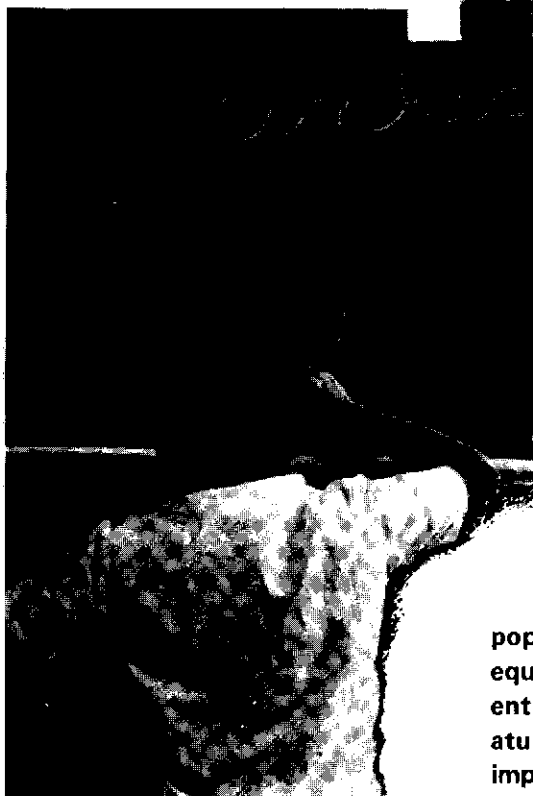


Buscando caminhos para a educação rural: a criança do campo e seu aprendizado na vida

Nahyda Franca von der Weid¹



A ação escolar para as crianças provenientes das camadas populares é conhecidamente ineficiente. A insuficiência de equipamentos básicos de trabalho e o distanciamento existente entre a formação do professor e a realidade concreta em que ele atua são exemplos de fatores que dificultam, ou mesmo impedem, a aprendizagem das crianças. De modo geral, os problemas encontrados nas escolas públicas de área urbana que dificultam o trabalho pedagógico não diferem muito daqueles encontrados no meio rural. Nesse meio, no entanto, aspectos estruturais específicos contribuem para que alguns desses problemas fiquem exacerbados.

¹Mestra em Educação na PUC/RJ.

A região abordada neste estudo, São Lourenço, município de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, é de pequenos produtores cuja atividade mais importante é a olericultura (produção de hortigranjeiros). A população local constituiu-se, em sua maioria, de lavradores; são, em geral, famílias numerosas onde todos os membros, ou quase todos, trabalham com a terra.

Um estudo inicial, realizado no ano de 1982, sobre a prática pedagógica de uma escola pública de 1º grau desse meio rural, constitui o ponto de partida desta pesquisa.² Acompanhei o trabalho da escolinha de São Lourenço durante um semestre e fiz algumas visitas a outras escolas rurais da mesma região. Tive contato também com várias famílias de alunos. Nesse estudo, confronto os resultados encontrados em diversas pesquisas realizadas em escolas públicas de área urbana, com a realidade que encontrei naquela escola de meio rural.³

A falta de material didático, por exemplo, frequentemente constatada na área urbana, lá constituía, algumas vezes, um fator de impedimento do funcionamento da escola. Em alguns momentos, nem giz havia. Problemas relacionados à situação de trabalho do professor, como as precárias condições da escola e a baixa remuneração que recebem, ficam ainda agravados, nessa escola, pela dificuldade de acesso. As professoras vêm, em geral, de Nova Friburgo, que se situa a 46 km da região em estudo. Nesse percurso, 23 km são de estrada de terra que, na época das chuvas, ficam praticamente intransitáveis, impedindo, muitas vezes, a chegada do ônibus a São Lourenço. As professoras não recebem as horas de transporte e, no ano de 1985, nem mesmo a ajuda por difícil acesso recebiam. Todos esses fatores geram nas professoras dessa escola uma insatisfação muito grande em relação a seu trabalho.

De modo geral, são escolhidas professoras recém-formadas, ou aquelas com poucos anos de formação, para lecionar na escola de São Lourenço. Devido às precárias condições de trabalho, elas já chegam com o desejo de serem transferidas para um local mais próximo à cidade, e esse fato gera o problema da alta rotatividade do professor rural. O mais comum é a sua permanência na escola por um período de no máximo 1 ano. Como nessa instituição as pessoas que operam a escola se restringem a duas professoras e uma merendeira escolar, a alta rotatividade do professor implica uma constante mudança das regras, normas e valores sobre os quais a escola se apóia. Não existindo a hierarquia institucional da escola urbana, o que ocorre na prática é que o professor rural é o principal elemento estruturador da instituição escolar. A sua constante troca faz com que tudo mude a cada ano. As normas disciplinares, as regras de comportamento dos alunos, e até mesmo as normas pedagógicas da escola sofrem constantes mudanças. É o caso do sistema de avaliação, por exemplo, que varia conforme a professora em exercício.

Não existindo uma continuidade do trabalho pedagógico, a escola aparece para os pais como uma instituição fragmentada e pouco estruturada. Ressalto, ainda, o fato de que todo ano as novas professoras que entram necessitam de um certo período de tempo para conhecer as crianças e ter contato com o meio em que elas vivem. Quando começam a aprofundar esse conhecimento, elas vão embora e isso vem prejudicando, certamente, a integração necessária entre professor e realidade do aluno.

