

# EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DE BASE \*

J. ROBERTO MOREIRA

Do I. N. E. P.

1. *Fatores econômico-sociais da educação rural.* A abolição da escravatura e a Proclamação da república no Brasil significaram uma primeira orientação de cunho econômico-liberal que abria novas perspectivas ao desenvolvimento do país. A formação de capitais que já se iniciara pela progressiva admissão de trabalhadores livres e de imigrantes, no Sul, impedindo a imobilização de recursos na propriedade de escravos, já de preço excessivamente elevado, iria tornar-se mais intensa e as vetustas e emperrantes instituições imperiais dariam margem a novas, talvez não as mais ajustadas aos nossos problemas e necessidades, mas certamente menos tradicionais e mais liberais.

Em conseqüência disso aparelha-se a vida econômico-financeira da nação. Os novos capitais que se formam adquirem maior capacidade de mobilização pela multiplicação dos bancos, de empresas financeiras outras, pelo desenvolvimento dos negócios de seguros, etc. Surgem as estradas de ferro e se urbanizam as nossas cidades, com o auxílio de capitais estrangeiros, principalmente ingleses e franceses. Pouco a pouco os capitais que se vão formando derivam para a industrialização. Surgem a indústria têxtil, a de calçados, as primeiras tentativas de metalurgia, etc.

Tudo isso, porém, implicava uma contradição básica. Os capitais capazes da industrialização resultavam sobretudo da exportação de produtos agrícolas e extrativos, que não eram obtidos senão mediante baixa remuneração do trabalho, de modo que o mercado interno, consumidor, era muito restrito.

De um lado, portanto, a grande exploração agrícola e a extração de produtos vegetais, a baixo custo, propiciavam a formação de capitais; de outro lado, estes capitais, procurando aplicação, derivavam para a industrialização, que, todavia, tinha suas possibilidades tolhidas pela inexistência de um grande mercado consumidor. Daí as crises e problemas econômico-financeiros

O presente trabalho é capítulo do livro *Teoria e Prática da Escola Primária* —• introdução ao estudo social do ensino elementar, a ser publicado brevemente pelo C.B.P.E.

que acabaram desfechando no movimento de 1930, como consequência política.

As nossas indústrias, além da dificuldade já indicada, se viam inferiorizadas no próprio mercado interno, em face da concorrência estrangeira, que podia mais facilmente atender aos interesses do comércio importador. A grande batalha posterior a 1930 seria a de proteger a indústria nacional, reservando-lhe o mercado interno. A luta continua em nossos dias, mas com progressivas vitórias de nossa indústria, o que está obrigando os próprios capitais estrangeiros a inversões cada vez maiores dentro do país, a fim de não perderem as possibilidades de um mercado que já se desenvolve.

Por outro lado, face à possibilidade crescente de concorrência no mercado internacional de produtos agrícolas e extrativos tropicais, por parte das colônias e países africanos e asiáticos, a nossa própria agricultura se vê na contingência de modernizar-se, adotando novas técnicas e mecanizando-se.

Tudo isso faz com que, nas condições presentes, nada nos seja mais propício para um rápido desenvolvimento industrial. Quase um continente, ainda semi-virgem, rico em recursos naturais, com uma população que já ultrapassa dos 60 milhões, está à mão para exploração. A organização interna dos negócios em agrupamentos mais ou menos corporativos, ligados aos grupos estrangeiros que se interessam pelas possibilidades de nosso mercado, está permitindo levantar capitais suficientes para financiar qualquer empresa industrial.

Por outro lado, a liderança educacional nos dias presentes, está se fazendo sobretudo num sentido urbano, o que certamente — apesar das deficiências de nosso ensino técnico — beneficia a nova ordem industrial porque leva os jovens a cultivar atitudes, valores e habilidades que essa ordem sugere e exige. Dentro de mais algumas poucas décadas a sociedade rural que era o Brasil, no começo do século, terá desaparecido, transformada em uma nova grande nação industrial do mundo.

Mas, a não ser pequenas nações européias, nenhuma outra no mundo contemporâneo é exclusivamente industrial. Além disso, outras áreas, na Ásia, na Oceania e na África estão sendo industrializadas, de modo que cada vez mais era difícil dividir o mundo em países manufatureiros e países consumidores de produtos manufaturados. De forma semelhante, a tendência será também para o desaparecimento progressivo de países agricultores e países consumidores de produtos agrícolas, a não ser mediante uma progressiva diferenciação de tais produtos.

O que é certo é que ninguém mais pode ser, como nação, exclusivamente industrial. Mesmo os Estados Unidos da América do Norte — a grande potência industrial de nossa época — é também uma potência agrícola. Pela mesma razão o Brasil

terá que ser um país agricultor, tanto quanto manufatureiro, quer para atender às suas necessidades de abastecimento, quer para poder manter-se no mercado internacional mediante a diferenciação e o aperfeiçoamento dos seus produtos agrícolas.

É claro que, em face destas perspectivas relativas ao futuro próximo de nosso país, importa não apenas o planejamento econômico e financeiro da produção agrícola, como igualmente o que diz respeito à base humana, às condições técnico-culturais da efetivação daquele planejamento. Importa, pois, uma nova mentalidade agrária, capaz de permitir levar a bom termo os planos que se fizerem a respeito da recuperação e do desenvolvimento desse importante e decisivo setor da vida nacional.

Evidentemente a educação rural no Brasil carece extraordinariamente de organização e orientação adequadas. Todo o nosso progresso educacional, que existe, apesar dos problemas e dificuldades do sistema em função, tem sido realizado sobretudo nas áreas urbanas. Até agora, não obstante o romantismo bucólico que tem animado alguns movimentos em prol de certa escola rural, o que temos feito nesse setor é tão-somente o de transplantação para o campo do tipo de escola urbana mais comum, rebaixado em suas condições mínimas, isto é, deteriorado por simplificação e por total inadaptação ambiental.

Não dispõem nossas escolas rurais de estrutura administrativa funcionalmente capaz, não encontram financiamento adequado e empregam um corpo de professores sem treinamento, imaturo e pobre de compreensão relativa ao seu próprio trabalho, a quem se incumbe ou pretende incumbir de ensinar um currículo formalizado e divorciado da realidade da vida rural.

Na quase totalidade das pequenas escolas do interior, se oferece aos alunos apenas um mínimo de ensino formal de leitura, escrita e aritmética, mínimo esse realizado quase indiferentemente por um corpo docente sem orientação nem preparo, em que pese muitas vezes ao grau de abnegação quase heróica com que se mantém em serviço.

Isso tudo constitui, sem dúvida, uma negação dos princípios democráticos que pretendemos fazer valer no país, porque cria uma desigualdade flagrante de oportunidades educacionais, correspondente à desigualdade de tratamento administrativo e de redistribuição de recursos.

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. Por isso, todo o programa da educação rural — da escola elementar aos demais níveis — deve procurar 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 levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o próprio progresso e desenvolvimento do rurícola.

