerando apenas as pessoas com 18 anos ou mais de idade e que possuíam, no mínimo, o ensino médio. A análise por posição de classe sugere que esse controle, por si, provavelmente não aproxima a distribuição dos rendimentos. Como é possível ver no gráfico 14, que compara a distribuição dos rendimentos do trabalho principal entre as posições de classe (1 a 6) e entre os dois anos (2005 e 2015), em ambos os casos os rendimentos dos pertencentes à posição 6 eram aparentemente superiores aos de todas as demais, sendo a posse do nível médio o mínimo de escolaridade comum a todos (Gráfico 14). A parte de cima do gráfico reúne a distribuição de renda dos que eram trabalhadores sem controle sobre o trabalho alheio ou da terra (posições 1, 2 e 3), nota-se que existe uma tendência de que elas sejam inferiores também aos que são funcionários públicos e aos que ocupam a posição 5, dotada de algum controle sobre a terra (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Rendimento do trabalho principal da população com 18 anos ou mais de idade, residente no campo e que possui o ensino médio, por posição de classe (Box plot), Brasil (2005/2015).



Fonte dos dados: PNAD/IBGE, Microdados (2005/2015). Gráfico produzido por meio do software *Stata*.
Elaboração do Gráfico: autor.

O controle dos recursos materiais, sobretudo a propriedade da terra, e o acesso a posições de maior rendimento e proteção social entre os que residem no campo indica ser componente associado com a posse de capital escolar. Em termos teóricos, o capital econômico se confirma como recurso, em sociedades de mercado com elevada desigualdade, de acumulação de capital cultural. Entretanto, o acesso a esse último pode não significar, necessariamente, que se concretize uma alteração na alocação dos indivíduos entre as posições de classe. É fato que as características do novo rural contemplam sujeitos com maior escolaridade, quando se faz a comparação em série histórica, e que não possuem vínculos de trabalho em ocupação necessariamente agrícolas, mas isso, parece, não chega a constituir ainda um fenômeno determinante na configuração da renda no campo.

Uma análise das posições de classe a partir de regressão logística binária, na qual foram produzidos seis modelos, uma para cada posição, verificou inicialmente se ocorreram mudanças nas chances de pertencer ou não a determinada posição tendo em vista a ampliação da escolaridade ocorrida (Tabela 15). Para fins de comparação são apresentados os resultados comparativos entre a posição 1 e a 6 (Tabela 16). O pressuposto teórico a ser testado é que, para a posição 1, a ampliação dos indicadores de escolaridade reduza as chances de a pessoa

pertencer ao grupo, enquanto que, na posição 6, a ampliação da escolaridade amplie as chances de pertencer a ela.

Em relação a posição 1, a análise do modelo logístico aponta que a ampliação da escolaridade não redundava em efeitos positivos nas chances de pertencer ao grupo: em 2005, o *odds ratio* foi menor que 1; em 2015, aparentemente, ter o ensino superior não reduzia as chances de pertencer à posição 1 (*odds* de 0,419, em 2005, para 0,293, em 2015, isto é, menor que 1). Todavia, o pequeno número de pessoas da posição 1 que possuem o ensino superior pode ser o responsável por explicar os baixos coeficientes.

No caso relativo à posição 6, de modo comparativo, é possível verificar que a posse de recursos escolares ampliava, em 2005, as chances de integrá-la: por exemplo, a ampliação em uma unidade nos anos de estudos aumentava em 1,14 vezes as chances (14% a mais) de pertencer a posição 6, em 2005, na comparação com a 1, e em 1,21 vezes (21%), em 2015. A posse do ensino superior, por sua vez, passou por uma redução que, no entanto, não era estatisticamente significativa em 2015, assim como a posse do ensino médio. Em ambos os anos, a variável sexo (homens em comparação às mulheres) foi a que apresentou maiores coeficientes (Tabela 17). Ou, sob outro ângulo, sugerindo que os homens constituíam a maior parcela dos proprietários.

Tabela 15 - Comparação entre as chances de pertencer as posições 1 e 6 para a população de 18 anos ou mais, residente no campo e ocupada, Brasil (2005/2015).

	2005					2015				
Posição 1	Odds Ratio	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.]	Odds Ratio	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.]
Ler	0,849	0,040	-3,440	0,001	0,774 0,932	0,702	0,040	-6,170	0,000	0,627 0,786
anos estudo superior	0,962	0,010	-3,700	0,000	0,943 0,982	0,965	0,010	-3,470	0,001	0,945 0,985
Médio	0,419	0,138	-2,650	0,008	0,219 0,799	0,293	0,046	-7,740	0,000	0,214 0,400
sexo	0,405	0,037	-9,890	0,000	0,339 0,485	0,622	0,054	-5,430	0,000	0,524 0,739
idade	0,119	0,006	-42,290	0,000	0,108 0,131	0,189	0,010	-33,100	0,000	0,171 0,209
Constante	0,998	0,002	-1,190	0,235	0,994 1,001	1,020	0,002	10,880	0,000	1,016 1,024
	2,085	0,239	6,420	0,000	1,665 2,612	0,657	0,072	-3,850	0,000	0,531 0,815
Posição 6	Odds Ratio	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.]	Odds Ratio	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.]
Ler	1,625	0,248	3,180	0,002	1,203 2,194	2,215	0,643	2,740	0,007	1,251 3,923
anos estudo superior	1,148	0,031	5,070	0,000	1,088 1,212	1,210	0,033	6,940	0,000	1,147 1,278
Médio	2,053	0,629	2,350	0,019	1,124 3,751	0,804	0,243	-0,720	0,469	0,444 1,455
sexo	1,295	0,231	1,450	0,148	0,912 1,839	1,066	0,201	0,340	0,736	0,736 1,543
idade	6,224	0,770	14,790	0,000	4,880 7,938	4,153	0,615	9,620	0,000	3,104 5,557
Constante	1,059	0,003	18,030	0,000	1,052 1,065	1,056	0,004	14,500	0,000	1,049 1,064
	0,000	0,000	-32,680	0,000	0,000 0,000	0,000	0,000	-24,440	0,000	0,000 0,000

Fonte: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Elaboração do autor por meio do software *Stata* utilizando a amostra complexa.

A análise dos resultados do modelo logístico ordinal (M3), levando em conta alguns cenários, buscou trazer elementos para uma reflexão mais aprofundada acerca das mudanças nas posições de classe no período, tendo a escolarização como elemento explicativo central. Ela foi conduzida buscando testar se as probabilidades de pertencer às posições mais elevadas⁷⁰ são maiores para os de maior escolaridade e se elas se alteraram no período. Nesse caso, optou-se por trabalhar com a população de 24 anos ou mais (prazo típico para a conclusão do curso superior), incluindo inicialmente os ocupados em qualquer atividade e, depois, apenas aqueles que se dedicavam a atividades de cunho agrícola.

A análise dos modelos demonstra valores baixos para o “pseudo” R^2 , 0,09 (9%) em 2005 e de 0,04 (4%) em 2015, o que indica que as variáveis inclusas são responsáveis por explicar uma variação reduzida nas posições de classe para o grupo considerado. Note-se ainda que eles passaram, inclusive, por uma redução. De todo modo, a análise dos coeficientes indica que, excetuando o ensino médio em 2015, todas as variáveis explicativas do modelo apresentaram valores positivos. Uma melhor interpretação pode ser extraída a partir dos *odds ratio*. Nesse caso, é possível verificar que, em 2005, saber ler implicava, em média, 20% a mais de chances de pertencer às posições superiores, em comparação a quem não sabia; o aumento de um ano de estudo significava aumento de 5% nas chances de pertencer às posições superiores, já a posse do curso superior significava uma ampliação de 90%, enquanto a do médio de 31%, cotejando com os que não possuíam, respectivamente.

Em 2015, o coeficiente relativo à posse do ensino médio não foi estatisticamente significativo, enquanto o relativo ao ensino superior aumentava em 31% as chances de se pertencer às posições de classe superiores, em comparação aos que não possuíam, uma queda quando comparado a 2005; e saber ler e escrever passou a registrar um *odds ratio* de 1.33, o que indica um aumento 33% em comparação aos que não sabiam (Tabela 16). De modo geral, as probabilidades de se pertencer às posições de classe superiores se ampliavam, nas amostras consideradas, à medida que os indivíduos tinham mais escolaridade, ou de outro ângulo, os que ocupavam posições mais elevadas detinham maior escolaridade. Todavia, os coeficientes e a variação total explicada pela escolarização se modificou no intervalo considerado, sugerindo relativização da escolaridade como fator explicativo, para o grupo considerado, o que é expresso na redução dos coeficientes.

⁷⁰ O modelo de regressão logística ordinal estima a probabilidade de pertencer a uma categoria tendo como referência o maior valor dela. No caso, as posições de classe construídas são 6 e tem uma ordenação hierárquica da menor (1) para a maior (6). Desse modo o modelo toma como referência a posição 6, que é a maior, e estima a probabilidade de pertencer a ela em função das variáveis explicativas inclusas no modelo. Mais detalhes ver (LIU, 2016; FULLERTON, 2009).

Chama a atenção no modelo a importância que o coeficiente relativo ao sexo ocupa. Em 2005, ser do sexo masculino, em comparação ao feminino, ampliava em 8,2 vezes as chances de pertencer às posições de classe superiores no campo, considerando tudo o mais constante. Já no ano de 2015, tendo em conta os dados utilizados, nota-se uma redução do poder explicativo do sexo. Mesmo assim, ser do sexo masculino ampliava em mais de quatro vezes, em relação às mulheres, as chances de estar localizado em posições de classe superiores. Isso é importante, entre outros fatores, pois a diferença persiste mesmo com o controle por escolaridade sendo incluso no modelo, o que denota a forte associação do sexo da pessoa com as desigualdades no campo (Tabela 16). Isso, tendo em conta os que residiam no campo e estavam ocupados em qualquer atividade. Na sequência, é preciso ver se o comportamento das variáveis segue o mesmo padrão quando se considera os ocupados em atividades agrícolas.

Tabela 16 - Modelo de regressão ordinal - posições de classe no campo, população de 24 anos ou mais ocupada em qualquer atividade.

Variáveis	2005		2015	
	Coef.	Odds ratio.	Coef.	Odds ratio.
Sabe ler	0.190*** (0.0447)	1.20957*** (0.0541)	0.2854*** (0.05669)	1.330295*** (0.075416)
Anos de estudo	0.0580*** (0.00777)	1.059681*** (0.0082379)	0.06345*** (0.00854)	1.065514*** (0.0091036)
Superior	0.651*** (0.139)	1.916647*** (0.2662343)	0.276*** (0.06434)	1.317864*** (0.084803)
Médio	0.273*** (0.0702)	1.314321*** (0.0922079)	-0.01091 (0.05881)	0.9891434 (0.058179)
Sexo	2.107*** (0.0619)	8.223721*** (0.5088555)	1.4125*** (0.04441)	4.106222*** (0.1823875)
Idade	0.0154*** (0.00132)	1.01554*** (0.0013452)	0.00426** (0.00177)	1.004273** (0.0017748)
F	247,51	247,51	183,45	183,45
Prob > F	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Pseudo R2	0,096		0,0473	
Observations	27,701	27,701	22,209	22,209

Standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: PNAD/IBGE, Microdados (2005/2015). Elaborado no *software Stata*, utilizando desenho amostral complexo. Teste de *Brant* para linhas paralelas significativo. Saída com o pacote *outreg2*.

Ao se considerar apenas aqueles que estavam ocupados em atividades agrícolas obteve-se um “pseudo” R² de 0,180, em 2005, e de 0,101, em 2015, de modo que as variáveis inclusas no modelo eram responsáveis por explicar 18% e 10,1% na variação das posições de classe,

tudo o mais constante. O que são valores baixos, considerando o papel esperado pela escolarização. Assim como visto nos modelos para aqueles ocupados em qualquer atividade, no caso dos pertencentes aos que atuavam no setor agrícola, as variáveis de escolaridade apresentaram em geral, valores positivos para a explicação das chances de pertencer às posições de classe mais elevadas. Novamente, o sexo constituiu um dos principais componentes para a compreensão das desigualdades, de modo que as chances de ser homem nas posições mais elevadas era significativamente maior que ser mulher (Tabela 17).

Tabela 17 - Modelo de regressão ordinal - posições de classe no campo, população de 24 anos ou mais ocupada em atividades agrícolas.

Variáveis	2005		2015	
	Coef.	Odds ratio	Coef.	Odds ratio
Sabe ler	0.258*** (0.0541)	1.2940*** (0.0700)	0.243*** (0.0630)	1.2746*** (0.0803)
Anos de estudo	0.00962 (0.0111)	1.0097 (0.0113)	0.0514*** (0.0112)	1.0527*** (0.0118)
Superior	2.284*** (0.549)	9.8186*** (5.3924)	0.420** (0.187)	1,5227** (0.2855)
Médio	0.0684 (0.141)	0.1505 (0.141)	-0.153 (0.102)	0,8583 (0.0876)
Sexo	3.116*** (0.103)	22.5616*** (2.3347)	2.147*** (0.0790)	8.5585*** (0.6758)
Idade	0.0198*** (0.00173)	1.0200*** (0.0018)	0.00134 (0.00205)	1.0013 (0.0018)
F		170.42		131,14
Prob > F		0,0000		0,0000
Pseudo R2	0,1802		0,1010	
Observations	19,783	19,783	14,080	14,080

Robust standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: PNAD/IBGE, Microdados (2005/2015). Elaborado no Software *Stata*, utilizando desenho amostral complexo. Teste de *Brant* para linhas paralelas significativo. Saída com o pacote *outreg2*.

É importante ressaltar que – no que se refere aos modelos de regressão ordinal – apesar da significância estatística da maior parte dos coeficientes e da razão F, o que aponta que as variáveis inclusas no modelo eram melhores que o modelo nulo para a explicação das variações nas posições de classe, um pressuposto da técnica não pode ser atendido. O teste de *brant* (LONG; FREESE, 2014) apresentou valores significativos para a assunção de linhas paralelas, o que indica a violação estatística desse pressuposto essencial aos modelos ordinais (LIU, 2016). Para contornar isso, optou-se por realizar adicionalmente uma regressão logística multinomial. Nesse caso, não se considera a existência de hierarquia entre as categorias da variável dependente, como é o caso da ordinal, mas como sendo uma variável contendo dados

nominais, que “representam somente categorias ou classes, e não implicam quantias de um atributo ou características” (HAIR et al, 2009, p. 24). A técnica desenvolve de uma única vez diversos modelos binários, tendo uma categoria como referência. Para fins de síntese, optou-se, no modelo logístico multinomial, por analisar a população com 24 anos em dois cenários: os residentes no campo ocupados em qualquer atividade e os ocupados em atividades agrícolas.

Os coeficientes dos modelos multinominais têm como referência para comparação a posição de classe de número 1, frente a qual os coeficientes das variáveis devem ser considerados. Para os fins da pesquisa, é importante destacar que, no geral, as variáveis relativas à escolarização apresentavam coeficientes positivos no que se refere as probabilidades de não pertencer à posição 1. O coeficiente de “saber ler e escrever” era positivo para as posição 3 a 6, em relação à 1, o que indicava que ele aumentava as probabilidades da pessoa não pertencer a posição 1 caso soubesse ler/escrever (Tabela 18).

No que se refere à posição 6, em 2005, saber ler e escrever, comparados aos que não sabiam, apresentou um coeficiente positivo de 0,502, estatisticamente significativo. A ampliação dos anos de estudo, em 2005, ampliava o coeficiente relativo se pertencer à posição 4 em 0,336 em relação à posição 1. Já a posse do ensino superior não foi estaticamente significativa para as posições de 2 a 5; já no caso da posição 6, possuir o ensino superior significava probabilidade maior de se pertencer a ela ao invés de estar na posição 1, coeficiente de 1.098. Chama a atenção, porém, que, mantendo tudo o mais constante, era o sexo masculino, frente ao feminino, que constituía a variável que apresentava maior coeficiente para todas as posições em relação à posição 1. O menor coeficiente, mas ainda elevado, foi o relativo à posição 4, de 1,222. Na posição 6, ser homem apresentava um coeficiente positivo de 3,720 para pertencer a referida categoria em comparação à posição 1. O que corrobora análises relativas à masculinização das posições de maior controle de recursos no campo (Tabela 18).

