

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(Circulação Interna)

Brasília
ANO 1
Nº 9
Set./82

INEP
MEC/ANEXO 1 SUBSOLO
70047 BRASÍLIA DF 175

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

M E C

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ESCOLA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NO CAMPO

Miguel G. Arroyo *

A ESCOLA PRIMÁRIA RELEMBRADA

Em pesquisa realizada sobre a Instrução Pública nas primeiras décadas da República, em Minas Gerais, constatamos que todos os governadores lamentavam o abandono em que permanecia a instrução "das classes desfavorecidas". O governador João Pinheiro, em 1906, denunciava "o esquecimento e abandono da modesta escola primária cuja função é a educação do próprio povo... enquanto o Estado dá prioridade à educação das elites", (in: Minas Gerais, Belo Horizonte, 12/02/1906).

A denúncia era idêntica à que fizera seu predecessor às vésperas da República: "não é ainda satisfatório o estado da instrução pública na Província... que reclama desde muito uma reforma radical". (Fala do Presidente à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais 1889).

Se este depoimento representava o julgamento do Império em relação ao descaso com a instrução das classes desfavorecidas, o depoimento de João Pinheiro representava idêntico julgamento de 17 anos de um regime que pretendia ser republicano e liberal e que entre suas prioridades se propusera à melhoria da instrução destinada ao homem comum.

Relembrar periodicamente o abandono da escola primária para o povo, faz parte da história da instrução pública.

Atualmente estamos em um desses momentos em que as políticas sociais são retomadas e as populações "desfavorecidas" são lembradas. Os documentos oficiais recentes proclamam que "a clientela prioritária dos programas de educação básica é constituída pelas populações carentes, urbanas e rurais, que não estão incorporadas ao sistema

educativo ou que não conseguem nele permanecer". (MEC — O compromisso da educação básica, agosto 1981, p. 4).

Em quase um século de República o discurso liberal não cessa de lembrar as populações "desfavorecidas" ou "carentes" das cidades e dos campos que não estão incorporadas ao sistema educativo. É curioso constatar que as explicações para tal abandono não se alteraram em tantas décadas de história: "demasiado têm-se preocupado os governos com a instrução das academias... Enquanto o governo consome centenas e centenas de contos em prol da instrução superior, as escolas primárias jazem instaladas em verdadeiros pardieiros cujos alugueis são pagos pelos próprios professores". (in: Minas Gerais, Belo Horizonte, 26/02/1906). Poderíamos pensar que se trata de uma explicação nova para justificar a não expansão ou a baixa qualidade do ensino básico, supostamente sacrificado pela expansão desigual do ensino superior gratuito. Mas realmente trata-se de um fato denunciado há quase 80 anos no jornal oficial mineiro.

Relembrando o abandono da escola básica destinada às populações carentes, percebe-se, nos últimos anos, uma retomada do interesse pela educação rural. Notamos nestes fatos históricos algumas das características da escola rural no conjunto da história da educação brasileira. Em primeiro lugar, constatamos que há períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado. Neste sentido, falamos em abandono lembrado, pois a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder.

Outra característica é que o homem do campo quando é lembrado entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc.

As conseqüências deste tipo de "lembrança" do homem do campo entre as categorias sociais carentes condicionou sempre, **na origem**, os

* Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

limites de toda política de educação rural. Mudar de ótica na caracterização do homem do campo, não seria um dos requisitos para redefinir a natureza dos projetos de educação rural?

A AMBIGÜIDADE DA ESCOLA ADAPTADA AO MEIO

Além das duas características que apontamos - a descontinuidade da lembrança do homem rural e a identificação do homem do campo como carente — um rápido olhar sobre a história da educação brasileira nos permite ressaltar outras características.

A escola rural é lembrada não tanto quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais.

Além disso, a educação rural não é defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como, por exemplo, defender-se a educação rural para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas, etc.

Em coerência com tais características, os projetos educacionais elaborados para as áreas são sempre propostos como "específicos" e diferentes dos projetos de educação do homem brasileiro comum. Neste sentido são sempre propostos conteúdos "adaptados à especificidade da cultura rural".

O caráter prático, quase utilitarista da educação destinada ao homem do campo, informa todos os projetos de educação rural. Dá-se ênfase à educação adaptada ao meio, ligada à vida, orientada a resolver problemas concretos ou conflitos específicos. Este sentido prático, utilitarista, da educação rural limitou, igualmente **na origem**, todos os projetos oficiais de educação do homem do campo. Voltemos à história. Em 1926, o governador mineiro Mello Vianna respondia aos liberais que defendiam a expansão do ensino primário completo igual para todos: "para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade **exclusiva** de alfabetiza-

ção. A estas populações entregues aos trabalhos dos campos, à lavoura e à criação, a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar". (Mensagem ao Congresso Mineiro, 1926, p. 73).

Em nome de um ensino prático, adaptado à vida e aos trabalhos a que estão entregues as populações rurais, a escola nem levou grande cultura intelectual e nem cumpriu o mínimo: sua finalidade **exclusiva** de alfabetização.

A ESCOLA RURAL ENTRE O PLURALISMO CULTURAL E A EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

Atualmente, na base do utilitarismo predominante ainda nos projetos de educação rural, encontramos a defesa de certo pluralismo ou democracia cultural.

Nos diagnósticos sobre o fracasso da escola rural é freqüente encontrar explicações deste tipo: a escola rural fracassa por ser uma transposição inadequada da escola urbana, de sua estrutura, conteúdos e métodos. Chega-se até a ver na escolinha rural e no professor que com esforço sai cada dia da cidade para o campo, uma espécie de instrumento perverso de inculcação da cultura urbano-industrial sobre o homem do campo. Os conteúdos curriculares, por serem urbanos, estariam poluindo a pureza da cultura rural. Acusa-se a escolinha rural de ser "instrumento de colonialismo cultural da cidade sobre o campo".

As dicotomias clássicas entre cidade e campo, homem e cultura urbano-rural e o ruralismo da sociologia dos anos 30 estão ainda presentes ou subjacentes em certos diagnósticos e projetos de educação. Fato curioso, quando os programas econômicos caminham no sentido de integrar a cidade e o campo numa relação de complementaridade.

Defendendo a especificidade da escola rural como guardião dos valores puros do homem do campo, espera-se que DO menos a escola seja instrumento de democracia cultural. E significativo constatar que esta defesa da cultura e dos valores do homem do campo é proclamada quando a lógica empresarial penetra com nova ética econômica — o valor mercantil da terra, do trabalho, do tempo, do lazer e do próprio

homem — nas relações de produção, de comercialização e de trabalho no campo. Que valores puros restariam para serem preservados pela escola rural? O congado, o artesanato, o folclore?

As propostas que defendem a especificidade da escola rural e sua adequação cultural na verdade encobrem, sob fórmulas culturalistas atraentes e aparentemente inovadoras, problemas estruturais reais entre cidade-campo e as próprias relações estruturais de exclusão no campo. Não seria nestes problemas estruturais que se deveria buscar a explicação para o fracasso ou, mais precisamente, para a negação da escola para o homem do campo?

Acusar a escola rural de instrumento de colonialismo cultural, como mínimo, escamoteia alguns fatos essenciais e prévios: a não existência de escola para grandes contingentes da população rural, a pobreza física e pedagógica das escolas existentes e a não permanência nesta escola pobre de mais de 50 por cento das crianças após a primeira série básica. Falar tanto em colonialismo cultural de uma escola que não existe ou funciona tão precariamente é um tanto irônico.

Ultimamente as propostas de educação rural continuam a defender conteúdos específicos para a escola, justificados em um misto de democracia cultural e igualitarismo compensatório.

Partindo da condição de carência do homem do campo, conclui-se que "os conteúdos curriculares estão violentando o mundo diário da sobrevivência e dificultando a possibilidade de sua utilização prática, por não estarem prioritariamente voltados para a satisfação das necessidades básicas e por veicularem uma cultura localmente supérflua e de elite".

É dentro deste tipo de diagnóstico que se continua insistindo, hoje, em tratar a educação rural como uma área específica da política educacional e se propõe como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das "populações carentes" do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em contraste, sua riqueza cultural.

Enquanto os projetos de educação rural continuarem tendo por base tal diagnóstico da realidade do homem do campo, eles não se consolidarão.

Nenhum programa social motivado por objetivos culturalistas ou igualitaristas resiste à lógica mercantil que domina na sociedade e à lógica da racionalidade econômica que governa a aplicação dos recursos públicos. Os próprios projetos que têm por base o culturalismo pluralista e o igualitarismo, a que nos referimos, parecem perceber os limites para sua implementação e apelam para o comprometimento das próprias comunidades carentes.

Nos projetos sociais, depois de um discurso que enfatiza a reabilitação do homem do campo e o atendimento prioritário às populações carentes, é freqüente encontrar frases como esta: "buscar-se-á o atendimento a baixo custo, mediante o aproveitamento do pessoal da comunidade e o uso de espaços físicos disponíveis na comunidade...".

Não será fácil compensar carências econômicas, sociais, políticas e culturais e remediar uma educação pobre com recursos de comunidades carentes, com orçamentos pobres e sem redefinir a lógica econômica que regula a alocação dos recursos públicos.

ESCOLA RURAL E MODERNIZAÇÃO DO CAMPO

Além do democratismo cultural e igualitarismo compensatório subjacentes à retomada do interesse pela educação rural, outro aspecto está presente: a crença em que a modernização nas relações de produção e trabalho na agropecuária brasileira trará, como consequência, a necessidade de modernização da vida rural e a consequente valorização da escola.

Parece esperar-se que, ao menos desta vez, o abandono crônico da escola rural encontrará um remédio, desde que a escola passe a ser uma agência **necessária** ao processo de modernização capitalista das relações de produção e trabalho no campo. Até agora o abandono da escola rural estaria associado ao baixo índice de desenvolvimento das forças produtivas no campo e ao predomínio de uma agricultura e de uma sociedade tradicionais.

Este tipo de diagnóstico vai mais ao fundo do problema e vê o atraso do campo e o tradicionalismo do homem rural como a explicação para o abandono da escola e para o malogro de tantos projetos que, apesar de bem intencionados, teriam fracassado pela resistência do tradicionalismo sócio-econômico e cultural predominante na sociedade agrária.

Os novos projetos de educação rural parecem supor que os empresários agrícolas modernos valorizarão mais a escolarização de sua força de trabalho do que a suposta burguesia agrária tradicional. Por outro lado, o homem do campo será obrigado a se adaptar a uma economia de sociedade aberta, moderna, de mercado, e passará a valorizar, por sua vez, a educação como um mecanismo básico de ascensão social e profissional.

Em síntese, espera-se que relações sociais e econômicas mais abertas na sociedade e na economia rural brasileira recoloquem a escola no devido lugar. O lugar que as boas intenções da política educacional, ou os objetivos estranhos ao campo, tais como conter a migração, diminuir a violência nas cidades ou a barganha político-partidária, não conseguiram conquistar para a escola rural.

Da escola lembrada espera-se hoje que cumpra duas funções básicas: em primeiro lugar, socializar o tradicional e atrasado homem do campo, modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e de produção.

O abandono lembrado não visa apenas fixar o homem ao meio rural como nos projetos dos anos 30 e 40, vai além e tenta fazer desse homem um trabalhador integrado, com novos valores, e habilitado ao manejo de técnicas modernas de cultivo.

Idênticos objetivos estavam presentes nas propostas de expansão da escolaridade básica e da profissionalização das camadas trabalhadoras dos pólos de desenvolvimento industrial no final dos anos 60 e início dos anos 70. Uma década depois, os dados parecem sugerir que nem os proprietários modernizados nem o Estado se empenharam tanto assim na obtenção desses objetivos através da expansão da escolarização básica e da profissionalização dos trabalhadores. Por que repetir agora os mesmos objetivos, com base em pressupostos idênticos para a modernização do campo? A burguesia agrária moderna dará mais ênfase

se à instrução e profissionalização de seus trabalhadores do que aquela dada pela burguesia industrial, comercial e financeira modernizada nos últimos anos? O Estado alocará, na expansão da instrução básica para o trabalhador do campo, recursos financeiros, físicos e humanos que foram tão limitados para a expansão da instrução básica e da profissionalização do trabalhador urbano?

Para responder com realismo a estas questões devemos olhar a história. Tanto em relação à modernização da indústria como da agricultura, parte-se do suposto de que as transformações econômicas a nível das relações de produção e de trabalho somente se tornarão realidade se acompanhadas de mudanças a nível da cultura, dos valores, de hábitos e de habilidades tanto das camadas dirigentes como das classes subalternas. De fato, na história das sociedades ditas modernas, a expansão da instrução básica ao povo aparece em parte associada a este processo de modernização da força de trabalho a fim de torná-la mais integrada e eficiente na produção da riqueza.

A questão que deve ser colocada é se nas chamadas economias de capitalismo tardio ou dependente a escola deve e poderá ter este peso como agência "modernizadora", ou se este papel tem sido cumprido por outros mecanismos mais compulsórios, tais como o controle político, a exclusão da riqueza, do poder e da propriedade, e os limites na organização e participação das camadas subalternas.

Enquanto o aprendizado compulsório for prioritário, continuará secundária uma agência como a escola, destinada a transmitir os valores de adaptação e eficiência necessários a uma força de trabalho moderna.

A história mais recente mostra que a prioridade dos mecanismos de "aprendizado compulsório" não foi redefinida com as modernas relações de produção e trabalho na indústria e no comércio. Poderemos esperar que sejam redefinidas automaticamente pela introdução de novas relações de produção e trabalho no campo?

A história da educação no Brasil parece indicar que nem a escola do Estado para formar bons cidadãos, nem a escola do capital para formar bons trabalhadores estão nos bancos da escola. Podemos prever que, enquanto o aprendizado e a socialização compulsória continuarem priori-

tários, qualquer projeto que pretenda fazer da escola uma agência de educação das camadas subalternas encontrará limites que vão além das boas intenções de seus defensores.

A ESCOLA INSTRUMENTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

É importante lembrar que a questão do direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito para o povo surgiu e foi enfrentado historicamente num contexto nitidamente político. De um lado, a luta pela escola faz parte da pressão das camadas populares pela participação nos direitos civis e políticos básicos e nos benefícios da riqueza socialmente produzida; de outro lado, as políticas de expansão da instrução pública fazem parte da preocupação liberal em incorporar à cidadania — ao menos controlada — as pessoas economicamente dependentes.

A luta pelo ensino básico e sua expansão constituem um capítulo mais amplo da história do confronto político e da articulação entre liberdade, participação política e igualdade social. O problema não nasceu nem sua solução foi motivada em propostas humanistas assistenciais, nem em supostas relações entre educação e desenvolvimento econômico ou educação e mudança social.

Exatamente porque o problema antigo da efetiva extensão da cidadania e da participação das classes subalternas não foi resolvido na história brasileira, a expansão da instrução elementar ao povo continua sendo problema antigo e mal resolvido, apesar de estarem se dando avanços significativos na solução das questões do desenvolvimento econômico e da modernização sócio-cultural da sociedade brasileira.

Continuar a pretender superar o analfabetismo e o fracasso da escola fundamental pela suposta vinculação entre educação e desenvolvimento e outras motivações culturalistas e compensatórias, será mais uma vez escamotear a já clássica mas não superada questão da tradição elitista, autoritária e excludente do pensamento e da prática política no Brasil.