A escola, tendo como pessoal atuante apenas as duas professoras e a merendeira, confere à disciplina e à aprendizagem das normas disciplinares um papel bem menos relevante

do que num contexto escolar de meio urbano. Tendo que operar com grandes grupos de crianças, e dentro do sistema de classes multisseriadas, as professoras ficam praticamente impossibilitadas de exigir, por exemplo, o silêncio absoluto dentro de sala. As crianças, em geral, se comunicam bastante umas com as outras, inclusive ajudando os colegas que não acompanharam a explicação dada pela professora. Há também grande circulação de crianças dentro da sala, sendo raro o aluno que consegue ficar sentado durante toda uma aula. As filas, tão comuns nas instituições públicas urbanas, sobretudo nos horários de entrada, recreio e saída da escola, são praticamente inexistentes nessa escola rural.

O fato de não existirem tantas regras disciplinares faz com que a função normalizadora da escola seja pouco estruturada, ficando sua relevância vinculada à rigidez ou à flexibilidade das professoras em exercício. Por outro lado, permite que o aluno se manifeste mais espontaneamente e mais livremente em sala de aula.

Uma das dificuldades encontradas nas pesquisas realizadas em escolas públicas de meio urbano se constituía na captação do comportamento social das crianças. As inúmeras regras existentes na maioria das escolas oficiais desse meio dificultam a apreensão da criança de escola pública. De modo geral, uma vez dentro da escola elas se imbuem do papel de aluno que é esperado delas, e suas manifestações espontâneas aparecem muito raramente. Isso se dá de forma bem diferente na escola rural.

Em geral, os estudos que vêm sendo produzidos na área de educação rural, mais especificamente daqueles que tratam da análise da escola rural, constatarem que a ação escolar para as crianças do campo lhes traz poucos benefícios. A escola rural tenta repetir o modelo de escola urbana, com seus conteúdos e valores. O meio rural, com suas características próprias e regionais, não é considerado no atual modelo de escola e o desconhecimento de tais especificidades prejudica a escola, mesmo na mais básica de suas funções: o ensino da leitura; do cálculo e da escrita.

A realidade tem mostrado que as crianças aprendem muito pouco depois de vários anos na escola. É o pouco que aprendem é rapidamente esquecido. Entre os ex-alunos, mesmo aqueles que conseguiram completar as quatro séries do antigo curso primário, é comum encontrarmos alguns que sabem apenas ler e escrever, e com muita dificuldade; às vezes, não se recordam nem mesmo das contas mais elaboradas (de multiplicação e divisão). A falta de uso de um saber que lhes é alheio termina por fazê-los esquecer o que foi aprendido. A resistência da escola em aceitar as crianças desse meio como elas são é respondida pela resistência das crianças em incorporar um saber que não lhes pertence.

OBJETIVOS DO TRABALHO

Foi com o intuito de buscar outros caminhos que pudessem iluminar a questão fundamental da aprendizagem de um saber escolar das crianças do campo que procurei, nesta pesquisa, estudá-las principalmente fora da escola. Deixo de lado a análise dos fatores intra-escolares que contribuem para o não aprendizado das crianças, embora não desconheça sua importância, e tento captá-las dentro do universo cultural de seu grupo social.

Seguindo uma linha próxima à de Carlos Brandão, de Cândido Grzybowski e outros, tento conhecer as estratégias que um grupo determinado utiliza para a transferência do saber que orienta o trabalho e a vida social, em particular no caso das crianças e em sua relação com a aprendizagem escolar. Esses autores procuram formular as questões sobre a educação na estrutura social mais ampla, buscando revelar a estreita relação da educação com o contexto que envolve o processo pedagógico em si.

²Prática Pedagógica numa Escola de 1º Grau do Meio Rural, 1983.

³BRANDÃO, 1980.

ANDRÉ, A Pesquisa realizada na Escola do Vidigal.

Sendo assim, me utilizo de uma concepção de educação que difere daquela que vem sendo adotada pela política educacional brasileira, desde o início dos anos 60. Nessa concepção, a educação é considerada como fator de desenvolvimento, gerando no indivíduo a possibilidade de produzir mais e, em contrapartida, participar dos benefícios do desenvolvimento econômico. É uma relação de custos/benefícios. Esses se associam às necessidades ocupacionais e à formação do capital humano, onde o investimento em educação implicaria um maior crescimento econômico. Dessa perspectiva, se ausenta a relação entre o processo educacional e as classes sociais, e entre educação e dominação social.

Identifico-me com o conceito utilizado por Cândido GRZYBOWSKI (1983), que considera a educação enquanto prática social; uma prática humana, situada historicamente, que se dá numa sociedade de classes, constituindo, ela mesma, uma das formas concretas de relação social entre classes. Assim concebida, a educação possui vínculos diretos com a estruturação e o desenvolvimento da sociedade mais global e, em particular, com as condições específicas do grupo que a produz.