Assim como feito em outros modelos, a compreensão do significado dos coeficientes ganha sentido adicional ao se realizar a comparação entre os dois anos considerados, dado que constitui finalidade do estudo analisar mudanças no intervalo selecionado. Chama a atenção que, considerando que ocorreu uma ampliação da escolaridade no período, alguns coeficientes passaram por alterações em 2015. Saber ler e escrever registrou coeficientes mais elevados para as posições de 3 a 6, de modo que as probabilidades de pertencer a essas posições em relação a de número 1 se ampliava com o fato de ser alfabetizado. Os coeficientes relativos à posse do ensino médio, passaram por pequenas alterações, mas que se encontram no intervalo de confiança da estimativa. Por um lado, em relação à posse do ensino superior, em 2015 ela se

reduziu no que se refere à posição 6, sendo inclusive não estatisticamente significativa. De outro, observa-se um ampliação do coeficiente relativo à posição 4, de modo que a posse do ensino superior implicava um coeficiente positivo de 1.085, indicando maior probabilidade de pertencer a ela do que à posição 1, assim como a posição 2 também apresentava coeficiente positivo de 1,024, apontando para maior probabilidade de pertencer a ela em relação a 1 (Tabela 18). A variável sexo, que compara o masculino em relação ao feminino, permaneceu sendo a que apresentava maiores coeficientes, apesar de algumas reduções, o que sugere, novamente, seu maior poder diferenciador do que a escolaridade, no caso e na amostra considerada.

Tabela 18 - Coeficientes do modelo multinomial para a variável dependente posições de classe, população de 24 anos ou mais, residente no campo e ocupada em qualquer área (2005/2015).

2005					
Posições	(P2)	(P3)	(P4)	(P5)	(P6)
Sabe ler	-0.190*** (0.0720)	0.400*** (0.0967)	0.571* (0.293)	0.189*** (0.0634)	0.502*** (0.160)
Anos de estudo	0.0378** (0.0157)	0.139*** (0.0175)	0.336*** (0.0320)	0.0422*** (0.0130)	0.205*** (0.0309)
Superior	0.203 (0.370)	0.212 (0.377)	0.308 (0.376)	0.310 (0.399)	1.098*** (0.424)
Médio	0.590*** (0.132)	0.597*** (0.132)	0.961*** (0.200)	0.265** (0.127)	0.740*** (0.206)
Sexo	2.171*** (0.0555)	2.761*** (0.0715)	1.222*** (0.120)	2.956*** (0.0846)	3.720*** (0.134)
Idade	-0.0467*** (0.00212)	-0.0392*** (0.00268)	0.0164*** (0.00394)	0.00208 (0.00198)	0.0377*** (0.00394)
Constant	0.586*** (0.135)	-1.401*** (0.177)	-6.211*** (0.368)	-1.815*** (0.134)	-7.450*** (0.310)
Observations	243,224	243,224	243,224	243,224	243,224

2015					
Posições	(P2)	(P3)	(P4)	(P5)	(P6)
Sabe ler	0.0895 (0.0733)	0.694*** (0.0922)	1.457*** (0.387)	0.309*** (0.0752)	0.960*** (0.298)
Anos estudo	-0.00645 (0.0138)	0.105*** (0.0151)	0.276*** (0.0271)	0.0627*** (0.0136)	0.243*** (0.0305)
Superior	1.024*** (0.184)	0.423** (0.205)	1.085*** (0.194)	0.379** (0.172)	0.421 (0.354)
Médio	0.334*** (0.118)	0.310** (0.123)	0.776*** (0.174)	-0.0682 (0.110)	0.272 (0.215)
Sexo	1.545*** (0.0649)	2.179*** (0.0635)	0.633*** (0.107)	2.134*** (0.0684)	2.824*** (0.156)
Idade	-0.0654*** (0.00244)	-0.0578*** (0.00282)	0.00584 (0.00396)	-0.0152*** (0.00234)	0.0229*** (0.00499)
Constant	1.715*** (0.143)	-0.307* (0.158)	-6.187*** (0.405)	-0.736*** (0.154)	-7.771*** (0.424)
Observations	235,156	235,156	235,156	235,156	235,156

Standard errors in parentheses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte dos dados: PNAD/IBGE, Microdados (2005/2015). Estimativas feitas pelo software *Stata*. Elaboração da tabela: própria.

A análise anterior se focou na população de 24 anos ou mais residente no campo e ocupada em qualquer atividade. Agora, serão considerados apenas aqueles alocados em atividades agrícolas, o que reduz a amostra, sobretudo à relativa à posição 4, que deixa de ter indivíduos, dado o fato de que os servidores e militares que a integram não constituem atividades de cunho agrícola.

A análise do modelo com os dados relativos ao ano de 2005 informa que todas as variáveis relativas à educação apresentavam coeficientes positivos e estatisticamente significativos no que se refere aos coeficientes multinomiais que tratam da se pertencer à posição 6 em comparação à posição 1. Situação essa, porém que se altera quando se compara a posição 5, na qual, apesar do fato de saber ler ser positivo e estatisticamente significativo, os anos de estudo apresentavam associação negativa, assim como a posse do ensino médio e do superior não eram estatisticamente significativos. É importante notar que o coeficiente com maior peso explicativo das chances de pertencer a outras categoriais ao invés da posição 1, era referente ao sexo masculino.

No ano de 2015 (Tabela 19), os dados para grupo com características similares se alteraram em alguns aspectos. No que se refere à escolarização, saber ler e escrever apresentava coeficientes positivos e significativos em todas as posições na comparação com a 1, sobretudo no caso da posição 6. A variável anos de estudo, por sua vez, apresentava coeficientes negativos na posição 2, sendo positivo para a posição 6, tudo o mais constante. Em relação à escolarização, nota-se que a posse do ensino superior (comparada aos que não tinham) apresentava coeficiente positivo na comparação com a posição 1, mas tinha se reduzido entre os anos considerados; já a posse do ensino médio não era estatisticamente significativa.

Em outras palavras, os coeficientes do modelo com os ocupados em atividades agrícolas permitem afirmar que as associações entre os níveis mais elevados de escolarização e o pertencimento às posições de classe passou por uma redução entre 2005 e 2015, quando se leva em conta a comparação entre a posição de referência (1), com as demais que integram a tipologia, tendo tudo o mais constante. O ensino médio era positivo e estatisticamente significativo apenas na posição 6, na amostra considerada.

Novamente, apesar da pequena redução nos valores, a variável sexo apresentou os coeficientes mais elevados, de modo que ser do sexo masculino, controlando pelas demais condições, constituía a característica com maiores valores dos coeficientes multinomiais de se pertencer a alguma das categoriais superiores quando comparada a primeira, isso, sobretudo quando se observam os valores relativos à posição 6.

Tabela 19 - Coeficientes do modelo multinomial para a variável dependente posições de classe, população de 24 anos ou mais, residente no campo e ocupada em atividades agrícolas (2005/2015).

2005				
Posições	(P2)	(P3)	(P5)	(P6)
Ler	-0.111 (0.0901)	0.514*** (0.123)	0.268*** (0.0746)	0.725*** (0.171)
Anos estudo	-0.131*** (0.0200)	-0.0540*** (0.0209)	-0.0495*** (0.0168)	0.0926*** (0.0318)
Superior	-26.41*** (0.623)	0.564 (0.882)	0.132 (0.686)	1.517** (0.624)
Médio	-0.143 (0.231)	-0.313 (0.251)	-0.195 (0.184)	0.537** (0.258)
Sexo	3.251*** (0.0845)	3.715*** (0.142)	3.356*** (0.115)	3.801*** (0.185)
Idade	-0.0499*** (0.00279)	-0.0497*** (0.00369)	0.00347 (0.00243)	0.0448*** (0.00419)
Constant	-0.187 (0.182)	-2.032*** (0.266)	-2.257*** (0.179)	-8.016*** (0.338)
Observations	233,379	233,379	233,379	233,379
2015				
Posições	(P2)	(P3)	(P5)	(P6)
Ler	0.163** (0.0831)	0.650*** (0.115)	0.299*** (0.0854)	1.037*** (0.386)
Anos estudo	-0.0856*** (0.0188)	0.0334 (0.0208)	0.0393** (0.0161)	0.190*** (0.0407)
Superior	0.205 (0.472)	0.579* (0.346)	0.300 (0.202)	0.500 (0.350)
Médio	-0.308* (0.178)	-0.593*** (0.194)	-0.350** (0.139)	0.0610 (0.308)
Sexo	2.860*** (0.104)	2.992*** (0.135)	2.328*** (0.0818)	3.209*** (0.273)
Idade	-0.0670*** (0.00326)	-0.0580*** (0.00360)	-0.0130*** (0.00261)	0.0294*** (0.00644)
Constant	0.424** (0.203)	-1.416*** (0.227)	-1.170*** (0.174)	-8.790*** (0.569)
Observations	211,312	211,312	211,312	211,312

Standard errors in parentheses *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte dos dados: PNAD/IBGE, microdados (2005/2015). Estimativas feitas por meio do *software Stata*.

Elaboração da tabela: própria.

Em linhas gerais, as análises descritivas e os modelos de regressão trazem subsídios para se compreender a existência de associações entre escolaridade e rendimento e também com as posições de classe delineadas para a investigação. Problemas de especificação e de violação de alguns pressupostos estatísticos precisam ser levados em conta, sem que, todavia, invalidem a compreensão das tendências de associação descritas e a construção teórica das posições que possuem significado sociológico específico.

Obviamente não existem condições de atribuir causalidade a tais correlações, mas elas apresentam subsídios para que seja feita uma reflexão sobre as características e especificidades da ampliação da escolaridade no campo, dadas a estrutura ocupacional, de rendimentos e de posse da terra que o caracteriza. De todo modo, os modelos podem ser aperfeiçoados em análises posteriores, de modo que seja possível avançar na compreensão relativa aos possíveis efeitos da escolaridade na redução da pobreza e nas posições de classe, bem como das relações que potencialmente tenha com a mobilidade e/ou a reprodução das desigualdades.

A partir dos resultados cabe, em estudos posteriores, pesquisar se as formas distintas de organização educacional, como a Educação do Campo, podem conferir consequências diferentes para o processo de escolarização, quando comparada a formas tradicionais, em um contexto social marcado pela importância da posse da terra na conformação das posições.

Na sequência, o trabalho busca desenvolver algumas reflexões sobre a escolarização das populações do campo tendo como referência o paradigma da Educação do Campo, como se referem à questão das desigualdades, sua inserção nas políticas educacionais e como essas conformam um caso específico de política social que, por sua vez, dedicam esforços e interpretações próprias acerca das relações entre escolarização e pobreza.

Capítulo 5 – Políticas educacionais e políticas sociais: o local do campo no Brasil

5.1 – A Educação do Campo e as políticas educacionais (1998-2014)

É importante destacar que as análises empreendidas anteriormente não levaram a cabo qualquer distinção em relação ao modelo educacional pelo qual a escolaridade das populações residentes no campo se processou. Em outras palavras, não se fez cotejamento entre formas tradicionais ou alternativas, entre uma educação rural⁷¹ e uma Educação do Campo. Uma investigação acerca dos diferentes resultados em termos de aprendizado e permanência alcançados por projetos distintos constitui tema de extrema relevância para a reflexão acadêmica sobre as políticas educacionais. Todavia, esse exercício analítico rompe os intentos desse trabalho em específico.

O acúmulo de dados e as discussões teóricas antes realizadas, contudo, permitem algumas reflexões acerca da escolarização das populações do campo, de um modo geral, e acerca do paradigma da Educação do Campo, em particular, dada a inserção que essa construção coletiva assumiu no aparato institucional das políticas públicas. Para realizar essa tarefa, foi feita uma breve revisão das diretrizes e da legislação que registra e orienta a Educação do Campo e sua gradual inserção nos marcos legais; também foram analisados, de modo sumário, os objetivos de alguns programas e políticas federais voltadas à Educação no Campo, de modo a compreender melhor suas finalidades, significados e que funções atribuem à escolarização. O intento não foi reconstruir historicamente a trajetória das políticas educacionais nas áreas rurais e a emergência da Educação do Campo, o que já foi realizado com mais propriedade por diversos autores e autoras e conta, sobretudo na área de Educação, com significativa literatura (NETO, 2003, MUNARIM, 2008; CALDART et al, 2012; MENDES, 2017).

Arroyo (2014) observa que, nas últimas décadas, registrou-se a emergência de uma compreensão pedagógica a partir dos movimentos sociais que fizeram visíveis na esfera das políticas educacionais um conjunto diverso de sujeitos e modos de ser, que passaram a desafiar as formas hegemônicas e unitárias de se pensar a educação, demandando, inclusive, novas pedagogias: “outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos.

⁷¹ Os debates acerca da escolarização das populações do campo se estendem por todo o século XX, dentro do que era conhecido como educação rural, como bem detalha Neto (2003).

Até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram” (ARROYO, 2014, p. 25).

Esse processo foi acompanhado, pode-se dizer, pela criação de ações e formas de organização educacional capazes de responder às diferenças socioculturais, territoriais e materiais. De maneira ampla, é possível dizer que isso constitui uma característica das políticas educacionais nas últimas duas décadas, quando a participação de grupos estruturados ao redor de identidades, realidades e histórias próprias fizeram convergir parcela de suas reivindicações em programas, ações e diretrizes, transmutando, assim, agendas sócio-políticas em institucionalidades estatais.

Isso pode ser visualizado, por exemplo, na criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que buscava “a incorporação definitiva pelo Estado brasileiro de uma nova agenda de políticas educacionais inclusivas e de valorização da diversidade étnico-racial, regional e cultural do país” (MEC, 2005, p. 08). A Secretaria propunha absorver as “diversidades” e a ideia de “inclusão educacional” de uma forma transversal nas políticas públicas, de modo que a Educação Quilombola, a Educação Indígena, a Educação em Direitos Humanos, a Educação Ambiental e a Educação do Campo ocupassem espaços na estrutura organizacional para compor e influenciar as políticas educacionais de nível básico e superior.

Como evidência adicional dessa dinâmica de “incorporação” da temática na esfera federal, cumpre registrar que “a educação no campo passou a fazer parte da agenda do MEC, que responde, assim, a uma antiga reivindicação dos movimentos sociais e organizações populares do campo” (MEC, 2005, p. 32). Assim, aquilo que havia sido gestado socialmente em dinâmicas não-estatais encontraria uma alocação formal na estrutura organizacional da SECAD.

O paradigma da Educação do Campo reivindica a integração entre a escola, a educação e a vida no campo, destacando a diversidade dos sujeitos que compõe esse espaço e as necessidades de modificação em suas relações de produção. A origem dessa construção tem fortes raízes em movimentos sociais organizados (ARROYO, 2011), uma articulação com as universidades e é incorporada gradualmente como referência em marcos legais e em políticas públicas. Para alguns autores, a construção emerge em 1997, “quando da realização do 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária” (MUNARIM, 2016, p. 500). Mas que, como informa o autor, antecede a própria LDB e segue ao longo dos anos seguintes sendo ressignificada e apropriada por atores que não apenas os movimentos sociais.

A opção pelo “campo” em contraposição ao “rural” tem significados relativos à recusa em replicar os modelos tradicionais de educação rural, típica de contextos em que se imaginava a necessidade de uma “educação mínima” aos que não habitavam às aglomerações urbanas e não iriam ocupar posições profissionais que demandassem níveis especializados de escolarização (NETO, 2003). Na concepção de educação rural, pode-se dizer, o investimento elevado em capital humano poderia constituir uma estratégia equivocada, dada a leitura de que os retornos advindos da escolarização seriam mínimos. Na ótica de seus propositores, a noção de Educação do Campo, por sua vez, romperia com a lógica de mínimos, reivindicando a concretização do direito à educação de forma universal e o papel da escola na transformação das condições que produzem as desigualdades no campo. A intencionalidade de ruptura se revela em todos os elementos que nominam o conceito:

É sabido que a opção pelo adjetivo “campo” e o substantivo “educação” (acompanhado da preposição “do”) foi feita, naquela oportunidade, para marcar uma clara ruptura com a concepção e a prática de educação rural no Brasil. (...) Na perspectiva da Educação do Campo, “escola do campo não é só escola”. Ou seja, “sendo capaz de protagonizar processos de desenvolvimento”, a escola do campo deve ser entendida também como uma instituição ou espaço de ação flexível do ponto de vista do método e das práticas pedagógicas (MUNARIM; SCHIMIDT, 2013, p. 22).

É relevante destacar que um conjunto de ações já se delineavam desde o final dos anos 1990, com a criação do PRONERA, que é a principal ação na área, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como objetivo ampliar a escolaridade das populações rurais inspirando-se na concepção de Educação do Campo que então se gestava e amadureceu no decorrer dos anos 2000. O sucesso dessa empreitada passava por concretizar, tardiamente, o direito à educação nas áreas rurais e também pela adoção de formas de ser, organizar e aprender que emergissem dos sujeitos e com os sujeitos, no que ampliava o apelo à participação local nas políticas públicas e se opunha a importação de práticas desenhadas para outros contextos e outras realidades. O período abriga, para alguns pesquisadores, mudanças das políticas educacionais da área, de modo que “o cenário educacional brasileiro passou a ser ocupado por sujeitos coletivos” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 17).