Julgamos que a questão da expansão da instrução básica às camadas subalternas da cidade e do campo está intimamente ligada às possibilidades e limites da abertura de um mercado político onde as questões da construção de uma sociedade democrática sejam recolocadas.

A questão da cidadania dos trabalhadores da cidade e do campo está intimamente relacionada com suas aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à associação, à saúde e à educação. Por outro lado, cresce a consciência em certas lideranças da necessidade de superar o caráter excludente da economia e do Estado e de incorporar as camadas populares em um projeto ao menos liberal. A velha questão do fracasso da instrução elementar do povo somente encontrará seu lugar neste novo contexto político e na nova correlação de forças na sociedade.

Recolocar o problema da escola rural a este nível implica em algumas conseqüências.

Em nossos diagnósticos e projetos sobre educação, uma distinção entre necessidades ou carências básicas e direitos sócio-políticos básicos mudaria qualitativamente o sentido desses programas. Teremos que optar entre continuar tratando o homem do campo como um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado, ou passar a tratá-lo como um cidadão-trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência dessa exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos. Os pais que põem seus filhos na escola não esperam que esta lhes ensine habilidades, bons hábitos ou atitudes: esperam, antes de tudo, que lhes ensine a ler, escrever, contar, que lhes dê o que eles, pais, não podem transmitir, que os instrumentalize com o saber básico necessário para se defender.

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Conseqüentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

Lembremos apenas mais uma conseqüência de recolocar a expansão do ensino básico ao homem do campo no contexto político a que nos referimos.

Vimos, no início de nossa análise, que uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. Conseqüentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas.

Propostas recentes, que insistem em expandir a escola rural visando à socialização dos trabalhadores do campo para novos valores e atitudes e sua habilitação para o manejo de novas técnicas de produção, continuam fugindo à finalidade específica da escola: a democratização do saber fundamental a que todo cidadão-trabalhador tem direito.

Idêntica crítica pode ser feita a projetos que visam fazer da escola básica uma agência compensatória de todas as carências. Nestas propostas se faz explicitamente uma distinção sutil entre educação básica e escolaridade obrigatória. Para as populações carentes da cidade e do campo propõe-se como prioritária a educação básica ou privilegiar conteúdos que supram carências de alimentação, saúde e integração social.

Cabe perguntar-se se o alargamento do conceito de educação básica, além da escolaridade obrigatória, não levará a sacrificar, mais uma vez, a oportunidade do acesso aos conhecimentos fundamentais que o Estado deve assegurar a toda população e que até hoje a escola pública não conseguiu democratizar para as camadas populares. Referimo-nos aos conhecimentos que sempre foram específicos do sistema de instrução fundamental: instrumentalizar o futuro cidadão-trabalhador com o domínio da língua para se comunicar e defender, e com o conhecimento da natureza e da sociedade — ciências, geografia, história — para ser sujeito consciente na construção de uma sociedade que atenda a seus interesses.

Nesse sentido, a política educacional de ensino básico seria única para os futuros cidadãos-trabalhadores da cidade ou do campo. E a escola reencontraria sua função própria e exclusiva: ser agência socializadora de saber ou democratizadora dos conhecimentos socialmente produzidos, necessários à participação e à cidadania. É oportuno não esquecer que a negação da escola, do saber básico, esteve sempre associada à exclusão do poder e da riqueza. A democratização do saber deve fazer parte de um projeto de democratização substantiva.

Somente com estas premissas será possível repensar a educação do cidadão-trabalhador do campo, dando ênfase à escolarização básica.

A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO NO MEIO RURAL

José de Souza Martins

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

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

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

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

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

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

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

ATIVIDADE ESCOLAR COMO "EQUIVALENTE" DE TRABALHO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MUDANÇA SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO EM TRÊS TIPOS DE BIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A última fazenda em que o Pai de Benedito trabalhou

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas, seus filhos freqüentaram

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

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

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

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

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

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

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

A ESCOLA E A NEGAÇÃO DO MUNDO RURAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO E MEIO RURAL: BREVE CONTRIBUIÇÃO VISANDO A PROPOSIÇÃO DE TEMAS PARA A PESQUISA SÓCIO-EDUCACIONAL*

Lia Fukui **

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste trabalho, pretende-se discutir a relação entre educação e meio rural, à luz de algumas linhas de pesquisa recentes em Sociologia. Trata-se, portanto, de um documento dirigido ao pesquisador que, preocupado com problemas de educação, procura refletir sobre de que forma certos resultados de pesquisas contribuem para uma visão mais aprofundada, para uma abordagem mais profícua da relação educação/meio rural.

Não vamos tratar dos objetivos da educação; esta é uma área do pedagogo que, apoiado na Ciência da Educação, procura normas para a ação através de uma análise do conteúdo da ação educativa. Não vamos tratar também de alternativas para a ação; esta é a área do planejador que traça objetivos e executa planos para alcançar determinadas metas, utilizando resultados de pesquisa. O pesquisador, diferentemente daqueles dois especialistas, se preocupa em descrever o que é, antes de dar subsídios para o que **virá a ser**. trata-se portanto de uma fase anterior à ação; de uma reflexão sobre a relação educação/meio rural, buscando maneiras de apreender, na realidade social, elementos que permitam a análise sistemática, o conhecimento objetivo e a explicação, a fim de fornecer subsídios ou alternativas para a ação. Isto, no entanto, não significa que, nesta fase de trabalho, o pesquisador se considere neutro em re-

lação ao seu objeto de estudos. A abordagem de um tema supõe sempre uma escolha: de informações, de bibliografia, da proposta de trabalho e da própria apresentação do tema no decorrer do texto. Ao se tratar a educação como tema de pesquisa, atribui-se implicitamente a ela um **valor**. O fato de querer conhecê-la mais minuciosamente significa que se admite que a educação tem um sentido e um significado para as populações urbanas e rurais, que este sentido deve ser conhecido por sociólogos, educadores e planejadores.

Assim sendo, a elaboração de um documento de trabalho tem por objetivo primeiro suscitar discussão, rever posições adotadas, aprofundar questões muitas vezes não suficientemente explicitadas nos estudos e que só a análise de conjunto permite visualizar em suas similaridades, divergências e contribuições. Trata-se, portanto, de uma primeira colocação, aberta, que procura estabelecer um ponto de partida, sugerindo a reflexão sobre a relação educação/meio rural no Brasil, hoje.

A indagação que norteia a reflexão neste texto é a seguinte: como pode ser entendida, na pesquisa sócio-educacional, a relação educação/meio rural? Entende-se por pesquisa sócio-educacional qualquer estudo empírico que, de um ponto de vista sociológico, incide em uma ou mais das seguintes áreas: situação escolar, sistema escolar, relações entre a escola e o sistema social mais amplo¹.

Para melhor abordar a questão torna-se necessário subdividir o tema em três partes:

1. Como tem sido entendida a educação
2. Como tem sido entendido o meio rural
3. Como se estabelece a relação educação/meio rural na pesquisa sócio-educacional.

*Comunicação apresentada no 1º Encontro de Pesquisadores Educacionais do Nordeste — Universidade Federal de Pernambuco. Transcrita de **Ciência e Cultura**, São Paulo, 30 (2): 141-7, fev. 1978.

**Da Universidade de São Paulo.

1. Joly Gouveia, A., 1971. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (1), Fundação Carlos Chagas.

I - EDUCAÇÃO NA VISÃO DE ALGUNS SOCIÓLOGOS

A educação pode ser entendida em sentido lato "como processo em que uma ou várias funções do homem ou dos animais se desenvolvem gradualmente pelo exercício e se aperfeiçoam; em sentido estrito, a educação se volta principalmente para o desenvolvimento de uma ou várias funções, nas crianças, nos adolescentes, nos jovens e também nos animais. através sempre do exercício gradual e do aperfeiçoamento" (Lalande)². Este exercício gradual tem conotações culturais diversas segundo as sociedades. Nas sociedades modernas, o conceito de educação se amplia e se modifica à medida que abrange outras categorias sociais e outras formas de transmissão de conhecimento. Fala-se em educação permanente, em educação de adultos, em educação de massa, que tanto pode abranger parte como o conjunto de uma dada população.

Não cabe aqui uma discussão que abarque todos os aspectos da ação educativa; seria muito vasto. A escolha recai sobre a escola, já que, parafraseando Antonio Candido, "a escola não pode ser considerada como todo o processo educativo mas como seu eixo. Torna-se necessário conhecer melhor a escola, enquanto grupo social complexo, pois da análise de suas situações específicas é que o educador poderá agir adequadamente, traçar normas convenientes de ajustamento social sem o qual periga a eficiência pedagógica"³.

Como tem sido estudada a educação e a escola de um ponto de vista sociológico?

Os levantamentos bibliográficos efetuados por Cristina Souza Campos⁴ em 1970 e por Aparecida Joly Gouveia⁵ em 1971 mostram a precariedade de estudos brasileiros sobre o tema. Não obstante, uma análise ainda que superficial dos trabalhos sócio-educacionais com base em pesquisa

2. Lalande — **Dictionnaire de philosophie.**

3. Cândido, Antonio, 1964. Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação. In Foracchi, Pereira. **Educação e sociedade.** Cia. Editora Nacional. p. 8-18.

4. Souza Campos, Maria Cristina, 1971. Bibliografia comentada sobre educação no Brasil. In Pereira de Queiroz (org.) **Introdução ao estudo da Sociologia no Brasil.** CERU/IEB, 3º caderno, p. 264-312.

5. Joly Gouveia, 1971, **op. cit.**

empírica — e não de toda produção sociológica sobre educação — mostra nitidamente três linhas de estudos que podem facilmente ser delimitadas a partir da maneira como os autores enfatizam aspectos da educação e da escolaridade. A saber:

- a educação encarada em suas funções sociais
- a educação encarada como técnica de mudança social
- a educação encarada como produto social.

Estas três linhas refletem o desenvolvimento da Sociologia no Brasil. Assim, torna-se pertinente, nesta exposição, a demonstração de que os níveis de explicação da realidade social são mais abrangentes e mais profundos à medida que muda o enfoque da educação como função social, como técnica social e como produto social.

1. Educação como função social

Nesta linha de pesquisa, os autores, baseados em Durkheim⁶, procuram apreender o processo educativo, ou mais precisamente, as múltiplas atividades da instituição escolar, enfatizando a defasagem existente entre os ideais propostos, as metas da educação e a ação efetiva da escola. Visam um ajustamento entre as metas e o conteúdo da educação, através de uma adequação ou reformulação da atividade educativa. Não se questiona sobre o significado da escola num meio social dado; busca-se ajustá-la, integrá-la a diferentes meios, a fim de que alcance seus objetivos.

A divulgação das idéias de Durkheim no Brasil surge com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, isto é, com o movimento da Escola Nova e com a Sociologia na década de 30. Entretanto, a pesquisa sócio-educacional aparece apenas em fins da década de 50 com os trabalhos de Luiz Pereira⁷ e de João Baptista Borges Pereira⁸, respectivamente sobre a

6. Durkheim, E., 1964. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In Pereira, Foracchi, **Educação e sociedade,** p. 34-48.

7. Pereira, L., 1960. **A escola numa área metropolitana:** monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local. Boletim n? 253, Sociologia n? 8, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

8. Borges Pereira, J. B., 1969. **A escola secundária numa sociedade em mudança:** interpretação sócio-antropológica de uma experiência administrativa, Livraria Pioneira Editora, São Paulo.

escola primária e a escola secundária em área metropolitana. Ambos estudam as relações entre a escola e a comunidade local. Partem de uma descrição dos objetivos da educação propostos pela legislação e fazem um estudo de caso, preocupando-se com aspectos funcionais da escola; as relações entre seus membros e as atividades por eles executadas; as conexões entre a escola e o contexto sócio-cultural onde ela se insere; as relações dos membros da escola com os moradores da área e as funções manifestas e latentes desempenhadas pela escola. Traça-se um quadro de defasagem entre a instituição escolar e os ideais educacionais, e visa-se traçar normas ou fornecer subsídios para um melhor entrosamento entre a prática pedagógica e os ideais propostos. São temas pertinentes, nesta linha de pesquisa, a estrutura da escola, a cultura da escola. Verifica-se a distância entre o ideal pedagógico de igualdade de oportunidades e a vivência escolar que traz em sua organização interna as diferenças da estrutura social; mostra-se assim que a situação de fato está sempre aquém do ideal. Fornecem-se elementos para o melhor conhecimento da escola enquanto grupo social e complexo, e enquanto empresa.

2. Educação como técnica social

A educação encarada como técnica de mudança social surge paralelamente à Sociologia do Desenvolvimento. Não basta, para esta abordagem, assinalar as disfunções da escola e seu afastamento em relação às normas ideais. Torna-se necessário que a educação contribua para uma mudança de atitudes da população. Torna-se necessário quebrar as "resistências à mudança". A escola deve propor novos ideais, novas atitudes, novos valores. A educação passa a ter papel importante no desencadeamento do processo de desenvolvimento.

Inspirados em Mannheim, os autores vêem a educação como um conjunto de técnicas sociais, isto é, "métodos de influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais"⁹. A educação passa a ter papel ativo no desenvolvimento econômico, no desencadeamento de atitudes novas visando a modernização, na aceitação de novos estilos de vida, de novas valorizações do trabalho.

9. Mannheim, K., 1964. A educação como técnica social. In Pereira, Foracchi. Educação e sociedade, p. 88-90.

O papel da educação na mudança social é fartamente discutido tanto nas organizações internacionais como a UNESCO, que tem inúmeras publicações sobre o tema¹ e que paralelamente desencadeia intensa campanha de alfabetização por todo o mundo desenvolvido¹, como entre sociólogos que procuram discutir, a nível nacional, qual a melhor maneira de modernizar ou adequar os objetivos educacionais à nova sociedade que surge. Entre os teóricos da educação no Brasil destaca-se, em fins da década de 50, Florestan Fernandes, e toda a campanha que desenvolveu na discussão da Lei de Diretrizes e Bases¹². Entre os pesquisadores, para citar apenas dois, destacam-se os trabalhos de Aparecida Joly Gouveia sobre o ensino médio¹³ e o de Achim Schrader sobre o ensino primário no Rio Grande do Sul¹⁴.

Aparecida Joly Gouveia parte do questionamento do papel que a educação desempenha no desenvolvimento econômico (p. 22) e tenta verificar quais as transformações que se operam na educação de nível médio à medida que a sociedade se urbaniza e se industrializa. Vai pesquisar a origem sócio-econômica, idade, o exercício ou não de atividade remunerada, aspirações populacionais e atitudes em relação a certas situações de trabalho, buscando explicações sobre a resistência à rotina escolar e sobre o processo de "peneiramento" "que caracteriza o ensino de nível médio no Brasil" (p. 24)¹⁵.

Achim Schrader também se situa na mesma linha em **Oferta e procura educacional**¹⁶, quando questiona sobre a posição da escola primária no processo acelerado de mudança social (p. 13). Preocupa-se em descrever as relações pais, professores, alunos no meio rural de origem imi-

10. CEPAL, 1969. El cambio social y la política da desarrollo social en America Latina. Nações Unidas, Nova York.

11. Nations Unies — Campagne mondiale pour l'alphabétisation universelle. Conselho Economico v Social, 15 de maio de 1963 (//3771).