Não se trata de fixar o homem ao campo — como se diz por aí — nem de impedir o êxodo do campo para a cidade, fenômenos naturais em qualquer processo intensivo de industrialização, que, no nosso caso, se agrava pelas ínfimas condições de vida no interior, onde nem sempre o trabalho consegue proporcionar os mínimos necessários a qualquer família humana.

Não duvidamos que a educação possa contribuir para modificar e orientar o fatal processo de migração rural, atualmente desencadeado no Brasil. Até agora, as populações migrantes se comportam sem nenhuma orientação inteligente. Realizam apenas uma procura desordenada de melhores meios de vida pelo trabalho. É preciso, portanto, que todos aprendam as suas reais possibilidades de trabalho e que o saibam procurar onde ele existe de acordo com essas possibilidades. Isto é, evidentemente, uma tarefa educacional, de que poderá encarregar-se a escola em seus vários níveis.

A não ser assim, o marginalismo social das populações migrantes, que começa a sitiar nossas grandes e médias cidades com uma faixa de favelas, mocambos e malocas — cortina de miséria e desumanização do homem — dificultará e reduzirá as possibilidades de nosso desenvolvimento industrial e urbano. A renovação progressiva não se realiza apenas dentro das cidades e pela produção industrial; ela deve fazer-se necessariamente, como condição e como consequência do desenvolvimento industrial, em todo o interior brasileiro.

Não desejamos, entretanto, fazer da escola uma panacéia para nossos males econômicos e sociais. Ela sozinha, mesmo quando concebida propriamente e sustentada adequadamente, não resolverá as dificuldades maiores do Brasil rural. Infelizmente, questões como proliferação e crescimento da população do interior, monocultura, insuficiência tecnológica, processos de remuneração do trabalho em função da grande propriedade, baixo padrão econômico da vida das massas camponesas, fraqueza de estrutura econômica da produção, sua armazenagem e transporte deficientes, etc. não dependem de programas e soluções educacionais, pois a eles se relacionam apenas indiretamente.

2. *Condições de planejamento educacional para as áreas rurais.* O assunto deste capítulo<sup>53</sup> já foi objeto de duas colabora-

(53) *Revista do Serviço Público*, vol. II, n° 3, 1946, e *Revista Brasileira dos Municípios*, ano I, n° 1-2, janeiro-junho de 1948; contribuição ao Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em Petrópolis, 1949.

ções nossas para revistas não pedagógicas e de uma contribuição especial; retomamo-lo porque as questões relativas ao ruralismo pedagógico são inesgotáveis e, principalmente, porque desejamos ter em vista outro aspecto da educação rural, isto é, o que se refere aos adultos analfabetos, à sua readaptação à vida comunal em face do novo meio ou instrumento cultural que as classes de alfabetização lhes querem fornecer.

De antemão reconhecemos que a alfabetização do adulto não basta, pois é isso apenas o conceder-lhe um meio; importa fazê-lo saber valer-se desse instrumento, em benefício próprio e sem prejuízo para a comunidade.

Desde o VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, por ocasião de sua inauguração, e tendo em vista o princípio constante deste livro, de que escola e meio sócio-econômico devem achar-se em situação de interação, que vínhamos pensando em estudar a escola, ou melhor, a educação elementar, dum ponto de vista ecológico, ao mesmo tempo que social e econômico.

Assim pensando, tomamos Ecologia no seu sentido mais primitivo<sup>54</sup> como o estudo de caráter biológico e geográfico, que tem em vista uma integração, uma síntese de estudos e pesquisas a respeito da interação de uma espécie animal ou vegetal e de seu meio ambiente. Seria o estudo das ações e interações dos seres vivos e de suas reações às influências externas. Um método talvez, com que o cientista procura trabalhar, incluindo em cada problema todas as influências que se combinam para produzir e modificar um grupo animal ou uma dada fauna, e, então, julgar de sua existência e peculiaridade no lugar em que vive esse grupo animal ou fauna.

Transportado para o campo humano, tal modo de ver os seres no seu meio de comportamento permite-nos uma síntese, em que não se tomam apenas em consideração pesquisas e conhecimentos sociológicos, ou geográficos, mas outros conhecimentos, oriundos de outras ciências e outras pesquisas. Por isso, convém aos sociólogos estudar a comunidade de um ponto de vista ecológico, que, em última análise, é o estudo das formas de ocupação da terra pelo homem, determinadas pelas condições naturais da própria terra.<sup>55</sup> II

54 A palavra "primitivo", aqui, não inclui qualquer noção de ancianidade e rudimentalismo; é usada com a intenção de indicar apenas anterioridade e originalidade.

55 No seu livro *Introductory Sociology* (edição de 1945, de F. S. Crofts & Co.), Raymond W. Murray, C. S. C, diz que a recente reintrodução de condições geográficas na teoria sociológica foi devida a um número de fatores, entre os quais o reconhecimento da influência de fatores fisio-sociais, como vias férreas, parques industriais, *playgrounds*, etc, que afetam a vida social numa escala local, da mesma forma que os aspectos geográ-

Tais condições de relações de natureza geográfica e de formas de trabalho agem sobre a comunidade humana, determinando (I) sua distribuição espacial, (II) sua organização funcional, (III) sua posição numa constelação de comunidades e (IV) as mudanças, dentro da comunidade, quer econômicas, quer sociais.<sup>56</sup>

Considerando os fatores em vista e suas quatro conseqüências principais, compreende-se facilmente que, num país como o Brasil, onde tais fatores variam extraordinariamente de região para região e, dentro destas, considerando-se em campo por graus diversos de intensidade dinâmica, o município se apresente como a unidade por excelência. É sobretudo pelo arranjo espacial da população, da economia e das instituições nessa unidade que poderemos compreendê-la, depois, na constelação de comunidades constituintes do campo regional e, finalmente, no meio nacional.

A noção de campo que introduzimos aqui é emprestada da física por F. Franklin,<sup>57</sup> que, como os gestaltistas em psicologia, se aproveita do fato teórico de que aquela ciência substituiu o simples espaço geométrico por um sistema definido de forças e tensões electromagnéticas e de gravitação, o qual determinaria o que se poderia considerar *Geometria realista* do espaço. Tal distribuição de forças e tensões num meio determinado é responsável pelo comportamento de um corpo, cuja constituição é conhecida, nesse meio.

A transferência desta noção para o campo da sociologia exige a ampliação do conceito de força e tensão, embora com prejuízo de compreensão, pois, aqui, o puro dinamismo físico é insuficiente, devendo forças e tensões em equilíbrio, ou em face de renovação de equilíbrio (talvez de constituição de novos equilíbrios), abranger intenções, motivos, aspirações, ideais.