A educação como prática social deve voltar-se então para a questão da elaboração e da apropriação do saber específico de um grupo social. Tal saber, denominado por Cândido GRZYBOWSKI como "saber social", ou por Pedro GARCIA (1979) como "saber popular", é identificado por esses autores como sendo fruto de experiências de vida e trabalho; como aquilo que identifica e unifica uma classe e, ainda, como saber-instrumento, que serve para interpretar a realidade em que vive determinado grupo. Se existe um saber - "social" para GRZYBOWSKI, ou "popular" para GARCIA -, interessa-nos perguntar como esse saber é produzido e reproduzido dentro de um determinado grupo social. Existe um saber popular, ou são vários os saberes populares?

Somos levados a supor que sendo diversas as situações de vida, diversos serão também os saberes. Não existe saber popular, mas tantos saberes quantas são as diversidades de modo de vida nas diferentes regiões do país. Tais diversidades são flagrantes quando se trata de meio rural e urbano. O ponto comum e de convergência desses diferentes saberes é ser dominado. Parece que o desafio maior está na descoberta do que é significativo nesses diversos saberes, perceber aquilo que os legitima.

Concebendo a educação como "prática social", o objetivo maior deste trabalho foi buscar uma aproximação do "saber social" de um grupo e compreender como se dá, em seu interior, a reprodução desse saber.

METODOLOGIA

A pesquisa se deu em três momentos, que não foram consecutivos, mas sim simultâneos. O primeiro passo foi tentar entender a região - sua história, as relações de produção, os sistemas de contrato de trabalho, assim como o de comercialização da produção - e, ainda, verificar as mudanças sociais que estão ocorrendo com a entrada do capital no campo. Esses aspectos são de fundamental importância para a compreensão do processo educativo vivenciado pelas crianças que habitam esse meio rural.

O segundo momento constituiu-se em ver como ocorre, dentro desse quadro estrutural mais amplo, a aprendizagem de vida e trabalho das crianças; identificar o seu modo próprio de ser: quem são, o que fazem, como vivem, o que pretendem e, principalmente, como aprendem.

Finalmente, o terceiro momento, onde situo nessa aprendizagem a escola, ou a aquisição de um saber escolar. Um esforço no sentido de confrontar o cotidiano escolar vivenciado pelas crianças com a realidade vivida fora da escola,

com o meio e com as reações, comportamentos e sentimentos manifestos em relação à escola.

Tendo em vista o pouco conhecimento sistematizado sobre a realidade social rural e, menos ainda, sobre a criança rural e o seu aprendizado de vida, a escolha foi por um estudo exploratório que exigiu de minha parte um contato estreito e prolongado com as crianças e com seus familiares. A pesquisa é de natureza essencialmente qualitativa, e sua característica mais forte foi a interação dinâmica entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Uma ligação anterior com a região me leva a ter um vínculo afetivo com os moradores. Esse fato, por um lado, em muito facilitou a minha aproximação, e garantiu um envolvimento pessoal bastante grande com a pesquisa; por outro lado, me obrigou a tomar certos cuidados quanto à objetividade do trabalho.

Como instrumentos, utilizei a observação participante e entrevistas abertas e semi-estruturadas. Optei pela observação participante por considerá-la a forma mais adequada de se apreender um objeto de estudo dessa natureza. A coleta de dados se deu no convívio intenso com os sujeitos pesquisados, através de uma inserção participativa no seu universo cultural. Com as crianças e seus familiares, utilizei sempre as entrevistas abertas, ou seja, conversas e bate-papos informais, com o objetivo de estimulá-los a falar livre e espontaneamente sobre seus modos próprios de vida. Já com a merendeira da escola, com as professoras e com alguns líderes da comunidade, utilizei, também, a entrevista semi-estruturada, com o intuito de ampliar e confrontar as informações colhidas.

A apreensão de um universo cultural rural e, mais especificamente, de crianças moradoras "da roça" exigiu um nível alto de compreensão dos códigos lingüísticos próprios e de seus significados; isso para que eu pudesse entendê-los e me fazer entender. Isso só foi possível devido ao longo tempo de aproximação e de interação com a área. Me é difícil, porém, tentar quantificar o tempo dedicado ao trabalho de campo, visto que venho frequentando a região desde 1980. Na medida em que a convivência com as pessoas foi-se estreitando, fui captando e aprofundando, progressivamente, o conhecimento sobre a sua realidade de vida. Conhecer profundamente uma realidade é um processo longo e lento, que só se sistematiza quando são buscadas as respostas para determinadas indagações. Essas mesmas indagações só apareceram, no meu caso, após um bom tempo de convivência.

O contato com o campo, durante o ano de 1985, se deu quinzenalmente, durante os fins de semana. Muitas vezes, esses fins de semana se prolongaram por mais um ou dois dias, ocasiões em que aproveitava para visitar a escola. Houve também dois períodos (fevereiro e julho) em que minha permanência no local se prolongou por oito dias seguidos.

São dez as famílias com as quais mantive, até o final da pesquisa, um contato mais estreito; mesmo durante o período de sistematização dos dados, esse contato foi mantido. Foram dois os critérios de escolha das famílias estudadas: a - ter filhos que já trabalhavam ou que já se tinham iniciado no aprendizado do trabalho; portanto, crianças que se encontravam na faixa etária correspondente à idade escolar obrigatória - em geral, iniciam-se no trabalho com 8, 9 anos, e é com essa idade (às vezes, até mais tarde) que começam também a frequentar a escola; b - haver aceitação, por parte dos membros da família no sentido de participar da pesquisa.