12. Fernandes, F., 1966. Educação na sociedade brasileira. Domus Editora - Editora da USP, 620p.

13. Joly Gouveia, A., 1969. Ensino médio e desenvolvimento. Edições Melhoramentos/Editora USP.

14. Schrader, A. e outros, 1973. Oferta a procura educacional: pesquisa realizada no interior do Rio Grande do Sul. Edições URGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

15. Joly Gouveia, A., 1969, p. 24.

16/17. Schrader, op. cit., p. 13.

grante no Rio Grande do Sul, fornecendo assim subsídios para a melhoria de ensino em várias regiões gaúchas.

O estudo das aspirações, em ambos os autores, permite avaliar as expectativas da população em relação à escola; com isto, contribuem para delinear melhor o papel da escola no processo de desenvolvimento e, por conseguinte, sua especificidade enquanto técnica de interferência na realidade social.

Demonstram fartamente, estes e outros trabalhos, que a escola **segue** as mudanças sociais; ela é resultado de mudanças e não desencadeadora de desenvolvimento, como se acreditava. Assim, uma reavaliação dos ideais pedagógicos de ensino para todos e a situação da escola em diferentes meios sociais leva os pesquisadores a um impasse. Por que a escola não homogeneiza? Por que a seletividade? Chega-se assim à terceira colocação deste trabalho.

3. A educação como produto social

Esta linha de pesquisa se origina de maneira indireta dos insucessos das campanhas de alfabetização empreendidas pela UNESCO¹⁸ e mais diretamente de resultados de pesquisa antropológica e sociológica que questiona a própria instituição escolar numa dada sociedade. Hoggarth¹⁹ mostra como a classe trabalhadora inglesa reinterpreta os ensinamentos escolares segundo uma base cultural específica em seu célebre trabalho **The uses of literacy**. Bourdieu e Passeron mostram que as oportunidades de sucesso escolar na escola secundária francesa são percentualmente muito maiores entre filhos de funcionários ou trabalhadores de nível médio e superior do que entre filhos de agricultores e operários²⁰. Baudelot e Establet mostram como a escola primária também exerce esta seletividade sobre a população com base em estatísticas nacionais; os filhos de agricultores e operários não qualificados têm maior índice de repetência e evasão escolar²¹. Carnoy, nos EUA, mostra como as minorias étnicas — chicanos, portorriquenhos e negros — têm desempenho

escolar insuficiente quando comparadas com as majorias brancas. Assim, curiosamente, resultados de pesquisa semelhantes são apontados tanto em países de ensino centralizado como a França, como num sistema de ensino totalmente descentralizado como o dos **EUA**. A escola aparece sempre como um elemento de seletividade social. A "cultura da escola" é vivida e pensada por determinadas categorias sociais (planejadores e educadores) e a transmissão de conhecimentos da escola está mais adequada a determinadas camadas sociais do que a outras. A "cultura da escola" identifica-se com a cultura de determinadas camadas sociais urbanas, nas diferentes sociedades nacionais. A escola, apesar de seus ideais democráticos e igualitários, tem um papel, nas diferentes sociedades nacionais, de legitimadora de diferenças entre camadas sociais.

A escolaridade é elemento que se acrescenta à base cultural de **uma** camada social e não é desencadeadora de atitudes novas frente à modernização. **Passa-se** então a enfatizar, na escola como produto, como resultado de uma determinada situação social, as relações de dominação-subordinação inerentes a toda a ação pedagógica: adultos sobre crianças, detentores de conhecimentos sobre não-detentores deste conhecimento, etc.²³

Esta tendência, embora fora do Brasil date de mais de 10 anos, só recentemente começou a surgir na Sociologia brasileira. O Simpósio **Educação como forma de colonialismo**, recentemente publicado, recorre à questão tanto na relação adulto-criança, quanto na relação educação formal e educação não-formal, quanto no aspecto classes superiores sobre classes inferiores.

O trabalho de pesquisa de Silke Weber²⁴, também recentemente publicado, permite traçar os contornos desta linha de abordagem dos problemas educacionais. A autora parte de um estudo de aspirações educacionais em três meios sociais do Recife e procura verificar qual o conteúdo e o sentido da educação entre os pesquisados. Qual o valor que atribuem à escolaridade, o que são educação e instrução para os pesquisados?

18. Nações Unidas, 1963, op. cit.

19. Hoggarth, R. - Chatto & Windus, 1957 (The uses of literacy)

20. Bourdieu et Passeron, 1970. La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement. Les Editions Minuit.

21. Baudelot & Establet, 1976. L'école primaire divise Maspero. Paris.

22. Carnoy, M., 1976. Educación como una forma de imperialismo. Siglo Veintiuno. México.

23. Pereira de Queiroz, M. I. (org.), 1976. Ciência e cultura, op. cit.

24. Weber, S., 1976. Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante. Vozes, Petrópolis.

No que se refere às aspirações chega-se, curiosamente, a um jogo de espelhos. As aspirações da população refletem os ideais propostos como metas e objetivos da educação. Quanto à situação de fato, quem alcançará estes ideais? O conjunto da população? A ação seletiva da escola vai permitir que apenas as camadas mais privilegiadas tornem possível a adequação do ideal à situação de fato.

A escola surge, assim, como um produto social, refletindo a posição das camadas sociais na estrutura regional ou global de uma sociedade. Quais os reflexos destas colocações em relação ao meio rural? Qual o papel da educação entre as populações rurais? Vejamos antes como tem sido tratado o meio rural.

II - O MEIO RURAL NA VISÃO DE ALGUNS SOCIÓLOGOS

A definição do rural e do urbano é até hoje questão aberta em Sociologia. Não cabe, portanto, num trabalho breve como este, entrar pelos meandros teóricos que caracterizam as diversas proposições do conceito. Adota-se, nesta exposição, o conceito que reúne maior consenso; isto é, são rurais aqueles grupos que, numa dada sociedade ou setor dela, estão diretamente ligados à produção agrícola; define-se o rural pela natureza da produção. Deixam-se propositalmente de lado conceitos mais abrangentes que incluem no contexto rural a residência, a densidade demográfica, ou mesmo um conjunto de valores ligados à produção rural.

Os estudos sociológicos sobre meio rural entram em pleno florescimento a partir da década de 60. Podem-se encontrar tantos trabalhos que descrevem situações locais como pesquisas empíricas que abarcam uma região, um estado, a sociedade brasileira como um todo; tanto podem ter uma contribuição limitada, visando esclarecer um aspecto da realidade rural, como podem tentar traçar as grandes linhas da transformação do setor rural na sociedade brasileira passada e presente. Há diversidade de colocação teórica, diversidade quanto ao ângulo de abordagem, diversidade quanto à adoção de conceitos que muitas vezes abarcam a mesma realidade mas analisam-na sob ângulos e aspectos diferentes. Cada novo trabalho propõe revisões, novos temas, novos problemas e novas perspectivas de abordagem. A diversidade é grande e a

visão de conjunto, por ora, impossível. Não se pode falar propriamente em linhas de pesquisa diante da multiplicidade da produção sociológica; pode-se, no entanto, discernir basicamente três temas: a difusão e a inovação tecnológica; a transformação das relações de trabalho; a inter-relação e interdependência do rural e do urbano.

1. Difusão e inovação tecnológica

Os estudos sobre inovações tecnológicas no meio rural surgem com a Sociologia do Desenvolvimento. Partem do pressuposto de que a adoção de novas técnicas no meio tradicional "desencadeará quase que inevitavelmente uma aceleração do processo de desenvolvimento rural... aceitam seus autores como válida a idéia de que tudo que é tradicional constitui, quase que por definição, obstáculos ao desenvolvimento" (Pereira de Queiroz, M. I., 1971)²⁵. Logo, a educação orientada para o desenvolvimento rural é encarada como uma técnica de mudança social. Ela deverá modificar "as atitudes dos homens, suas relações, o nível de suas aspirações e facilita sua adesão e sua participação no processo de mudança, condição fundamental do desenvolvimento econômico"²⁶.

As pesquisas empíricas relacionadas a esta área orientam-se essencialmente para a receptividade a ideais novos, preocupam-se em estabelecer índices de aceitação de novas técnicas correlacionadas com a possibilidade de acesso à informação instrumental e à educação formal²⁷.

A avaliação crítica destas pesquisas e desta colocação não tardou em mostrar a precariedade e os limites de tal abordagem que não leva em

25. Pereira de Queiroz, M. I., 1971. Novas orientações da sociologia rural no Brasil. In Pereira de Queiroz, M. I. (org.). **Introdução ao estudo da Sociologia no Brasil: pesquisas sociológicas empíricas CERU/IEB.**

26. Malassis, L., 1972. Educação e desenvolvimento rural. In Szmrecsányi e Queda (org.) **Vida rural e mudança social.** Cia. Editora Nacional, p. 99-115.

27. Fliegel e Oliveira, 1965. **Receptividade a idéias novas e êxodo rural numa área colonial.** Estudos e Trabalhos n° 14, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Fliegel, F., 1969. **Alfabetização e exposição a informação instrumental entre agricultores do município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.** Faculdade de Ciências Econômicas, Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas, Porto Alegre.

consideração a estrutura fundiária, a diferenciação dos grupos rurais e os motivos principalmente econômicos pelos quais a inovação, embora conhecida e valorizada, não é adotada. Problemas como posse e uso da terra, possibilidade de obtenção de financiamento, colocação de produtos no mercado e a própria estrutura dos grupos rurais, precisavam ser considerados antes de abordados os problemas de inovação no meio rural. Esta revela-se uma abordagem tosca e inadequada para apreender a complexidade do que realmente ocorre.

A grande variedade de trabalhos nos dois temas subseqüentes surge quer das críticas a estes trabalhos sobre adoção, que representam relativa pobreza de colocação e de abordagem do tema rural, quer do desafio que a realidade rural representa à explicação e ao conhecimento nas Ciências Humanas.

2. Transformação nas relações de trabalho

Nos estudos sobre transformação das relações de trabalho são encontrados tanto tratamentos teóricos como empíricos que procuram explicar o sentido das transformações no campo tendo em vista o passado colonial, a monocultura exportadora, a produção de abastecimento e em cada um destes aspectos, as diversidades regionais e as diferentes modalidades de campesinato, parceria, colonato, salariado, que congregam grupos sociais os mais diversos numa hierarquia e estrutura sociais que estão longe de ser visualizadas em seu conjunto. Para citar apenas dois exemplos diametralmente opostos quanto à colocação teórica, que abarcam o Brasil como um todo em sua complexidade, veja-se Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola, "Posse e uso da terra no Brasil"²⁸, já um pouco antigo, e o trabalho recente de J. R. Brandão Lopes, *Do latifúndio à empresa: unidade e diversidade do capitalismo no campo*²⁹.

3. A inter-relação do rural e do urbano

Neste tema encontram-se trabalhos que tratam de movimentos sociais³⁰,

28. CIDA, 1967. **Posse e uso da terra no Brasil**. Washington, D. C.

29. Brandão Lopes, J. R., 1976. **Do latifúndio a empresa: unidade e diversidade do capitalismo no campo**. Cadernos CE BR AP n? 26.

30. Martins, 1973. **A imigração e a crise no Brasil agrário**. São Paulo, Pioneira.

Nogueira Negrão, L., 1972. **Um movimento urbano: messianismo e mudança social no Brasil**.

sistemas de estratificação dos grupos étnicos³¹, visão do mundo³², família³³, catolicismo³⁴ nos grupos rústicos. Procura-se entender e explicar quais os elementos da sociedade mais ampla que estão presentes nas diversas modalidades e manifestações da vida social dos grupos rurais e questiona-se qual o sentido do rural e do urbano numa sociedade em plena transformação.

Haveria dentro dos dois temas acima apontados algum traço comum, algum pressuposto que permita encontrar uma unidade de tratamento dentro da diversidade de perspectivas? Implicitamente, os trabalhos de pesquisa tanto num como noutro tema, partem de dois pontos essenciais: 1. as relações de trabalho são o eixo a partir do qual se pode entender a explicar as transformações do meio rural; 2. os grupos rurais têm na sociedade global uma posição social subordinada. A interdependência do rural e do urbano em todos os aspectos da vida social pressupõe uma dominação do urbano sobre o rural e as alterações nas relações de trabalho no campo pressupõem também esta dominação.

Chega-se assim ao terceiro ponto deste documento de trabalho: a relação entre educação e meio rural.

III - COMO SE ESTABELECE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO/MEIO RURAL NA PESQUISA SÓCIO-EDUCACIONAL

Partiu-se de uma afirmação, no início deste trabalho, de que a educação é um valor e como tal tem, em nossa sociedade, um significado. Este significado varia segundo as diferentes camadas da população. Cabe ao pesquisador verificar, ou melhor desvendar, qual o sentido e o significado da educação nas diferentes camadas sociais, fornecendo assim uma visão diversificada segundo as mesmas.

Verificou-se que efetivamente a escola exerce uma ação seletiva na população e reflete em sua organização interna a estrutura das diferentes

31. Rodrigues Brandão, D., 1976. **Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás**. Universidade Federal de Goiás.

32/34. Pereira de Queiroz, M. I., 1973. **O campesinato brasileiro**. Vozes Editora-Editora USP.

33. Fukui, L. **Sertão e bairro rural: parentesco e família entre sítiantes tradicionais**. Attica (no prelo).

camadas sociais. Apesar de um ideal educacional igualizador e democrático, as escolas diferem essencialmente umas das outras segundo os meios sociais nos quais elas se inserem.

Verificou-se também que o meio rural é subordinado ao urbano e que pode ser melhor apreendido em suas transformações através da análise das relações de trabalho. Iso posto, juntando-se estas três premissas torna-se possível colocar um problema de pesquisa.

Qual o sentido e o significado da escola no meio rural? Em que medida ela representa um valor para os pais dos alunos? A que categorias sócio-econômicas locais ela beneficia e de que maneira? A que categorias sociais ela não atinge e por que? Por que a escola é eficiente ou não? Existe uma "lógica", da ineficiência escolar? Qual é ela?

As respostas que pressupõem a distância entre ideal pedagógico e ação já estão descartadas. São insuficientes e não são explicativas. Aquelas que procuram ver a escola como um instrumento de mudança também estão descartadas; através da história, a escola acompanhou as mudanças e nunca as promoveu, ela tem sido um reflexo de desenvolvimento.

Não obstante, a escola existe no meio rural. Qual o papel efetivo que cumpre? Em que medida pode servir como elemento de diagnóstico das mudanças sócio-econômicas de uma dada região? A visão diferenciada da escola segundo diferenças regionais permitirá estabelecer uma visão diferenciada da estrutura social especificada desta região?

São as questões colocadas à guisa de problemas e que podem servir à proposição de temas de pesquisa.

CONCLUSÃO

Cabe, no final deste documento, como conclusão, justificar a colocação do problema.

Planejadores e educadores têm trabalhado incessantemente no estabelecimento de metas e planos quer educacionais, quer em relação a outros aspectos da vida social. Baseavam-se implicitamente numa idéia de desenvolvimento, num ideal de sociedade. Ora, ao que tudo indica, as metas e os destinos das sociedades estão sofrendo severa revisão crítica e reformulação. A elaboração de um documento de trabalho, aprovada pela Assembléia das Nações Unidas em 1974, sobre uma "nova ordem econômica"³⁵ reflete o questionamento de certas metas e objetivos. Essencialmente, o documento propõe, além de uma nova ordem econômica baseada na substituição de um mercado livre por um mercado planejado; a substituição de tecnologia pesada (poluidora) por tecnologia suave ("soft" e não poluidora); a revalorização do tradicional; a proposição de um lugar mais modesto da ciência ao lado da poesia e da ética, considerada a ciência apenas como parte de uma cultura e não como seu fator predominante e força toda poderosa; o respeito às minorias e aos valores indígenas e autóctones.