Para considerar, topologicamente, um município em sua relação com uma zona estadual, um Estado, uma região nacional, o país e um fato econômico universal, não podemos laborar com simples procedimento estatístico ou por meio de relações econômicas e demográficas, etc.

ficos mais amplos o fazem em escala nacional ou universal. O reconhecimento da importância de "áreas" locais, geográficas e espaciais pelo antropologista cultural, juntamente com a influência de *Simmel*, um sociólogo alemão, estimulou este movimento.

56 Conforme A. B. HOLLINGSHEAD (in *An Outline of the Principles of Sociology*, PARK, RBUTER et al. New York, 1939). Cabe desde logo, aqui, a advertência de DONALD Pierson (in *Estudos de Ecologia Humana* — Livraria Martins Editora, 1948) de que a Ecologia Humana estuda as relações que existem não diretamente entre o meio físico e o homem, seja a influência deste sobre aquele, ou daquele sobre este, e sim as relações entre os próprios homens, na medida em que estas relações são por sua vez influenciadas pelo "habitat".

57 F. FRANKLINJ "What is Topology?" em *Philosophy of Science*, 1945

Nós não poderíamos explicar, por exemplo, o fato *'produção industrial*, considerando apenas o município e, depois, o estado como um mosaico de municípios associados horizontalmente. Claro que dentro do município há condições para a produção industrial. Mas ela é também condicionada pela economia nacional e a economia universal, pelos meios de transporte do município para outros vizinhos e para fora do estado, pela importação ou produção de matéria-prima, etc.

Assim, 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. Desse modo, o que devemos ter em vista é uma construção topológica em que, passando de regiões menos amplas a outras que as abrangem, pela consideração de barreiras físicas e sociais, possamos compreender a comunidade local dentro da constelação de que faz parte, e esta dentro do Brasil.

Falando em barreiras e considerando os grupos humanos dentro do município, bem como a divisão do trabalho, não estamos querendo adotar nenhum materialismo econômico. Já deixamos entrever isso, ao afirmar que na noção de campo é preciso ampliar a extensão dos conceitos de força e tensão, afrouxando-lhes a compreensão. Talvez caiba repetir aqui as palavras de Koffka: "O materialismo ensaiou a conclusão de um sistema simples, usando para isso, para a interpretação do todo, a contribuição de uma parte. Mas, a fim de sermos inteiramente integrativos, devemos usar as contribuições de todas as partes, para a construção de um sistema. Olhando as ciências da natureza, da vida e do espírito, podemos extrair de cada uma um conceito específico e particularmente importante. Da primeira: quantidade. Da segunda: ordem. Da terceira: sentido ou significância."<sup>58</sup>

Daí, também, a importância do ponto de vista ecológico, pois, a ecologia é mais que o simples estudo da história biológica, ou do hábito e do comportamento, porque procura determinar e interpretar as causas de fatos observados, sua razão ou motivos, mediante o recurso às demais ciências sociais, pela obtenção de um conhecimento das complexas influências às quais a comunidade estudada se expõe, e a natureza de seu comportamento no meio geográfico particular.<sup>59</sup>

58 K. KOFTKA, *Principies of Gestalt Psychology* — New York (A war-time book).

59 Veja-se sobre este assunto, para melhor compreensão das questões ecológicas — *The City*, R. E. PARK *et al.* (Chicago, 1925); *The Human Habitat*, HUNTINGTONJ ELLISWORTH (New York, 1927); *The Geographic Basis of Society*, C. C. HUNTINGTON AND F. A. CARLSTON (1933); *Les Fondements Bio-*

Conforme, portanto, cultura tecnológica, a cultura moral, a possibilidade do uso dos recursos naturais, e as funções determinadas pela divisão do trabalho, no município, tais serão sua organização funcional, sua posição entre os demais municípios da região e as possíveis mudanças nas suas relações de simbiose e nas suas instituições sociais.

Do que temos exposto, verifica-se a importância dos estudos locais ou de áreas reduzidas e definidas de ocupação humana. E chegamos, assim, à velha tese, que hoje ninguém discute mais, do valor do método monográfico, com a variante de que se têm logo em vista fins normativos.

Entretanto cumpre observar que, se a monografia é um grande meio, se coloca o cientista frente a frente com a realidade objetiva, não é suficiente para a realização da síntese sociológica e para o conhecimento da comunidade no tempo, o que é importante, pois, a partir dessa perspectiva histórica, é possível pôr em evidência, considerando os inúmeros fatores da vida da comunidade no seu meio de comportamento, as tendências atuais e a ética dessa comunidade.

Isto é sumamente importante, porque o planejamento da atividade administrativa e a política social devem basear-se, para serem justos, não apenas no ponto de vista do cientista, que vê objetivamente, de fora, mas sobretudo no ponto de vista da própria comunidade, isto é, na sua vontade. Proceder daquele modo, com base nos estudos de quem fica do lado de fora, é fazer política autoritária. Ao passo que induzir, auscultar, colocar-se dentro da comunidade para sentir-lhe a vontade, é fazer democracia.

Consequentemente, o município, se é que, na realidade, êle corresponde ao meio de comportamento de uma comunidade, ou de comunidades afins e vizinhas, é de suma importância como objeto de estudos, na elaboração de qualquer política quer de âmbito local, quer de âmbito nacional.

A proposição condicionante do período acima se justifica, tendo em consideração o Brasil, porque, infelizmente, no nosso país, nem sempre a divisão dos municípios obedece a critérios objetivos, de realidade social e geográfica. Tivemos ocasião de assistir, no Sul, à divisão de unidades tipicamente municipais, consideradas suas condições ecológicas, por motivos exclusivamente político-partidários. A divisão, naturalmente, deixou de atender às aspirações dos próprios municípios, pois veio de cima, foi imposição de governos estaduais.



Têm razão os municipalistas brasileiros no pregar a importância da administração municipal, que exige técnicos dos mais capazes, cujo trabalho deverá partir justamente de estudos de ecologia e sociologia, para o planejamento administrativo, naturalmente sem perder de vista as relações entre as comunidades locais da constelação regional, e das regiões entre si.

Admitamos, como realidade dispensável de qualquer discussão, que a educação é fato social elementar, já existente nas sociedades humanas mais simples ou mais elementares, no sentido de Durkheim.<sup>60</sup> Nestas condições, numa sociedade mais complexa, como a do município brasileiro, ela é exigência social e, por se referir a uma civilização que já ultrapassou de muito as formas ditas primitivas, corresponde à necessidade de uma instituição *sui generis*. Ela influi na cultura não material da comunidade, na sua cultura tecnológica, no uso dos recursos materiais, na divisão do trabalho, e, por isso, condiciona, indiretamente, a organização funcional do município e, mais diretamente, suas relações ecológicas e sociais.

O município, considerado qual comunidade em situação de progresso, geralmente não se basta a si próprio, em matéria de educação. Para o ensino superior, e, não raramente, para o ensino secundário, tem que recorrer aos recursos estaduais e federais.

Logo, devemos considerar a educação de adultos tendo em vista o campo social e econômico, regional e local, bem como as relações de simbiose e mútua dependência das comunidades.