Tentei escolher famílias diversificadas quanto à inserção social nas relações de produção, ou seja, famílias que moravam em sua própria terra (proprietárias) e aquelas que, por não possuírem um terreno, trabalhavam sob o regime de parceria, ou como empregados assalariados. Constatei, no entanto, que nessa região os parceiros, apesar de numerosos, são na maioria muito jovens, solteiros ainda ou recém-casados. Os filhos, quando existem, são muito pequenos e devido a esse fato a escolha recaiu sobre: 5 famílias de proprietários, 3 famílias cujo

chefe mantinha vínculo empregatício permanente, e 2 em que não só o chefe mas também pelo menos dois de seus membros trabalhavam como assalariados temporários.

Todas as famílias eram constituídas de moradores antigos na região: ou nasceram em São Lourenço ou já estão na comunidade há pelo menos quinze anos. Essas famílias, reunidas, possuem trinta e cinco filhos na faixa etária considerada (aquela em que se dá a aprendizagem do trabalho e também a aprendizagem escolar - 7 a 14 anos). Mantive um contato esporádico com todas essas crianças, mas me aproximei com mais intensidade de doze delas, elegendo uma ou duas por família para manter contato maior. No entanto, quando ia visitar as escolhidas, interagia obrigatoriamente também com seus irmãos.

O registro das observações e entrevistas foi obtido através de um diário de campo e de gravações em fita - só efetuadas em situações convenientes e quando havia aceitação por parte dos entrevistados. Para orientar a observação em campo e as entrevistas, listei um certo número de questões, que depois se agruparam em torno de categorias de análise. Foram elas: família, trabalho, criança, aprendizagem, escola, profissão, lazer e grupo social. Tais categorias não foram vistas isoladamente; pretendi captá-las na sua interrelação. Na ocasião da análise e da interpretação dos dados, agrupei as diversas entrevistas e situações experimentadas de acordo com as suas similaridades, para depois relacioná-las entre si.

Uma característica forte, e também uma exigência desse tipo de estudo, foram as sucessivas voltas ao campo, junto às famílias. Sempre que constatava a necessidade de colher mais alguma informação, voltava a visitar os sujeitos. Muitas vezes, os encontros ocorreram ocasionalmente, na estrada, na igreja ou nas festas do local. Esses momentos eram aproveitados para conferir dados anteriormente obtidos, para cruzá-los e ampliá-los. Esse ir e vir marcou sensivelmente a estratégia de trabalho.

DA HISTÓRIA DA REGIÃO ÀS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO HOJE

Através da história de vida de um antigo proprietário da região, tentei reconstruir a história do lugar. Transcrevo os trechos mais significativos de uma longa conversa gravada com "Seu Joãozinho", onde ele conta, de maneira visivelmente apaixonada, a história de sua vida na "Fazenda São Lourenço", quando era ainda menino, assim como histórias que ouviu dos mais velhos. Em sua narração, ele compara constantemente o tipo de vida do passado com a vida do presente, deixando transparecer de modo bastante claro as mudanças que vêm ocorrendo naquela área. Cita exemplos dos costumes antigos sobre os tipos de lavoura, modos de plantar, embalar e transportar a mercadoria - de como isso tudo era feito no tempo em que não havia estradas, apenas "caminhos de animal". Numa época em que toda a produção do local era transportada em lombo de burro e vendida a peso em Nova Friburgo ou, mais tarde, no "mercado velho"...

"Hoje tem muita gente que acha difícil levantar de madrugada, subir em cima de um caminhão, com poucos minutos tá lá no mercado.⁴ Então pra donde tá esse tempo? Sair daqui de madrugada e chegar lá no mercado aí, 8 ou 9 horas do dia - com tropa de burro, tinha que ir devagarinho, fazer essa caminhada toda, burro pesado (...) algum desse precisava ter enfrentado o tempo passado." (João, 1985).

⁴ Hoje a maior parte da produção é comercializada no "Mercado do Produtor-CEASA", localizado no km 43 da estrada Teresópolis-Friburgo.

"Seu Joãozinho" descreve ainda, no decorrer de sua história, como foi-se dando a intensificação das lavouras, com a chegada do esterco, dos adubos químicos e dos herbicidas.

"(...) não, nesse tempo a gente não lavrava a terra, a gente não botava esterco, ... roçava! Por exemplo, roçava a terra, ali queimava e covava (...) a muda era plantada no meio da queimada, nem destocada a terra não era (...) esse negócio de esterco, adubo, isso foi de 45 pra cá, 50 (...) porque aí o negócio vinha de fora pra cá, de São Paulo, desses cantos, veio vindo vendedor de adubo (...) esses vendedor desse material é que ensinava como é que fazia lá, naqueles outros estados e tal (...) que era bom (...) aí dava resultado (...) então começou. Agora, hoje, o pessoal já acostumou assim, se plantar aí conforme nós plantava antigamente não colhe nada, né?" (João, 1985).

As crianças de São Lourenço crescem ouvindo as histórias contadas por seus pais, por seus avós... Nem sempre são apenas histórias passadas que já se foram; muitas vezes são modos ou formas diferentes de se ver o mundo que são a elas transmitidas. Trata-se de um saber específico de um grupo que nele circula. As expressões da linguagem, a maneira de se realizar certas tarefas, o aprendizado de algumas canções, ou ainda, do manejo de algum instrumento musical - como a sanfona e o pandeiro, por exemplo - são algumas manifestações passadas, que ficam. Não só ficam, como marcam culturalmente as crianças que vivem hoje em São Lourenço.