Diante disto, parece ser este o momento do pesquisador intensificar seus trabalhos sobre a escola ou sobre outras esferas da vida social, mostrando como elas são, para poder melhor pensar **como virão a ser**.

35. UNESCO, 1976. **Toward chartge: some thoughts on the New International Economic Change**. Paris, UNESCO.

EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: O QUE MUDOU EM 60 ANOS?

Eni Marisa Maia *

RURALISMO PEDAGÓGICO, A TÔNICA DOS DEBATES OFICIAIS

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980 - 1985) propõe como uma de suas metas prioritárias o incremento da educação no meio rural. A escolarização das populações rurais, todavia, não é uma questão que apenas recentemente venha merecendo destaque nos planos oficiais.

Por volta de 1920, a ameaça que o aumento crescente da migração rural-urbana representou para a estabilidade social fez com que se pensasse a Educação como instrumento eficiente para enfrentar a "questão social".

O processo de urbanização no Brasil revestiu-se de características que contribuíram para manter diferenças significativas na qualidade de vida dos pólos urbanos do interior e do litoral. Os núcleos urbanos, que se desenvolveram mais intensamente junto aos portos, atraíram a população do campo. Os núcleos urbanizados do interior, na verdade, não passavam de uma extensão das áreas rurais, dominados pelo paternalismo opressor das oligarquias e aliados do processo político. São, portanto, evidentes, consideradas as condições de infra-estrutura precária do interior, as razões que concorreram para que as indústrias se localizassem junto aos principais núcleos urbanos. Entre 1880 e 1920, a população que trabalhava nas fábricas cresceu de aproximadamente 18.100 operários para mais de 300.000. É este proletariado urbano que passa a reivindicar através de sucessivas manifestações grevistas seus direitos de cidadão.

*Da Fundação Carlos Chagas de São Paulo.

N. da R. — Artigo transcrito de:
ANDE; revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 1 (3): 5-11, 1982.

A questão educacional presente no debate político desde as últimas décadas do séc. XIX, animada por temas que despertam os sentimentos nacionais como a "vergonha" do analfabetismo, tem aí mais um tema mobilizador: a educação para promover a volta ao campo.

Portanto, não se trata de uma educação qualquer. É interessante observar o papel político que o discurso educacional cada vez com maior intensidade passa a desempenhar. Procura-se estabelecer uma relação direta entre a Educação e as condições de vida das populações. Se o homem urbano clama contra o desemprego e a carestia chega-se a questionar o valor da alfabetização que poderia estar provocando rejeição às ocupações inferiores que, até então, exercia conformado. Se não quer permanecer na zona rural, o problema também deve ser tratado no nível educacional. Trata-se de uma escola inadequada que não sabe valorizar a vida no campo. Colocam-se, desta forma, num segundo plano elementos que são os primordiais na questão social: a situação econômica dessas populações e a estrutura que as determina.

Os debates sobre a educação rural que travam os políticos da década de vinte revelam a grave situação de instabilidade social do país na medida em que conseguiu até reunir na mesma campanha grupos de interesses opostos: o agrário e o industrial.

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendessem as orientações do "ruralismo pedagógico". Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição "da escola colada à realidade", baseada no princípio de "adequação" e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo "inchaço" das cidades e a impossibilidade de aborver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas.

O DISCURSO E A REALIDADE

Todavia, se os discursos sobre a educação rural vêm-se avolumando desde a 1ª República, isto não parece ter tido conseqüências práticas **observáveis, quanto** às condições de ensino nas áreas do interior. Que fatores **estariam** dificultando a execução dos planos que visam a melhoria da **educação rural?**

Com relação à década de 20, aponta-se a extrema precariedade de **funcionamento** das escolas rurais, como conseqüência do autoritarismo **que** se fortaleceu com a "política dos governadores" e o desinteresse **por parte** das oligarquias rurais em difundir o ensino.

As **verbas** destinadas à educação eram insuficientes. Em algumas regiões **do país**, como o Nordeste, em que o domínio das oligarquias foi mais **violento**, na tentativa de manter uma situação de decadência econômica, **a difusão** do ensino ainda se fez de forma mais lenta. A descentralização do ensino em nada favoreceu os interesses populares. Quando as pressões políticas levaram a reformas como a de 1925, onde se propunha a intervenção federal, não se verificava a dotação de verbas necessárias à **sua** realização.

EDUCAÇÃO PARA A VOLTA AO CAMPO

Entretanto, na década de 30, o debate sobre a educação rural ressurgiu, gerando, desta **vez**, iniciativas concretas. Isto se deve em parte a **mudanças no quadro político** dirigente do país e à ascensão de um grupo que **traz como um de seus** compromissos políticos a solução da questão social. **Um outro dado** a considerar, na direção marcadamente rural, **proposta para** a **expansão** do ensino, é a da intensificação das migrações, **no período, agravada** pela queda dos preços mundiais de produtos agrícolas, **como o café**. Retorna-se à defesa da educação rural, portanto, na **tentativa de promover** a volta ao campo e, ainda, integrada a preocupações **sanitaristas**.

Partem missões rurais **pelo** interior, como as mineiras, por exemplo, **com uma postura** assistencialista, atendendo às populações marginais **às vias férreas e que se tornam** conhecidas como o "Trem da Alegria".

Oferecem-se cursos de formação para o magistério da zona rural. Propõe-se a criação de cursos Normais Rurais, durante o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional em 1935.

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do "status quo", contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo "natural", concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande "missão" do professor rural seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana.

Em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo.

É importante ressaltar, entretanto, que nem sempre, aos debates políticos, se seguiam medidas que propiciassem melhorias quantitativas ou qualitativas para a educação nacional. Tanto é assim que, em 1941, o governo convoca a 1ª Conferência Nacional de Educação, informado pelos estudos do INEP que demonstravam as precárias condições em que se desenvolvia o ensino de 1º grau. Decidiu-se, finalmente, pela intervenção do governo central através de apoio financeiro aos Estados, medida que só foi concretizada em 1945 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Este momento marca uma inegável ampliação da rede escolar do país. Em relação à área rural, permanecem determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores — quase todos leigos —, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento.

Esses fatores que dizem respeito às condições específicas de organização e funcionamento da escola rural não atuam isoladamente. Interação

com os determinantes econômico-sociais da estrutura agrária que não podem ser minimizados quando se apontam alternativas para o problema.

UM BOM DIAGNÓSTICO JÁ EM 1957

A propósito da influência que as características de vida no meio rural possam exercer sobre a escolaridade a nível de 1º grau, Caldeira realiza, em 1957, através do INEP, o "Inquérito sobre Trabalho e Escolarização de Menores na Agricultura", atingindo 140 municípios das regiões agrícolas mais produtivas do país. Conclui, então, que: "o menor constitui parte integrante da força de trabalho da família e esta é uma das razões perturbadoras da sua frequência escolar.."

Aponta, ainda, como fatores responsáveis pela baixa escolaridade, na maioria dos municípios analisados: "pauperismo das populações, má distribuição das escolas, desestímulo do professor face aos vencimentos exíguos, mobilidade das populações, em especial dos mais pobres, sem terras próprias, coincidência do ano agrícola com o ano letivo..."

Assistimos, nas últimas duas décadas, a rupturas no sistema oligárquico-rural e à implantação da estrutura econômica industrial capitalista. Isto não significou, necessariamente, melhoria das condições de vida e trabalho para o lavrador. As transformações nas relações sociais de produção fazem surgir trabalhadores como os bóias-frias e os volantes. Segundo dados do INCRA, em 1972, trabalhavam no campo 1,2 milhão de assalariados permanentes, 6 milhões de assalariados temporários, aproximadamente 500.000 posseiros e 2,4 milhões de minifundistas. O aumento considerável de mão-de-obra volante caracteriza a situação de subemprego no campo. A resistência dos lavradores pode ser observada através do recrudescimento das disputas cada vez mais violentas sobre a terra.

Porém, admitir o peso que os fatores sócio-econômicos têm na determinação dos padrões de escolaridade na zona rural não significa, em absoluto, negar a possibilidade de atuação da escola. Então, retomemos a questão inicialmente proposta:

III PSEC: A EDUCAÇÃO RURAL DE NOVO "PRIORITÁRIA"

Afinal, o que efetivamente mudou na escola rural nos últimos sessenta

anos? E por que motivos a educação rural é mais uma vez prioritária (PSEC - 1980/1985) na política educacional do país?

Segundo o documento elaborado pelo MEC "Educação para o meio rural — ensino de 1º grau — Política e Diretrizes de Ação" (1979): "O governo está voltado para a promoção de profundas transformações no meio rural brasileiro, tendo como objetivo último e fundamental o bem-estar do homem rural brasileiro, mediante a ampliação das oportunidades de renda do trabalhador, a extensão dos benefícios da previdência social. ..."

O Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), com base nessas afirmações, então propunha-se a "expandir a escolarização na zona rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e a repetência".

A ênfase dada às questões de educação rural pode ser melhor interpretada, considerando-se as constatações e recomendações que o mesmo documento aponta:

- ... "embora se tenha a consciência de que a chuva e a colheita solicitam mão-de-obra das crianças, estabelecemos o mesmo calendário escolar tanto para a zona urbana quanto para a zona rural;
- os professores que amiúde têm apenas uma formação urbana — quando a têm — ou seguem padrões urbanos...
- os materiais de ensino-aprendizagem são escassos devido não apenas à falta de recursos financeiros como também à dificuldade de acesso aos locais onde poderiam ser adquiridos." ...

Para superar tais dificuldades, recomenda-se que: — a escola não pode negar o mundo rural, onde o trabalho constitui um valor, e o trabalho infantil, além de ser uma necessidade, é um valor social; — ... o ensino ministrado na zona rural tem que ser apropriado a essa realidade; — a escola da zona rural deve ser uma agência de mudança.

Algumas constatações como a da formação urbana dos professores, da escassez do material didático sugerem o desconhecimento da situação a omissão proposital dos dados ou uma tentativa de minimizá-los. No

Nordeste, por exemplo, a maioria dos professores da zona rural tem até quatro anos de escolaridade quando a têm. .. O problema não está, portanto, na formação urbana que propicia a transferência de valores inadequados mas no fato de que não há nenhuma formação.

Fica também implícito que o problema da escassez de materiais estaria resolvido se facilitado o acesso aos locais onde poderiam ser adquiridos. Resta esclarecer: a quem se atribuiria tal iniciativa? Aos professores com seus salários exíguos e "formação" deficiente? Ao Estado? Ao município?

Recomenda-se que a escola respeite a realidade, se transforme em agência de mudança, mas preservando o trabalho do menor que afinal tem valor social. Conclui-se que as profundas modificações não deverão passar pela mediação sócio-econômica que gera contratos de trabalho aviltantes, conseqüência da apropriação de terras pelo capital nacional e internacional.

O documento divulgado pelo Ministério da Educação, em 1980, "A Pobre Educação Pobre", é bem mais realista quanto às condições de ensino no país, a nível de 1º grau, principalmente na área rural. Afirma-se que: — "é bem possível mostrar que parte do problema relativo à inadequação da oferta às condições de pobreza da população se deve também à carência de recursos financeiros: as escolas são mal **preparadas**, mal localizadas, os instrumentos didáticos são de nível precário e sobretudo os professores são extremamente mal pagos, o que não lhes permite construir uma carreira profissional."

VERBAS, QUESTÃO QUE MERECE UMA ANÁLISE A PARTE

A questão da ineficiência de verbas remete ao problema do autoritarismo na sua distribuição. Na vigência da "política dos governadores" atribuía-se a aplicação inadequada de verbas à excessiva centralização. Hoje, o autoritarismo se coloca de forma mais sutil, atribuindo aos municípios a responsabilidade de custear a educação mas retirando, através de uma política econômica centralizadora, a possibilidade de custeá-la. O repasse, insuficiente, de verbas para o município, depende do Estado que, por sua vez, depende da União. Crescem os programas de assistência financeira, visando reduzir as desigualdades regionais e que susten-

tam desde projetos de construção escolar à complementação salarial do professor.

A questão da distribuição de verbas merece uma análise à parte, que não é objetivo deste artigo. Entretanto, é preciso reconhecer que os estados do Nordeste têm recebido financiamento de diferentes programas, tais como Pólo Nordeste, Sudene, Pró-Município e mais recentemente, a partir de 1980, do acordo MEC/Bird "Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste".

O 3º Projeto Educacional MEC/Bird, previsto para o período 1980-1985, subsidiará os planos propostos pelas Secretarias de Educação do Nordeste para a zona rural, alocando uma verba de noventa e seis milhões de dólares, dos quais 2/3, ou seja, sessenta e dois milhões de dólares são de responsabilidade do governo brasileiro. O privilegiamento do Nordeste, na alocação de verbas para o ensino rural, se explica também pelo fato de que, apesar do índice de crescimento populacional das áreas urbanas desses estados (Bahia, Ceará, Piauí, Alagoas, Sergipe, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco) a maior parte da sua população ainda vive na zona rural. De acordo com a sinopse preliminar do censo demográfico de 1980, 68,6% da população do Maranhão, 58% do Piauí e 52% no Ceará vivem na zona rural. E face às condições precárias de vida do homem no campo, verifica-se a existência de bolsões de pobreza com potencialidade para se transformar em focos de insatisfação social.

Pesquisa em curso com o objetivo de avaliar os padrões de qualidade do ensino de 1º grau, no interior dos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, permite constatar que apesar das intenções propaladas, a realidade parece resistir...

A TRÁGICA SITUAÇÃO DOS SALÁRIOS DAS PROFESSORAS

Ainda hoje, a contratação e permanência dos professores na maioria desses estados depende de critérios políticos, acarretando, ao final dos períodos administrativos, demissões e eventuais contratações. Os salários do magistério primário na zona rural mantêm-se irrisórios, variando de Cr\$ 700,00 a Cr\$ 900,00, alcançando, por vezes, um teto de Cr\$ 2.500,00, através de complementação dos programas especiais para o Nordeste (Prodasec, Pronasec, Pólo Nordeste).

Essa complementação vem causando, por incrível que pareça, transtornos aos professores rurais, face a seus atrasos ou desvios. Uma professora, recentemente, dirigiu-se a um programa radiofônico, fazendo um apelo. Dizia ela: — "Eu sou contra esse programa de ajuda no ordenado do professor. Porque antes era pouco, mas a gente recebia em dia. Agora, passa meses sem se ver dinheiro. . .".

Quanto à formação do professorado, os programas estaduais de Educação no Ceará, Bahia, Pernambuco e Piauí apontam um índice que varia de 60 a 87% de professores com qualificação a nível de 4ª série primária. Conseqüentemente, o índice de produtividade do ensino primário na zona rural é baixíssimo. A reprovação a nível da 1ª série está em torno dos 67% e no máximo 4% dos matriculados alcança a 4ª série. Em alguns estados, como o Ceará, é difícil encontrar alunos na 4ª série.

Entretanto, para melhor compreender o fenômeno da reprovação na zona rural é preciso considerar certos fatores que são inusitados quando se analisa o problema da "ótica urbana". A reunião em classes multisseriadas confunde a própria professora que se mostra incapaz de identificar a série que estão cursando os alunos. Em geral, a avaliação é feita tomando como base o "livro adotado". Os alunos da 2ª série são aqueles que estão no segundo livro, o que também não significa que tenham dominado seu conteúdo. Inexiste diferença entre os conteúdos básicos ensinados para a 2ª ou para a 4ª série. Os alunos avançam até onde chega o "saber" da professora e então, se permanecem na escola, repetem a série que representa o limite máximo.