Daí um duplo ponto de vista, que deve ser harmônico. Daí um plano nacional que permita especificações locais e execução local específica.

Parece que este é um velho ideal dos educadores brasileiros. Mas, se é velho, não tem tido execução.

O de que não há dúvida, em nenhum dos meios pedagógicos contemporâneos, de todo o mundo, é de que, se uma autonomia completa de iniciativa regional e privada, nas realizações educacionais, pode ser perigosa, quando se tem em vista certos conceitos e determinantes da unidade política nacional, seria mais perigoso, ainda, partir deste reconhecimento para um centralismo a qualquer preço.

Conforme estabelece J. L. Kandel<sup>61</sup>, pelo exame da educação pública nos Estados Unidos, na Alemanha, na Inglaterra, na França e na Rússia, o progresso educacional tende a ser lento

60 E. DURKHEIM, *Les Formes Élémentaires de la vie Religieuse* (Paris, Alcan — 1912); *Educação e Sociologia* — Versão brasileira (Cia. Melhoramentos de São Paulo, s/ data).

61 Veja-se *Encyclopedia of Social Science*, vol. V, art. "Public Education", J. L. Kandel.

nos sistemas centralizados. As escolas elementares na França e na Alemanha permaneceram imutáveis no seu currículo por 30 ou 40 anos. Nos Estados Unidos, onde a iniciativa privada é ampla, a escola se adapta às solicitações do meio, porque depende intimamente de associações locais, que a fiscalizam, fazendo-lhe exigências e criticando-a. Na Inglaterra tende-se hoje à realização de uma política educacional centralizada, embora não se procure cortar a autonomia das entidades municipais e privadas. Na Rússia, a política de educação é de âmbito nacional, enquanto se concede liberdade às instituições locais e aos professores, de organizar programas e ensaiar métodos progressivos de ensino.

Seja como fôr, qualquer que seja o país considerado, o balanço das experiências realizadas nos levam à aceitação de planos nacionais de política educacional<sup>62</sup> e a rejeição de qualquer centralismo rígido e burocrático, da uniformidade escolar, da identidade dos currículos, etc.

3. *Educação elementar e cultura popular.* Em 1930, teve-se a impressão de que novas coisas determinariam um caminho certo para a educação popular no Brasil. Surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tão cheio de promessas, mas tão baseado na leitura de princípio que eram feitos para outros povos e para outras terras.

Veja-se, por exemplo, quão falsamente soam aos ouvidos de quem tenha percorrido o Brasil de sul a norte, e tenha visto a vida humana à margem dos grandes rios, nas selvas amazônicas, nas caatingas do Nordeste, nas praias, nos campos do Sul ou no Planalto Central, estas palavras com que se apresenta o manifesto: "À medida que os meios de ação se multiplicam à volta dos homens, pondera C. Bouglé, eles reclamam satisfações multiplicadas para as suas necessidades não mais somente de seu corpo, mas também de seu espírito". E, mais adiante, diz-se ainda, "que não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção de vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as con-

62 Nos Estados Unidos, sob Roosevelt, apesar da completa liberdade de iniciativa privada, tentou-se uma política nacional de educação, assumindo o aspecto de um plano em organização progressiva, de orientação e fiscalização. É interessante observar que na grande Nação o Governo Federal passou a interferir mais diretamente em matéria educacional no primeiro quadriênio de Roosevelt, e justamente no que diz respeito à educação de adultos, com a decisão da *Federal Belief Association* de pôr em trabalho, nas classes de educação de adultos, 40.000 professores, e com o começo de trabalho educativo no *Civilian Conservation Corps*, através do célebre programa CCC para jovens. Tudo consequência da crise de 1929. Hoje, porém, com o governo republicano de Eisenhower, essa política quase desapareceu.

dições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade... " 63

Não podemos dizer que a educação popular no Brasil, em 1930, estivesse no mesmo pé de 1827, mas a verdade é que imensa parcela de brasileiros não possuía ainda escolas ao seu dispor. Pregava-se uma reforma de educação, sem ter propriamente o que reformar. Faltava-nos o espírito objetivo e prático que, afinal, parece que estamos adquirindo, depois, somente da segunda guerra mundial.

Mas o movimento que se iniciara com as reformas de 1924 (na Bahia), de 1927 (em Minas) e de 1928 (no Distrito Federal) foi um início e nós, hoje, somos a consequência do que, então, se começara. Os Pioneiros da Educação Nova anunciaram e pretenderam coisas impossíveis, mas agitaram problemas e despertaram o gosto pelas questões pedagógicas que, afinal, foram tendo sentido objetivo e base mais real nos propósitos posteriores.

A preocupação pela educação rural começou, então, contrastando com a velha tendência à educação formal, ou ao simples ensino da leitura e da escrita.

Mas, apesar disso, apesar da autonomia que os Estados tiveram durante todo o período republicano, em matéria de educação, mesmo durante o período da Ditadura Estadonovista, ainda não está realizada a escola regional no Brasil, perfeitamente<sup>1</sup> adaptada às condições do meio.

Antes de 1930, uns Estados procuraram imitar os outros, despreocupados das suas próprias condições e exigências humanas e ambientais.

Parece que Santa Catarina e Paraná se limitaram a copiar São Paulo, da mesma forma que o fizeram alguns Estados do Nordeste. E em todo eles, Estados líderes ou imitadores, a escola foi uma instituição que se impôs ao município, à localidade. Não surgiu de suas necessidades, não se impregnou de sua realidade. Veio planejada, pronta e deficiente, de fora.

Vi-as serem planejadas no meu Estado e no vizinho Paraná. Vi-as em ação. Tristes escolas de pouco alcance, sem professor capaz de viver a vida local, ali estando porque lhe não era possível fugir à condição e arranjar outro emprego.

Às vezes, certos municípios, cujas riquezas permitiam um orçamento mais folgado, instalavam, por sua conta e risco, com professores improvisados, algumas escolinhas isoladas, cujo modelo não era outro senão o da escola estadual.

A imitação e a uniformidade iam a tal ponto que, não raramente, até os livros de leitura eram os mesmos, no Sul e no Norte. O praianozinho, de barriga inchada e faces pálidas, de-

63 *A Reconstrução Educacional no Brasil* — Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova — Introdução por FERNANDO DE AZEVEDO (Cia. Editora Nacional, 1932).

via ter o mesmo comportamento escolar que o paulistinha proletário, talvez não menos doentio, mas, certamente, com mentalidade em formação, bem diferente.