Os pesquisadores da temática explicam que a Educação do Campo, inicialmente tratada como “Educação Básica do Campo”, tem uma história que poderia ser reconstituída a partir da educação popular e também em conexão às lutas pela terra (MUNARIM, 2008). De um modo mais geral, resumem Molina e Freitas (2011), ela gerou ganhos relativos ao “direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção

do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras” (p. 21). A Educação do Campo contempla a expectativa de que o processo educacional cumpra papel de desenvolvimento social e econômico entre as populações do campo, em articulação com mudanças no espaço social em que ela se processa. Como destaca um estudioso da questão “podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p. 30).

As populações residentes no campo possuem particularidades em suas conformações sociais, políticas e econômicas, dadas as desigualdades específicas do campo, como se ressaltou antes nesse trabalho. A sua condição de baixa escolaridade constituiu um dos desafios centrais às políticas. O paradigma da Educação do Campo busca lidar com isso destacando a importância de se garantir a escolarização – sob vias distintas dos modelos “tradicionais” – e tornar a escola agente de transformação da própria realidade das populações rurais: “o movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo” (CALDART, 2011, p. 153). A sua interpretação requer que ele seja contextualizado nas contradições que caracterizam a sociedade rural, os debates sobre reforma agrária, nos projetos de desenvolvimento em disputa e nas identidades plurais dos sujeitos do campo. Como explica a autora em verbete de um dicionário temático sobre Educação do Campo:

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259)

A construção teórica, política e institucional do conceito, como dito, um processo histórico recente, surge “a partir das experiências do MST, em especial na organização dos espaços públicos, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998)” (SOUZA, 2008, p. 1095). Amparando-se nas reflexões de Molina e Freitas (2011), é possível entender que a Educação do Campo afirma a pluralidade de sujeitos, condições de trabalho, reprodução social e existência no campo, de modo a reivindicar “um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo” (p. 19). Isso, como buscou-se ressaltar na análise das características do rural na contemporaneidade, é aderente às descrições demográficas, sociológicas e

econômicas que ressaltam como, na atualidade, a morfologia do campo é múltipla em termos de ocupações, identidades, práticas produtivas e de relações com a terra, de modo que a ideia do rural apenas como espaço da agricultura reduziria a compreensão de seus delineamentos recentes.

É importante registrar que a Educação do Campo não significa apenas a adoção de modelos pedagógicos de alternância, no qual se articulam o tempo comunidade e o tempo escola, isto é, “ensino formal e trabalho produtivo” (RIBEIRO, 2008, p. 30). Esse elemento pode estar presente e é importante na referencialidade da temática, mas não esgota a definição. Assim, mais do que uma organização pedagógica, a articulação entre os sujeitos do campo, a reivindicação por controle sobre a terra para produzir e a transformação social são essenciais para o delineamento do conceito de Educação do Campo.

De modo articulado às construções conceituais, um conjunto de políticas e ações buscaram, nas últimas décadas, garantir o acesso à escolarização entre as populações do campo. Como já foi dito, as elaborações teóricas e as mobilizações políticas, em um cenário de profunda exclusão educacional nas áreas rurais, foram capazes de fazer com que a agenda das desvantagens e diversidades escolares das populações do campo fossem incorporadas às políticas públicas. A análise dos objetivos propostos pelas ações, seja em decretos, leis, políticas ou programas dedicados à educação e à escola do campo, em nível federal, permite traçar alguns dos pressupostos orientadores e as finalidades explícitas ou implícitas do processo de escolarização para as populações do campo, buscando ver como as desigualdades são consideradas.

Do ponto de vista dos marcos legais, o Parecer nº 36, de 2001⁷², do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), constitui uma das referências importantes para o delineamento da questão no âmbito das políticas educacionais. Seu objetivo era emitir um juízo analítico acerca da proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e teve como relatora/autora Edla de Araújo Lira Soares. O parecer compreende que as populações do campo, às quais a educação deve contemplar, englobam “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (CNE, 2001, p.1). Desse modo, o campo é tratado como espaço mais amplo do que o agrícola.

No Parecer, a preocupação em apontar as peculiaridades da Educação do Campo é antecedida de uma análise das formas pelas quais a educação rural era registrada em

⁷² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>

documentos legais, como Constituições e Leis de Diretrizes Educacionais. Na reconstrução feita pela relatora, as políticas educacionais dedicadas no passado às populações do campo as tomavam como remanescentes de uma sociedade em vias de desaparecimento, e a escolarização que elas deveriam acessar era subsumida aos modelos centrados no urbano e em seus problemas.

Amparando sua análise no conceito de diversidade, o parecer destaca como os movimentos sociais dedicados à temática advogavam a necessidade de que se constituíssem mudanças “na ordem vigente” (CNE, 2001, p. 2). Em certa medida, a “idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais” (*ibidem*, p. 10), vai sendo substituída, informa o documento, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, por compreensões mais afeitas às características e demandas das populações do campo em seu direito de desenvolvimento no próprio campo.

É importante lembrar que a finalidade do Parecer era argumentar em favor do estabelecimento subsequente de “diretrizes operacionais para a educação básica do campo”, e para tal, “supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (CNE, 2001, p. 17). É nesse aspecto que recorre ao conceito de “diversidade” e busca afirmar o direito ao seu reconhecimento como orientador das políticas educacionais para o campo.

É claro que o documento legal, em si, não reuniria as condições de concretizar as mudanças necessárias. Todavia, ele registra interpretações, aspirações e vias de análise típicas de um período, ao passo que exerce, dada a legitimidade das esferas oficiais, força orientadora no desenho das ações educacionais. Essas só seriam possíveis, destaca a autora do parecer, em função da “capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática” (CNE, 2001, p. 20). Um ponto importante precisa ser retido dessa conclusão: o caráter emancipatório e libertador atribuído à educação e que seriam, portanto, objetivos da escola do campo.

No ano de 2002, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. No espírito do Parecer nº 36⁷³ que o antecedeu e apresentou as justificativas para sua aprovação, o documento aponta a necessidade de diretrizes particularizadas dado o “modo próprio de vida social e o de utilização

⁷³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira" (CNE, 2002, art. 2º, Parágrafo Único, p. 1). O texto aponta que o direito à educação básica a ser usufruído pela população do campo não poderia ser inferior ao almejado para outros grupos, de modo a evitar a reprodução das diferenças e desigualdades historicamente verificadas na educação brasileira. Isso, ao mesmo tempo, deveria ser concretizado tendo em conta, como afirma o texto das Diretrizes, a "temporalidade e saberes próprios dos estudantes" (*ibidem*, p. 1).

É possível inferir que as “Diretrizes Operacionais” depositam na educação escolar uma importância capital para a constituição da cidadania e também para o desenvolvimento rural. As escolas do campo, nesse contexto, constituiriam espaços onde se processam “estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como o para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (CNE, art. 4º, 2002, p. 1). Além de inovações na área curricular e de organização do trabalho, o texto reafirma a legitimidade da participação de movimentos sociais nos projetos das instituições do campo. No documento, o “desenvolvimento sustentável” e a noção de “diversidade” constituem referências para a constituição da escola no campo e para as políticas que devem viabilizá-las.

Em 2008, as diretrizes foram ampliadas, com novo documento produzido no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 2, de abril de 2008⁷⁴, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. O complemento trazido pela resolução visava regular questões frequentes na escolarização do campo, como a nucleação de escolas, transporte escolar, multisseriação de turmas e a necessidade de professores capacitados. Tais situações ganhavam destaque à medida que os dados demonstravam a contínua redução do número de estabelecimentos e os problemas de infraestrutura das unidades existentes.

No referido documento de 2008, a Educação do Campo é apresentada como concorrendo para o desenvolvimento rural e deveria garantir que as formas particulares de organização do trabalho nas instituições atingissem padrões de qualidade similares aos verificados nos demais estabelecimentos de ensino. O conceito de diversidade também é orientador do documento e as populações rurais definidas a partir das “mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (CNE,

⁷⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf.

2008, Art. 1). Desse modo, a diferenciação cultural e étnica caracterizam os destinatários da Educação do Campo, que deve se concretizar, como define o artigo 7º, parágrafo 1º, de modo que a “organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (CNE, 2008, art. 7º, § 1º). Cumpre registrar que, indígenas e quilombolas, abarcados entre os grupos que devem ser compreendidos entre os sujeitos das escolas do campo também recebem tratamento em diretrizes específicas para a Escolas Indígenas⁷⁵ e Escolas Quilombolas⁷⁶.

Ainda do ponto de vista dos marcos legais que tratam da Educação do Campo, em 2010 foi publicado o Decreto Presidencial 7.352⁷⁷, que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA” (BRASIL, 2010). Enquanto os outros documentos legais concentravam seus intentos na educação básica, o decreto amplia seu escopo propondo, em seu artigo primeiro, a “ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010, Art. 1º). Isso reflete, inclusive, mudanças na compreensão dos movimentos da área que partiam inicialmente da noção de educação básica do campo e posteriormente passaram a adotar a ideia de Educação do Campo, mais abrangente (MUNARIM, 2008). O decreto de 2010 registra ainda duas definições conceituais para orientar as políticas públicas, seu financiamento e o acompanhamento delas: o de “populações do campo” e o de “escola do campo”. As primeiras incluem:

Agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, Art. 1º, § 1º, inciso I)

O trabalho, isto é, as formas de produzir e reproduzir a vida, constitui signo definidor de identidade das populações do campo, tomadas de modo amplo. Além disso, não apenas as atividades laborais de cunho agrícola definiriam a identidade do campo, mas as diversas formas de “trabalho no meio rural”. Como um parêntese é válido registrar que, diferentemente da Resolução de 2008, os indígenas não aparecem explicitamente na definição de “populações do campo”.

⁷⁵ Fonte, ver: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf

⁷⁶ Fonte, ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

⁷⁷ Fonte, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

No que trata da identidade da “escola do campo”, o decreto inclui uma inovação importante nos debates ao destacar que, além de estar posicionada em uma área classificada como rural pelo IBGE – que se ampara nas definições trazidas pela legislação territorial dos municípios – a escola do campo também engloba os estabelecimentos em “área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, Art. 1º, inciso II). Em outras palavras, caso uma turma de uma escola com localização urbana atenda, em sua maioria, estudantes residentes no campo, ela pode ser organizada sob as diretrizes da Educação do Campo. Assim, não seria o espaço físico onde o estabelecimento está posicionado que delimitaria se ela pode ou não se concretizar, mas os sujeitos que ocupam esse espaço.

Sobre essa questão, o Censo Escolar da Educação Básica do INEP apresenta dados que podem auxiliar no debate. Ele contempla a informação acerca da localização da escola e do local de residência (urbano ou rural) do estudante, nesse caso, é possível verificar que, em 2015, por exemplo, no Nordeste que, entre as regiões brasileiras, abrigava o maior número de escolas no campo, das 12.766.268 matrículas em áreas urbanas, 1.923.035, ou 15,1%, eram de estudantes que viviam no campo; já quando se consideram os estabelecimentos localizados no campo, do total de 3.903.530 matrículas, 351.510, ou 9%, eram de residentes nas áreas urbanas, o restante vivia no próprio campo. Assim, em municípios menores e com forte participação da agricultura na reprodução social, é provável que exista um contingente de escolas tratadas como urbanas que, sob o critério trazido pelo decreto, se configurariam como escolas do campo. Estudos posteriores empíricos precisam confirmar tal possibilidade, mas é patente que, da forma que se apresenta, o enquadramento proposto pelo documento (Decreto 7.352) implica mudanças importantes na forma de se pensar a Educação do Campo, como já destacou Munarim (2016).

O Decreto 7.352 reconhece ainda o PRONERA, que é a principal política da área, como integrante da política de Educação do Campo, tendo como diferenciador os públicos que ele abarca, haja vista que ele se destina em específico aos beneficiários de programas de reformas agrária e assentados rurais. Assim como ocorre para a Educação do Campo, de um modo geral, a parte relativa ao PRONERA destaca a necessidade de ampliação da escolaridade, melhoria da estrutura das escolas e formação profissional, no que ressalta a importância da ação.

Assim como é registrado em outros documentos orientadores da questão, a diversidade e o desenvolvimento sustentável adquirem relevância na argumentação que é feita, de modo que os projetos devem incluir também o “desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010, art. 2º,

inciso II). Desse modo, ressalta-se o papel central que a escolarização ocupa nas transformações que devem ser concretizadas no campo pelas populações do campo.

É importante lembrar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, já havia dedicado o artigo 28 para a escolarização das populações do campo. Naquele contexto, a preocupação com a diversidade e a peculiaridade da vida no campo irrompia como referência para as políticas e às formas pelas quais a escolarização deveria se concretizar. A lei estabelecia, no *caput* do referido artigo, que os sistemas de ensino precisariam considerar adaptações, quando da oferta de educação às populações rurais, sobretudo tendo em vista:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, Art. 28).

Em 2014, ao referido artigo da LDB foi acrescentado um parágrafo único, pela lei nº 12.960, que regulamentou a exigência de que o ato de fechamento de uma escola no campo seja “precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 1996, Art. 28, Parágrafo único). A mudança integra um esforço para reverter a tendência que se verificava na última década de redução do número de escolas, seja em função de mudanças demográficas, mas também de opções políticas e institucionais visando reduzir custos associados à existência dos estabelecimentos, servindo-se da nucleação ou do uso de transporte do campo para as áreas urbanas.

A breve referência a algumas das normativas que conceituaram o referencial da escola e da Educação do Campo, sob a perspectiva legal, ajuda a compreender o processo de construção e incorporação retórica da temática na agenda das políticas educacionais em nível federal e os objetivos que foram se constituindo no intervalo de tempo considerado. Alguns autores, todavia, destacam que esse processo se refere muito mais a uma mudança formal que, dadas as estruturas dos sistemas de ensino no país, não teriam muitas consequências de ordem prática, dado que: “essas conquistas institucionais, a bem da verdade, a exemplo do art. 28 dessa LDB, permanecem letra morta na realidade dos sistemas municipais e, principalmente, na realidade das escolas do campo, aquelas que ainda não foram fechadas” (MUNARIM, 2016, p. 504).

De forma paralela e articulada às referências, políticas, programas e ações em nível federal foram sendo implementadas visando atender, em certa medida, a agenda que se constituía nas últimas duas décadas. A breve análise geral, sem fins exaustivos, de alguns dos programas e políticas permite apreender os objetivos que depositam no processo de escolarização e suas possíveis articulações com mudanças nas áreas rurais.

Em 1998, como dito, foi lançado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria 10, que emerge como uma importante ação dedicada à escolarização das populações do campo. No ano de 2001, o PRONERA foi delegado ao INCRA, então vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário⁷⁸. Em 2004, o Programa passa a ter maior abrangência, englobando ações voltadas para a alfabetização, mas também para o ensino fundamental e médio.

O seu Manual de Operações definia como objetivo geral do Programa: “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando (...) utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.” (INCRA, 2004, p. 17). Segundo a análise de Freitas, no que se refere ao delineamento de um paradigma próprio, o PRONERA constituiria um “indutor da reflexão e das ações sobre Educação do Campo (MOLINA, 2004; FREITAS, 2004) e, com o elevado número de projetos realizados, provocaria tanto a aceleração do debate quanto das ações de Educação do Campo” (FREITAS, 2011, p. 42). Todavia, cumpre registrar que ele é focalizado nos que já são beneficiários de programas de reforma agrária e não, necessariamente, a todos os residentes no campo, que representam a maior parte dos sujeitos.

De todo modo, o Programa ocupa posição basilar na garantia do direito à educação entre as populações do campo, seja para a construção conceitual que se buscava delinear e como experiência de articulação entre a participação social organizada e a concretização de políticas públicas. Assim, ele engloba “ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais (...) estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

Em 2015, o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, conduzida pelo IPEA em parceria com o INCRA, a UNESP e a UNESCO, trouxe um levantamento de dados acerca dos cursos e formações possibilitados pelo PRONERA, o perfil do público atendido, dos educadores e instituições em todo o país. O levantamento apontou que,

⁷⁸ Fonte das informações: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em 11 de junho de 2018.

“no período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do PRONERA, por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior” (IPEA et al, 2015, p. 22). As ações envolviam superintendências regionais do INCRA, Universidades, Secretarias municipais e estaduais de educação, cooperativas, associações, sindicatos, entre outros atores.

Ao mesmo tempo que se volta para a elevação da escolaridade entre as populações do campo, as ações no âmbito do programa visavam constituir qualificação técnica e superior para a melhoria da produtividade em áreas de reforma agrária. Ainda de acordo com o referido Relatório, entre os anos de 1998 e 2011, abarcados pela pesquisa, as ações do programa registraram 154.192 matrículas em curso de EJA fundamental, 7.379 no médio e 3.323 em cursos superiores (fonte: IPEA, 2015, p. 31). O quantitativo de cursos dedicados à alfabetização de jovens e adultos e à conclusão do ensino fundamental, por exemplo, constitui um dos indícios da baixa escolaridade no campo que o programa busca reverter. Além disso, quanto ao papel transformador atribuído à escolarização, vale registrar, como aponta o Relatório, que o PRONERA persegue “melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo” (IPEA, 2015, p. 9).