O depoimento dos técnicos da Secretaria retrata bem essa situação: "Uma vez entrevistei uma professora que afirmou ter cursado até a 3ª série. Percebemos que não tinha nível de 3ª série e perguntamos onde estudara. Ela respondeu — 'Eu estudei aqui mesmo e não estudei mais porque aqui não tinha mais saber pra mim'. Ou seja, ela alcançou o nível de conhecimento de sua antiga professora e, então, o que ela sabe, transmite para os alunos."

UMA SOLUÇÃO DE 60 ANOS ATRÁS: ESCOLA NA CASA DA PROFESSORA

As escolas rurais funcionam em sua grande maioria na casa das profes-

ras. Essa solução, a mesma de sessenta anos atrás, se impõe, segundo os técnicos regionais, considerando a dispersão da população na zona rural.

Na opinião de alguns planejadores, a iniciativa mais adequada seria a de promover melhorias na casa da professora para que se adequasse às necessidades do ensino. Entretanto, tal opção não é tranqüilamente aceita pelos supervisores e pelos próprios professores envolvidos no ensino rural.

São observações de supervisores rurais: "Já vi, muitas vezes, as escolas funcionando na casa das professoras. Ao mesmo tempo que ela dá aula, cuida da cozinha, toma conta de um menino, atende a outro. Aí é uma coisa muito séria. O aluno fica muito tempo só. Normalmente, acho que atrapalha muito. Teria que haver alguma distância, um pouco, não muito longe, porque ela não iria. Mas acho muito importante separar, dividir."

"As professoras fazem o possível; dão casa, dão tudo que tem. Quer dizer, os banquinhos da casa dela, a mesa, tudo! E não há nenhuma recompensa. Se o menino quebrar uma mesa dela, um banco, fica por isto mesmo. A disponibilidade é muito grande, a gente acha que é um trabalho bonito, mas em termos de aprendizagem, deixa a desejar."

COMUNIDADE E PARTICIPAÇÃO: AS NOVAS PALAVRAS DE ORDEM

As professoras, muitas vezes, resistem à escola funcionando na sua casa e são levadas a assumir o problema, apesar do salário irrisório e das precárias condições de vida. O discurso da participação "comunitária", da participação com "responsabilidade" (leia-se progresso, mas muita ordem) domina a cena educacional na zona urbana e mais ainda, na rural. A "comunidade" é a grande descoberta das autoridades. E em nome do fim do paternalismo e do assistencialismo procura-se desviar para pessoas que não detêm qualquer poder de barganha ou apoio político as soluções que são de competência da administração pública.

O documento do Ministério de Educação "Subsídios para o Planejamento da Educação Rural" (1979), coloca em destaque a participação da comunidade (pag. 13), condição para, na sociedade atual, "fomentar

a cooperação e a igualdade entre os diferentes grupos sociais". Todavia, faz-se uma observação interessante: "o ideal seria compartilhar o poder mas num plano mais realista, a participação pode ser uma conciliação entre auto-gestão e centralismo". A participação é mais do que colaboração na formulação de diretrizes, implica também na co-responsabilidade na execução e na avaliação.

Os programas de organização comunitária vêm se multiplicando na zona rural do Nordeste. "Comunidade" é palavra de ordem.

Considerando a situação de carência sócio-econômica e as manifestações de insatisfação freqüentes na região, cabe uma questão:

A que propósitos estariam servindo tais programas?

Observa-se, em geral, que apresentam objetivos vagamente definidos. Fala-se em melhoria de vida, modernização, mudanças de atitudes, compromissos com a vida comunitária. . . Na realidade acabam concorrendo para facilitar o controle político dos grupos locais, esvaziando os movimentos ligados às associações de classe, como os sindicatos rurais. Buscam transferir as responsabilidades do nível governamental como é o caso do cumprimento do preceito constitucional referente à obrigatoriedade do ensino de 1º grau, para nível local. O processo é refinado e envolvente. A "ilusão do poder", de ter ganho um espaço é inegavelmente uma força alienante uma vez que se pode substituir a apatia e o conformismo pelo compromisso grupai.

Os agentes do processo de mobilização comunitária são os professores e supervisores que, acreditando nos ideais proclamados e a custa de sacrifícios pessoais, se dispõem à tarefa de organização dos grupos.

Como se pode observar pelas declarações abaixo, os técnicos com a melhor das intenções acabam colaborando para reforçar uma situação de injustiça:

- "Seria muito bom se realmente a professora tivesse um local para ensinar. Nós temos experiência. Estamos implantando um sistema de supervisão rural e temos professores solicitando ao prefeito que construa uma salinha. Elas dão o terreno. E nós temos experiência que o prefeito diz: — Eu não posso deslocar uma verba prá isso, mas comecemos aí com a comunidade, que eu ajudo."

"E elas começam, está entendendo? Quer dizer, as que já têm um nível melhor. Mas isto é quando a professora já está mais trabalhada. Então, elas sentem uma responsabilidade muito maior. Quando elas vão se conscientizando, recebendo esses treinamentos, vão crescendo mesmo, a gente sente este crescimento".

Outros motivos mais imediatos levam, algumas vezes, os professores a construir escolas para a rede.

"Meu marido construiu aquela salinha para eu dar aulas porque os alunos quebravam tudo na casa. E depois ficava sempre uma desordem . . . Então fizemos a salinha. Agora funciona a turma de alfabetização de manhã e a 1ª e 2ª séries à tarde. E um horário impressado. Quer dizer se nós quizéssemos colocar outra professora, não dava. Por enquanto, nós não temos condições porque não tem onde ensinar."

OS PROBLEMAS TRANSCENDEM O ESCASSO PODER DA COMUNIDADE

As professoras rurais trabalham enfrentando todas as adversidades, que vão desde as condições da própria clientela até a do funcionamento precaríssimo dessa rede.

Os alunos, em geral de aparência triste e desnutridos, vão à escola em busca de um saber que valorizam: ler, escrever e contar. Trabalham duro na roça desde os oito anos, da mesma forma que o adulto. Comumente são obrigados a caminhar léguas para carregar água. Como explicou uma professora: . . . "a tristeza tem muito a ver com o estômago".

E a escola frustra, tanto o estômago quanto a cabeça. Apesar da indiscutível coragem, o baixo nível de conhecimento do professor e a ausência de qualquer metodologia faz com que o ensino mantenha características medievais. O professor diz que faz assim: ensina, ensina, e o aluno reage, copiando, copiando, copiando. Entre aluno e professor não há mediação.

O processo que, evidentemente, privilegia a memorização e dificulta as operações de raciocínio ou relacionamento, produz analfabetos que escrevem frases, mas não sabem o que escreveram.

A merenda escolar tão alardeada como uma ajuda efetiva às populações carentes também não chega com facilidade à zona rural. Os técnicos das Secretarias de Educação apontam as normas da Campanha Nacional de Merenda Escolar como obstáculo à sua distribuição. Uma das regras estabelecidas é de que a merenda chegue às escolas que têm mais de 20 alunos. Funcionando na casa da professora, sem condições físicas ou instalações adequadas, muitas vezes é impossível abrigar esse número. Outro problema é o da faixa etária. A merenda deverá servir aos alunos de 7 a 14 anos e na zona rural frequenta-se a escola primária até aos 18, 20 anos. Uma outra exigência é a de que haja um depósito para guardar a merenda. Em geral, a merenda fica estocada na sede do município e então cria-se uma situação ainda mais absurda. Quem é o responsável por fazer a merenda chegar à escola isolada? O prefeito? Ele se exime de tal responsabilidade, declarando não ter condições de arcar com as despesas. E então, freqüentemente, é a professora que tira do seu irrisório salário o dinheiro para pagar o transporte no burro. Assim, garante um reforço alimentar para o grupo com que está envolvida: seus vizinhos, afilhados, filhos, irmãos e acrescenta mais uma atividade não remunerada a suas atribuições cotidianas — o preparo da merenda.

As professoras se deslocam para buscar água e lenha. Como bem disse uma supervisora: "Isto, no fim, dá o somatório da fraternidade, que é uma coisa muito viva no pessoal. A sensibilidade prá repartir. Então, eu acho que isto é ainda o que sustenta a escola isolada."

Pois bem, passados setenta anos de discussões sobre o ensino rural no país, o que se constata de mudanças concretas é quase nada. Evidentemente que não se trata de um problema apenas educacional; a questão é muito mais ampla. O que mudou para melhor nas condições de vida do homem pelo interior do Nordeste?

Todavia, a educação tem suas especificidades que merecem ser analisadas. A escola rural sobrevive, alguns professores e alunos também...

E as verbas como sobreviverão? É imperdoável manipular as comunidades que nada recebem, em nome da sua boa fé, para que assumam problemas muito além de suas possibilidades. A questão não pode se resumir em bons sentimentos cristãos.

Referência* Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: **CONCEPÇÕES e experiências de educação popular**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980. (Cadernos do CEDES, 1).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação para o meio rural; ensino de 1º grau**. Brasília, 1979.

_____. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural**. Brasília, DDD, 1979. 53p.

CALDEIRA, Clovis. **Menores no meio rural: trabalho e escolarização**. Rio de Janeiro, INEP, CBPE, 1960.

COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república; momentos decisivos**. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1979.

DEMO, Pedro. **A pobre educação pobre; alguns problemas da falta de recursos**. Brasília, MEC, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, Loyola, 1973.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Política e trabalho no Brasil; dos anos 20 a 1930**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri et alii. Educação e trabalho; um estudo sobre os produtores e trabalhadores na agricultura paulista. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, INEP, 1980. 328p.

Discutir o processo de preparação para o trabalho, tendo como ponto de referência a população que se dedica à produção agrícola no Estado de São Paulo, constitui a preocupação fundamental de presente pesquisa, que se orientou pelas seguintes indagações:

- "— Como os agricultores aprenderam a trabalhar? Que tipo de preparação Julgam importantes para o desempenho de sua ocupação?
- Como seus filhos estão sendo encaminhados para o trabalho? Qual é a preparação vista como ideal?"

Procurou-se, para isto, compreender a maneira como a população rural paulista vivência o processo educacional, considerando-o sob três aspectos: a educação escolar ou formal, a educação não formal ou extra-escolar e a educação informal ou difusa.

"Tenta-se verificar como a população voltada para o setor primário da economia se relaciona com o processo educacional, como o vivência, percebe e avalia. Considera-se a educação do agricultor, no que se refere mais especificamente ao desempenho das atividades agrícolas, focalizando seu grau de escolaridade, sua preparação para o trabalho agrário, bem como a assistência e orientação recebidas atua/mente para o mesmo. Por outro lado, procura-se também conhecer a escolarização que o agricultor espera e a que está obtendo para seus filhos, a preparação para o trabalho e sua aspiração quanto ao futuro ocupacional dos mesmos."

Como referencial teórico, Demartini analisa conceitos de educação de autores como Durkheim, Mannheim, Marialice Foracchi, Emanuel de Kadat, Pierre Furter e J. Querino Ribeiro que a identificam ora como um processo amplo de socialização, ora como um fenômeno de auto-educação.

Diante dessa análise, a autora optou "por considerar a educação como um processo amplo, que compreende tanto a ação educativa elaborada e exercida por diferentes instituições, como o processo de socialização, de introjeção, de procura, de reflexão e crítica por parte do próprio indivíduo, considerado ao mesmo tempo paciente e agente do processo educativo".

Assim, neste trabalho, o processo educativo foi analisado compreendendo as seguintes dimensões: educação formal ou escolar, que se realiza através das instituições escolares; educação não formal ou extra-escolar, incluindo toda atividade organizada e sistemática que acontece fora do sistema formal de ensino; e educação informal ou difusa, que corresponde ao processo de socialização que ocorre ao longo de toda a vida.

Quanto ao conceito de população rural, optou-se por uma definição segundo a natureza do trabalho, sendo "considerados rurais aqueles grupos da sociedade que estão diretamente ligados à produção agro-pecuária, porque sua atividade de trabalho se exerce efetivamente no sentido da obtenção desses produtos".

Foram investigados, ainda, os processos em curso no meio rural, numa alternativa de caracterizar os sujeitos nele inseridos.

Os estudos de Juarez Brandão Lopes, Gnaccarini e outros, sobre as transformações da estrutura agrária brasileira e, em especial, do Estado de São Paulo, permitem identificar as seguintes tendências para o meio rural paulista:

- "— uma intensificação cada vez maior no processo de capitalização do campo, implicando maior mecanização da agricultura e da produção, esta cada vez mais voltada para a comercialização;
- aumento de pequenos proprietários produzindo comercialmente, produtores autônomos que recorrem à mão-de-obra familiar;
- aumento do trabalhador volante e temporário, diminuição da par-

ceria e do arrendamento tradicionais;
— permanência do arrendamento capitalista em culturas de elevado custo operacional por hectare."

No sistema das relações sociais podem ser identificadas as seguintes categorias: a dos **proprietários** — produtores que detêm a posse dos meios de produção (nesta categoria há os grandes e médios proprietários que contratam a força de trabalho de terceiros e os pequenos proprietários que trabalham diretamente a terra, utilizando, basicamente, a mão-de-obra familiar) —, a dos **produtores** — que não detêm a posse dos meios de produção e sim o poder de utilizá-los (arrendatários, que pagam uma quantia fixa pela utilização da terra e parceiros, que pagam uma porcentagem da produção) - e, finalmente, a dos **assalariados** - que vendem sua força de trabalho e podem ser trabalhadores permanentes e trabalhadores temporários.

Uma análise bibliográfica sobre o tema permitiu constatar que entre os estudos que tratam da educação escolar há aqueles que se referem ao nível da escolarização de fato, os que se atêm ao nível dos valores e os que procuram abordar estes dois planos. A análise permitiu evidenciar lacunas que justificam um aprofundamento da educação escolar ou formal "que considere as distinções existentes entre as diversas categorias ocupadas no setor primário da economia".

Quanto aos aspectos da educação extra-escolar e informal, muito pouco se sabe a respeito, sobretudo no que se refere à população rural. Há estudos que abordam o problema numa perspectiva mais teórica, outros, mais econômicos, etc, não se encontrando nos trabalhos a que a autora teve acesso abordagens sobre o modo como estas duas dimensões são vivenciadas e encaradas pela população rural.

De posse deste referencial teórico, a autora define como objeto de preocupação desta pesquisa "a formação geral da população rural; a valorização ou não pela mesma do mundo e das ocupações rurais, contrapostos ou urbano, valorização esta que levaria ao desejo de permanência em ocupações rurais ou de evasão para ocupações urbanas; a avaliação específica desta população com relação à educação que recebe; as soluções que ela propõe para seus próprios problemas".

No decorrer do trabalho há, inicialmente, uma caracterização dos municípios e microrregiões em estudo, bem como da amostra; em seguida, a autora analisa a situação do agricultor e de seus filhos, considerando os aspectos educação e trabalho.

Duas hipóteses nortearam o desenvolvimento da pesquisa:

- A categoria social a que pertence o indivíduo influi na maneira como este vivência o processo educacional, determinando diferenciações ao nível do real, das opiniões e aspirações relativas à educação;
- O nível de educação formal atingido pelo indivíduo influi na maneira como este vivência o processo educacional, determinando diferenciações ao nível do real, das opiniões e aspirações relativas à educação."