A população trabalhadora atual preserva ainda algumas práticas que herdou da época do passado. E há o caso das práticas de ajuda mútua. Elas se dão tanto nas relações sociais entre eles, entre vizinhos e parentes, como também nas relações de produção.

É comum as famílias se ajudarem umas às outras quando há uma pessoa doente em casa, por exemplo, ou quando a dona da casa é internada no hospital para ter mais um filho. Os vizinhos e parentes que habitam perto se revezam para lavar as roupas, varrer a casa e fazer os demais serviços domésticos. Essas e outras relações de solidariedade existentes entre as famílias fazem parte das regras morais da comunidade. O grupo se configura, assim, como um "grupo de vizinhança"; uma das características levantadas por Lia FUKUI (1968), quando define o "bairro rural" como sendo um "bairro tradicional".

Dentre as relações de produção, existem também práticas de ajuda mútua entre os trabalhadores. Entre essas práticas, as mais comuns são os "ajuntamentos" (mutirões) e a "troca de dias". Os "ajuntamentos" são utilizados, em geral, para roçar áreas grandes de pasto, para embarrear uma casa, ou ainda para "bater a laje" de uma casa em construção (concretar a laje de cobertura). O "ajuntamento", além de ser uma prática solidária, constitui um momento de confraternização entre os moradores. A "troca de dias" de serviço constitui o pedido de ajuda a amigos ou vizinhos, quando o trabalho está mais intenso na lavoura, geralmente no período de colheita. Posteriormente, aqueles que pediram a ajuda pagam-na com um dia de serviço seu.

A ajuda mútua, enquanto prática comunitária de relacionamento, atinge tanto o trabalho quanto o lazer, nas ocasiões de organização das festas religiosas, forrós, etc. Trata-se de um intercâmbio não monetário da força de trabalho, e pode-se dizer que ela se configura como uma prática de resistência à divulgação da lógica capitalista, nas relações pessoais entre eles. No entanto, essas práticas convivem e contrastam com outras que estão inseridas tipicamente no mundo das re-

lações capitalistas. É o caso do "dia de serviço" (contrato de pessoas para trabalhar por dia em uma determinada lavoura) e das "empreitadas" (pagamento por tarefa estipulada).

A unidade familiar de produção é a força de trabalho mais comum da região: constitui-se uma relação do tipo tradicional. Quando é insuficiente, ela se combina com outras relações consideradas "virtualmente capitalistas" (Martins, 1975) - é o caso dos parceiros e arrendatários - ou, ainda, com aquelas "tipicamente capitalistas", que são os assalariados temporários que ganham por dia ou por empreitadas.

Como unidade produtiva, a família se estrutura e se organiza em função do trabalho. Este possui um valor social central e faz parte, desde cedo, das práticas de socialização das crianças.

A CRIANÇA: INTEGRAÇÃO E APRENDIZAGEM

Cada membro da unidade de produção possui um papel e exerce uma função cooperadora em benefício do grupo familiar.

As crianças participam, de acordo com sua idade e sexo, tanto das atividades produtivas quanto das domésticas. Em geral, ao atingir 8 ou 9 anos de idade, começam a exercer algumas tarefas, tais como: levar água, comida e café para os adultos no local de trabalho, cortar e buscar a lenha, fornecer alimentos à criação, juntar o gado no pasto, cuidar dos irmãos mais novos, etc. É através dessas tarefas que as crianças se iniciam no trabalho e se inserem na unidade produtiva familiar.

O "saber fazer" é o grande ponto valorizado e inclui a responsabilidade e o compromisso com aquilo que é feito e é adquirido na prática do trabalho. Se é confiada à criança a tarefa de "colocar mato" para os coelhos, por exemplo, ela deverá fazê-lo todos os dias, no mesmo horário anteriormente estipulado; caso contrário, é exigido dela que o faça. Estando inserida na unidade de produção, ela possui compromissos com o coletivo que, por sua vez, se encarrega de cobrá-los.

Em um quadro onde o núcleo familiar se confunde com o núcleo produtivo, o trabalho constitui o processo fundamental de socialização. Através dele, e nele, se dá tanto a socialização primária quanto a secundária. A criança aprende através da prática. Esta, por sua vez, passa necessariamente pela convivência intensiva com os adultos. Assim que se iniciam na aprendizagem do trabalho (8,9 anos), misturam-se aos adultos e partilham de seus trabalhos, suas conversas, seus jogos e suas preocupações.

No campo, portanto, a infância tem curta duração. A criança pequena começa a penetrar no universo do trabalho através da brincadeira. No início, o lazer não se distingue do trabalho, é como se ela brincasse de trabalhar. Pouco a pouco, no entanto, lazer e trabalho se distanciam um do outro. Na medida em que vão sendo incorporadas as regras, a responsabilidade e os comportamentos adequados ao sujeito produtivo do campo, sua formação se completa. Logo, os divertimentos das crianças passam a ser iguais aos dos adultos; as festas, os encontros, as idas à igreja, os "ajuntamentos" e o futebol.