Freitas (2011, p. 35) destaca que, no decorrer da década de 2000 e início da de 2010, outros programas federais, em paralelo ao PRONERA, expressavam a construção de políticas dedicadas à escolaridade das populações do campo, como: o *Escola Ativa*, o *ProJovem Campo – Saberes da Terra*, *Procampo*, *Pronacampo*, e, de modo indireto, adicionaríamos o Fundeb. Nessas pistas, valem algumas considerações sobre tais ações.

O *Escola Ativa* assume a multisseriação como um componente das escolas do campo, diante do qual não caberiam políticas dedicadas a encerrá-las. Focado nos anos iniciais do ensino fundamental, assumia as turmas multisseriadas como uma forma de organizar o trabalho pedagógico e metodológico de organização da escola que comporta potencialidades. Desse modo, visava, entre outros, a “melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão”⁷⁹ (MEC). Ele existia desde o ano de 1997, e sofreu reformulações em seu desenho metodológico em 2007 e, em 2013⁸⁰, no contexto do Pronacampo, foi substituído pelo *Escola da Terra*. Este, por sua vez, se dedicava às políticas de formação continuada de pessoal e a produção de materiais adequados às escolas do campo e quilombolas⁸¹. Não se refere às turmas multisseriadas, mas às “turmas

⁷⁹ Fonte: MEC, ver: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais>

⁸⁰ Fonte: MEC, ver: <http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/12-escola-da-terra>

⁸¹ Fonte: MEC, ver: <http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/12-escola-da-terra>

dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades” (MEC, 2013, art. 4º, inciso I).

O *Projovem Campo – Saberes da Terra*, por sua vez, constituiu ação voltada a jovens que não concluíram o ensino fundamental e para os quais ele seria uma estratégia de elevação da escolaridade por meio de “um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio”⁸² (MEC). Seu público-alvo era delimitado nos jovens de 18 a 29 anos de idade fora da escola e para os quais espera-se, a partir de cursos com até dois anos de duração, “reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação social e qualificação profissional”⁸³. Trata-se, portanto, de um programa de educação de jovens e adultos tendo como recorte a população do campo.

Em articulação aos programas de educação básica, de Educação Jovens e Adultos e estruturação física das escolas delineou-se também ação de formação de professores, tendo em conta o contexto e os sujeitos do campo. Nessa direção, o *Procampo* (Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo), é uma ação de formação, em parceria com as universidades, que busca preparar professores para a atuação em escolas no campo. Ele ganhou força a partir do ano de 2004, quando, de acordo com o texto de Molina (2015), após II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e a constituição de um grupo de trabalho dedicado “à elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na proposição ao Ministério da Educação – MEC, de uma proposta de formação de educadores campo” (MOLINA, 2015, p. 150).

Cumprе ressaltar que a carência de docentes qualificados atinge diversas áreas. Para Gatti (2013), as fragilidades no processo de formação, a inadequação entre teoria e prática, o anacronismo da estrutura curricular existente em licenciaturas, o desprestígio dos profissionais, entre outros, afetam, sobremaneira, a qualidade educacional, de modo que é essencial que se formem profissionais “para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2013, p. 53). Nesse bojo, as demandas por uma formação específica para atuação docente no campo, assim como na educação escolar indígena, quilombola, entre outras, é um desafio à qualificação inicial e continuada dos docentes da

⁸² Fonte: MEC, ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18727>

⁸³ Fonte: FNDE, ver: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/11525-programa-nacional-de-inclus%C3%A3o-de-jovens-projovem-campo-saberes-da-terra>

educação básica. Diante disso, o Procampo visa suprir ausência de profissionais e garantir que esses recebam a qualificação adequada para a atuação em espaços e com sujeitos diversos.

No período considerado também foi aprovada a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF, e se constitui por fundos estaduais, que contam com repasses da União, com a finalidade de disponibilizar recursos financeiros aos estados. Ele diz respeito aos gastos sociais em educação, área de forte interesse no debate público sobre políticas sociais. O critério para o cálculo do montante a ser repassado leva em conta o número de matrículas na educação básica e possui fatores de ponderação distintos, a depender das etapas e modalidades. No caso de matrículas em escolas no campo, o artigo 36 da lei 11.494, de 2007, estabelece o fator para os anos iniciais do fundamental de 1,05 (um inteiro e cinco centésimos), enquanto matrículas em escolas de anos iniciais urbanas tem um fator de 1,00 (um inteiro), ou seja, 0,05 pontos a mais. Nos anos finais do fundamental essa relação é de 1,15 para o campo e de 1,10 para o urbano, já para o médio, de 1,25 para o campo e de 1,2 para matrículas em escolas na área urbana (BRASIL, 2007). A lógica de ponderações distintas, apesar da diferença relativamente pequena, assume as particularidades dos custos inerentes às escolas do campo, o que pode ser lido como uma “concretização financeira” da necessidade de contextualização e de diversidade que orienta as referências e a oferta escolar para as populações do campo.

Em conjunto com essas ações federais, feitas em parceria com entes federados e a sociedade civil, outras de cunho estadual ou municipal se constituíram no período, além das legislações gerais de universalização e obrigatoriedade da educação básica, de ampliação do ensino superior e técnico que, obviamente, tem rebatimentos no acesso e ampliação da escolarização entre as populações do campo. Note-se ainda o caráter fragmentado das ações e as estratégias de parceria que caracterizam a execução das referidas políticas.

Também é importante ressaltar, nesse contexto, presença de ações de escolarização e formação profissional no campo levadas a cabo pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado por lei em 1991 e vinculada ao *Sistema S*. Trata-se de “uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA”⁸⁴ (SENAR). Ela desenvolve diversas ações de extensão rural, assistência técnica e formação profissional. Nesse caso, em particular, direciona-se para a qualificação profissional da população do campo de modo a ampliar seu capital

⁸⁴ Fonte: SENAR, ver: <https://www.cnabrazil.org.br/senar>

humano e os rendimentos, representando, assim, um agente importante para a compreensão dos processos de qualificação e escolarização no campo.

Tendo como foco aqueles que exercem algum controle direto sobre a propriedade da terra, a utilizam por meio de parcerias ou arrendamentos, as ações do SENAR pressupõem que, “hoje, o campo brasileiro oferece uma grande variedade de carreiras profissionais. Os jovens e suas famílias não precisam mais trocar a área rural pela cidade para ter sucesso profissional. A satisfação profissional e pessoal pode estar na propriedade da família”⁸⁵ (SENAR, portal eletrônico). A ampliação da renda e da produtividade, assim, decorrem da qualificação profissional, que também concorre para a fixação do jovem no campo, dadas as múltiplas colocações ocupacionais que emergiram com as tecnologias produtiva. No período considerado, o Pronatec foi uma das principais ações conduzidas pela entidade, e “ensina a analisar, avaliar, tomar as melhores decisões, colocando a técnica e a criatividade a serviço da produtividade e da lucratividade”⁸⁶ (SENAR, portal eletrônico). De acordo com o portal oficial do SENAR, o Pronatec ofereceu, até 2015, capacitação para mais de 130 mil jovens. O órgão conta também com uma plataforma de cursos de educação a distância voltados à qualificação profissional, com oferta periódica e que, de acordo com a entidade, “amplia o acesso ao conhecimento e abre oportunidades para o aumento da produtividade, da renda e da qualidade de vida dos brasileiros do campo”⁸⁷ (SENAR, portal eletrônico).

A referência geral às características e objetivos de alguns dos programas, políticas e ações levadas a cabo por agentes públicos e privados, por vezes com o apoio de organismos internacionais – as quais uma compreensão mais adequada demandaria análises empíricas sobre possíveis impactos, as formas de acesso, a características do público etc. – apoiam a intenção principal de ilustrar que ocorreu, em âmbito federal e sob orientações distintas, um crescimento das ações voltadas à escolarização das populações do campo.

Em outras palavras, aponta que os sujeitos do campo foram incorporados nas agendas de políticas educacionais, seja sob a ótica da “diversidade”, do “desenvolvimento” ou do “capital humano”. De todo modo, reafirmam o direito à educação e também as funções que ela deve cumprir para o “desenvolvimento econômico” e a “transformação social”. É fato, porém, que a cobertura das ações é relativamente limitada e nem todos os sujeitos do campo as acessam, seja em decorrência de focalizações ou da abrangência.

⁸⁵ Fonte: SENAR, ver: <https://www.cnabrazil.org.br/projetos-e-programas/pronatec-do-senar>. Acesso em 1 de dezembro de 2018.

⁸⁶ Fonte: SENAR, ver: <https://www.cnabrazil.org.br/projetos-e-programas/pronatec-do-senar>. Acesso em 1 de dezembro de 2018.

⁸⁷ Fonte: SENAR, ver: <http://ead.senar.org.br/sobre/>. Acesso em 1 de dezembro de 2018.

Assim, é importante registrar, quando se pensa sobre as intencionalidades atribuídas ao processo educativo, que nem todos os estabelecimentos de ensino localizados nas áreas rurais se “orientam” pela Educação do Campo. Essa pode ser horizonte referencial para as escolas a depender da presença e da ação dos sujeitos que compõe a comunidade, seu grau de agência, de organização, acesso a serviços, participação e as orientações políticas que os movem. Pode depender também das próprias definições do que vem a compor o “campo”, seja em critérios oficiais atualmente adotados por órgão estatísticos ou em novas caracterizações socioeconômicas e culturais, que alterariam não apenas o quantitativo de estabelecimentos existentes nas áreas rurais, mas o próprio conjunto de sujeitos da Educação do Campo (MUNARIM; SCHMIDT, 2013).

Nessa direção, a generalização do modelo de Educação do Campo pode encontrar dificuldades. Para Cavalcante (2010, p. 549), a “‘educação do campo’ ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos (...) pedaços do rural que não se encontram em ‘movimento’”. Isso porque, segue a autora, existe um desequilíbrio entre os sujeitos do campo vinculados aos movimentos sociais, para os quais o referencial da Educação do Campo pode exercer maior influência, e aqueles que habitam o rural, mas que não tem o referido paradigma como horizonte. Isso, aponta ela, pode redundar na criação de novas distinções e desigualdades entre os que participam da construção da Educação do Campo e aqueles que seguem posicionados em condições de oferta, participação e organização tradicionais: “um mundo rural não totalmente formado por sujeitos de movimentos sociais (combativos, dispostos a provocar tensionamentos e enfrentamentos político-pedagógicos), onde as políticas públicas anunciam timidamente seus ‘avanços’ permitidos” (*ibidem*, pp. 561-562).

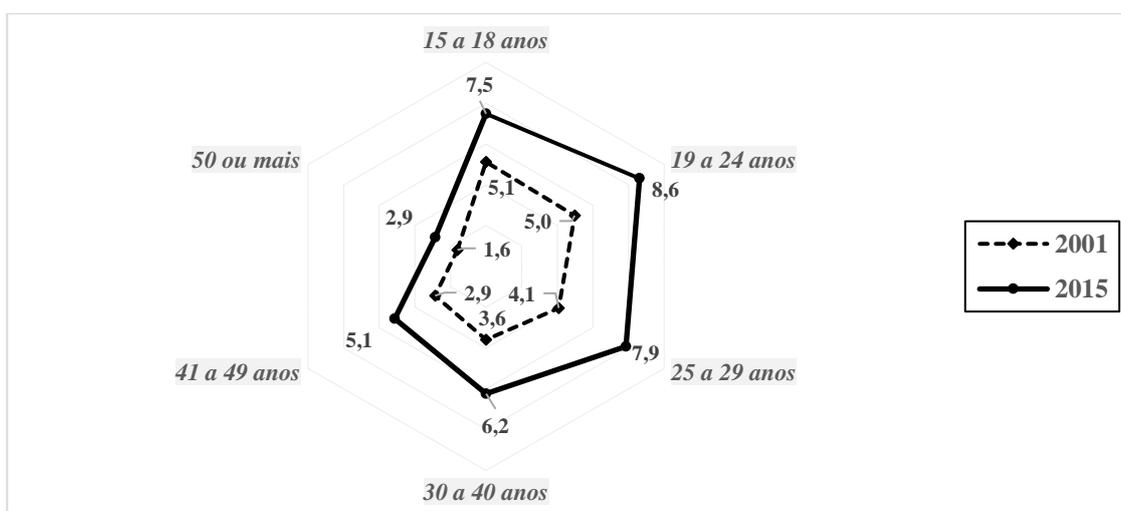
Para adicionar elementos a tal reflexão, os dados informam que nem todas as escolas do campo estão localizadas em assentamentos ou áreas de reformas agrária, por exemplo, territórios nos quais o grau de organização e acesso a serviços pode ser maior e a Educação do Campo teria mais condições de se concretizar. Sobre isso, o Censo Escolar registra que, em 2007, das mais de 88 mil escolas então existentes no campo, 5.028 estavam em áreas de assentamento, 2.413 em terras indígenas e 1.132 em áreas remanescentes de quilombo. No ano de 2015, tomado como referência nessa análise, das 64.704 escolas localizadas no campo, 4.498 se dispunham em áreas de assentamento, 2.993 em terras indígenas e 2.132 em territórios remanescentes de quilombo. Assim, no ano de 2005 apenas 5,7% das escolas localizadas no

campo estavam em assentamentos, já em 2015, o valor era de 6,9%⁸⁸. Mesmo entre às áreas de assentamento ocorreu uma redução do número de escolas e o aumento relativo pode se explicar em função do ritmo mais acelerado de redução das escolas no campo como um todo.

Nesse cenário, quando se considera a importância do conceito de diversidade, por exemplo, na constituição dos marcos e dos programas, desafios adicionais podem ser agregados para a “construção” dos agentes coletivos que, compartilhando em um primeiro momento sua existência no campo, o que confere “unidade”, direcionam suas aspirações, identidades, interesses e práticas para agendas que, em um segundo momento, se apresentam como múltiplas, tal como fica expresso na pluralidade de diretrizes educacionais que contemplam os vários sujeitos do campo⁸⁹, realçando a “pluralidade”. Isso conflui em desafios adicionais à análise dos sentidos e sujeitos da escolarização no campo.

De todo modo, o fato é que se processaram mudanças nas condições escolares das populações do campo, como já dito e explorado em tópicos anteriores, e que vale a pena que sejam aqui retomadas aqui dada a relevância da questão no trabalho. A observação do cenário de 2001 e de 2015, como foi destacado no primeiro capítulo, confirma uma ampliação da escolaridade da população residente no campo. A comparação entre a média de anos de estudo por grupo aponta que, nos segmentos mais jovens, a escolaridade se ampliou: no grupo de 19 a 24 anos, por exemplo, a média cresceu de 5 para 8,6 anos; mesmo entre os mais velhos, apesar de ocorrer em menor intensidade, constata-se a ampliação da escolaridade média (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Escolaridade média da população residente no campo com 15 anos ou mais, por faixas etárias, Brasil (2001/2015).



⁸⁸ Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, microdados (2007/2015).

⁸⁹ Ver: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>

Fonte dos dados: PNAD/IBGE, microdados (2001 e 2015). Elaboração do autor. O ano de 2001 não inclui a população rural dos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá (fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>).

Como vem se argumentando, esse período coincide com a emergência do paradigma da Educação do Campo, que foi capaz de fazer introduzir na agenda de políticas educacionais – ao dar evidência às exclusões históricas que se reproduziam e constituir um arcabouço teórico e conceitual – ações dedicadas às populações do campo e suas necessidades próprias. O período abrigou também maior participação de movimentos sociais e de organizações não-governamentais na educação, o crescimento de sistemas de avaliação em larga escala, que deram destaque às taxas de permanência, como o IDEB, da obrigatoriedade constitucional da escolarização entre 4 e 17 anos de idade e de um conjunto de políticas dedicadas ao direito à educação. Desse modo, uma imbricação de fatores induziu as mudanças observadas, que se revelam, entre outros indicadores, nos anos de estudo da população.

Não é possível, nesse estudo, afirmar a causalidade das reivindicações por uma Educação do Campo, em particular, para essas transformações. Entretanto, é fato que o desenvolvimento do conceito está correlacionado a melhorias na escolaridade entre as populações do campo. É preciso que isso seja considerado na análise das políticas e em estudos empíricos sobre a questão.

5.2 – Educação como política social e a escolarização no campo

A política educacional pública constitui a forma pela qual o Estado conduz sua intervenção educacional na sociedade (SAVIANI, 2008). Ela se concretiza em ações de formação e qualificação, amparadas em modelos curriculares, instituições, financiamento, sistemas de gestão e avaliação. É evidente, como visto em vários temas associados à educação, que as definições do que é e qual a finalidade da política educacional são influenciadas pelo contexto social, pelas visões de mundo dos agentes pelas finalidades atribuídas ao processo de escolarização.