Quanto ao processo de amostragem, foi considerada como população deste estudo "aquela que trabalha diretamente a terra, em propriedades rurais que se dedicam à agricultura, de mais de 5 ha, no Estado de São Paulo".

Optou-se pelo processo de amostragem aleatória por estágios múltiplos, compreendendo quatro estágios: microrregiões, municípios, estabelecimentos agrários, agricultores.

No primeiro estágio, utilizando uma tábua de números aleatórios, procedeu-se ao sorteio de 4 (10%) entre as 43 microrregiões do Estado de São Paulo. Foram sorteadas as seguintes microrregiões: São José do Rio Preto, Paranapiacaba, Médio São José dos Dourados e Serra do Jaboticabal.

No segundo estágio, foram sorteados 20% dos municípios de cada microrregião, através da tábua de números equiprováveis: Badi Bassit, Nova Aliança, Jaci (São José do Rio Preto); Capão Bonito, São Miguel Arcanjo (Paranapiacaba); Floreal, General Salgado (Médio São José dos Dourados); Cândido Rodrigues, Jaboticabal, Fernando Prestes (Serra do Jaboticabal).

No terceiro estágio, a partir da listagem de todos os estabelecimentos rurais de mais de 5 ha de cada município, procedeu-se ao sorteio de

uma parte destas propriedades, que foram dispostas segundo a ordem de sorteio.

E, finalmente, no quarto estágio foram sorteados os agricultores segundo a sua categoria funcional: proprietários, parceiros e arrendatários, trabalhadores permanentes e trabalhadores temporários, num total de 600 agricultores, sendo 150 de cada categoria ocupacional.

"Em realidade, por razões variadas, foram entrevistados 149 proprietários, 150 arrendatários ou parceiros (24 arrendatários e 126 parceiros), 158 trabalhadores permanentes e 150 trabalhadores temporários". Passou-se então à coleta de dados.

Nas entrevistas com os agricultores, utilizaram-se questionários, sendo um para produtores e outro para trabalhadores. Informações adicionais foram obtidas através de um formulário para professores e um roteiro para entrevistas com técnicos das Casas da Agricultura.

A codificação dos dados obtidos foi feita de modo a adequá-los aos requisitos do "Scientific Program for Social Sciences" (programa para computadores em linguagem FORTRAN), utilizado para seu processamento.

Na descrição dos municípios e microrregiões em estudo, a autora colheu dados relativos à produção, estrutura fundiária, população, ocupação no setor primário, escolarização, oferta escolar, atuação da Casa da Agricultura, Sindicato, Cooperativa e Estação Experimental locais.

Descreveu ainda o nível de vida, as condições de moradia e renda, ressaltando ora as semelhanças, ora as peculiaridades dos grupos de agricultores que fizeram parte da amostra: proprietários, arrendatários e parceiros, trabalhadores permanentes e temporários.

No que diz respeito ao agricultor, o estudo procurou configurar a sua vivência do processo educacional, como ele foi ou não escolarizado, de que maneira se preparou para o trabalho e que tipo de assistência tem recebido para seu desempenho.

Em relação à educação escolar, constatou-se que "os lavradores que integram a amostra desta pesquisa têm baixo nível de instrução, sendo que entre eles há 29,8% que nunca foram à escola, sendo analfabetos; 37,7% que não completaram o curso primário; 25,2% que o terminaram e apenas 7,2% que prosseguiram os estudos além do primário, mesmo que por poucos anos".

"Não há uma relação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade alcançado e a categoria ocupacional do agricultor, bem como entre esta e as condições que facilitam ou dificultaram sua escolarização."

Quanto à preparação para o trabalho, esta ocorreu basicamente no meio familiar, não tendo a escola representando qualquer papel. Apenas 11,2% dos agricultores entrevistados fizeram algum curso orientado especificamente para a agricultura, além da escola regular. Na opinião dos trabalhadores rurais, o estudo é importante sobretudo em seus contatos com o mundo urbano e industrial e para poder aspirar a uma melhoria de emprego ou mesmo de vida.

No que se refere à educação extra-escolar, procurou-se conhecer não só os diferentes tipos de orientação que os agricultores recebiam de instituições que se supunha pudessem fornecer ensinamentos úteis para as tarefas agrícolas, como também o tipo de relacionamento que mantinham com estas entidades.

Constatou-se que os agricultores entrevistados receberam pouca orientação por parte de entidades públicas e particulares, tais como: Casa da Agricultura, Cooperativa, Estação Experimental, Sindicatos e firmas.

É pequena a porcentagem de agricultores que aprenderam alguma noção para o trabalho da lavoura através dos meios de comunicação de massa e menor ainda a daqueles que freqüentaram algum curso técnico.

Quanto à educação informal, segundo os agricultores, a experiência e a prática são fundamentais na aprendizagem e no desempenho do seu trabalho. "Contudo, pode-se também observar que foram basicamente os produtores os que afirmaram ser necessários, além da prática, outros ti-

pos de conhecimentos, obtidos por meio de técnicos, através dos meios de comunicação e mesmo da escola para este fim; os trabalhadores ressaltam a experiência, mas para alguns ela deve se aliar à posse da terra".

De modo geral, pode-se observar que a categoria ocupacional influi mais do que o nível de escolaridade do lavrador em relação ao desempenho no trabalho, às formas de aprendizagem, à sua avaliação, bem como nas opiniões sobre as perspectivas da lavoura.

Outro aspecto abordado, refere-se aos filhos dos agricultores. "Pode-se afirmar, como havia sido formulado nas hipóteses e problemas iniciais deste estudo, que a categoria ocupacional do agricultor influi em vários aspectos fundamentais da educação escolar de seus filhos".

Assim, a situação dos filhos de proprietários em relação à escolaridade é melhor quando comparada à dos filhos dos agricultores das demais categorias. E quanto maior o nível de instrução do lavrador, maior é o seu empenho no sentido de manter seus filhos na escola. Quanto às avaliações, expectativas e aspirações relativas à escolaridade dos filhos, não houve diferenciação segundo a categoria ocupacional do agricultor: "as diferenciações observadas podem ser atribuídas em parte ao nível de escolaridade, que discriminou alguns aspectos considerados, mas devem também ser decorrentes de outros fatores não considerados nesta análise".

Quanto à preparação dos filhos para o trabalho, observou-se que "enquanto a categoria ocupacional discrimina alguns aspectos, o nível de escolaridade do agricultor influi em outros ou nos mesmos". De modo geral, há um consenso entre os agricultores de que a iniciação ao trabalho deve ocorrer simultaneamente à fase de escolaridade obrigatória havendo algumas variações entre as categorias ocupacionais no que a z respeito à idade indicada. É freqüente o trabalho na faixa de 7 a '4 anos, realizado pelos filhos na lavoura, sem remuneração.

Com relação à expectativa a respeito do futuro profissional dos filhos, a grande maioria dos agricultores está convicta de que, quanto mais es-

tudo, maiores são as possibilidades de seus filhos virem a conseguir melhor ocupação que a deles.

Finalmente, a autora apresenta algumas conclusões, ressaltando o fato de que durante o desenvolvimento do trabalho foi necessário optar-se por apenas duas variáveis independentes em virtude do volume de dados coletados e da natureza exploratória deste estudo.

Assim, a pesquisa permitiu constatar que de modo geral "os agricultores apresentam um nível de instrução que pode ser considerado baixo, na medida em que, em seu conjunto, está aquém da média da escolaridade atingida pela população do Estado de São Paulo". A deficiente oferta de escolas — ou de séries para o estudo — foi a principal causa apontada para este fato. Em menor proporção foram indicadas as dificuldades econômicas e necessidades de trabalho, praticamente não havendo referência à falta de empenho dos pais como fator impeditivo aos estudos.

Quanto ao papel da escola, não se espera que a mesma ensine o trabalho da lavoura. Esta é uma função da família, faz parte do processo de socialização da criança, desenvolvendo-se paralelamente à sua escolarização. Todavia, não é uma tarefa exclusiva da família, uma vez que há expectativas com relação à possibilidade de a escola transmitir ensinamentos específicos que poderiam auxiliar no trabalho agrário. "Ao se referir a estes ensinamentos, os lavradores estão pensando em noções e técnicas não tradicionais, isto é, àquelas sobre as quais eles próprios não dispõem de conhecimentos".

Enfim, "a análise realizada permite concluir que os lavradores que trabalha diretamente a terra no Estado de São Paulo, mesmo que analfabetos, depositam na escola suas mais altas esperanças para assegurar o futuro de seus filhos e se empenham em fazê-los estudar, embora conhecendo as dificuldades existentes para tanto. Os agricultores receberam muito pouco da escola, especialmente para o desempenho de seu trabalho, mas esperam muito da escola, do que ela poderá trazer a seus filhos".

MOREIRA, J. Roberto. Educação rural e educação de base. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 28 (67): 87-129, jul./set. 1957.

Trata-se de artigo de autoria do educador brasileiro J. Roberto Moreira, publicado em 1957 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nele, o autor analisa as funções da educação rural no Brasil e oferece importantes subsídios teórico-práticos para entendimento e operacionalização desta modalidade educacional. São focalizados os dois aspectos da educação rural levada a efeito no País - a educação primária e a de adultos.

O trabalho constitui um relevante estudo sobre o tema. Traz, ainda hoje, aos educadores e administradores educacionais, valiosos elementos, não só no que se refere à compreensão da trajetória da educação destinada às populações rurais, como também à percepção dos problemas que, em grande parte, continuam a afetar estas populações.

O autor aponta em primeiro lugar os fatores econômico-sociais que afetam a educação rural.

Numa visão histórica, mostra que o processo de desenvolvimento desencadeado a partir da abolição da escravatura e da proclamação da República trouxe substanciais alterações em todos os setores da sociedade nacional. Os principais aspectos mencionados são as modificações iniciais em relação à economia, de maneira geral, e, em especial, à agricultura; a urbanização e a industrialização então alcançadas; as perspectivas de transformação do país em uma grande nação industrial no futuro próximo.

Mas a tendência mundial indica que nações exclusivamente industriais não terão lugar na vida contemporânea. Assim, o Brasil, do mesmo modo, terá que voltar-se tanto para a indústria, quanto para a agricultura. Em consequência, uma nova mentalidade agrária que leve em conta o planejamento adequado do setor agrícola em todas as suas dimensões-econômica, cultural e humana - torna-se necessária.

Segundo o autor, a educação rural, tal como se processa, carece de organização e orientação adequadas e leva à negação dos princípios de-

mocráticos, à desigualdade de oportunidades educacionais. Sobre esta constatação, são ressaltados aspectos como:

- o tipo de escola urbana mais comum, em suas condições mínimas, é transplantado para a zona rural;
- falta estrutura funcionalmente capaz às escolas rurais;
- os recursos financeiros que lhes são destinados constituem-se inadequados;
- falta ao corpo docente formação e treinamento apropriados; e
- o currículo é formalizado e divorciado da realidade da vida rural.

Outro deve ser o tratamento dado à educação rural; outras, também, são suas finalidades e características. Assim, "a educação das crianças e dos jovens das áreas rurais é fundamental para que possamos chegar, como povo integrado numa sociedade nacional, à compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária e a produção extrativa aí devem ocupar". Cabe-lhe, portanto, "desenvolver na população do interior a noção mais exata e operacional possível dos caminhos a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto de relações de toda a nossa sociedade, de modo a que possa participar inteligentemente para o nível devida dessa sociedade, o que significará o próprio progresso e desenvolvimento do rurícola".

Entretanto, a resolução das grandes dificuldades com que se defronta o setor agrícola não poderá ser função exclusiva da escola. Depende de programas e soluções relativos a outras áreas, aos quais a educação se relaciona apenas indiretamente.

As condições de planejamento educacional para as áreas rurais constituem o objeto central de análise da segunda parte do artigo.

Aqui, o autor salienta a importância e a necessidade de se considerar as características próprias de cada comunidade e defende uma política educacional descentralizada. Este posicionamento, embora enfatize o atendimento às particularidades locais, não exclui, todavia, os aspectos relativos à mútua dependência das comunidades e à exigência de manu-

tenção da unidade nacional. Implica, assim, "um duplo ponto de vista. que deve ser harmônico" e, ainda, "um plano nacional que permita especificações locais e execução local específica".

Tais colocações são fundamentadas, ao longo desta parte, através do estudo da educação do ponto de vista ecológico.

Refere-se, em primeiro lugar, ao conceito de ecologia. Após analisar o sentido do termo em sua concepção original, transporta-o para o campo das relações humanas e, esclarecendo sua abrangência, indica porque convém estudar a comunidade segundo esta perspectiva. O ponto de vista ecológico é visto, assim, como "o estudo das formas de ocupação da terra pelo homem, determinadas pelas condições naturais da própria terra".

Em seguida, focaliza a importância dos estudos locais ou de áreas reduzidas e definidas de ocupação humana, bem como os elementos e os procedimentos que esses estudos precisam observar. Nesse sentido, diz o autor: "compreender uma área de ocupação humana é procurar sobretudo conhecer as razões e os imperativos que levam à compreensão dos aspectos dinâmicos ou funcionais das relações espaciais e das mudanças temporais nessa área, considerados os diversos campos geográfico-sociais do Brasil". E continuando: "o que devemos ter em vista é uma construção topológica em que, passando de regiões menos amplas a outras que as abrangem, pela consideração das barreiras físicas e sociais, possamos compreender a comunidade local dentro da constelação de que faz parte, e esta dentro do Brasil".

Em decorrência das enormes diferenças existentes no país, que se verificam de região para região e dentro destas, o **município** "é de suma importância como objeto de estudos na elaboração de qualquer política, quer de âmbito local, quer de âmbito regional". Constitui a unidade por excelência.

À educação cabe considerar as peculiaridades locais e organizar-se de forma a atendê-las. Importa, pois, rejeitar o centralismo rígido (uniformidade escolar, identidade de currículos, etc.); importa efetuar o estudo da comunidade do ponto de vista ecológico — ao mesmo tempo que social e econômico — para se chegar ao conhecimento de suas características próprias, passando daí à compreensão das relações desta

comunidade com as outras da mesma região e das regiões entre si, entendendo-as, finalmente, no meio nacional.

A terceira parte detém-se no exame da questão relativa à educação elementar, com especial destaque à educação de adultos.

Ao focalizar os caminhos percorridos pela educação popular no Brasil, faz referência a momentos distintos de sua evolução, nos quais observava-se o distanciamento da escola em relação às necessidades e à realidade do município, da localidade. A uniformidade e a imitação generalizada de alguns estados por outros em matéria educacional constituíam as principais características do período anterior a 1930. O movimento da Educação Nova, iniciado a seguir, pretendeu uma renovação que não se coadunava com a realidade brasileira, mas trouxe no seu bojo um novo interesse pelas questões pedagógicas e propiciou bases mais objetivas para os propósitos educacionais. Começou aí a preocupação pela educação rural. Mesmo assim, a escola ainda não logrou encontrar-se perfeitamente adaptada às condições do meio.

Seguem-se, então, comentários sobre as realizações na área educacional levadas a efeito à época da publicação do artigo, quando uma visão mais realista começa a se formar e as preocupações passam a concentrar-se mais na educação elementar, de forma extensiva e intensiva.

Os parágrafos seguintes versam basicamente a respeito da educação de adultos.