PAPEL E IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM

Dentro da aprendizagem das crianças, situa-se também o aprendizado de um saber escolar. Enquanto que na prática do trabalho ela entra em contato direto com situações concretas e com conhecimentos que uma vez sabidos são logo utilizados, na escola ela se depara com um saber abstrato, longínquo e estranho ao seu mundo. Nem por isso, no entanto,

ela deixa de vivenciá-lo; em alguns momentos o faz, mesmo que muitas vezes isso represente um certo esforço de sua parte e da parte de sua família.

Na escola, ela vivencia a situação inversa àquela que o seu meio lhe proporciona. Enquanto que no seu mundo ela vive a aprendizagem na sua interação e convivência com os adultos, na escola é uma das únicas ocasiões em que a criança se encontra em contato quase que exclusivo com outras crianças. O meio a integra na sociedade adulta e a escola promove a sua separação desse mesmo mundo. Na escola ela vivencia um processo de extensão da infância, enquanto que o meio lhe proporciona uma infância de curta duração.

Essa inversão gera conflitos nas crianças, que logo passam a se sentir pouco à vontade na escola, e terminam por abandoná-la sem ter concluído as quatro primeiras séries. É comum as crianças de 12/13 anos, quando começam a trabalhar com remuneração, não quererem mais freqüentar a escola. Expressam o sentimento de "perda de tempo", e o trabalho aparece como um esforço mais útil e compensador do que a escola. Orlando, um menino de 12 anos que já enfrenta pequenas empreitadas, como a de roçar um pasto junto a seu pai, afirma:

"a professora só faz bobeira, fica a manhã toda e só passa uma página de dever, o resto é só conversando bobeira com a gente. Falei com papai que não ia estudar mais não." (julho de 1985)

O tratamento infantil que é dado às crianças na escola é motivo de constantes reclamações, tanto por parte das crianças quanto por parte de seus pais:

"(. . .) elas ensinam os grandes como se tivessem ensinado os pequenos, manda eles sentarem na roda e bater palminhas, af eles não gostam." (Chica, 1985)

A escola que hoje chega ao meio rural traz dentro de si uma concepção moderna e urbana de infância, que não corresponde àquela que vigora na realidade do campo.

Na cidade, as crianças que pertencem às camadas alta e média da sociedade possuem lugar reservado e bem definido dentro de suas famílias. A família urbana dessas classes se organiza em torno da criança e dispensa a ela atenção particular. A infância, portanto, possui valor privilegiado nesse meio. Existe a separação constante entre adultos e crianças. Elas são preservadas de maiores contatos com a sociedade e há a preocupação de defendê-las, constantemente e durante o maior período de tempo possível, dos males do mundo atual. Nesse contexto urbano, a escola exerce triplo papel: 1 - ocupar o tempo da criança; 2 - socializá-la através do contato com outras crianças; 3 - iniciá-la na vida adulta. Essas três funções, no entanto, são no campo exercidas pela própria família e pelo meio onde vivem.

A escola para as crianças de área rural vem, assim, negando que seu aluno, na maioria das vezes, não está preparando-se para o futuro de adulto, mas já está, de fato, exercitando-se como adulto. Nesse meio, a escola exerce papel secundário em relação às funções que lhe são formalmente destinadas, ou seja, a transmissão de conhecimentos e a socialização. A escola no campo, portanto, exerce função diferente, e esse reconhecimento constitui um passo fundamental para seu repensar.

CONCLUSÕES

Não chego ao final da pesquisa com condições de indicar soluções ou "receitas" - que de certo nem existem - para

transformar a escola rural em uma escola eficiente e adequada a sua clientela.

A pesquisa centrou-se nos indivíduos educados no meio rural. Como aprendem nesse meio? Como se relacionam com a escola? As respostas a tais indagações dão respaldo a uma questão maior: que tipo de escolarização e de conhecimentos técnicos proporcionar ao homem do campo?

A pouca eficiência da escola para as pessoas que habitam o campo é fato que já foi constatado por diversos estudiosos que se dedicam à pesquisa sobre as populações rurais.⁵ As causas dessa ineficácia estão ligadas a problemas que classifico em duas ordens: circunstanciais e essenciais.

Os problemas circunstanciais são aqueles que se referem às realidades rurais específicas. Entre eles, cito:

1 - O descompasso existente entre a idade oficial obrigatória para se cumprir os quatro primeiros anos da escola de 1º grau (7 a 14 anos) e a realidade dos fatos na área rural. As crianças desse meio já entram na escola com 2 ou 3 anos de atraso, o qual está referido expressamente a elementos particulares da realidade rural, a saber:

a) a criança de 7 anos não consegue andar longas distâncias, quando sua casa se situa longe do "grupo" escolar. Ir à escola representa um esforço e, portanto, as crianças menores são preservadas;

b) existem no campo regras morais que não permitem, por exemplo, que a "menina" saia de casa sozinha. Isso faz com que ela tenha que esperar que seu irmão atinja também a idade escolar, para juntos frequentarem a escola;

c) a insuficiência de vagas para todas as crianças que se encontram em idade escolar não ocorre apenas em São Lourenço; foi também constatada por Zeila de Brito DEMARTINI e Alice da Silva Gordo LANG (1985) em pesquisa realizada no estado de São Paulo, onde se sabe que o atendimento escolar é elevado.