Lessard e Carpenter (2016), ao estabelecerem uma temporalidade para a análise das políticas educacionais, utilizando como exemplo empírico a França, o Canadá e os Estados Unidos, sugerem a existência de três períodos principais: os anos que se estendem de 1945 até o início da década de 1970, quando o foco era na universalização do acesso escolar, na qualificação da mão-de-obra, à luz da teoria do capital humano, intervalo que os autores chamam de Estado-providência (LESSARD; CARPENTER, 2016, p. 19); o período que vai até

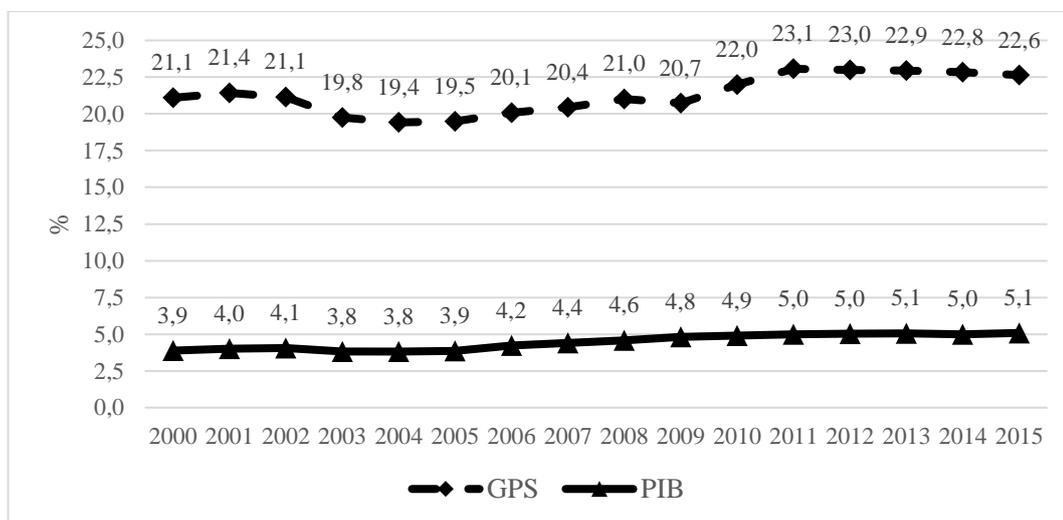
final dos anos 1980 e se caracteriza pela crítica à ampliação do gasto público e às crises de arrecadação, que impuseram cortes na área; e, por fim, da década de 1990 até os dias atuais, que se define, para os autores, pela emergência da sociedade do conhecimento, de novas tecnologias, pela generalização dos sistemas de avaliação externa, em conjunto a “uma dominação incontestável do liberalismo econômico” (*ibidem*, p. 36). Em que pese a historicidade específica dos países citados, o trabalho tem o mérito de destacar como a agenda educacional e as políticas que lhe dão materialidade se vinculam ao cenário econômico e às orientações predominantes em cada momento, seja do ponto de vista das tendências econômicas e das formas de organização da gestão estatal. A periodização deles contempla uma historicidade que deixou:

Para trás uma visão da educação concebida como um direito, cujo pleno exercício o Estado-providência devia garantir a todos os cidadãos (...) e passamos a cultivar uma visão na qual a educação revela-se cada vez mais um sistema que deve produzir recursos (conhecimento e competências) com eficácia e eficiência, recursos estes úteis, ao mesmo tempo, para o indivíduo, em termos de inserção social e profissional, e para a sociedade, na competição internacional marcada pelo advento da economia do saber (LESSARD; CARPENTER, 2016, p. 36).

No caso brasileiro, é problemático enxergar o período de universalização e de compreensão da educação como direito em anos tão distantes, como a década de 1950 ou 1960. Se as reformas de base que emergiam na década de 1960 aspiravam tal concretização, o fato é que, apenas após a Constituição Federal de 1988, a chamada “universalização da educação básica” ganha concretude. No Brasil, nota-se a configuração de contradições entre intenções universais da educação como direito, junto às medidas de afirmação do mercado, de abertura comercial, a busca pela lógica da eficácia e de responsabilização.

É preciso considerar que a educação, de um modo geral, constitui parte significativa dos recursos alocados na área social e também em termos relativos ao percentual do PIB brasileiro, o que a torna central na compreensão das políticas sociais. Dentro do gasto social, a educação representava, em 2000, 21,1% dos gastos sociais e 22,6%, em 2015. No que se refere ao que representava como percentual do PIB como investimento público direto, o crescimento fica mais evidente, já que se moveu de 3,9% em 2000 e atingiu 5,1% em 2015 (Gráfico 16). Desse modo, o viés foi de crescimento no gasto.

Gráfico 16 - Gastos públicos em educação, participação nos gastos sociais e percentual do PIB, Brasil (2000-2015)



Fonte: INPE, Indicadores Financeiros Educacionais, INEP (200/2015). Elaboração do gráfico: própria. Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>.

Nota: GPS se refere a “estimativa do percentual do Investimento Público Total em Educação em relação ao Gasto Público Social (GPS)”, como explica a descrição que consta na fonte dos dados. Já o PIB se refere à “Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB)” como também detalha a fonte dos dados (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>)

Entre as políticas sociais, a de educação talvez seja aquela na qual a noção de universalidade se concretize com mais ênfase, dado que passou a ser obrigatório, no Brasil, a partir de 2009, que todos os sujeitos de 4 a 17 anos frequentem a escola, sendo a oferta pública à totalidade dos que a demandam. Dificilmente outra política social, coma a assistência, a previdência, a saúde, a habitação, ou cultura, por exemplo, possuem tanta abrangência como aquela que é atribuída à escolarização.

Isso possivelmente decorre, entre outros fatores, da expectativa comum de que a educação é um direito basilar para o acesso e o usufruto de outros direitos. Ao processo de escolarização cumpriria o papel de diluir os efeitos advindos da origem social, hereditária e outros que criam desigualdades entre os sujeitos, e garantir um ferramental mínimo de oportunidades comuns. Todavia, as apostas em sua centralidade para o desenvolvimento econômico e a competitividade global despontam entre as justificativas. Se uma das tendências nas políticas sociais contemporâneas consiste em apoiar “inversões econômicas privadas, inclusive em capital humano, para: tornar os indivíduos mais competitivos, laboriosos e eficientes” (PEREIRA, 2014, p. 20), estaria a política educacional, assim, desafiada pela intenção a garantir o direito à educação e, ao mesmo tempo, induzir o desenvolvimento econômico dos países.

Para Oliveira (2010b), a compreensão da política educacional precisa levar em conta, inicialmente, os conceitos de “política” e de “educacional”, tratados à luz do contexto social e das estruturas estatais que caracterizam cada sociedade, bem como das finalidades que orientam a ação: “o ideal de igualdade de oportunidades e a laicidade do ensino que orientou desde os primórdios a organização dos sistemas escolares republicanos podem ser considerados os principais vetores da política educacional do Século XX” (OLIVEIRA, 2010b, n.p.)⁹⁰. No contexto atual, cumpriria à política educacional distribuir capacidades, por meios das quais os sujeitos possam ampliar seu desenvolvimento pessoal e o da sociedade: “higher educational attainment leads to higher skills, which lead to higher lifetime earnings. The quality of education can be a strong predictor of a country’s economic prosperity”⁹¹ (OCDE, 2018, p.11).

Em outras perspectivas, as políticas educacionais exercem papel de regular, por meio dos sistemas de ensino, a alocação dos recursos sociais. Nesse contexto, Ball (2006) tem apontando a existência de tensões entre as finalidades de justiça social ou de eficiência que decorrem da transformação das políticas educacionais, que deixariam de referenciar-se, para o autor, em modelos *keinesyanos* de bem-estar social e se voltariam para modelos *schumpeterianos*, dedicados a fomentar a inovação e a competitividade. Assim, para ele, a educação não seria mais vista como serviço provido publicamente pelo Estado, e passaria a ser cada vez mais ocupado, em sua oferta, por diversos agentes privados, indica o autor. Isso tem reconfigurado as políticas educacionais na contemporaneidade, trazido formas de provisão como serviços de mercado nessa área social, o que também reconfigura o tipo de disputas e de atores que ocupam o campo educacional (BALL, 2013).

Como dito, a política educacional é uma política social, pois implica a atuação pública na disponibilização de direitos sociais. Todavia, a questão nem sempre é vista sem controvérsias e essa unidade surge, em geral, vinculada aos papéis da educação na redução da pobreza. Articulado a isso, a afirmação do direito à educação em um contexto de diversidade convive, nas ações voltadas à escolarização das populações do campo, com esforços e a atuação de políticas dedicadas à elevação do capital humano e o fomento da inovação nas áreas rurais. Um modelo não necessariamente suplanta o outro e a convivência mais ou menos tensa pode ser um dos aspectos a se analisar nas políticas educacionais contemporâneas, como o é para a maior

⁹⁰ Documento em versão eletrônica não paginado (n.p.).

⁹¹ “Maior realização educacional conduz à elevadas habilidades, que conduzem a maiores ganhos ao longo da vida. A qualidade da educação pode ser um forte preditor da prosperidade econômica dos países” (OCDE, 2018, tradução nossa).

parte das políticas sociais que precisam lidar com as “heranças do passado” (MATIJASCIC, 2015, p. 25).

Buscando explicitar o local da educação como política social, é útil ressaltar que essas ocupam importante papel “no enfrentamento das desigualdades sociais e garantia dos direitos sociais nas sociedades capitalistas” (BOSCHETTI, 2009, p. 01). Dado seu contexto de surgimento e localização, as políticas sociais não são desprovidas de componentes contraditórios, cindidas por finalidades reprodutivas e, também, por potencialidades no alargamento da democracia por parte do Estado contemporâneo, contradições essas que obviamente marcam a educação.

Para Fleury (2010), as políticas sociais se referem ao “conjunto de intervenções políticas de caráter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade” (FLEURY, 2010, n.p.)⁹². Isso pode auxiliar a compreender os esforços, no plano das políticas, de enquadrar a “distribuição” dos recursos educacionais (escolarização) como investimento em ferramentas para prover os sujeitos dos instrumentos necessários ao seu desenvolvimento, à superação de sua situação de pobreza e mesmo alcançar alguma mobilidade social.

Analistas como Höfling (2001) tem destacado que as formas das políticas sociais denotam distintos momentos históricos da formação dos Estados, das relações de conflito existentes nas sociedades, da configuração das políticas econômicas, das formas pelas quais a noção de direitos se legitima na sociedade, entre outros: “Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 32). Nessa linha, dentro de uma mesma formação social diferentes tipos de políticas sociais podem conviver. Tal descrição, sem ajustes significativos, poderia também ser estendida para a análise das políticas educacionais do campo.

É evidente que o desenvolvimento das políticas sociais no interior das sociedades contemporâneas não é imune a contradições, intermitências e distinções de modelos. Como informa Fleury (2010), assumida pelos Estados, de modo a cumprir uma finalidade integradora: “a educação foi a primeira política social aceita pelos liberais, na medida em que ela assegurava a igualdade de oportunidades e seus beneficiários não eram ainda cidadãos, portanto não estavam sendo assim tutelados pelo Estado” (FLEURY, 2010, n.p.)⁹³. Em um ambiente

⁹² Documento eletrônico não paginado (n.p.).

⁹³ Documento eletrônico não paginado (n.p.).

sociocultural de valorização da competitividade e da inovação, a escolarização ganha contornos de instrumentação equitativa garantida inicialmente a todos e cada vez mais apenas para ela se atribuem a legitimidade do gasto social.

A assistência, a saúde e a previdência, por exemplo, podem ser melhoradas, tornadas mais eficientes em função de “mais escolarização”. Em muitos casos o recurso frequente a elas é atribuído “à falta de formação”, de aprendizados quanto aos cuidados de si com a saúde, a racionalidade para poupar e mesmo escapar da pobreza, daí que a escolarização ganharia finalidades cada vez mais ampliadas, em conjunto com o papel que lhe é atribuído de garantir o desenvolvimento social e econômico dos países.

Para alguns autores, a compreensão da política educacional como política social se vincula ao conjunto de reformas que ganharam corpo no Brasil nos anos 1990 e aos programas de renda mínima, quando a “política educacional sofre alterações nas suas orientações tendendo a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281). Todavia, é preciso ter em conta que a compreensão cada vez mais consolidada da educação como um direito social amplia o escopo pelo qual ela passa a ser tratada como política social.

Para Boschetti (2016), as políticas sociais têm potencialidades contraditórias. As políticas educacionais, como parte delas, comportam possibilidades que não apenas as regulatórias ou reprodutivas. No caso das ações dedicadas à ampliação da escolaridade das populações do campo, o viés de garantia de direitos trouxe importantes mudanças, seja pelo reconhecimento de posições plurais que deveriam ser tratadas pelas políticas públicas, ou por sua inclusão no orçamento e na agenda de secretarias municipais, estaduais e em âmbito federal.

É importante lembrar que uma das primeiras abordagens sobre a escolarização vista a partir das políticas sociais pode ser resgatada na influente síntese de T.H. Marshall. O sociólogo britânico, em ensaio clássico sobre os “estágios” de constituição dos direitos, localiza em fins do século XIX e início do XX o surgimento da ideia de que a educação seria um direito social central para a constituição da cidadania moderna, ainda antes do delineamento dos estados de bem-estar ou *welfare*. Desse modo, ele destaca que a educação passou a ser vista não como uma obrigação a ser perseguida e financiada pelo indivíduo, mas como um dever da sociedade, visto que sem a escolarização os indivíduos seriam incapazes de participar dos mecanismos que compõe a cidadania moderna:

Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de

auto-aperfeiçoamento e de auto-civilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros (...). Depreende-se disto que o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constitui o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX (MARSHALL, 1967, p. 74).

Em uma sociedade de mercado, para o autor, a educação teria papel na atribuição de posições sociais distintas, como já foi visto no resgate das posições funcionalistas. Entende Marshall (1967) que, garantido um sistema equalizado das oportunidades, o que seria feito pelo sistema de ensino na fases iniciais da vida, ou durante a educação básica, os sujeitos se lançariam, em sequência, na busca por colocações e rendimentos que, ao final, se concretizariam de modo desigual, mas legítimo, já que as diferenças não decorreriam, nesse caso, de privilégios vistos como injustos nas sociedades modernas (hereditários, familiares, “biológicos”), dado que eram amparadas na afirmação da igualdade formal dos direitos civis e políticos: “por intermédio da educação em suas relações com a estrutura ocupacional, a cidadania opera como um instrumento de estratificação social” (*ibidem*, p. 102).

A educação, como política social é vista também como forma de responder as demandas de acumulação e de qualificação da mão de obra (GOUGH, 1979). As políticas sociais devem ser analisadas, para o autor, como integradas às políticas econômicas, de acumulação e circulação. Nesse sentido, a ampliação da escolaridade induziria à ampliação dos gastos públicos e também constituiria uma resposta às demandas por novas habilidades: “the development of the productive forces under capitalism enlarged the range of skills and altered the nature of educational attainments required of the labour force”⁹⁴ (GOUGH, 1979, p. 34). Assim, para o autor, compreender a função da educação no interior das políticas sociais de Estado, requer que se tenha um entendimento acerca do papel que esse exerce no contexto da economia capitalista. Como visto, isso pode acarretar tensões entre as finalidades reprodutivas e as reivindicações transformadoras ou de afirmação de diversidades socioculturais, como fica evidente ao se pensar o papel da Educação do Campo no contexto contemporâneo, de valorização da produção industrializada e do chamado agronegócio no meio rural.

Ainda de acordo com Gough, em uma abordagem que poderia ser caracterizada como “reprodutivista”, a política social, entre quais a educação seria central, seria mecanismo do *welfare state*, e definida como “the use of state power to modify the reproduction of labour

⁹⁴ “O desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo amplia o rol de habilidades e altera a natureza das realizações educacionais requeridas da força de trabalho” (GOUGH, 1979, tradução nossa).

power and to maintain the non-working population in capitalist societies⁹⁵” (GOUGH, 1979, p. 45). Diante dessas duplas finalidades, a educação se enquadraria prioritariamente na primeira: reprodução da força de trabalho. Não é sem sentido que, como informa o autor, os gastos em educação foram os que mais se ampliaram nos países em desenvolvimento na segunda metade do século XX – fenômeno que ocorreu no Brasil também, mas apenas a partir do final do referido século – o que impacta também diretamente na quantidade de serviços, obras e empregos que a estrutura burocrática e regulatória demanda (GOUGH, 1979). Portanto, o entendimento da educação como política social não poderia, sob tal viés, ser considerada fora de sua imbricação com a política econômica.

