

Escolarização das populações rurais na nova LDB*

Maria Tereza Lousa da FONSECA **



Minha participação neste debate, que se propõe discutir a Política Nacional do Ensino Fundamental no contexto da preparação da nova Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve-se ao fato de que ultimamente minhas reflexões têm-se pautado em pensar o processo de escolarização das populações rurais como uma questão política não desvinculada das questões educacionais mais amplas. Com isso quero dizer que, fruto de uma disputa social, a educação se estrutura, se institui e se desenvolve fundada na contradição. Acredito que é somente sob a ótica das forças sociais e das tendências antagônicas, que caracterizam a sociedade burguesa, que é possível entender a gênese, o desenvolvimento, a reprodução e as transformações das práticas pedagógicas aí realizadas; em outras palavras, sua historicidade.

* Comunicação apresentada na V Conferência Brasileira de Educação, em Brasília, agosto/1988.

** Professora-adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Historicamente, no que tange às questões tomadas como específicas da educação no meio rural, a política educacional brasileira tem-se mantido, na forma e no conteúdo, tradicional e conservadora, melhor dizendo, desigual e excludente.

A preocupação das elites brasileiras para com a educação rural data da passagem da primeira para a segunda década deste século, quando a migração rural para as zonas urbanas passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo.

A necessidade de conter essa migração e a idéia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais, agrários e industriais.

Nesse sentido, sem dúvida, o Movimento Ruralista na História da Educação Brasileira constituiu um marco, pois pela primeira vez colocou em discussão problemas concretos da escola rural, mas ao mesmo tempo imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que estaria presente em todos os movimentos oficiais de Educação Rural daí por diante. Para as elites, era fundamental a manutenção do "status quo" (principalmente da estrutura agrária), desde que também não faltassem braços para a lavoura nem se reduzisse a produtividade dos campos.

A perspectiva "ruralista" no tratamento da educação permaneceria inalterada até a década de 40, quando outras propostas passaram a ser implementadas. Estas, entretanto, nada traziam de novo em relação à postura conservadora do movimento anterior, mudando-se apenas seus promotores (o governo brasileiro passa a receber ajuda do governo americano e da ONU) e as direções e estratégias de ação, cuja meta era atingir não apenas a escola rural, mas também o homem do campo adulto, através de campanhas comunitárias.

Na obra *A Extensão Rural no Brasil*, um projeto educativo para o capital, destaco que:

Em 1945, várias medidas foram tomadas. Criou-se a 'Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais' (CBAR) e com o apoio da UNESCO estabeleceram-se as condições para a Campanha Nacional de Educação Rural que tinha na experiência de Itaperuna o seu modelo. Esta experiência tinha como suporte básico a idéia de que o atraso das zonas rurais decorria da escassa preparação do homem do campo. Assim sendo, o importante seria preparar melhor esse homem, ou seja, levá-lo a uma vida mais digna, através da difusão da idéia e do valor da auto-ajuda; e isso só seria alcançado mediante o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de uma prática pedagógica não-escolar, ou seja, a educação comunitária". (FONSECA, 1985, p. 57-58)

Na história da educação da classe trabalhadora rural os anos 40 representam, pois, o enraizamento de dois problemas contra os quais ela luta até hoje: a negação da escola para si e seus filhos, ou seja, a impossibilidade real e concreta de acesso ao saber universal sistematizado que está na base da lógica e das leis que regem a sociedade onde vive e a compulsoriedade dos projetos educativos não escolares não exigidos pela reprodução ampliada do capital.

Esta constatação permite então inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica.

A meu ver, tem sido sobre esta trilha histórica, que explicita alguns dos aspectos de como a exclusão política, cultural e econômica da classe trabalhadora rural vem sendo construída, que a política de educação básica para essa classe tem-se mantido como uma política de "não resolução de problemas".

O pressuposto básico que alimenta teórica e politicamente esta postura é o entendimento de que os problemas educacionais rurais são problemas culturalmente específicos, regionalmente muito diferentes e que, por isso mesmo, não podem estar vinculados a uma gestão nacional, mas necessariamente a uma gestão municipal, local.

Diante disso, faço também minha uma questão já colocada por Miguel ARROYO (1982, p. 3):

"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?"