Por outro lado, as crianças que já entram tarde na escola deparam-se também com o fenômeno, muito frequente, da repetência. Isso faz com que muitas delas atinjam 15, 16 e mesmo 17 anos de idade frequentando ainda a sala de aula. Isso quando não abandonam a escola antes de completar as quatro séries iniciais.

2 - A concomitância existente entre trabalho e estudo não é considerada pela população como um problema de impedimento à escolarização. O que se constata é que mesmo necessitando da mão-de-obra infantil em casa, a família se empenha no envio das crianças à escola. De acordo com José de Souza MARTINS (1981), isso se deve ao fato de que escola e trabalho são admitidos porque existe uma integração da escola nos valores rurais como forma de "trabalho".

3 - A situação profissional do professor rural - um dos mais sérios problemas circunstanciais - exerce grande influência negativa sobre o funcionamento da escola. Sua formação deficiente e inadequada para uma atuação no campo, a falta de apoio técnico-pedagógico sistemático, assim como de material didático mínimo, e, ainda, a baixa remuneração que recebe são fatores que desmotivam e desvalorizam esse profissional, que se vê sem estímulos para desempenhar melhor a sua função.

Os problemas essenciais são aqueles que extrapolam o âmbito restrito de uma realidade rural particular. Fazem parte de uma política educacional mais ampla, e são basicamente dois:

1 - O não reconhecimento das crianças do meio rural como sendo culturalmente diferentes das crianças da cidade e, portanto,

2 - o não reconhecimento do papel da escola como sendo diverso daquele que é comumente exercido no meio urbano.

Não conseguindo reconhecer-se na escola, muitos que a ela ascendem aproveitam muito pouco daquilo que lhes foi transmitido.

Faço referência a algumas experiências que são tidas como inovadoras ou alternativas para o ensino rural. Dentre elas: o *Projeto João de Barro*, no Maranhão, cuja avaliação foi feita por Claudette RIBEIRO (1983), e a *Escola da Família Agrícola*, no Espírito Santo, avaliada por Alda PESOTTI (1978) e por Regina GIANORDOLI (1980), no seu trabalho intitulado *Nova Perspectiva Para Educação Rural: pedagogia da alternância*. De modo geral, o que essas experiências mostram é que apesar das boas intenções iniciais, elas terminam por se igualar às escolas tradicionais do campo, que trazem dentro de si o modelo da escola urbana. De nada adianta tentar resolver os problemas circunstanciais, se os essenciais continuam intocáveis. Ou seja, a introdução de conteúdos "ruralizantes" para a escola rural poucas mudanças traz se não é feito um esforço efetivo para articulá-los à vida concreta dos sujeitos do campo. Decididamente, não se trata de "ruralizar" a escola urbana, mas de criar uma escola rural com especificidade própria.

Numa tentativa de buscar uma possível definição para essa escola rural, ensaio algumas sugestões que se referem aos conteúdos que poderiam ser nela desenvolvidos:

a) Prioridade para um ensino fundamentalmente útil. Ou seja, no campo vive-se no mundo da utilidade. Tudo que é realizado tem como intuito servir ao homem. As coisas, para terem um significado, têm obrigatoriamente esse caráter de utilidade, senão perdem o sentido.

Nesse contexto, não há espaço para abstrações, nem tampouco para o desperdício. Aproveita-se tudo. O que sobra das lavouras - por exemplo: rama de cenoura, rama de beterraba, folhas de repolho, de couve-flor, refugo da produção, etc. - é dado à criação de gado, porco, coelho e galinha. O soro do leite que sobra do fabrico do queijo serve para alimentar os porcos. Toda essa criação caseira, por sua vez, se reverte em benefício do próprio homem.

O ensino, portanto, deve estar imbuído desse mesmo caráter de utilidade. Do contrário, cai-se no abstrato e, conseqüentemente, no ensino mecânico e memorizado que pouco tempo depois, pela falta de uso, é esquecido.

b) Adoção de um ensino cujo ponto de referência seja o meio. A vinculação desse meio com o resto do mundo, por sua vez, serviria para romper o isolamento do meio rural. A escola atual parece inverter esse processo, trazendo como ponto de partida um saber estranho e alheio às preocupações e necessidades do lugar, tendendo a reforçar ainda mais o seu afastamento.

Os conteúdos priorizados, portanto, devem ser aqueles mais próximos à realidade vivida pelos sujeitos do campo. As crianças desse meio vivem num "laboratório", do ponto de vista científico e social. O contato permanente com a natureza, (plantas e animais) e as relações sociais que vivenciam proporcionam experiências concretas que serviriam para iluminar os conteúdos desenvolvidos.

c) A matemática, em particular, possui um significado concreto. Pode e deve ser pautada nos problemas enfrentados quase que diariamente pelo lavrador, tanto no momento do plantio como no de comercialização de sua mercadoria. Quando plantam, eles devem calcular a quantidade de sementes por

⁵ CALDEIRA, Menores no meio Rural, 1960.
SPAGNOLO, 1979.
ANTONIASSI, 1963.
BRITO, 1985.

cova e/ou por área de terreno utilizável, assim como a dosagem de adubo e de herbicida a ser colocada em cada lavoura. São obrigados a lidar com notas de venda, onde estão indicadas as quantidades de caixas de mercadoria, o preço de cada uma delas e o total obtido com a venda da produção. Isso faz parte do cotidiano de praticamente todos os pequenos produtores daquela região, sem falar nas contas de mantimentos que, em geral, são feitas "fiado" nas vendas dos pequenos comerciantes.