O tratamento da educação como uma política social, no contexto de escolarização das populações do campo, requer, como buscou-se destacar, que se considere sua inserção no contexto da questão agrária e do “novo rural” brasileiro, que induzem e conformam mercados ocupacionais pouco diversificados e restringem o acesso a recursos produtivos como a terra. Isso pode dificultar a concretização das políticas sociais e também as reivindicações, no espaço da política educacional, de ações que assumam a diversidade como horizonte, como é o caso Educação do Campo.

Assim, as intervenções públicas junto às populações do campo, por meio das políticas sociais de um modo geral e as educacionais em específico, se defrontam com a organização da sociedade no campo brasileiro. Para alguns autores, a questão agrária apresenta uma leitura sobre a relação trabalho e capital, de modo que as possibilidades de melhoria de vida das populações rurais passariam necessariamente por um processo de reforma agrária, de modo a desconcentrar a propriedade e garantir o direito ao trabalho aos camponeses em seus próprios espaços produtivos. Para Molina (2015), “falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária” (p. 381). Outras interpretações, porém, ressaltam que o desenvolvimento tecnológico no campo criaria novas oportunidades ocupacionais e produtivas, de modo que a escolarização seria alternativa de qualificação e inserção visando a melhoria da renda da população, o que não passaria necessariamente por maior acesso à propriedade da terra (BUAINAIN, 2014).

Em outras palavras, em função das mudanças ocorridas no campo nas últimas décadas, em termos de estrutura produtiva, migratória e ambiental, que relegou os debates e proposições antes feitas de que a reforma agrária seria mecanismo de combate à pobreza rural e de resposta

⁹⁵ “O uso do poder estatal para modificar a reprodução da força de trabalho e manter a população não-trabalhadora nas sociedades capitalistas” (GOUGH, 1979, tradução nossa).

à diversificação produtiva, ao passado, dado que: “a incorporação de novas terras explica pouco do crescimento da produção, e o dinamismo da agropecuária decorre principalmente de investimentos e da intensificação tecnológica (BUAINAIN et al, 2013). É inegável que tais posições distintas exercem influência na definição das finalidades almejadas pelas políticas de escolarização entre as populações do campo e precisam ser consideradas nas investigações, como buscou-se destacar.

A conexão da educação escolar à estrutura econômica é condição central para entender sua localização no tempo presente das políticas educacionais e suas transformações. Todavia, a exigência de que, por um lado, apenas diante da mudança estrutural da sociedade seria possível alcançar resultados significativos para a educação pode acarretar uma compreensão estática das políticas educacionais que concretamente existem. Em outras palavras, permanecendo o modo de produção e de organização da economia sem alterações no campo, alguns advogam que seria de pouco “efeito” o processo de escolarização. Apesar da relação entre educação e desigualdades, bem como o papel reprodutor que a primeira pode cumprir das segundas, uma leitura das políticas educacionais tendo como finalidade apenas mudanças estruturais pode inflacionar os efeitos esperados da educação.

A afirmação da escolarização como caminho central para a inserção produtiva e a constituição estratos de renda média no campo, como advogam alguns analistas, todavia, parece desconsiderar dimensões relevantes, como o acesso à terra na inserção socioeconômica e a afirmação de outras formas culturais.

Esses constituem alguns dos dilemas com os quais a política educacional lida em suas finalidades, agentes e sentidos no campo brasileiro. São, assim, questões que as análises da educação como política social precisam considerar, sobretudo ao se voltarem para a sociedade que constitui o rural no país.

Conclusões

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, 2005, p. 31).

A educação, assim como diversas outras políticas sociais, se realiza de forma tardia para as populações do campo. Na atualidade, ela ainda perfaz um direito a se concretizar, o que se revela nas reivindicações de que a escola exista no próprio campo e no enfrentamento dos passivos históricos, como as ainda elevadas taxas de analfabetismo. Ao mesmo tempo, precisaria cumprir um papel estratégico, ora contra a pobreza ou as desigualdades, ora como qualificadora para a inovação e a transformação social. Isso tudo em uma estrutura social e econômica na qual a posse e o controle da terra continuam a ser meios centrais para a diferenciação social e o usufruto das oportunidades educacionais.

A formação da sociedade no Brasil se caracteriza pela concentração da propriedade da terra, fato da maior relevância, dada a centralidade que a agricultura ocupa na transformação do espaço e na alocação dos sujeitos. Para determinadas correntes analíticas, esse processo comporta positivities, na medida em que a especialização produtiva e a necessidade de excedentes para a exportação demandariam investimentos de capital passíveis de serem efetivados apenas em grandes propriedades. De outro lado, investigadores destacam que as formas de produção de larga escala e amparadas no uso massivo de insumos químicos repõem a dependência externa do país, limitam a diversidade sociocultural, geram pobreza, encarecem os produtos de alimentação cotidiana e restringem as variedades produzidas, sendo a reforma agrária a estratégia adequada para garantir a diversidade produtiva e enfrentar as desigualdades.

Nesse cenário de antagonismos teóricos e políticos acerca do campo, caberia à escolarização oferecer as qualificações ou capacidades demandadas por cada um dos processos, seja para que os indivíduos utilizassem com mais eficiência os recursos e inovações tecnológicas, ou para que pudessem aperfeiçoar sua condição de cidadãos e participar da construção de uma realidade social alternativa. Como externalidade, a escolarização poderia garantir a superação da pobreza e a mobilidade social dos indivíduos no campo. Assim, as

expectativas “transformadoras” quanto à educação circulam em discursos públicos, correntes teóricas e movimentos sociais de variadas orientações políticas acerca do rural na atualidade.

O uso da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, recorrendo à amostra rural, permitiu visualizar a estabilização, nas últimas duas décadas, do ritmo de “abandono do campo”, uma tendência de envelhecimento e masculinização da população e uma ampliação da escolaridade das populações rurais, sobretudo as mais jovens, apesar da situação de desvantagem que ainda as caracteriza. Em conjunto a isso, a análise dos dados coletados pelo Censo Agropecuário de 2006 e de 2017 confirmou empiricamente a tendência de concentração da propriedade da terra em todas as Unidades da Federação, a forte participação do trabalho familiar na agricultura, o crescimento da mecanização do trabalho no campo e a redução do pessoal ocupado em estabelecimentos rurais. Os fenômenos se imbricam e também afetam as configurações do processo educacional, seja qual for a finalidade social a ele atribuída.

Desse modo, a escolarização entre as populações do campo ocorre em um quadro de mudanças na composição do rural e lida com uma diversidade de sujeitos. Ressalte-se, porém, que falar em “novo rural” não implica dizer que aquilo que existe há muito tempo, que é “velho”, não seja importante, ou tenha deixado de influenciar as práticas. Longe disso, as configurações do campo brasileiro, em permanente transformação, ainda abrigam níveis elevados de pobreza, concentração da posse da terra, escassez de serviços públicos, violência e, ao mesmo tempo, novas formas de produzir, novos atores e maneiras de viver, de ocupar a terra, a agroecologia, a pluriatividade, o agronegócio, os povos tradicionais, os pequenos sítiantes, os trabalhadores sem controle sobre a terra etc. A revisão dos debates teóricos e a análise dos dados sugere que, para compreender tais questões é preciso recorrer às discussões acerca da “questão agrária” e o “novo rural”, recursos conceituais que permitiram interpretar a forma pela qual historicamente se formou a sociedade no campo e as consequências relegadas para a compreensão do presente. Além disso, permitem entender com mais acuidade teórica os sentidos da educação no campo.

Nessa direção, as políticas educacionais englobam esforços públicos de garantia ao direito educacional. Esse, contudo, não se justifica por si, precisa ter finalidades, necessita ser defendido como um “meio”, algo que cumpre funções, de forma intencional ou não. Daí que se tratou, inicialmente de forma teórica, das relações entre a escolarização e as várias desigualdades, com foco nas abordagens trazidas pela Sociologia e pela Economia da Educação. O que se concluiu é que a primeira enfatiza, em suas análises, como a escolarização pode legitimar e reproduzir as desigualdades sociais, explicar as diferenças de *status*, as interfaces

entre a escola e o contexto socioeconômico e as relações entre educação e diversidade. Já a Economia da Educação dedica atenção especial ao papel da escolarização na ampliação dos rendimentos individuais, na diferenciação salarial, na redução das desigualdades e no desenvolvimento econômico dos países. Seu núcleo teórico, grosso modo, ainda reside na Teoria do Capital Humano, que almeja constituir variável independente chave na compreensão das assimetrias socioeconômicas.

Os dois campos intelectuais trazem argumentos que podem exercer influência na elaboração e no acompanhamento das políticas educacionais. A Sociologia da Educação ao ressaltar o contexto socioeconômico como decisivo para a apreensão do sucesso escolar, os riscos de que as políticas públicas reproduzam desigualdades, além de oferecer subsídios à introdução de noções como diversidade sociocultural no desenho de programas. A Economia da Educação, por sua vez, ganha destaque na medida em que os retornos econômicos passam a ser o critério avaliativo e justificativo para quase todas as políticas sociais, entre elas a educação.

Ambas privilegiam modelos teóricos gerais e validações empíricas que, na maior parte das vezes, não fazem diferenciações quanto aos espaços e os territórios. As comparações surgem entre homens e mulheres, negros e brancos, classes sociais, urbano e rural, regiões, mas raramente se referem ao campo como caracterizado por relações sociais específicas. Desse modo, é preciso avançar em análises que levem em conta a estrutura de classes, as situações de pobreza, a distribuição ocupacional, de oportunidades, isto é, a sociedade e a economia nas especificidades pelas quais elas se conformam no campo brasileiro.

Nas últimas duas décadas a agenda de escolarização das populações do campo foi incorporada na esfera pública federal, em função das reivindicações trazidas pela Educação do Campo e pelos agentes que lhe dão materialidade. Ao considerar as políticas informadas por tal paradigma, é possível perceber que os argumentos relativos à diversidade e à “transformação social” irrompem com mais frequência nos documentos oficiais, diretrizes e políticas públicas, do que possíveis “resultados econômicos” a serem alcançados pela escolarização. Isso, contudo, não significa a ausência da questão, mas essa ainda é secundarizada nas justificativas e ações levadas a cabo pelo poder público ou pelos movimentos sociais. As finalidades econômicas da educação são mais comuns entre as proposições oriundas de entidades da sociedade civil ou dedicadas à formação profissional no campo, como o SENAR.

Os estudos sobre pobreza atingiram elevados níveis de conhecimento sobre o fenômeno e as abordagens multidimensionais se consolidaram. No trabalho, argumentou-se que a

simplificação associada à utilização de critérios apenas de renda domiciliar não deixa de ser útil e informativa sobre a “situação de pobreza”. Por isso o trabalho se serviu do rendimento domiciliar e da remuneração do trabalho principal para entender suas correlações com a escolarização no campo. O uso de referenciais monetários, pensados como uma escala, não impediu de observar a correlação positiva e fraca entre ampliação da escolaridade e rendimento, tanto em nível domiciliar quanto do trabalho principal. Isso trouxe indícios que podem relativizar possíveis efeitos da escolarização sobre os níveis de pobreza em uma estrutura social específica, como o campo. Além disso, é importante avançar na reflexão teórica e nas análises empíricas acerca das definições de multidimensionalidade considerando as formas da pobreza no espaço rural, onde são escassos os serviços em geral.

Assim, mais estudos precisam ser conduzidos, visto que os dados utilizados apresentaram dificuldades de especificação, o que denota que variáveis importantes, além da escolaridade, podem contribuir em muito para a explicação das desigualdades, mas que não foram incluídas, resultando, entre outras consequências, no moderado poder explicativo dos modelos. Seria necessário aperfeiçoá-los de modo a incluir o tamanho da propriedade, o tipo de vínculo empregatício, as características produtivas de cada região rural, as características escolares dos pais, entre outros, de modo a compor uma compreensão mais detalhada do tipo de associação específica que existe no campo entre escolaridade e pobreza.

As investigações contemporâneas que utilizam a categoria classe social, por vezes, pouco se dedicam à operacionalização empírica da mesma. Nesses casos, o “porto seguro” da teoria consagrada nem sempre encontra ressonância em esforços de reflexão sobre os dados disponíveis ou de coleta de novas informações. Isso conflui em estudos de elevada “complexidade” teórica e carentes de bases empíricas. Quando se direciona a lente para o campo, tal situação se torna ainda mais complexa. Situação menos frequente, mas ainda assim presente, quando se lida com as questões da pobreza nas áreas rurais.

As “posições de classe” propostas no estudo buscaram fundamentos teóricos que orientassem uma categorização hierárquica relativa ao campo brasileiro. Apesar de indicar a tendência de associação positiva entre classe e escolaridade, o modelo ordinal, em particular, não atendeu todos os requisitos estatísticos, o que pode indicar os limites nos dados disponíveis para a constituição empírica da tipologia proposta.

De todo modo, a questão foi enfrentada com a utilização de outras ferramentas estatísticas. Os resultados dos modelos binários e multinomiais apontaram para a associação entre as posições hierarquicamente superiores e a maior escolaridade. Todavia, essa dimensão

não foi capaz de explicar grande quantidade da variação total nas “posições de classe”. Chama a atenção, sobretudo, como a variável sexo apresentou coeficientes superiores aos de escolaridade, em favor dos homens. Por um lado, é uma informação aderente à tendência de masculinização das populações do campo no período estudado. De outro, também indica que a posse da terra se conecta ao sexo da pessoa e isso, potencialmente, ajuda a compreender as desigualdades com as quais a escolarização precisa lidar no campo.

O aperfeiçoamento dos modelos requer dos estudiosos da escolarização entre as populações do campo esforços conjuntos de pesquisa, ancorados em uma pluralidade efetiva de teorias e técnicas, de modo a desenvolver novos modelos, aperfeiçoar a compreensão das relações entre os aspectos empíricos e os conceituais, bem como obter dados ainda mais refinados. Isso só poderá ser atingido com a participação de pesquisadores, ferramentas e visões plurais.

O trabalho também permitiu compreender que o paradigma da Educação do Campo, que emergiu no período, constitui referencial importante nas reivindicações pelo direito à educação no campo, o que fica patente ao se acompanhar como ele, ao ser incorporado na agenda federal, trouxe uma superação gradual nas políticas educacionais da noção de “escolaridade mínima” em prol de um entendimento mais abrangente dos direitos educacionais para as populações do campo. Associado a isso, chama a atenção a importância que o conceito de “diversidade” adquire na construção das diretrizes, normativas e políticas inspiradas no referido paradigma. A questão das desigualdades socioeconômicas, em geral, ocupa menor destaque nas referências, surgindo mais relacionada à comparação entre a situação das áreas rurais e as urbanas, do que se referindo às desigualdades específicas entre os grupos que vivem no campo.

Assim, grande parte das reflexões sobre Educação do Campo destacam a importância da contextualização e da diversidade para a constituição de práticas educativas que sejam significativas. Parcela considerável das análises comparam histórica e conceitualmente, de modo complexo e exaustivo, as diferenças entre a Educação do Campo e outros projetos, como a chamada educação rural ou os modelos que transplantam a forma urbana de escola para o campo. Todavia, nota-se que ainda são poucos os estudos que se debruçam em investigar os resultados distintos que o referencial pode oferecer em termos de melhorias de processos e resultados educacionais, como as taxas de evasão, abandono, aprendizado etc.

Dado o fato que ocorreu uma incorporação conceitual e uma legitimidade da Educação do Campo junto às políticas educacionais na garantia do direito à educação, é importante, nesse momento, que a agenda de estudos se volte também para apontar os resultados trazidos pela

Educação do Campo em comparação às formas referenciais distintas de condução dos projetos pedagógicos, currículos e de organização dos estabelecimentos de ensino.

Outra conclusão da pesquisa é que existe uma lacuna nos estudos da área de Políticas Sociais sobre o contexto rural brasileiro. No campo das Políticas Educacionais é inegável que se procedeu uma ampliação da importância atribuída às particularidades do campo nas ações de acesso à educação básica, formação de professores, currículos, entre outros. A própria consolidação do paradigma da Educação do Campo é uma das evidências que apoia tal afirmação. Entretanto, quando se observam as análises na área de Políticas Sociais, bem como seus referenciais teóricos predominantes, o rural contemporâneo não conta com muitos estudos. As diversidades de raça, gênero, idade e as desigualdades de classe ocupam centralidade nas abordagens que são conduzidas pela área, sem referências às particularidades do campo, apesar da importância que a noção de território ocupa nos estudos de Política Social. Isso faz com que a questão dos direitos, identidades e desigualdades relativas ao rural apareçam de modo tangencial. Em outras palavras, temáticas como a “questão agrária”, o “novo rural” e as particularidades dos sujeitos do campo não constituem objeto de investigação presentes na área.

As desigualdades não se referem apenas aos hiatos entre o urbano e o rural. O campo, em si, é marcado por assimetrias, estruturas ocupacionais, formas produtivas e diferenças no acesso aos serviços entre suas populações, que lhe são específicas. Situações que precisam ser melhor esquadrihadas pelas investigações no campo das ciências sociais de um modo geral e na interpretação das políticas sociais, em particular.