Mostra o autor que a alfabetização não deixa de ser importante "porque ler é o instrumento primordial de toda educação", mas a função da educação de adultos vai muito além do simples ensino elementar da leitura e da escrita. Consiste em fazer com que o adulto aprenda a utilizar esta nova capacidade adquirida — ler e escrever — como instrumento de trabalho. É, conforme os princípios contidos no relatório da UNESCO (1946) para a Educação de Base, difundir os "conhecimentos elementares e os meios de adquiri-los" e atender "à maior quantidade possível de indivíduos, sem nenhuma limitação, diferença, nem discriminação". Ainda citando trecho do mesmo relatório: "o conteúdo da Educação de Base não deve ser apenas formal, deve ser também real, deve ter por objeto o melhoramento da vida do povo, a ação sobre o meio natural e social_____"

São ressaltadas também as cinco funções propostas por Lyman Bryson (1936) para a educação de adultos: a emendativa — que se destina a dar o equipamento cultural mínimo e necessário à vida da comunidade nacional; a profissional; a familiar; a liberal — pela difusão da arte e da ciência; e a política — que busca educar para a democracia.

Como conclusão, alerta para a grande massa de adultos analfabetos existentes no país e para a necessidade de ser realizada obra de profundidade na educação de adultos e na educação elementar de modo geral, razão pela qual faz-se necessário estudar as questões educacionais brasileiras dum ponto de vista ecológico, social e econômico.

Na IV parte, o autor expõe e analisa algumas condições geo-econômico-sociais da escola rural brasileira e da educação de adultos. Desenvolve, a partir daí, um conjunto de proposições, tendo em vista a adaptação da escola às condições comunais.

Inicialmente, ressalta que uma política educacional não resulta tão somente das condições locais. Mais do que isto, a educação orienta-se no sentido de promover o desenvolvimento, o progresso do meio a que serve. Precisa, contudo, considerar as aspirações, os costumes e os hábitos locais; o progresso só pode ser feito "a partir do estado atual desta comunidade, sem nenhum salto, sem pretender efetuar revoluções radicais, sem, afinal, desadaptar a comunidade do seu 'habitat'".

Passa, então, a examinar os aspectos que importam conhecer para concretizar essa adaptação.

A apresentação de algumas características topológicas de municípios brasileiros, com o fim de observar como se diferenciam quanto à sua organização dinâmica, é o primeiro foco de atenção. Para tanto, toma como exemplos alguns municípios situados em diferentes regiões do Brasil, onde predominam grande extensão territorial, escassa população e isolamento geográfico, e a agricultura, a pecuária e a produção extrativa constituem as atividades básicas.

Analisa as condições ecológicas, sociais e econômicas de cada um deles e as semelhanças e diferenças existentes entre os municípios e as regiões. Salienta que, apesar das semelhanças apontadas, os municípios continuam a possuir condições ecológicas próprias.

Vários pontos levantados pelo autor são, a seguir, apresentados em seus aspectos mais gerais.

O primeiro diz respeito à permeabilidade das fronteiras dos municípios estudados com as regiões limítrofes. Essa permeabilidade torna-se difícil devido a limitações de natureza físico-geográficas: distância, falta de transportes, dificuldades de contatos com os centros culturais ou econômicos.

As barreiras entre as classes sociais também existem e ocorrem em alto grau de intensidade nos municípios da Amazônia. Nos demais, particularmente no alto sertão, observa-se permeabilidade dos limites dos agrupamentos dentro das classes, como também entre duas classes inferiores; não há, entretanto, mobilidade vertical entre a classe dos grandes proprietários e as outras.

A natureza da estratificação social assume particular importância para a área educacional, pois "ela pode favorecer ou dificultar a melhoria de padrão cultural (tecnológico) e econômico (produtivo)". Devido a barreiras intransponíveis entre as classes sociais, "os processos educativos intencionais (escolares) tornam-se privilégio das classes superiores e, por isso mesmo, estão fora do campo de interesses imediatos das classes inferiores". Por outro lado, a permeabilidade, os contatos entre as diferentes classes "tendem a despertar novos interesses e aspirações por parte das classes inferiores que, assim, se predispõem à educação escolar, à procura de melhores padrões de trabalho e de produtividade mais eficiente".

Verifica-se também, na maioria dos municípios, um contingente de analfabetismo excessivo, com pequenas variações percentuais. No máximo, em alguns casos, pode-se encontrar a escola isolada, cuja função não passa da simples alfabetização.

Outra questão abordada, já aí extrapolando os municípios sob estudo, é o enorme contingente de crianças em idade escolar, em todo o país, sem nenhum tipo de atendimento educacional, especialmente nas zonas rurais.

Dadas as condições precárias dessas áreas, instalar classes ou escolas pri-

márias do tipo comum ou de ensino supletivo, além de difícil não iria resolver o problema educacional.

Procedida a análise e feitas as devidas observações, busca sugerir alternativas para o encaminhamento das ações educacionais pertinentes às áreas rurais, tais como: escolas ambulantes; missões culturais — estas destinadas mais à educação de adultos; e internatos rurais ou colônias escolares. As possibilidades quanto à exequibilidade destas alternativas são examinadas de forma detalhada.

Partindo do estudo de R. Lynn Smith (1944) sobre localidades rurais brasileiras, aborda outros importantes aspectos relativos à educação rural, tanto a primária como a de adultos, ampliando as proposições iniciais. Focaliza, também, os municípios praiheiros, em que a pesca constitui a atividade econômica predominante, e as colônias estrangeiras do sul do país.

Em relação aos municípios praiheiros e aos de zona rural comum, destacam-se duas relevantes conclusões. A primeira refere-se ao fato de que estes municípios, diferentemente daqueles já analisados, constituem povoações caracterizadas pela proximidade geográfica e por contatos mais fáceis e freqüentes. Em face disto, "o problema não é tanto de estabelecer a escola, mas de torná-la funcional, isto é, em relação dinâmica com o meio". A segunda conclusão relaciona-se de forma intrínseca à primeira. Propõe uma educação voltada para o trabalho, o qual "não pode ser estranho ao meio; deve ser sugerido por este, ter relação com ele e encaminhado em seu benefício".

Quanto as colônias estrangeiras, a ênfase concentra-se no atendimento às diferentes formas de organização dos municípios: exclusivamente agrários; exclusivamente industriais; e, agrários e industriais ao mesmo tempo. Outros aspectos submetidos a exame são o problema da nacionalização do ensino e da educação supletiva. Esta assume outras funções, considerando-se as características próprias dessas populações e o analfabetismo rarefeito.

Por último, reafirma ser necessário à educação passar às realizações de profundidade, baseadas sobretudo na experimentação e processadas de forma gradativa e segura.

As duas partes finais do artigo focalizam a escola primária rural, visando, principalmente, examinar as condições a que ela deve atender.

Uma delas chama a atenção para a grande tarefa educacional brasileira de "instituir a escola rural, capaz de realizar seus objetivos próprios". Quatro áreas principais de medidas e planejamento merecem atenção nesse sentido: a) o currículo adequado; b) o material didático ou meios materiais da atividade docente; c) relações da escola com as comunidades rurais; e, d) preparação e treinamento dos professores.

Quanto ao currículo, afirma o autor "que se trata menos de elaborar um novo currículo que de orientar e reajustar o currículo comum da escola primária no sentido da vida rural". Procura esclarecer esta afirmação exemplificando algumas situações em que se verificam os aspectos particulares e convergentes da educação urbana e rural. Apresenta, a título de sugestão, uma série de unidades globais de ensino para desenvolvimento nas escolas primárias rurais.

Na questão referente ao material didático para as áreas rurais, o ambiente natural constitui o meio de ensino por excelência, tornando-se necessário apenas completá-lo com material impresso e com os materiais comuns essenciais às atividades de classe. Duas considerações básicas relativas ao material impresso são feitas: a) deve ser relacionado com a motivação criada pelo ambiente, e b) é preciso fazer sua regionalização adequada, mediante a pesquisa e o estudo, em vista das enormes diferenças regionais e locais.

A área "relações da escola com as comunidades rurais" apresenta-se também de extrema importância para que as amplas funções atribuídas à escola rural possam ser exercidas. Transformá-la em um centro da comunidade rural constitui o melhor meio para efetivar estas relações. Enumera, ainda, as condições favoráveis existentes para que isto ocorra e os papéis a serem desempenhados pela escola.

Finalmente, assinala que "a forma de educação que prevemos como única para o interior brasileiro depende principalmente, em última análise, do professor". Por isso, cuidar de proporcionar uma formação adequada ao professor assume caráter imprescindível. A partir da análise das funções do professor, aponta os elementos que devem constar dos progra-

mas destinados à sua formação e treinamento. Em linhas gerais, estes devem levar à compreensão da vida rural, ter caráter mais prático que acadêmico e orientar-se sobretudo para a especialização funcional. Podem incluir, também, conhecimentos de princípios e procedimentos gerais de campos especializados como a agronomia, a medicina, a economia, etc, "a fim de orientar os alunos e as famílias respectivas na procura de meios e recursos para resolver problemas que dependam de qualquer dessas especialidades profissionais".

A última parte tem como principal objetivo oferecer sugestões para a organização da escola rural.

Podem ser encontrados no Brasil dois tipos de escolas rurais: as isoladas — de classe única — e as reunidas — constituídas de duas a quatro classes. As sugestões propostas incidem, de forma separada, sobre ambos os tipos.

Nas escolas de classe única, a característica principal é a heterogeneidade da turma, cujos alunos apresentam idades e níveis diversos. A atividade educacional consistirá, nesse caso, em organizar o trabalho dos alunos em grupos flexíveis. O desenvolvimento de projetos originados dos

interesses infantis, independentemente de séries e/ou idades, seria uma forma de organização destas classes; outra, formar diferentes grupos de trabalho, de acordo com interesses também diferenciados.

As escolas reunidas permitem melhor homogeneidade na distribuição dos alunos nas classes. Assim sendo, "o critério de quantidade de crianças e de seu relativo grau de escolaridade podem presidir essa distribuição, que tanto atenderá melhor as possibilidades de trabalho cooperativo e aos interesses dos alunos, quanto à mais adequada centralização do trabalho do professor".

Ao final, ressalta as enormes diferenças etárias entre o contingente de alunos das escolas rurais. Sugere, a partir desta constatação, que a organização escolar, com vistas à ordenação das matrículas, utilize o critério de idade para a permanência dos alunos na escola e indica as idades de 8 e 13 anos para, respectivamente, estes alunos iniciarem e finalizarem a escolarização primária. Quem ingressar com idade superior a 8 anos, permanecerá na escola apenas até completar a idade máxima prevista. Desta forma, "a obrigação da escola seria a de propiciar aos alunos de diferentes idades o máximo de educação que as possibilidades de cada um permitissem". O restante seria conseguido por meio "de cursos de ensino supletivo e de outras agências de educação rural".

BIBLIOGRAFIA

EDUCAÇÃO RURAL*

- ALENCAR, Luiz Mariano de. Ensino rural: uma escola para as necessidades do meio. Educ.em Mato Grosso, Cuiabá (4): 48-51, jul./ago. 1978.
- ALESSIO, Atilio. As relações entre os grupos rurais de Cruz Alta — RS, num processo de modernização da estrutura produtiva. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1981. 195p. (Tese mestrado).
- ALVES, Maria Valnê. Interferência de educadores de camada média em educação popular; habilidade teórico-prática da interferência de educadores de camada média em educação popular a partir de uma experiência na área rural do nordeste brasileiro. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 172p. (Tese mestrado).
- AMARAL SOBRINHO, José. Educação no meio rural. Educação, Brasília, 8 (30): 43-51, abr./jun. 1979.
- AMARO FILHO, A. O curso de tecnólogo em mecanização agrícola. Mossoró, ESAM, 1978. 146p.
- ANDRADE, F.A. de. Ensino e desenvolvimento das ciências agrárias no **Nordeste** (Ceará) **1918-1978**. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 1979. 556p.
- ARNS, Otília. A comunicação lingüística em meio rural paranaense; evasão e retenção escolar no primeiro grau. Curitiba, UFPR/INEP, 1978. 278p.
- BARNECHE, Ruth Mary. Fatores que levaram os alunos do I ciclo da Faculdade Camaquense de Ciências Contábeis e Administrativas à escolha do curso de administração de empresas — modalidade rural; um estudo descritivo. Porto Alegre, PUC, 1979. 52p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação para o meio rural — ensino de 1º grau: política e diretrizes de ação. Brasília, MEC, 1979.
- _____. Departamento de Ensino Fundamental. Educação para o meio rural — ensino de 1º grau; política e diretrizes de ação. Brasília, MEC, 1978. 61p.
- _____. Secretaria de Ensino Superior. Guia das instituições de ensino superior de ciências agrárias: graduação e pós-graduação. Brasília, MEC, 1979.
- _____. Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª Graus. Compatibilização de programas do MEC, destinados à educação no meio rural do nordeste; exercício de 1980. Brasília, MEC, DDD, 1980. 54p.
- _____. Secretaria Geral. Subsídios para o planejamento da educação no meio rural. Brasília, MEC, DDD, 1979. 53p.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Caracterização de programas de educação rural no Brasil: algumas experiências das três últimas décadas. Rio de Janeiro, IESAE, 1971. (Contrato 02/80 MEC/SEG/PRONASEC/FGV/IESAE).

* Bibliografia mais ampla pode ser encontrada no Banco de Bibliografias do **CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC-CIBEC**, INEP, Anexo I do MEC - Subsolo - Cx. Postal, 04/0366 - 70047 - Brasília-DF.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação rural no contexto de uma região: necessidades e perspectivas.** Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980.

_____. **Educação rural: uma proposta impossível? um mito?** Rio de Janeiro, s.ed., 1979. 16p. mimeo.

_____. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil.** Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. 166p.

_____. **Estudo retrospectivo dos programas de educação rural no Brasil - área privada.** Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1981.

_____. **Participação de populações rurais no processo de planejamento de educação para o desenvolvimento rural integrado.** Brasília, s.ed., 1978.

CARVALHO, I. Carlos M. de. Camponeses no **Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1978.

CASTEGNARO, Antônio & SILVA, Sueli Fialho da. **Causas do baixo rendimento escolar na 1ª série do 1º grau das escolas estaduais na zona rural do município de São Gabriel.** Uruguaiana, CEFO/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uruguaiana, 1979. 42p.

CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DO NORDESTE - CETENE. Condição econômica **familiar** e educação **no meio rural norte-riograndense.** Natal, INEP/CETENE, 1979. 90p.

CENTRO DE ENSINO TÉCNICO DE BRASÍLIA - CETEB. **Educação nas periferias urbanas e no meio rural;** relatório final do estudo sobre indicadores de desenvolvimento sócio-educacional. Brasília, INEP, 1980.

CENTRO DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS - CERU. **Nível de escolarização, educação informal e procura educacional em populações rurais e urbanas do Estado de São Paulo;** relatório de pesquisa. São Paulo, INEP/CERU, 1978. 3v.

CHANGUIR, M. H. Um mero trampolim para a universidade (ensino agrícola). **Agricultura, a força verde**, 2 (13): 6-9, maio 1979.

COORDENAÇÃO NACIONAL DO ENSINO AGROPECUÁRIO. **O que faz a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI).** Brasília, COAGRI, 1978. 11 p.

_____. **Relatório 1978.** Brasília, COAGRI, 1978. 130p.

COVERDALE, G. M. Planejamento educacional e desenvolvimento rural. **Cad. Pesq.**, São Paulo (24): 63-78, mar. 1978.