Um ensino prioritariamente útil tem que partir de e atender a essas necessidades vitais do homem do campo; prepará-los para saber fazer, em primeiro lugar, as suas próprias contas. A ênfase na matemática visa o fortalecimento do grupo social, na medida em que seus componentes adquirirão os elementos básicos para melhor se situarem em relação a sua própria profissão.

d) A leitura e a escrita devem estar relacionadas ao uso que a população desse meio faz delas. Jornais ou revistas ainda não circulam no meio rural. A cultura letrada entra através dos manuais de instruções de um novo defensivo agrícola, das bulas de remédios (muitas vezes suprimidas pelo farmacêutico que as substitui por uma comunicação oral); dos muitos bilhetes ou cartas que são enviados daqui para ali para comunicarem-se uns com os outros. O preenchimento de cheques e fichas bancárias faz-se cada vez mais necessário, como exigência das transações comerciais e bancárias no campo. É no ensino dessa noções primárias que a atual escola "rural" vem fracassando; não tem dado conta dessa instrumentalização básica para os sujeitos rurais.

e) Os conteúdos relacionados a disciplinas como Ciências e Estudos Sociais devem, mais uma vez, vincular-se às experiências riquíssimas que o meio rural proporciona às crianças nessas áreas. O contato que têm com os animais, por exemplo, lhes proporciona um conhecimento de todo o ciclo biológico dos mesmos. Estão habituados a vê-los cruzando e acompanham o nascimento e o crescimento das novas crias. Desde pequenas, as crianças vêem seus pais "tratando" (limpar e preparar) um porco, um coelho ou uma galinha, quando chega o momento de comê-los. Conhecem os órgãos desses animais, inclusive por seus nomes. Em relação às plantas, sabem distinguir as plantas medicinais das ornamentais; reconhecem as árvores frutíferas, assim como os insetos, fungos, pragas e doenças que atacam certas plantas em determinadas épocas do ano. Todos esses conhecimentos são empíricos e poderiam ser trabalhados na escola, para melhor explicitá-los, desvendá-los, valorizá-los, ou retificá-los.

A natureza é o campo mais propício para o estudo dessas ciências e nada é mais próximo das crianças que vivem em meio rural do que ela. Os movimentos dos ventos, do sol, da lua, os pontos cardiais e os acidentes geográficos já fazem parte do universo daquelas crianças. Por que não aproveitar essas suas experiências e calcar o ensino das noções e conceitos científicos a partir delas? Certamente seria bem mais frutífero e útil do que a transmissão de nomes, datas e fatos estáticos e longínquos daquela realidade.

A educação dessa população deve, no mínimo, atender eficazmente a sua exigência primeira: a aquisição da leitura, da escrita e das "contas". Ensinar prioritariamente a "cultura letrada do campo", aquela vinculada às suas necessidades básicas e, portanto, ao "seu fazer que incorpora o seu ser" (Mendes, 1974: 13), abrangendo o projeto existencial global do homem do campo.

Obviamente, a transformação e a adaptação dos conteúdos a serem transmitidos requer uma metodologia própria e flexível ao caráter regional do meio rural. Isso esbarra em um problema circunstancial grave, que é a formação do professor. Tal formação tem-se mostrado bastante inadequada quando se trata da educação das classes populares em geral. A inadequação fica ainda mais exacerbada quando o ensino se dirige às crianças de área rural.

Para modificar essa situação, o primeiro passo seria o real empenho do sistema educacional no sentido de reabilitar profissionalmente o professor. E, no caso particular do campo, oferecer-lhe efetivamente uma formação específica para a área rural; formação essa pautada em dois aspectos fundamentais:

- a) explicitação da dimensão política do processo educativo e
- b) incorporação dos modos próprios de viver e aprender das populações rurais à prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNIASSI, Ma. Helena R. *Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues et alii. *Estrutura e Processos Sociais de Reprodução do saber popular: Como o povo aprende?* Campinas, UNICAMP, 1982 (relatório de pesquisa).
- BRITO, Zélia F.D. & LANG, Alice B.S.G. *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo, Loyola, 1985.
- FUKUI, Lia. & QUEIROZ M. I. P. *Estudos sobre bairros rurais tradicionais*. Cadernos CERU, São Paulo, 1 mar. 1968.
- GARCIA, Pedro Benjamin. *Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber*. In: — *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- GIANORDOLI, Regina L. *Nova Perspectiva para Educação Rural: pedagogia da alternância*. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1980 (dissertação de mestrado).
- CRZYBOWSKI, Cândido. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1983 (documento de pesquisa).
- MARTINS, José de Souza. *A valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural*. In: — *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- PESSOTI, Alda Luzia. *Escola de Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1978 (dissertação de mestrado).
- RIBEIRO, Claudett de Jesus. *História de uma escola para o povo: Projeto "João de Barro"*, Maranhão, 1967/74. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1983 (dissertação de mestrado).
- SPAGNOLO, Fernando. *A escola rural em Barra de Corda: expectativas e realidades*. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1979 (dissertação de mestrado).