"Na praia como no sertão, nos grandes centros urbanos como nas pequenas cidades, a escola primária é absolutamente a mesma, a despeito das tinturas teóricas com que, às vezes, se finge diferenciá-la nos programas. Uniformizadas, não apenas como deveriam ser em seu espírito fundamental, e dominadas exclusivamente pela sua função alfabetizante, que não conseguem desempenhar, as nossas escolas primárias não são organizadas no sentido de reagir eficazmente sobre o meio em que se instalam e no qual poderiam exercer poderosa ação social e de orientação prática e educativa das atividades locais."<sup>64</sup>

Não é novo, portanto, o que dizemos, mas é oportuno porque um surto, não apenas renovador, mas de realização extensiva e intensiva se iniciou no Brasil nestes últimos quatro anos, em que Anísio Teixeira no I. N. E. P. e vários secretários de educação nos Estados procuram ver a educação de um ponto de vista realista.

Já não se pensa tanto em reformar os currículos das escolas secundárias e superiores, vêzo antigo de ministros de educação e diretores técnicos. O que se quer hoje é realizar: construir e instalar escolas, formar professores, liquidar a velha anemia do analfabetismo.

Vimos em capítulo anterior que já é tempo de cuidarmos de dar à escola primária funções mais amplas no meio a que serve, e vimos igualmente que tendemos a satisfazer esta necessidade.

Não poderia, porém, o Ministério da Educação cruzar os braços ante a grande massa de adultos analfabetos, existente no País.

Ao mesmo tempo que se cuida em melhorar a escola destinada à população infantil e juvenil, compreendeu-se que era preciso conquistar para nível cultural mais elevado os adultos que, nesta época de primazia das técnicas de aplicação científica, se vêem inibidos de melhorar suas condições de trabalho, pois são limitados à repetição do já feito, à rotina primitiva, ao hábito semi-irracional. Conseqüentemente, a Campanha de Educação de Adultos e a de Educação Rural.

É claro que não temos o propósito de fazer elogio a essas Campanhas.

Desejamos, isto sim, procurar suas condições e contribuir para que tenha o mais perfeito desempenho nos diferentes meios em que vai atuar.

64 FERNANDO DE AZEVEDO, *A Educação Pública em São Paulo* (Cia. Editora Nacional, 1937).

Por meio delas, o Ministério da Educação não pretende apenas lançar as bases de uma campanha de alfabetização. Quer mais, quer fazer com que o adulto aprenda a utilizar a nova capacidade adquirida, de ler e de escrever, no sentido prático da vida, como recurso de aprimoramento e de progresso no trabalho, seja este o das entidades rurais, no amanho da terra e na criação de animais, ou seja o das cidades, nas fábricas e no comércio.

Poder-se-á julgar que este modo de ver a educação dos adultos analfabetos é ir além dos limites do currículo da escola elementar, é tentar fazer escola pós-primária.

Entretanto, a própria UNESCO, que se tem esforçado tanto pela difusão dos princípios que servem de base à educação de adultos, não faz supor isto, ao dizer que "a Educação de Base terá por objeto a luta contra a ignorância e o analfabetismo, a difusão dos conhecimentos elementares e os meios de adquiri-los."<sup>65</sup>

Não se trata apenas de combater o analfabetismo, mas a ignorância de um modo geral. "Duma parte, a Educação de Base se dirige à maior quantidade possível de indivíduos, sem nenhuma limitação, diferença, nem discriminação. Deste ponto de vista, ela se opõe a todo sistema de ensino baseado na existência de minorias privilegiadas, de castas religiosas ou sociais, ou na vontade de constituir classes de letrados que tenham o monopólio do conhecimento."<sup>66</sup>

É evidente que, para ter essa função e essa amplitude, a educação de adultos não deve e não pode consistir no simples ensino elementar da leitura e da escrita.

No Sul, onde o índice de alfabetização é o mais elevado do Brasil, teve o autor deste trabalho inúmeras ocasiões de encontrar pessoas que, tendo freqüentado a escola por 3 ou 4 anos, disso tiraram pouco proveito. Sumidos no trabalho rural, não tinham oportunidade de ler, nem de escrever. Como as populações mais atrasadas, depauperavam a terra, com as roças de queimada, para definhar depois, à falta de novas terras para devastar, ou, então, correndo para a periferia das cidades, à espera de engajamentos, quase sempre de curto prazo. Só então, conseguiam pôr em ação a aprendizagem de infância, para ler os anúncios de jornais.

Estes fatos foram presenciados em Ponta Grossa, em Curitiba, em Joinville, em Florianópolis, em Blumenau. É evidente, portanto, que não basta ensinar a ler e a escrever. Concomitantemente e posteriormente é preciso fazer com que os discentes tenham a leitura e a escrita como instrumentos de trabalho.

65 *L'Education de Base* — Rapport soumis par un Comité Special à a Commission Préparatoire de L'Organization des Nations Unies pour L'Educacion, La Science et Ia Culture, Paris, 1946.

66 *L'Educaçion de Base*, obra citada.

"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*, o conhecimento do mundo. Deste ponto de vista, a Educação de Base terá um valor social incomparável. Será uma força de progresso e de evolução e mesmo de transformação radical.<sup>67</sup>

Quando se fala em educação de adultos, é claro que muitos aspectos da tarefa nos surgem em primeiro plano.

Evidentemente, um dos primeiros problemas é determinar como os adultos aprendem, questão de didática e de psicologia pedagógica, que foge aos limites deste trabalho. Entretanto, como na imprensa diária do Rio já surgiu quem pusesse em dúvida a possibilidade de um adulto analfabeto aprender coisas, cumpre observar que são raros os que, psicologicamente normais, depois de poucos meses, não conseguem aprender a ler. A Campanha de Educação de Adultos obteve resultados práticos com uma cartilha, ao fim de seis semanas.

"Demonstramos — escreve Thorndike, cujas conclusões sempre resultam de paciente labor experimental, feitas com o concurso de auxiliares de valor — que o declínio a partir do cume da capacidade de aprender (localizado provavelmente em algum ponto entre 20 e 25 anos de idade) até cerca de 42, é cerca de 13 a 15 por cento para um grupo representativo de habilidades; e as idades de 25 a 35 anos são superiores à infância e iguais ou superiores à primeira adolescência (14 a 18), na capacidade geral de aprender."<sup>68</sup>

Logo, o problema que comentadores pouco avisados quiseram propor é inexistente. O adulto tem ótima capacidade de aprender, que se prolonga até além dos 40 anos.

Como ensinar adultos é questão para psicólogos e pedagogos, não nos diz respeito, neste trabalho, mesmo que a quiséssemos tratar por alto. Todavia, mais adiante, haveremos ainda de fazer referência a ela.

Lyman Bryson vê 5 funções para a educação de adultos: emendativa, profissional, familiar, liberal e política.<sup>69</sup>

A educação emendativa (*remedial training*) é mais ou menos formal e se destina a dar aos adultos que não a possuem, o equipamento cultural mínimo e necessário à vida da comunidade nacional. Mas é importante realizar também, através do material de leitura fornecido aos já alfabetizados, algo dos outros quatro tipos de educação de adultos. Na educação profissional, pela edição e distribuição de folhetos de linguagem fácil e obje-

67 *L'Éducation de Base*, obra citada. O grifo na transcrição é nosso.