CYPEL, Hilda. **Programa de ensino para o administrador** de empresa rural; uma abordagem da análise comportamental de tarefas. Porto Alegre, UFRGS, 1981. 123p. (Tese mestrado).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri et alii. **Educação e trabalho: um estudo sobre os produtores e trabalhadores na agricultura paulista.** São Paulo, CERU/INEP, 1980. 328p.

_____. Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo. São Paulo, USP, 1979. 517p. (Tese mestrado).

DEMO, Pedro. Educação rural — sua sintonia com o desenvolvimento. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, 63 (146):289-98, jan./abr. 1980.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Evasão, aproveitamento e atitudes dos alunos** em classe conjugadas versus **alunos** em classes **independentes na zona rural** e urbana. Dourados, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1978. 41 p. anexos.

EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Aspecto** complementar: educação; diretrizes do programa educacional. Natal, EMATER-RN, 1980. 16p.

ENSINO Rural. **Educ. em Mato Grosso**, Cuiabá (3): 31-3, jun./jul. 1978.

- FEITOSA, Iraci** Fidelis de Oliveira & **FATIMA, Leila** Gonzaga de. **Di-
retrizes gerais de currículo para o meio rural.** Brasília, SEPLAN—
PR/GDF/SAREM, Projeto ORTED, 1978. 124p. (Manuais de
orientação, 5).
- FERREIRA, Solange** Carneiro Molinaro. **Texto e contexto das leis or-
gânicas dos ensinos industrial, comercial e agrícola — 1942-1946.**
Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 256p. (Tese mestrado).
- FUKUI, Lia.** **Educação e meio rural;** breve contribuição visando a pro-
posição de temas para a pesquisa sócio-educacional. **Ci. e Cult.,**
São Paulo, 30 (2): 141-7, fev. 1978.
- . Sucesso escolar e procura educacional em populações rurais
e urbanas no Estado de São Paulo. In: WERTHEIN, J. & BOR-
DENAVE, J. Diaz. **Educação rural no terceiro mundo;** experiên-
cias e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.271-
89.
- _____ & **DEMARTINI, Zeila** de Brito Fabri. **Nível de escolarização,
educação informal e procura educacional.** Brasília, INEP, 1980.
78p. (Estudos e pesquisas, 2).
- FUNDAÇÃO CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE
PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL - CENAFOR**
Manual de organização e funcionamento da cooperativa escolar
São Paulo, CENAFOR, 1979. 81 p. (Série manuais técnicos, 2
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL PADRE LANDELL DE MOLRA.**
**Utilização de meios de comunicação de massa para a qualifica-
ção de mão-de-obra rural;** estudo de caso. Porto Alegre, FEPLAM,
1979.
- GERMANI, Gino.** Migração e integração cultural. In: UNESCO. **Manual
de pesquisa social nas zonas urbanas.** São Paulo, Pioneira, 1978.
- GIANDORLI, Regina** Lúcia. **Nova perspectiva para a educação rural:**
pedagogia de alternância. Rio de Janeiro, PUC—RJ, 1980. 257p.
(Tese mestrado).
- GIRARAI, José** Paulo. **Teleducação e desenvolvimento econômico-so-
cial do meio rural — Projeto TEDES;** resumo apresentado no Semi-
nário sobre Educação no Meio Rural. Ijuí, FEPLAM, 1982. 11p.
mimeo.
- GIRARAI, Zélia.** Relação entre integração escola-comunidade e a eva-
são e **repetência na zona rural.** Porto Alegre, UFRGS, 1978. 100p.
(Tese mestrado).
- GIULIANI, B.** Base teórica para uma estratégia de ensino universitário.
B. Inf. Dep. Educ. Agric. Exten. Rural (2): 19-21, ago. 1978.
- GIULIANI, Gian** Mario. **Amazônia:** fuga ao tributo da renda da terra.
Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. (Tese mestrado).
- GONÇALVES, Ariadne** Fittipaldi et alii. **Guia curricular do professor;**
programa de ensino de 1º grau — 1ª a 4ª série. Dourados, Secreta-
ria Municipal de Educação e Cultura, 1978. 224p.
- GOODMAN, David.** Expansão de fronteira e colonização rural: recente
política de desenvolvimento no Centro-Oeste do Brasil. In:BAER,
W. et alii. **Dimensões do desenvolvimento brasileiro.** Rio de Janei-
ro, Campus, 1978.
- GRILO, Antônio** Theodoro. **A terra tolhida:** escola rural em área de
produção familiar. Ribeirão Preto, Faculdade de Filosofia, Ciên-
cias e Letras "Barão de Mauá", 1978. (Tese mestrado).
- GRZ BOWSKI, Cândido.** **A formação profissional de trabalhadores ru-
rais na cana;** o aprendizado nos cursos face ao aprendizado no tra-
balho e na vida. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1982. 19p. mimeo.
- IANNI, O.** **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia.** Petró-
polis. Vozes, 1979.
- _____ **Ditadura e agricultura:** o desenvolvimento do capitalismo na
Amazônia - 1964-78. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- INDECO** faz nascer cidades na Amazônia. **Carta da Amazônia,** Rio de
Janeiro, 4 (58), maio/jun. 1978.

- JALES, Otaviano Maroja. Fundamentos filosóficos de uma proposta de currículo em uma região rural: uma análise fenomenológica. **Cad. Educ.**, João Pessoa (1): 23-33, mar. 1981.
- JAPIASSU, Janice Silva . **A escola rural**. Recife, SUDENE, 1978. 68p. (Brasil. SUDENE. Nordeste e educação, 3).
- LEONARDO, M. j. M. Educação física e recreação nos colégios agrícolas. **B. Inf. Dep. Educ. Agric. Exten. Rural** (2): 11-3, ago. 1978.
- LUCAS, Lineu. A utilização do conceito "necessidade de aprendizagem" como abordagem no desenvolvimento de currículos escolares em zonas rurais — uma metodologia para ação. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 6 (1): 65-77, jan./mar. 1982.
- MADEIRA, Celia Pereira et alii. Atuação da COAGRI para o desenvolvimento do ensino no setor primário da educação. **Educação**, Brasília, 8 (31): 50-64, jul./set. 1979.
- MARQUES, Osorio. Do associativismo à consciência de classe (educação rural de adultos). **Educ. e Soc.**, São Paulo, 2 (7): 111-21, set. 1980.
- MARTENDAL, José Ari Celso. **Processos produtivos e trabalho-educação**; a incorporação do caboclo catarinense na indústria madeireira. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 92p. (Tese mestrado).
- MARTINS, José de Souza. Terra e liberdade: a luta dos posseiros na Amazônia legal. **Plural**, São Paulo, 1 (4), abr./jun. 1978.
- MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.
- MAUCH, Lea Neutzling. **Interesses de uma comunidade rural na área de educação familiar**. Porto Alegre, UFRGS, 1978. 101p. (Tese mestrado).
- MAZZI, Angela P. Ribeiro. **Comunicação e desenvolvimento rural**; da prática da persuasão à alternativa do diálogo. Rio de Janeiro, ABT, 1980. 40p. (Estudos e pesquisas, 13).
- MELO, Maria Lúcia. Modelo experimental de cooperativismo nas escolas de 1ª e 2ª graus. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, 63 (146): 383-89, jan./abr. 1980.
- MERCER, José Luiz & GUIMARÃES, Maria Ignez. Aspectos do ensino de português no meio rural. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, 63 (146): 327-33, jan./abr. 1980.
- MONTEIRO, Maria Lúcia Azambuja. A comunicação verbal como um aspecto de socialização da criança do meio rural. Porto Alegre, UFRGS, 1981. 99p.
- MORAES, Vera Regina Pires. Educação não formal: um estudo pela análise de projetos desenvolvidos em diferentes grupos. **Educ. e Real.**, Porto Alegre, 4 (1): 135-48, jan./jun. 1979.
- NASCER as cidades amazônicas. Amazônia, São Paulo, 4 (40): 14-20, ago. 1978.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- NIGRO, Neusa Ferreira. Educação compensatória na zona rural do município de Marília durante o biênio 1979/80; análise crítica reflexiva. São Paulo, PUC, 1981. 105p. (Tese mestrado).
- NISKIER, Arnaldo. A educação rural como instrumento de expansão econômica e social. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 2 (3): 75-91, jul. set. 1978.
- NUNES Hella Teresa Hartman. Competências do professor de 1ª grau do meio rural. Porto Alegre, UFRGS, 1980. 125p. (Tese mestrado).
- OLIVEIRA, Paulo de. Visão interdisciplinar da educação rural. **Tecnol. educ.** Rio de Janeiro, 10 (40): 38-43, maio/jun. 1981.
- PANIAGO, E. Ensino de comercialização agrícola no Brasil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Ensino Superior. **Seminário** de ensino de comercialização agrícola, 2, Brasília, 1980. Brasília, MEC, 1980. p. 78-86.

- PANIAGO, Maria do Carmo Fafuri. A educação do homem na agricultura de baixa renda. *Educação*, Brasília, 9 (33): 91-112, jan./mar. 1980.
- PEREIRA, C. J. da C. A aprendizagem na extensão rural; introdução às técnicas de treinamento para extensionistas. Niterói, EMATER-ES, 1978. 32p.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas. Centro de Educação rural. Recife, Secretaria de Educação e Cultura/IICA, 1978. 45p. tab.
- _____. Programa de expansão e melhoria da educação no meio rural — **agreste** meridional de Pernambuco. Recife, Secretaria de Educação e Cultura, 1979. 1v.
- _____. Departamento de Planejamento. Projeto de desenvolvimento rural integrado do agreste setentrional; componentes e educação. Recife, Secretaria de Educação e Cultura, 1978. 68p.
- PESSOTTI, Alda Luzia. Escola da família agrícola; uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1978. 194p. (Tese mestrado).
- PINTO, Lúcio Flávio. Amazônia: no rastro do saque. São Paulo, Hucitec, 1980.
- PRETI, Oreste. Expectativas educacionais numa área de fronteira agrícola; a escola vista pelos colonos de Alta Floresta. São Carlos, UFSCAR, 1981. 131p. (Tese mestrado).
- REUNIÃO TÉCNICA SOBRE METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE ÁREAS RURAIS, Brasília, 1978. Coordenação e assistência técnica ao ensino municipal - PRÔMUNICÍPIO. Brasília, MEC/OREALC, 1978.
- RIBEIRO, J. C. A contribuição da educação na produção agrícola. **R. Econ. Rural**, Rio de Janeiro, 17 (4): 85-118, out. 1978.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Estudo do ensino de 1º grau na zona rural com vistas a proposição de alternativas para o seu desenvolvimento. Natal, Secretaria de Educação e Cultura, 1978. 50p.
- ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. Educação nas áreas rurais brasileiras. Separata do Informativo (MAI) de Ensino e Estudo de Minas Gerais, 4 (4): 55-64, 1979.
- ROMANELLI, Otáezia de O. História da educação no Brasil (1930-73). Petrópolis, Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, Ed. Associados, 1980.
- SCHÜTZ, Paulo & CHESTERFIELD, Ray. Educação e desenvolvimento rural integrado. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 63 (146): 305-11, jan./abr. 1980.
- _____. Pesquisa educacional para o meio rural. *Educ. e Real.*, Porto Alegre (3): 35-9, jan. 1978.
- _____. Ruralização da educação: um enfoque alternativo. *Cad. Pesq.*, São Paulo (25): 47-52, jun. 1978.
- _____. & TIJIBOY, Juan Antônio. Alternativas educacionais para o meio rural. Porto Alegre, UFRGS, 1980. 174p.
- SILVA, Eunice Leite. Aspirações da população rural no município de Faxinal do Soturno. Porto Alegre, UFRGS, 1979. 93p. (Tese mestrado).
- SILVA, Evanice dos Santos et alii. Educação rural; relato de uma experiência. João Pessoa, UFPB, 1982. 7p. mimeo.

- SILVA, F. Simoni da. Aspectos sócio-econômicos e educacionais de um grupo rurícola e seu conceito de educação na região Primeiro de Maio — PR. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 1978. (Tese mestrado).
- SILVA, Luiza Alonso da. A unidade escolar de ação comunitária do Vale do Ribeira. Registro, SEC, Divisão Especial de Ensino do Vale do Ribeira, 1982. 18p. mimeo.
- SPAGNOLO, Fernando. A escola rural em Barra do Corda; expectativas e realidade. Rio de Janeiro, PUC, 1979. 289p. (Tese mestrado).
- SZMRECSANYI, Tomás & QUEDA, Oriowaldo. Vida rural e mudança social. 3.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1979.
- TRABALHO rural e alternativa metodológica de educação; dimensionamento de necessidades e oportunidades de formação profissional. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1981. 2v.
- VARGAS, Areté Saldanha. **O professor** rural unidocente; estudo desenvolvido nos municípios da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 1979. 126p. (Tese mestrado).
- VILELA, Osvaldo Brandão. Estágio rural: uma revolução no ensino médico. Brasil Univ., São Paulo, 37 (105/108): 59-62, 1978.
- WAGNER, Edison. Evasão rural de jovens qualificados profissionalmente pelos Centros Rurais de Educação Supletiva - CRÊS. Porto Alegre, UFRGS, 1979. 126p. (Tese mestrado).
- WAISELFISZ, Jacobo. Caracterização da população rural do Rio Grande do Sul e crítica da pesquisa sobre eficiência externa da educação radiofônica. Porto Alegre, UFRGS, 1981. 144p. (Tese mestrado).
- WALDER, Robert K. Comparação quase-experimental de dois modelos de rádio educativo. **Tecnol. educ.** Rio de Janeiro, 7 (20): 15-21, jan./fev. 1978.
- ZAGO, Nadir. O professor unidocente na área rural; um estudo de caso. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 190p. (Tese mestrado).

AÇÃO COMUNITÁRIA NA ZONA RURAL

As escolas de pau-a-pique ou madeira estão sempre pintadas e muito bem cuidadas pelos pais. Os alunos cultivam a horta, o pomar e cuidam da criação de pequenos animais; os produtos são utilizados na preparação da merenda escolar ou vendidos, revertendo-se a renda em benefício da própria escola. Os professores residem no local e, além das oito horas de tarefas diárias dedicadas a duas turmas de alunos, realizam trabalho comunitário com a população.

Isto é o que acontece nas Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEAC), instituídas em 1972 pela Secretaria Estadual de Educação no Vale da Ribeira, no Estado de São Paulo. É uma experiência que deu resultado e que começou a ser expandida, em 1981, para o Vale do Paraíba, regiões de Sorocaba e Presidente Prudente e litoral norte do Estado.

Como alternativa de ensino no meio rural, essas unidades têm como objetivo integrar a população através da escola, tornando-a um ponto de encontro e reunião. Instaladas em escolas de emergência, elas não obedecem à estrutura tradicional, organizando-se para receber a população da área geográfica rural correspondente. Cada escola possui uma turma de pré-escola ou supletivo e classes regulares de 1ª a 4ª séries, dirigidas por professores selecionados e treinados, que são acompanhados por orientadores da Delegacia de Ensino da região.

O que mais se observa nessas escolas é que os problemas de evasão e repetência quase não existem, na medida em que os alunos se sentem motivados por um ensino mais adequado à sua realidade. Os valores desenvolvidos nas unidades permitem uma maior interação entre pais, alunos e professores em atividades que se desenvolvem em torno de objetivos comuns e de interesse da comunidade.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)