Nesse estudo se processou um percurso específico de abordagem sobre escolarização, pobreza e posições de classe no campo. Mais análises são necessárias para a compreensão das desigualdades, dos sentidos, efeitos e possibilidades da educação entre as populações do campo, além da já ampla bibliografia que se acumulou nas últimas décadas, denotando a relevância do rural para a compreensão da sociedade brasileira.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

ABRÃO, Ana Carla. *Como a educação influencia o desenvolvimento econômico do Brasil?*. Entrevista concedida a Lázaro Campos Júnior [online]. Portal Todos pela Educação, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/como-a-educacao-influencia-o-desenvolvimento-economico-do-brasil>. Acessado em dezembro de 2018.

ABREU, Mery Natali Silva; SIQUEIRA, Arminda Lucia; CAIAFFA, Waleska Teixeira. *Regressão logística ordinal em estudos epidemiológicos*. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 183-194, fevereiro de 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102009000100025&lng=en&nrm=iso. Acesso em abril de 2018.

AGRESTI, Alan. *An Introduction to Categorical Data Analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, 2007.

AGRESTI, Alan; FINLAY, Bárbara. *Métodos estatísticos para as ciências sociais*. 4ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

AGUIAR, Neuma (org.). *Hierarquia em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ALCOCK, Pete. *Poverty and Social Exclusion*. In: ALCOCK, Pete; MAY, Margaret; WRIGHT, Sharon (org.). *The Student's Companion to Social Policy*. 4ª ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

ALCOCK, Pete. *Understanding poverty*. 2ª ed. New York: Palgrave, 1997.

ALMEIDA, Ana Maria F. *O assalto à educação pelos economistas*. Revista Tempo social, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163-178, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702008000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em de novembro de 2016.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Biblioteca de Ciências Humanas. Rio de Janeiro: Martins Fontes; Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANJOS, F. S.; CALDAS, N.V. *O futuro ameaçado: o mundo rural face aos desafios da masculinização, do envelhecimento e da desagrarização*. Ensaios FEE, Porto Alegre, v.26, n.1, p.661- 694, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cr/v40n2/a469cr2481.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades – como o Brasil mudou no últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. In: CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ATKINSON, Anthony B. *Desigualdade – o que pode ser feito?* São Paulo: LeYa, 2015.

AZEVEDO, Darana Carvalho de; BURLANDY, Luciene. *Política de combate à pobreza no Brasil, concepções e estratégias*. *Rev. katálysis*, 2010, vol.13, no.2, p.201-209. ISSN 1414-4980.

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível digitalmente em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

BALL, Stephen. *Sociologia das políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. *Novos Estados, nova governança e nova política educacional*. In: APPLE, Michael W. et al. *Sociologia da Educação – análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acessado em: 16 de janeiro de 2017.

BANDEIRA, Muniz. *Lenin, Kautsky e a Questão Agrária (Apresentação)*. In: KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1968.

BAREFIELD, Alan. *Discussion: Human Capital and Rural Economic Development*. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 41,2, August 2009.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável*. In: Revista brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 123-142, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 de janeiro de 2017.

BATISTA, Henrique Rogê. *Ensaio sobre a redução da pobreza rural: contexto histórico, definição e estimativas*. Mestrado em Economia. Uberlândia, UFU, 2014.

BATISTA, Henrique Rogê; NEDER, Henrique Dantas. *Efeitos do Pronaf sobre a pobreza rural no Brasil (2001-2009)*. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, 2014, vol.52, suppl.1, p.147-166. ISSN 0103-2003.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista. 10ª ed.* México: Siglo XXI editores, 1987.

BECKER, Gary S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* 3ª ed. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1993.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social – fundamentos e história.* 4ª. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTONCELO, Edison Ricardo. *O espaço das classes sociais no Brasil.* Revista Tempo Social, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 73-104, Ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702016000200073&lng=en&nrm=iso. Acesso em dezembro de 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. *Assistência social e trabalho no capitalismo.* São Paulo: Cortez, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete. *Avaliação de políticas, programas e projetos sociais.* In: CFESS; ABEPSS. (Org.). *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.* 1ed. Brasília: CFESS, 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>. Acesso em dezembro de 2016.

BOUDON, Raymond. *Métodos quantitativos em Sociologia.* Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais.* Brasília: EDUNB, 1981.

_____. *A Sociologia como ciência.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução – elementos para uma teoria do Sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de Sociólogo – metodologia da pesquisa na Sociologia.* Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação.* 5ª edição. Organização: Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo.* 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. *Razões práticas – sobre a teoria da ação.* Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. *Meditações pascalinas.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007c.

_____. *O camponês e seu corpo.* In: Revista de Sociologia e Política. Curitiba, n. 26, p. 83-92, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782006000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 junho de 2018.

_____. *Os herdeiros – os estudantes e a cultura.* Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Basic Books, 1976.

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964*. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4504.htm

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

BRASIL, Presidência da República. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Escola Ativa - Projeto base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BUAINAIN, Antônio Márcio et al. *Sete teses sobre o mundo rural brasileiro*. Revista Política Agrícola. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Brasília, Ano XXII – nº 2 – Abr./Maio/Jun. 2013. Acesso em agosto de 2016.

BUAINAIN, Antônio Márcio; ALVES, Eliseu; SILVEIRA, José Maria da; NAVARRO, Zander (orgs.). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília: Embrapa, 2014.

BUAINAIN, Antônio Márcio. *Alguns condicionantes do novo padrão de acumulação da agricultura brasileira*. In: *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília: Embrapa, 2014.

CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*.

Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. *Paradigmas em disputa na educação do campo*. Tese de Doutorado. Presidente Prudente: UNESP, 2014.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento e Masculinização no Brasil: Panorama dos últimos 50 Anos*. Texto para Discussão N° 621. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CAMBRIDGE. *International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CAMPOS, Edval Bernardino et al. *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em dezembro de 2016.

CANO, Ignacio. *Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil*. Sociologias, Porto Alegre, v. 14, n. 31, p. 94-119, Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 de setembro de 2018.

CANO, Ignacio. *Medidas em Ciências Sociais*. In: SOUZA, A de Mello e (org.). Avaliação Educacional. Editora Vozes. 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CASTRO, Claudio de Moura. *Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/FENAME, 1976.

CASTRO, Jorge Abrahão et al. *Gasto Social Federal: prioridade macroeconômica no período 1995-2010*. Nota Técnica. IPEA: Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5695/1/NT_n11_Gasto-social-federal-prioridade_Disoc_2012-set.pdf.

CATANI, Afrânio Mendes. *A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 07/11/2018.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural*. Revista Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, Sept.

2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. *Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf

CHAYANOV, Alexander V. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1974.

CHECCHI, Danielle. *The economics of education – human capital, family background and inequality*. Cambridge: Cambridge Press, 2005.

CNE, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB, nº 36 de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília: CNE, 2001.

CNE, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE, 2002.

CNE, Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: CNE, 2008.

CODES, Ana Luiza Machado de. *Modelagem de Equações Estruturais: uma Contribuição Metodológica para o Estudo da Pobreza*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11012/1/Tese%20Ana%20Codes.pdf>

_____. *A trajetória do pensamento científico sobre pobreza: em direção a uma visão complexa*. Texto para Discussão 1332. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4888. Acesso em agosto de 2016.

COLLARES, Ana Cristina. *Uma questão de método: desafios da pesquisa quantitativa em Sociologia*. Revista Ideias, Campinas, 2013.

COLEMAN, James S. *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acessado em 04 de outubro de 2016.

COSTA, Cassiane da; FROEHLICH, José Marcos; CARPES, Ricardo Howes. *Masculinização rural: uma abordagem a partir da regionalização por sistemas agrários no Rio Grande do Sul*. In: Revista brasileira de Estudos de População. Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 465-483, jul./dez. 2013.

CROMPTON, Rosemary; GUBBAY, Jon. *Economy and class structure*. Londres: The Macmillan Press Ltd, 1977.

CUNHA, José Marcos Pinto da. *Migração e urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise*. Revista São Paulo Perspec., São Paulo, v. 19, n. 4, p. 3-20, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000400001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 de maio de 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica como direito*. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, Aug. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 novembro de 2016.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados*. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.299-322, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

DEDECCA, Cláudio Salvadori et al. *Uma abordagem multidimensional da pobreza rural segundo a perspectiva da política pública*. In: BUAINAIN, Antonio Marcio. [et.al]. *A nova cara da pobreza rural: desafios para as políticas públicas*. Brasília: IICA, 2012. (Série desenvolvimento rural sustentável; v.16).

DELGADO, Guilherme C. *A questão agrária no Brasil, 1950-2003*. In: JACCOUD, Luciana (org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: IPEA, 2005.

DELGADO, Guilherme. *Questão agrária hoje*. In: DELGADO, Guilherme Costa; BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira (orgs.). *Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.

DELGADO, Guilherme Costa; BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira (orgs.). *Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. 14ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

DIETZ, Thomas; KALOF, Linda. *Introdução à Estatística Social – a lógica do raciocínio estatístico*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

DRAIBE, Sônia M; RIESCO, Manuel. *Estados de bem-estar social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação?* Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 13, no 27, mai./ago. 2011, p. 220-254. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222011000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

DREBEN, Robert. *Structural Effects in Education - A History of an Idea*. In: HALLINAN, Maureen T.. *Handbook of the Sociology of Education*. Notre Dame (EUA): Springer, 2000.

DUARTE, Natalia de Souza. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2012.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAO, Food and Agriculture Organization. *Education for rural people*. Roma: FAO, 2009.

FAVARETO, Arilson da Silva. *Paradigmas do desenvolvimento rural em questão – do agrário ao territorial*. Tese de Doutorado em Ciência Ambiental. São Paulo: USP, 2006.

FÁVERO, Luiz Paulo. *Análise de dados – modelos de regressão com Excel, Stata e SPSS*. Rio de Janeiro: Campus, 2015.

FELICIO, Munir Jorge. *Contribuição ao Debate Paradigmático da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário*. Tese de Doutorado em Geografia. Presidente Prudente: UNESP, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH; Clifford Andrew; GONÇALVES, Elieni Constantino. *Os usos da terra no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESCO, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa – questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *La cuestión de la reforma agrária en Brasil*. Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios, v. 42, p. 7-40, 2015. Disponível em: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/riea/riea_v42_n1_01.pdf. Acesso em 16 de junho de 2018.

_____. *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. In: STEDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil: o debate da década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERRÃO, Maria Eugénia; FERNADES, Cristiano. *O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação brasileira*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2003, Vol. 1, No. 1. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110106.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2018.

FERREIRA, Angela Duarte Damasceno. *Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras*. Revista Estudos Sociedade e Agricultura, v. 10, nº 1, abr. a Set. Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), 2002.

FERREIRA, Rosilda Arruda. *Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento*. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n.7, p. 105-120, 2006. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100007&lng=pt&nrm=iso . acesso em 28 out. 2016.

FIELD, Andy. *Descobrendo a Estatística usando o SPSS. 2ª ed. Tradução Lorí Viali*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLEURY, S. *Políticas sociais*. [online] In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em dezembro de 2016.

FORQUIN, Jean Claude (org.). *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FOX, John. *Applied regression analysis and generalized linear models*. 3ª ed. London: SAGE, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6º ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. *Rumos da Educação do Campo*. In: Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados 1984.

FULLERTON, A. S. *A conceptual framework for ordered logistic regression models*. Sociological Methods & Research, 38, 306–347, 2009.

GARCIA, Adir Valdemar. *A pobreza humana: concepções, causas e soluções*. Florianópolis: Editoria em Debate, 2012.

GARCIA JR., Afrânio; GRZYNSZPAN, Mario. *Veredas da Questão Agrária e Enigmas do Grande Sertão*. In: MICELI, Sérgio (org.). *O ler na ciência social brasileira*. São Paulo: ANPOCS: Editora Sumaré; Brasília, DF: CAPES, 2002.

GASQUES, José Garcia *et al.* *Produtividade da agricultura Resultados para o Brasil e estados selecionados*. In: Revista de Política Agrícola. Ano XXIII – No 87 3 – jul./ago./set. 2014. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1003973/1/Produtividadedaagricultura.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2018.

GATTI, Bernadete. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GERTLER, Paul J. *et al.* *Avaliação de Impacto na Prática*. 2ª ed. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial, 2018.

GOMES JR, Newton Narciso. *Segurança alimentar e nutricional e necessidades humanas*. São Paulo: Perseu Abramo, 2015.

GOMES, Sandra. *Nomear e compreender a pobreza no Brasil contemporâneo*. Revista brasileira de Ciências Sociais, Out 2009, vol.24, no.71, p.169-171. ISSN 0102-6909

GOUGH, Ian. *The political economy of the Welfare State*. London: MACMILLAN, 1979.

GORZ, André. *O imaterial – conhecimento valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

GRISOTTI, Márcia; GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz G. *Visões parciais da pobreza e políticas sociais recentes no Brasil*. *Rev. katálysis*, 2010, vol.13, no.2, p.210-219. ISSN 1414-4980.

GUJARATTI, Damodar N.; PORTER, Dawn C. *Econometria básica*. 5ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2011.

HALLINAN, Maureen T. (org.). *Handbook of the Sociology of Education*. Notre Dame (EUA): Springer, 2000.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna - uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 16ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HELFAND, Steven M.; PEREIRA, Vanessa da Fonseca. *Determinantes da pobreza rural e implicações para as políticas públicas no Brasil*. In: BUAINAIN, Antonio Marcio [et.al]. *A nova cara da pobreza rural: desafios para as políticas públicas*. Brasília: IICA, 2012. (Série desenvolvimento rural sustentável; v.16).

HAIR, Joseph F. et al. *Análise multivariada de dados*. 6ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAUGHTON, Jonathan Henr; KHANDKER, Shahidur R. *Handbook on poverty and inequality*. Washington: The World Bank, 2009.

HOFFMANN, Rodolfo. *Medidas de desigualdade e pobreza*. São Paulo: EDUSP, 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso

IANNI, Octávio. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *A Sociologia e o mundo moderno*. Revista Tempo Social, USP, São Paulo, 1989.

_____. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Série Estudos e pesquisas (nº 11). Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/rural_urbano/. Acessado em agosto de 2018.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Manual de Operações*. Brasília: MDA, 2004.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/1476034

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Perspectivas da política social no Brasil (livro 8)*. Brasília: Ipea, 2010.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada *et al.* *Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA)*. Brasília: IPEA/INCRA/MDA/UNESP, 2015. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf>

IVO, Anete Brito Leal. *Regimes de Bem-estar e pobreza na América Latina*. Cadernos CRH, Ago. 2007, vol.20, no.50, p.189-196. ISSN 0103-4979.

_____. *Georg Simmel e a 'sociologia da pobreza'*. In: Revista Cadernos CRH, Salvador, v. 21, n. 52, p. 171-180, Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

_____. *A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 18, n. 2, p. 57-67, jun. de 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1968.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. *Desigualdade e pobreza: lições de Sen*. Revista brasileira de Ciências Sociais, Fev 2000, vol.15, no.42, p.113-122. ISSN 0102-6909

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Coordenação da articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

KRUGMAN, Paul; WELLS, Rodin. *Introdução à Economia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

LANGONI, Carlos Geraldo. *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. 1ª reimpressão em 2002. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LÊNIN, V. I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia – o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. Vol 1. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. *A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate*. Revista Serviço Social e Sociedade, Mar 2013, no.113, p.106-130. ISSN 0101-6628.

LESSARD, Claude; CARPENTER, Anylène. *Políticas educativas – a aplicação na prática*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEVIN, Jack; FOX, James A. *Estatística para ciências humanas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LIU, Xing. *Applied Ordinal Logistic Regression using Stata® - from single level to Multilevel Modeling*. London: SAGE, 2016.

LOBATO, Monteiro. *Contos completos*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

LONG, J. S.; FREESE, Jeremy. *Regression Models for Categorical Dependent Variables in Stata*. 3ª ed. College Station, TX: Stata Press, 2014.

LOPES, José Rogério. *Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza*. *Cad. CRH*, Ago 2008, vol.21, no.53, p.347-360. ISSN 0103-4979.

MALUF, Renato; MATTEI, Lauro. *Elementos para construção de uma agenda de políticas públicas para o enfrentamento da pobreza rural*. IN: MIRANDA, Carlos; TIBURCIO, Breno (orgs.). *Pobreza Rural: concepções, determinantes e proposições para a construção de uma agenda de políticas públicas* Brasília: IICA, 2011. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável: Edição Especial).

MANKIW, Gregory N. *Introdução à economia*. 6ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MANN, Thomas. *A montanha mágica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARQUES, Benedito Ferreira. *Direito Agrário brasileiro*. 11ª ed. São Paulo: ATLAS, 2015.