Para responder a esta instigante questão admito como pressuposto teórico básico o entendimento de que as questões a serem aqui debatidas não são exclusivas da população rural e de suas "escolas rurais", mas inerentes à sociedade brasileira, à correlação das forças existentes no interior do Estado e da sociedade, ou seja, aos divergentes interesses da burguesia e dos trabalhadores do campo e da cidade. Como nos ensina MARTINS (1989, p. 246): *"a base do conhecimento deve estar no processo do capital, que engendra condições múltiplas a partir de diferentes situações sociais como as que são encontradas nas diferentes regiões brasileiras. (...) não é possível separar aquilo que o capital já unificou - o rural e o urbano". É preciso superar o entrave teórico-político de se "discutir a classe operária urbana como se não houvesse nenhum elo entre a sua situação e a dos lavradores pobres do nordeste ou de outras regiões".*

Logo, falar na relação cidade/campo hoje, no Brasil, e do papel que a educação ocupa nesta relação, é falar de um problema político que é de todos os segmentos da sociedade, não apenas de latifundiários e de trabalhadores rurais. E neste sentido, este é um problema crucial para nós educadores, cuja postura teórico-prática depende de admitirmos que o equacionamento dessas questões não poderá ser meramente técnico nem parcial, mas necessariamente político, nacional.

Na dinâmica de suas relações, o capital exige a subordinação do capital agrícola ao capital industrial e, ao mesmo tempo, engendra neste processo, além das contradições econômicas (capital x trabalho, terra x capital), contradições sócio-político-culturais que redimensionam a luta entre as classes (burguesia x proletariado), as relações cidade/campo/Estado e, por conseguinte, as condições e as formas de trabalho no campo e nas periferias das cidades, como também o modo de vida e a organização da cultura dessas populações marginais.

Como esclarece IANI (1984):

"Provavelmente, as pesquisas sobre as classes sociais no campo e a maneira pela qual as classes sociais do campo se articulam com as da cidade, sejam a base da explicação de por que o poder estatal no Brasil tem sido principalmente oligárquico, ou autoritário. Eu diria que um dos artifícios das classes governantes para evitar a democratização, para evitar a rearticulação das classes subalternas, a redistribuição da renda etc., tem sido a manipulação dos excedentes de trabalhadores: se há excedente populacional nos minifúndios no Rio Grande do Sul, estes são transferidos para a Amazônia; (...) Esta flexibilidade, esta imensa fronteira que o país tem, e que possibilita a movimentação de excedentes populacionais de áreas de tensão, tem sido um dos segredos (não é o único), um dos segredos de por que é possível a persistência de governos de cunho oligárquico. (...) É essa flexibilidade, inegavelmente, ajuda as classes governantes à não-resolução do problema do Nordeste; à não-resolução do problema do Rio Grande do Sul".

É na esteira destas reflexões que acredito existirem espaços que ainda permitam incluir novas análises para os problemas educacionais brasileiros e por conseguinte para os chamados problemas educacionais rurais.

A questão que se apresenta para o educador, ante a problemática das classes na sociedade burguesa e sua relação com a prática educativa, é a seguinte: na sociedade capitalista todo o saber é necessariamente um saber que corresponde a determinados interesses de classes. É sempre um saber socialmente determinado. E por isso contém em sua interior uma questão de poder e de dominação. Neste sentido, segundo (GRZIBOWSKI, 1984) *"para analisar a educação em práticas concretas, em situações definidas, é forçoso pensar no saber social que aí está sendo elaborado e apropriado, isto é, é necessário ficar atento aos interesses representados na prática educacional efetiva, pois nela não se produz o saber em geral, mas o saber adequado a tais interesses"*.

A meu ver, uma das possibilidades teórico-políticas de analisar estas questões é procurar compreender em profundidade este quadro de "não resolução de problemas" historicamente determinado por esta "flexibilidade" de que fala Ianni, característica da dinâmica das relações sociedade política e sociedade civil no Brasil.

Diante disso levantamos a seguinte hipótese: a não resolução dos problemas da escola básica brasileira (desigualdade e exclusão), oficial e legalmente de responsabilidade exclusiva do poder público municipal, também pode ser pensada, de um lado, como *"um dos segredos (. . .) da persistência de governos de cunho oligárquico"* e de outro, como um dos elementos de desagregação política e cultural dos dominados.

A curto prazo, as políticas de ação aleatórias e imediatistas (projetos especiais, por exemplo) reforçam as especificidades culturais e as diferenças regionais, tratando-as a partir não do respeito às tradições populares historicamente produzidas, mas apenas nas suas superficialidades presentes e à medida que possam responder convenientemente a interesses político-partidários.

A longo prazo, as conseqüências políticas ainda são mais trágicas: quanto mais descentralizado continuar o sistema de ensino básico brasileiro, maiores serão as dificuldades de se quebrarem as chamadas especificidades regionais, rurais e urbanas; maiores serão as dificuldades de construção de uma nova moral social e de uma nova cultura nacional que poderiam também ser germinadas no interior de um sistema básico de ensino único para *"os futuros cidadãos trabalhadores da cidade ou do campo"*.

Acredito que, é somente no interior deste contexto teórico e histórico que a gravidade dos problemas educacionais brasileiros, e entre eles os da escola rural, podem ser compreendidos.