68 EDWARD L. THORNDIKE, *Adult Learning* — The MacMillan Co., 1928.

69 LYMAN BRYSON, *Adult Learning* — American Book Co., 1936.

tiva, sobre indústrias rurais, caseiras, sobre agricultura, etc. Na educação familiar, procurando, através da leitura de jornais e de folhetos, ensinar a tratar as crianças, difundindo os princípios de higiene infantil e de assistência à maternidade. Na educação liberal, pela aplicação dos mesmos meios na difusão da arte e da ciência. Na educação política, pela criação de um espírito de cooperação e tolerância, que deve estar à base de nossa democracia. Entre os meios novos mais empregados modernamente, figura o do ensino visual, por meio de projeção luminosa de diafilmes sobre os mais variados assuntos e com os mais variados objetivos educacionais em vista, e por meio de filmes móveis, aos quais — como todos sabem — se podem associar facilmente processos auditivos.

Não queremos falar em alfabetização, porque não é só isso o que desejamos. Mas não há dúvida que alfabetizar é um dos principais focos de atenção dos brasileiros, porque ler é o instrumento primordial de toda educação, e porque temos, relativamente, uma grande massa de adultos analfabetos.

Neste ponto, é curioso observar que, em 1936, havia, em números absolutos, provavelmente mais adultos analfabetos nos Estados Unidos que no Brasil, nessa mesma época.

"Pouca gente — escreve Lyman Bryson — além dos que fizeram estudos especiais deste problema, tem consciência de sua extensão... Os que despenderam mais na pesquisa dos fatos que estão por trás das apurações censitárias, concordam em que há milhões de adultos, homens e mulheres, na América (Estados Unidos) que ainda não atingiram nenhum padrão real de educação escolar (who are still not literate by any real standard) ... Não podem usar a linguagem escrita ou lida como instrumento de negócio ou de aprendizagem. Considera-se moderada a estimativa de que há 15 milhões de homens e mulheres na América, acima de 20 anos, que se acham assim prejudicados (who are thus handicapped)".<sup>70</sup>

Aí temos as razões nacionais pela preocupação com o ensino de adultos. Até agora ela tem tido mais extensão que profundidade, não por defeito, mas por necessidade, decorrente do número atual de adultos analfabetos.

Importa, agora, que nos preocupemos em fazer obra de profundidade. E esta deve abranger não apenas as Campanhas já existentes para isso, mas, sim, toda a educação elementar.

Daí, portanto, a necessidade e a oportunidade de estudar as questões educacionais brasileiras dum ponto de vista ecológico, social e econômico.

70 Lyman Bryson — obra citada.

4. *Algumas condições geo-econômico-sociais da escola rural brasileira e da educação de adultos.* É do conhecimento econômico-social do município que podemos tirar conclusões relativas à melhoria e ajustamento local da escola.

De acordo com os princípios e hipóteses que expusemos, a educação deveria resultar das próprias condições locais, se não houvesse uma intenção que se superpõe à vontade local, que muitas vezes não está em condições de escapar à rotina ou ao primitivismo a que parece condenada. Logo, uma política nacional de educação, que é a resultante daquela intenção mais elevada.

Cabe, porém, a esta política o não se pôr em conflito com as inclinações e aspirações, os costumes e hábitos locais; ela deve ser tal que o progresso, a que der lugar, mediante a educação aplicada em uma determinada comunidade, seja a partir do estado atual dessa comunidade, sem nenhum salto, sem pretender efetuar revoluções radicais, sem, afinal, desadaptar a comunidade do seu "habitat".

A educação visa ao homem e ao meio. Atuando sobre o comportamento ambiental, não pode ser endereçada apenas ao homem. Será contra-senso querer fazer do homem das diferentes regiões e ambientes comunais cidadãos iguais, em seus hábitos mentais e morais, aos do Rio de Janeiro, ou das grandes cidades.

A adaptação da escola às condições comunais não é, porém, coisa fácil; implica certos problemas que merecem ser considerados.

Para positivar isto e dar uma idéia de como se diferenciam os municípios em sua organização dinâmica, oferecemos, a título de generalização que pode e deve ser revisada, algumas características topológicas, tendo em vista a permeabilidade das fronteiras do município e dos limites dos seus grupamentos humanos, bem como a maior ou menor intensidade das barreiras entre suas classes sociais.

Antes de mais nada tomemos um ou outro município da Região Norte, da Região Leste, da Região Centro-Oeste e da Região Sul, que sejam de grande extensão territorial e de escassa população. Seriam municípios distantes, isolados à margem dos grandes rios, em plena floresta amazense, municípios no alto sertão, nos campos ou florestas do planalto central, etc.

Tomemos, por exemplo, um município como o de Lábrea, no Estado do Amazonas, com seus 22.000 habitantes, dos quais apenas uns 1.500 ou 1.800 se domicíliam propriamente na sede municipal, enquanto o resto se esparrama numa vasta zona rural, naturalmente pelas várzeas, à margem dos rios, grandes ou pequenos, mas distantes do centro, a muitas horas, a dias de viagem. Em municípios como este, o próprio domicílio é temporário, isto é, serve de domicílio aos homens por certo espaço de tempo, durante



o ano. "Na época da baixa das águas, ao partirem para os serviços do *centro*, os seringueiros aí permanecem até a estação das grandes chuvas, quando a floresta se torna inabitável. Refluem, então, para os entrepostos, para os *barracões* ou povoados, onde, enfim, encontram realmente um pouco de descanso, graças à *pulsção sazonal*, que, na grande *região natural*, impõe sua disciplina geográfica a todas as variadas formas da atividade humana".<sup>71</sup>

Podíamos tomar ainda, por exemplo, um município como o de Ibipetuba, antigo Rio Preto, ao noroeste da Bahia, com uma população de cerca de 20.000 habitantes, dos quais apenas cerca de 3.500 têm domicílio em quadro urbano e suburbano. Outro exemplo podia ser Saboeiro, que, no extremo sul do Ceará, com uma densidade de 4 habitantes por quilômetro quadrado, do seus 26.000 habitantes, tem só 1.800 em zona urbana e suburbana.

Em Goiás, por exemplo, pode-se fazer a citação do próprio município da antiga Capital, Goiás, que, embora tendo uma população de mais de 120.000 habitantes, é extenso, com seus distritos esparramados e de população rala. Num dos números da *Revista Brasileira de Geografia*, encontramos uma planta da Tamanduá ou Pindaíba, no distrito de Iporá, pertencente ao município de Goiás, ao Sudoeste deste. A gente verifica aí que as sedes de fazendas, as quais naturalmente representam um ajuntamento humano, se postam à margem do mato, na zona limítrofe entre este e o campo, distante umas das outras e principalmente da sede distrital, em campo cerrado, também próxima de mato, de terra de cultura, como dizem lá.<sup>72</sup>

No Sul podemos citar, em Santa Catarina, o município de Chapecó, que fica no extremo Oeste do Estado. Embora com cerca de 97.000 habitantes, tem nos quadros urbanos e suburbanos dos seus distritos menos de 10.000 domiciliados, pertencendo os restantes ao quadro rural.