MAROCO, João. *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Editora Silabo, 2010.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, José de Souza (or.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

_____. *O poder do atraso – ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.

_____. *A sociedade vista do abismo – novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARX, Karl. *O Capital, Livro III*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes: 2011.

MATIJASCIC, Milko. *Política social brasileira: conquistas e desafios*. Texto para Discussão 2062. Brasília: IPEA, 2015.

MATTEI, Lauro. *Políticas sociais de enfrentamento da pobreza na América Latina: uma análise comparada entre Brasil e Argentina*. *Rev. katálysis*, dez 2015, vol.18, no.2, p.222-230. ISSN 1414-4980.

_____. *A relevância da família como unidade de análise nos estudos sobre pluriatividade*. In: RER, Rio de Janeiro, vol. 45, nº 04, p. 1055-1073, out/dez 2007 – Impressa em novembro 2007.

MAURIEL, Ana P. O.; RAIS, Caroline B.R.; *Indicadores de pobreza nas políticas sociais brasileiras*. In Revista Políticas Públicas v.17, nº 1, São Luís: UFMA, 2013. Acesso em novembro de 2016.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. *Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira*. *Rev. katálysis*, 2010, vol.13, no.2, p.173-180. ISSN 1414-4980

MCCULLAGH, Peter. *Regression models for ordinal data*. Journal of the Royal Statistical Society. Series B (methodological), Vol. 42, issue 2, 1980, 109-142.

MEC, Ministério da Educação. *Relatório de Gestão da SECAD - 2004*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192

MEC, Ministério da Educação. *Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013 – Institui a Escola da Terra*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf

MEDEIROS, Marcelo. *Medidas de desigualdade e pobreza*. Brasília: Editora UnB, 2012.

MENDES, Marciane Maria. *Especificidades da Educação e da Escola do Campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)*. Tese de Doutorado em Educação. Curitiba: UFPR, 2017.

MENEZES-FILHO, Naercio; PECORA, A. *O Papel da Oferta e da Demanda por Qualificação na Evolução do Diferencial de Salários por Nível Educacional no Brasil*. Estudos Econômicos (São Paulo. Impresso), v. 44, p. 205, 2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MILL, John Stuart. *Sobre a Liberdade*. [Ed. Saraiva de Bolso], Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MINCER, Jacob. *Schooling, Experience, and Earnings*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 1974.

MOLINA, Mônica Castagna. *Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR

_____. *A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas*. Educação em Perspectiva (Impresso), v. 6, p. 30-35, 2015. Acesso em agosto de 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. *Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo*. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronea e o Procampo*. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>.

MONTAÑO, Carlos. *Pobreza, questão social e seu enfrentamento*. Serv. Soc. Soc., Jun 2012, no.110, p.270-287. ISSN 0101-6628.

MOREIRA, Renata Couto et al. *Políticas públicas, distribuição de renda e pobreza no meio rural brasileiro no período de 1995 a 2005*. Rev. Econ. Sociol. Rural, dez. 2009, vol.47, no.4, p.919-944. ISSN 0103-2003.

MUNARIM, Antônio. *Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil*. Educação – revista do Centro de Educação da UFSM. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/0>.

_____. *Educação do campo e LDB – uma relação quase vazia*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. *Educação do Campo e Políticas Públicas - reconhecer como diferente para agir diferenciadamente*. Revista Pedagógica, v.15, n.31, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, Carlos Alves do. *Pluriatividade, pobreza rural e serviço doméstico remunerado*. Rev. Econ. Sociol. Rural, Jun. 2004, vol.42, no.2, p.341-364. ISSN 0103-2003.

NEDER, Henrique Dantas. *Trabalho e pobreza rural no Brasil*. In: BUAINAIN, Antônio Márcio; ALVES, Eliseu; NAVARRO, José Maria da Silveira Zander (orgs.). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília: Embrapa, 2014.

NERI, Marcelo; MELO, Luisa Carvalhaes Coutinho; MONTE, Samanta dos Reis Sacramento. *Superação da pobreza e a nova classe média no campo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

NETO, Luiz Bezerra. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2003.

NEY, Marlon Gomes; HOFFMANN, Rodolfo. *Educação, concentração fundiária e desigualdade de rendimentos no meio rural brasileiro*. Revista de Economia e Sociologia Rural, Brasília, v. 47, n. 1, p. 147-181, Mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032009000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em outubro de 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

OCAÑO, Joni Ramón. *Teorías de educación y modernidade*. Montevideo: Magro Editores, 2017.

OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. *Education at a Glance 2018 – OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica – gestão do trabalho e da pobreza*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. *Política educacional*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 [online]. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/420.pdf>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. *Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Acesso em agosto de 2016.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. [online]. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/420.pdf>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. *Educação Básica do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação Básica do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Ubelino de. *Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007.

PASTORINI, Alejandra. *A categoria questão social em debate*. São Paulo: Cortez, 2010.

PARSONS, Talcot. *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*. Harvard Educational Review, Special Issue – Sociology and Education. Vol. 29, number 4, Fall 1959.

PAUGAN, Serge. *Desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. *A política social entre o direito e o mérito - antigas apologias revisitadas*. Revista Política Social e Desenvolvimento, nº 4, ano 2, agosto de 2014. Disponível em: <https://revistapoliticassocialedesenvolvimento.com/2014/08/>.

PEUGNY, Camille. *O destino vem do berço? Desigualdades e reprodução social*. Campinas: Papyrus, 2014.

PICANÇO, Felícia; MORAIS, Juliana. *Estudos sobre Estratificação Educacional: Síntese dos Principais Argumentos e Desdobramentos*. In: Revista Educ. Soc. [online]. 2016, vol.37, n.135, pp. 391-406. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00391.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

PIKETTY, Thomas. *O Capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINHO, Carlos Marques. *Economia da educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

PIRES, Valdemir. *Economia da educação – para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Notas Metodológicas 2015*. Brasília: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=microdados>.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Human Development Report 2010 - The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. New York: UNPD, 2010. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf

PRADO JR, Caio. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RAMOS, Carlos Alberto. *Introdução à economia da educação*. Rio de Janeiro: AltaBooks, 2015.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 73ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009.

RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, abril 2008. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003&lng=en&nrm=iso.

ROCHA, Sonia. *Pobreza no Brasil. Afinal, de que se trata?* 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória – seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SALAMA, Pierre; DESTREMAU, Blandine. *O tamanho da pobreza – Economia política da distribuição de renda*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999.

SALATA, André. *Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?* In: Revista Tempo Social, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, agosto, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702018000200219&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 de setembro de 2018. <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>.

SANTOS, Elisângela da Silva. *Monteiro Lobato e seis personagens em busca da nação*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. *Uma classificação socioeconômica para o Brasil*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 27-45, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 fev. 2019.

_____. *Classe Social e Deslocamentos de Renda no Brasil*. Dados, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 79-110, Mar. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000100079&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 de janeiro de 2017.

_____. *A Teoria e a Tipologia de Classe Neomarxista de Erik Olin Wright*. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 41, nº 2, pp. 377-410, 1998.

SANTOS, Milton. *Modo de produção técnico-científico e diferenciação espacial*. In: Revista Território, ano IV, nº 6, jan/jun, 1999.

SANTOS, Robson dos. *Trabalho e educação entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade*. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2017, vol.98, n.250, pp.596-623. ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2982>.

_____. *A terra desolada: representações do rural no romance brasileiro (1945-1964)*. Tese de Doutorado em Sociologia. Campinas: UNICAMP, 2011.

SANTOS, Theotonio dos. *Conceitos de classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Textos para Discussão no 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. *Política Educacional Brasileira – limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SCALON, Maria Celi. *Mobilidade social no Brasil: padrões & tendências*. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-UCAM, 1999.

SCHNEIDER, Sérgio. *Teoria Social, Agricultura Familiar e Pluriatividade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 18, nº 51, fevereiro, 2003.

SCHONS, Selma Maria. *A questão ambiental e a condição da pobreza*. Rev. *katálysis*, Jun 2012, vol.15, no.1, p.70-78. ISSN 1414-4980

SCHULTZ, Theodore. *A transformação da agricultura tradicional*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1965.

SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

_____. *O capital humano – investimentos em Educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1973b.

SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SHEENAN, John. *A economia da educação*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1975.

SILVA, José Graziano da. *Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura paulista*. Tese de Doutorado. Departamento de Economia e Planejamento Econômico, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: Unicamp, 1980. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285758>.

_____. *O novo rural brasileiro*. In: Revista Nova Economia, Belo horizonte. 7(1):43-81, maio de 1997. Disponível em: <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/2253/1193>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

_____. *Velhos e novos mitos do rural brasileiro*. In: Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 de junho de 2018.

SILVA, Jose Graziano da; DEL GROSSI, Mauro E. *O Novo Rural Brasileiro*. In: IAPAR. (Org.). *Ocupações Rurais Não-Agrícolas: anais: oficina de atualização temática*. Londrina: IAPAR, 2000, v. I, p. 165-173. Disponível em: http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf. Acesso em agosto de 2018.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira*. Rev. *katálysis*, 2010, vol.13, no.2, p.155-163. Acesso em agosto de 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. *O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais*. In: Revista de Políticas Públicas, São Luiz, v. 6, nº 2, 2002 [online]. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3720/1753>. Acesso em maio de 2018.

SIQUEIRA, Luana. *Pobreza e serviço social*. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. *Uma escala para medir a infraestrutura escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2018.

SOARES, Sergei (et al). *Perfil da pobreza: Norte e Nordeste rurais*. Brasília: IPC-IG/PNUD/Ipea/FIDA, 2016. Disponível em: http://www.ipc-undp.org/pub/port/Perfil_da_pobreza_Norte_e_Nordeste_rurais.pdf. Acesso em dezembro de 2016.

SOARES, Sergei; RAZO, Renata; FARIÑAS, Mayte. *Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis*. In: BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 47-68.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Colaboração de André Grillo et al Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SORJ, Bernardo. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cjnwk/pdf/sorj-9788599662281.pdf>.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, Sept. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 de junho de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>.

_____. *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. In: revista Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 de março de 2018.

STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil – o debate tradicional (1500-1960)*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro. *A questão agrária*. In: CALDART, Roseli Salette et al (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

STEINBECK, John. *A leste do Éden*. 4ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Editora Record, 2005.

TOWNSEND, Peter. *The International Analysis of Poverty*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993.

TRIOLA, Mario F. *Introdução à Estatística – atualização a tecnologia*. 11ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

TRZESNIAK, Piotr. *Indicadores quantitativos: reflexões que antecedem seu estabelecimento*. In: Revista Ciência e Informação, Brasília, v. 27, n. 2, p. 159-164, maio/ago. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19651998000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em agosto de 2016.

UNDP, United Nations Development Programme. *Human Development Report*. New York: Palgrave Macmillan, 2010. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf. Acesso em 26 de julho de 2018.

VALADARES, Alexandre Arbex. *O Gigante Invisível: Território e População Rural para além das Convenções Oficiais*. Textos para Discussão. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/aaatd_1942.pdf. Acesso em agosto de 2016.

VAN HAECHT, Anne. *Sociologia da educação: a escola posta à prova*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VEIGA, José Eli da. *Destinos da ruralidade no processo de globalização*. São Paulo, Estudos Avançados 18(51), 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n51/a03v1851.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.

_____. *A dimensão rural do Brasil*. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio 72 de Janeiro, vol. 12, n. 1, 2004b, p. 71-94. Disponível em: <https://revistaesa.com/V3/ojs-3.1.1/index.php/esa/article/view/246>. Acesso em: dezembro de 2015.

_____. *Nascimento de outra ruralidade*. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 333-353, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000200023&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 de setembro de 2015.

VELOSO; Fernando et al (org.). *Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Qual o futuro das escolas no campo?* Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, nº 03, p. 49-69, julho-setembro 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel M. S. *Política educacional no Brasil – introdução histórica*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VINHAS, Moisés. *Problemas agrário-camponeses no Brasil*. In: STEDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil – o debate tradicional (1500-1960)*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

UGÁ, Vivian Domínguez. *A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial*. *Rev. Sociol. Polit.*, Nov 2004, no.23, p.55-62. ISSN 0104-4478

YANNOULAS, Silvia Cristina. *Política Educacional e Pobreza - Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada*. 6. ed. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <http://www.tedis.unb.br/capitulos-e-livros/184-livro-politica-educacional-e-pobreza>. Acesso em janeiro de 2016.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento*. *Serv. Soc. Soc.*, Jun. 2012, nº 110, p. 288-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n110/a05n110.pdf>. Acesso em agosto de 2016.

WALTENBERG, Fábio D.. *Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 32, n. 1, p. 117-136, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 de novembro de 2016.

WAQUIL, Paulo D., FINCO, Marcus V. A.; MATTOS, Ely J. *Pobreza rural e degradação ambiental: uma refutação da hipótese do círculo vicioso*. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Jun 2004, vol.42, no.2, p.317-340. ISSN 0103-2003.

WANDERLEY, Maria de N. B. *A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas - o "rural" como espaço singular e ator coletivo*. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n.15, p.87-146, outubro 2000.

_____. *Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade*. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, 21, Outubro, 2003: 42-61.

_____. *O campesinato brasileiro: uma história de resistência*. In: *Revista de Economia e Sociologia Rural*. Brasília, v. 52, supl. 1, p. 25-44, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 de junho de 2018.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio (orgs.). *Investimentos em educação, ciência e tecnologia – o que pensam os economistas*. Brasília: UNESCO, 2004.

WEINSTEIN, Jay Alan. *Applying Social Statistics – an Introduction to Quantitative Reasoning in Sociology*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WILKINSON, John. *O estado, a agricultura e a pequena produção*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, 229 p. ISBN: 978-85-9966-271-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jfjjq/pdf/wilkinson-9788599662717.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2018.

WOOLDRIDGE, Jeffrey M. *Introdução à econometria – uma abordagem moderna*. 4ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

WRIGHT, Erik Olin (org). *Análise de classes – abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2015a.

WRIGHT, Erik Olin. *Classes*. London: Verso, 1987.

_____. *Interrogating Inequality: essays on class analysis, socialism and Marxism*. London/New York: Verso, 1994.

_____. *Class Counts: comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *Análise de classes*. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº17. Brasília, maio - Agosto, 2015b, pp. 121-163.

Bases de Dados utilizadas

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Agropecuário de 2006*. Dados e documentação disponíveis em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/default.shtm>.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Agropecuário de 2017*. Dados e documentação disponíveis em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico de 2010*. Dados e documentação disponíveis em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Microdados 2005-2015*. Dados e documentação (incluindo Notas Metodológicas e Dicionários) disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=microdados>. Versão utilizada: Arquivos integrados (pessoas e domicílios) em “csv” e organizadas pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM/USP).

Disponíveis em: <http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/>.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica*. Microdados 2005 a 2015. Documentação e dados em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica. Planilhas 2007 a 2017*. Arquivos no formato planilha disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

IDHM, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. *Atlas do Desenvolvimento Humano 2010*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Fundação João Pinheiro (FJP). Microdados e documentação disponíveis em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/download/>

Sistemas de recuperação e consulta de dados utilizados

BACEN, Banco Central. *Calculadora do cidadão*. Disponível em:

<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPUBLICO/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>

CEPEA/ESALQ/USP/CNA. *PIB do agronegócio brasileiro*. Disponível em:

<https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>

IPEADATA, Sistema IPEA de consulta de dados. Disponível em:

<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>

SIDRA, Sistema IBGE de Recuperação Automática. Disponível em:

<https://sidra.ibge.gov.br/home/ipca/brasil>

Tutoriais consultados

LOGISTIC REGRESSION. STATA DATA ANALYSIS EXAMPLES. UCLA: Statistical Consulting Group. from <https://stats.idre.ucla.edu/stata/dae/logistic-regression/>

MULTINOMIAL LOGISTIC REGRESSION. UCLA: Statistical Consulting Group. from <https://stats.idre.ucla.edu/stata/dae/multinomiallogistic-regression/>

ORDERED LOGISTIC REGRESSION. STATA DATA ANALYSIS EXAMPLES. UCLA: Statistical Consulting Group. from <https://stats.idre.ucla.edu/stata/dae/ordered-logistic-regression/>

REGRESSION ANALYSIS. STATA ANNOTATED OUTPUT. UCLA: Statistical Consulting Group. From <https://stats.idre.ucla.edu/stata/output/regression-analysis/>

REGRESSION WITH STATA. SIMPLE AND MULTIPLE REGRESSION. UCLA: Statistical Consulting Group. from <https://stats.idre.ucla.edu/stata/webbooks/reg/chapter1/regressionwith-statachapter-1-simple-and-multiple-regression/>

STATA CORP LLC. <https://www.youtube.com/user/statacorp>

Softwares estatísticos utilizados

Rstudio (Software livre de análises estatísticas integrado ao pacote R);

STATA. Versão 15 IC (licença própria).

SPSS, Statistical Package for Social Science, versão de teste.