Desconsiderar tal possibilidade, portanto, é não querer entender nossos próprios problemas e muito menos enfrentá-los; é continuar tratando-os de forma estritamente técnica e parcial; é não considerá-los como problemas historicamente construídos, é continuar favorecendo a desigualdade e a exclusão no interior do nosso sistema de ensino.

Neste sentido, é imprescindível admitir que não é possível pensar as questões educacionais brasileiras fora do âmbito da relação Estado e Sociedade, pois é no interior dessa relação que se define a natureza das relações Estado e classes subordinadas que, no Brasil, histórica e tradicionalmente, vem-se dando por via de exclusão política. As questões de escolarização da classe trabalhadora rural são pois questões das classes subordinadas, logo só podem ser entendidas como questões inerentes a este quadro.

O fracasso do ensino rural não se reduz à sala de aula. No interior do Brasil, o que existe é um arremedo de escola e não uma escola propriamente dita. É preciso, porém, explicar a gênese e a reprodução desse arremedo que, evidentemente, é histórico e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira.

Concretamente isso se explicita na histórica perpetuação da escola multisseriada de 1ª a 4ª séries como única opção

de educação sistematizada para os filhos dos trabalhadores do campo e na impossibilidade de politicamente se problematizar a questão do professor leigo. A política educacional de "baixo custo", associada à prática política clientelista, sustenta e mantém esta situação em todo o Brasil.

Está explícito nas pesquisas que trabalham o discurso dos professores e da população rural: as dificuldades da escola multisseriada para atender de imediato às necessidades educacionais e culturais das crianças que a freqüentam; o repúdio à ausência de condições materiais e pedagógicas para o bom funcionamento da escola; o desejo de um professor qualificado e de um currículo básico único (zona urbana x zona rural).

No documento do Simpósio do Ensino Rural, destaco que:

"Por isso, quando, em suas reivindicações, consideradas legais e publicamente explicitadas através da CONTAG, os trabalhadores e seus dependentes reclamam não só o acesso à matrícula como também ao material escolar, exigindo o direito à escola gratuita em todos os níveis e a democratização de suas decisões, o que eles estão a reivindicar é o direito a uma escolaridade básica para si e seus filhos, entendido como garantia de acesso ao conhecimento sistematizado, garantia de condições satisfatórias para aprender a ler, escrever, contar e calcular, no sentido concreto de que o acesso ao saber sistematizado representa uma oportunidade de se submeter menos, ou em condições mais privilegiadas, ao processo de exploração". (FONSECA, 1986)

É sob este mesmo prisma que leio, e não vejo como compreender de outra forma, as expectativas da população rural frente a seu processo de escolarização.

O recado que esta população nos passa é o de que não se pode mais aceitar este arremedo, que é a escola no meio rural. Ou se tem uma situação criada, onde o ensino e a aprendizagem de um tipo de saber podem concretamente se dar, ou não se tem escola.

Em última instância, para a classe trabalhadora rural a escola representa uma esperança, seja de melhoria material de vida para seus filhos, seja de conquista da cidadania, com a mesma ênfase e da mesma forma que esta questão se faz presente para a classe trabalhadora urbana.

Com isso, quero dizer que a situação do ensino rural é apenas um dos exemplos possíveis da incapacidade do sistema educacional brasileiro de atender às exigências do crescimento da população escolar e cumprir suas funções básicas ante as reais necessidades e interesses escolares dessa mesma população.

No conjunto desses fatos, pesquisas recentes têm demonstrado que *"o sistema escolar brasileiro não consegue abarcar a totalidade da população escolarizável, produzindo o excluder da escola e, ao mesmo tempo, criando mecanismos de reciclagem para minimizar a extensão da ineficiência"*.

A irreversibilidade das estatísticas desde a década de 40 denuncia a exagerada seletividade do sistema de ensino. Usando ainda dados do censo educacional de 80, temos uma situação onde apenas 50% dos alunos que ingressam na 1ª série do Primeiro Grau atingem a 2ª série e menos de 20% conseguem concluir integralmente o Primeiro Grau. O índice de evasão e repetência ao longo do Primeiro Grau, mais grave na 1ª fase (4 primeiras séries), continua na casa dos 60%, enquanto os índices de déficit de matrícula colocam a nu a taxa de analfabetismo da população como um todo (25%) e o quantitativo de 8.000.000 de crianças em faixa etária escolarizável (7 a 14 anos) sem acesso à escola.

Nesse conjunto de mazelas, a situação do ensino rural indica um índice de evasão e repetência que atinge os 75%, e as condições escolares são as piores e mais alarmantes, ou seja, inexistência física da escola, ausência de material de ensino, professor leigo (a maioria tem apenas as três primeiras séries do 1º grau), salários aviltados, cargos manipulados pelo poder local etc.