Evidentemente não apontamos no Brasil, mediante os exemplos acima, os municípios que representam os casos extremos de extensão territorial, rarefação demográfica e isolamento. Quisemos, apenas, apontar alguns municípios conhecidos, que pudessem ser considerados *mais ou menos* dentro destas condições.

Em tais municípios fronteiros com o exterior são de permeabilidade difícil. Essas fronteiras são de natureza físico-geográfica: distância, falta de transportes, dificuldades de contatos com outros centros culturais ou econômicos.

Nos municípios da Amazônia, talvez o contato entre as classes sociais seja muito difícil; êle se faz mais entre os seringalistas e os *mateiros* e os *regatões*, e entre estes dois e os *aviadores*.

71 "Tipos e Aspectos do Brasil" (Excertos da *Revista Brasileira de Geografia*) 5\* edição, I.B.G.E., 1949.

72 *Revista Brasileira de Geografia* — Conselho Nacional de Geografia — 1948, ano X, nº 3.

O *mateiro* é uma espécie de feitor que encaminha o seringalista (paroara, quando é imigrante do Ceará) para o local da extração da borracha. *Regatão* é uma espécie de mascate, comerciante ambulante que explora o seringalista. *Aviador* é o comerciante das cidades que compra a borracha ou contrata os serviços do seringalista; é o capitalista.

Evidentemente, a passagem de elementos de uma classe destas para a outra, é difícil, quer num, quer noutro sentido, descendente ou ascendentemente. Talvez ela seja possível entre seringalistas e mateiros. Segundo o que temos lido, parece também que há, por parte do seringalista, um conformismo e apatia que tornam raros os conflitos.

Vejam agora a situação do ensino na Região Norte. Antes de mais nada, convém acentuar que, segundo o censo de 1950, nesta Região, apenas 500.000 habitantes têm domicílio nas zonas urbanas e suburbanas das sedes municipais e distritais, enquanto que 1.350.000 habitantes o têm em zona rural, isto é, fora de tais sedes.

De tal situação é de esperar que grande parte da população não possa freqüentar escolas, pois que estas se situam preferentemente naquelas sedes, onde o adensamento demográfico garante freqüência maior às aulas e, portanto, maior aproveitamento escolar.

Os grupos de duas ou pouco mais famílias, próximos das *cabeceiras*, à margem dos afluentes remotos, certamente se isolam na ignorância e no primitivismo que lhes impõe o ambiente. Ainda assim, porém, a quota de alfabetização por cem habitantes de 10 anos e mais, nessa Região, conforme o censo de 1950, é de aproximadamente 45, superior à Região Nordeste.

Isso talvez se explique, primeiro porque a maioria dos municípios amazônicos não se enquadra exatamente no tipo que estudamos; segundo, porque as épocas de prosperidade nos negócios da borracha permitem aos governos estaduais recursos que lhes facilitam incentivar as realizações educacionais; terceiro, porque, em certo período do ano, os seringalistas e suas famílias se aproximam dos povoados e sedes distritais, podendo receber instrução e assistência.

A educação de adultos nesta Região assume primordial importância. Um município como o de Lábrea, sendo o contingente de analfabetismo do Estado igual a 100, tem um contingente de 6,3. Ora, sendo a população do município aproximadamente igual a 4,6% da população do Estado, tal contingente é excessivo. Relativamente ao Estado, Lábrea é, portanto, um município pobre de recursos educacionais.

A simples instalação de classes, em municípios que tais, é insuficiente para resolver o problema, dadas as condições demográficas do mesmo.

Um município como o de Saboeiro, no Estado do Ceará, não pode ser considerado propriamente nas mesmas condições que o estudado anteriormente. Difere pela densidade demográfica, pela atividade econômica que consiste na criação de gado, pela topografia uniforme, de solo seco e pedregoso, em pleno sertão dos Inhamuns, num planalto. A única semelhança é a distância entre o município e os maiores centros do Ceará, pois fica a mais de 500 quilômetros da capital.

O contingente de analfabetismo do Ceará é elevado, cabendo a Saboeiro uma grandeza maior, que se explica pela sua decadência. Se a população é de aproximadamente 0,80% da população do Estado, seu contingente de analfabetismo é, em números percentuais, aproximadamente, 1,00% do contingente estadual. Logo, se a quota de alfabetização por 100 habitantes de 10 anos e mais é para o Estado, conforme o censo de 1950, de cerca de 3, a situação de Saboeiro deve também ser pior.

A Campanha de Educação de Adultos resolveu instalar ali, inicialmente, seis classes de ensino supletivo, num total de 700 para todo o Estado. Dadas as condições de densidade demográfica, parece que, em municípios como este, instalar escolas não resolve o problema. Além disso, haverá o problema de professores capazes de tornar a escola funcional, isto é, de adequá-la às condições ecológicas.

Ibipetuba, antigo Rio Preto, é também um município em isolamento, distante da Capital do Estado e de outros centros baianos. Com 20 mil habitantes, dos quais apenas uns 3.500 têm domicílio nas zonas urbana e suburbana das sedes distritais, está perdido no Oeste baiano, à margem de um subafluente do São Francisco. Verifica-se desde logo que o contingente de analfabetos deverá ser superior, em Ibipetuba, ao da média do Estado. E assim é realmente.

Talvez que a sede do município de Chapecó, em Santa Catarina, se encontre em melhores condições educacionais e culturais que os precedentes citados, porque, embora situada no Oeste catarinense, está relativamente próxima da estrada de ferro que liga entre si os quatro Estados sulinos. Mas, se acontece isto com a sede, outros distritos não estão nas mesmas condições. São povoados distantes, de condições culturais precárias, onde a escolinha isolada tem pouca ou nenhuma função mais que a de simples alfabetização.

Fato semelhante ocorre com os distritos do município de Goiás. A sede, que já foi Capital do Estado, dispõe de certos recursos, mas, sem dúvida, os demais distritos estão em situações idênticas à daqueles lugarejos catarinenses, pois são povoados distantes, como Iporá, Buenolândia etc.

Nestes municípios longínquos, dos quais citámos alguns exemplos, em regiões diferentes, há certas semelhanças, embora todos eles tenham condições ecológicas próprias.

Excluídos os municípios da Amazônia, de características diferentes, nos demais municípios do alto sertão talvez não se notem fortes barreiras entre duas classes: a dos pseudoproprietários de terras, os sertanejos que, sem título de posse ou aforamento, se instalam em terras devolutas ou em partes não exploradas dos latifúndios, e os que trabalham para os grandes proprietários. É relativamente freqüente a passagem de elementos de um para outro grupo.

