

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.