Diante disso, a concretização dos princípios liberais de gratuidade, obrigatoriedade e universalidade de ensino, neste momento de virada do século, são, para a maioria da população brasileira, direitos básicos ainda não adquiridos, ou seja, condição de cidadania ainda não conquistada. Logo, a questão da democratização da sociedade continua sendo o grande tema da sociedade brasileira, incluindo-se aí a democratização do ensino e, por conseguinte, a educação como instrumento de cidadania.

Contudo, isso só pode ser explicado tomando como base as relações de forças que historicamente têm produzido a organização da sociedade brasileira ao longo dos últimos anos, naquele sentido anteriormente exposto.

Em termos de política educacional algum tipo de resposta precisa ser dada pelo Estado à pressão exercida pelas classes subalternas por mais e melhores escolas.

Portanto, a política "de não resolução dos problemas", vem demonstrar que os reais obstáculos à democratização do ensino, associada à conquista da cidadania pelo povo brasileiro, localizam-se na natureza não democrática da organização de nossa formação social, ou seja, na desigualdade econômico-social, fundamento do modo de produção capitalista que aqui se desenvolve.

Como explica CURY (1986, p. 21): "*Sabemos, contudo, que o favor, a dependência, o clientelismo arcaico ou moderno são estruturais na formação brasileira. Sabemos que um projeto de 'cidadania regulada' ou excludente sempre compôs com estes padrões de administração. Desconfiamos, à base desta formação estrutural, da permanência do passado no presente*".

Privilegiar, pois, apenas questões tecnoburocrático-pedagógicas, em detrimento de ações políticas concretas que apoiem as lutas da maioria da população por uma escola pública, gratuita e de qualidade, é tirar de foco a questão central, ou seja, o caráter desigual e excludente de nosso sistema político e, por conseguinte, do nosso sistema de ensino.

Historicamente a prática nos tem demonstrado que o direito à escolarização básica, garantido por lei só se tem efetivado na proporção em que as classes subalternas aumentam sua capacidade de intervenção política.

Diante disso, tenho como evidência teórico-política que as questões educacionais brasileiras e entre elas as das escolas rurais estão imbricadas a outras mais profundas e abrangentes, vale dizer, sua análise exige considerá-las como expressões das contradições inerentes ao tipo de sociedade em que vivemos, onde a desigualdade e a exclusão política de classe vem sendo historicamente construída, seja no campo, seja na cidade. Por conseguinte, o comportamento do sistema escolar é uma das expressões possíveis dessa construção. Como afirma WARDE (1984, p. 4): "*a educação é uma das manifestações, em suas peculiaridades, do momento político-ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que se refere aos sujeitos nela envolvidos, aos currículos, às instituições que a realizam, à legislação que nela incide e assim por diante*".

O reconhecimento da fertilidade desse raciocínio leva-me então a considerar que pensar as questões educacionais "rurais" no contexto de elaboração da nova LDB significa pensá-las no seio da historicidade das questões educacionais básicas das classes subalternas. Elas só podem ser entendidas no interior da luta pelo ensino público, gratuito e de qualidade, enfim, da luta pela democratização de todas as instâncias da sociedade brasileira. Logo, não há por que tratá-las em separado, diferenciando-as das chamadas questões educacionais "urbanas".

Citando mais uma vez MARTINS (1979, p. 246): "(...) não é possível separar aquilo que o capital já unificou - o rural e o urbano".

Diante disso, a meu ver, o que nós educadores precisamos produzir não são apenas subsídios que sustentem a formulação de uma nova lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que nela a escola no meio rural seja, de forma inédita, considerada com a intenção de minimizar o seu fracasso; o que temos de produzir é um projeto teórico e politicamente definidor e comprometido com a inauguração de uma nova organi-

zação nacional de ensino, naquele sentido explícito do chamado de FERNANDES (1988) para que revolucionemos a escola brasileira: "*precisamos criar uma cultura cívica no povo brasileiro, para garantir um mínimo de comportamento democrático*".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel González. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília (9): 1-6, set. 1982.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. Política educacional e Estado. O que se espera do Estado enquanto investimento na educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 11 (2): 19-24, jul./dez. 1986.
- FERNANDES, Florestan. Conforme reportagem Jornal Folha de São Paulo, 17.07.1988.
- FONSECA, Maria Teresa Lousa. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo, Loyola, 1985.
- . Pensando o ensino rural. In: *Simpósio Ensino Rural*. Goiânia, IV CBE, 1986.
- GRZIBOWSKI, Cândido. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Rio de Janeiro, IESAE, 1985. (mimeogr.)
- IANNI, Octávio. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- MARTINS, José de Sousa. Ciência e crise política: a sociologia a caminho da roça. *Encontros com A Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro (12): 243-247, jun. 1979.
- WARDE, Mirian J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília (23): 1-6, set./out. 1984.