A barreira surge entre os grandes proprietários e os outros, sem que, todavia, consiga impedir o contato de uns e outros. Contato afetivo, às vezes, mas que não leva à transposição de elementos de uma para outra classe; não há mobilidade vertical. Dentro das classes, os limites dos grupamentos são permeáveis.

Do ponto de vista educacional a natureza da estratificação social tem particular importância, porque, num país semidesenvolvido e mesmo subdesenvolvido em grande parte de suas áreas, como o Brasil, ela pode favorecer ou dificultar a melhoria de padrão cultural (tecnológico) e econômico (produtivo) das classes inferiores. Quando as classes sociais se separam por barreiras intransponíveis, que não só dificultam a mobilidade vertical, mas o próprio contato social entre elas, 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. Os contatos das diferentes classes, mesmo que sejam exclusivamente de relações de trabalho ou, então, de "copa e cozinha", 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. Passam a exercer pressão e a exigir a melhoria das condições de vida. Os meios de comunicação e o franquear das barreiras locais ao contato com outras comunidades tem o mesmo efeito ou maior ainda, porque força as interrelações de classes nos setores da produção.

Evidentemente, em municípios como os distritos, torna-se difícil organizar e distribuir os benefícios da administração e, conseqüentemente, também as escolas. Na Região Norte, no Nordeste Ocidental, no Leste Setentrional e no Centro Oeste, principalmente, eles são constituídos por grandes áreas, separadas por grandes distâncias, de população escassa e dispersa. Olhando-se o mapa do Brasil, impresso com a divisão municipal de 1943<sup>1</sup>, vê-se logo o que são tais municípios.

73 *Divisão Municipal do Brasil*, mapa organizado pelo I.B.G.E.

Lourenço Filho já demonstrou que, enquanto a matrícula sobe, multiplicando-se por 16, no período que vai de 1871 a 1930 o número de escolas aumenta de 8 vezes. "Isto significa que a expansão escolar atendeu especialmente às localidades de população adensada, ou seja, às vilas e às cidades."<sup>74</sup>

Um técnico do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, segundo relata ainda Lourenço Filho, "supõe a existência de uma população infantil de mais de um milhão de crianças de 7 a 13 anos, em área não escolarizada — isto é, onde não existem escolas atualmente — e também não escolarizável, isto, em que a densidade da população, por muito rarefeita, não comporta escolas de tipo comum".

E nessas áreas deve existir a mais elevada percentagem de analfabetos. Se há dificuldades de nelas serem instaladas escolas primárias de tipo comum, logicamente também será difícil instalar classes de ensino supletivo.

Leôncio de Carvalho, ainda no Império e tendo em vista o meio rural em geral, sugeriu a criação de escolas ambulantes. No Canadá, segundo lemos alhures, elas foram adotadas. Seriam escolas, isto é, salas de aula, montadas em vagões ferroviários.

O Brasil ainda se acha numa fase angustiosa de desenvolvimento de seus meios de comunicação. Os diversos veículos que possuímos, rodoviários, ferroviários, fluviais e marítimos, mal suportam as mais prementes necessidades do transporte comercial. Apesar disso, porém, não seria absurdo pensarmos em instalar classes ambulantes. Num caminhão, por exemplo, seria possível carregar o material necessário para uma classe: cadeiras desmontáveis, quadro-negro, mapas etc, que se arranjariam ao ar livre. Também em embarcações, como as que navegam nos rios amazônicos, poder-se-iam instalar classes. A vantagem de tais classes ambulantes pode ser dupla: 1.º, pode permitir ao professor dar aulas a dois turnos diários, o que não é absurdo num país onde há falta de professores; 2.º, o próprio veículo que transporta a classe pode servir de meio de condução dos alunos, porque poderia ir colhendo-os pelo caminho.

J. Orlandi, do Departamento de Educação de São Paulo, relembra as idéias de M. B. Cossio, relativas às missões culturais na Espanha. No Brasil elas poderiam ter alguma função educativa nos municípios isolados, do alto sertão. Valeria a pena estudar as possibilidades de sua prática.

"As missões culturais — escreve J. Orlandi — procuram criar nova mentalidade coletiva, infundir características de vida melhor aproveitada, despertar nos grupos a compreensão de sua

força e das possibilidades do meio onde vivem. Fazem-nos participar de uma civilização melhor sem provocar o êxodo local. Estabelecem diretrizes de civilizações".<sup>75</sup>

Inicialmente é de se duvidar que as missões culturais possam alcançar tanto. Todavia, se tivermos em vista que uma missão cultural tem como programa, não apenas ensinar crianças, ou fazer ensino supletivo, mas educar a comunidade inteira, levando-a a aperfeiçoar os seus meios de defesa da saúde, de trabalho e de aproveitamento de recursos naturais, as esperanças que nela se depositam, não são infundadas.

No México, as missões culturais tiveram por fim a organização de cursos de aperfeiçoamento, que duravam de quatro a seis semanas, a professores das zonas urbanas e rurais das regiões visitadas. Esta foi a maneira de trabalho das primeiras missões organizadas no país irmão, a partir de 1924. Mas em 1943 tudo foi reorganizado.

"Vinte e um anos de experiência de escola rural tinham demonstrado que uma população submetida à única influência da escola primária, evolui com uma lentidão tanto maior quanto a família é mais ignorante, porque não somente esta ignorância entrava a influência salutar da escola, mas ainda tende a neutralizá-la completamente. A criança que, depois de quatro ou cinco anos de ensino primário, deixa a escola para continuar a viver num meio retardatário, se vê constrangida, seja a se readaptar ao modo de vida de sua família, seja a se libertar dela para procurar em outro meio o nível de vida que lhe convém atualmente."<sup>76</sup>

No México a experiência levou, portanto, à compreensão de que é preciso reeducar as populações. E quem se encarregou desta tarefa foram as missões culturais, compostas não apenas de professores, mas também de técnicos capazes de ensinar e de pôr em prática, com a população a que se dirigiam, os ensinamentos feitos.

Neste sentido, é possível esperar alguma coisa das missões culturais. Elas serão úteis não só aos municípios do alto sertão, mas a todas as zonas rurais do Brasil e as nossas milhares de pequenas cidades.

Nestas condições quem mais diretamente se beneficiaria com as missões culturais seriam as gerações adultas. Estaríamos, portanto, em pleno domínio da educação de adultos, objetivo da Campanha mantida pelo Departamento Nacional de Educação.

O maior obstáculo às missões reside na dificuldade de transporte coletivo no alto sertão, e nas enormes distâncias a serem

75 In *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS*, Fevereiro de 1945.

76 "Les Missions Culturelles au Mexique" par Guillermo Bonilla y Segura in *BuUein Trimestriel de l'Éducation de Base* — Unesco Publication 259, jan. 1949.

vencidas. Por isso, podemos afirmar que a conquista do sertão não se fará apenas pela educação. A marcha para o Oeste supõe estradas, a navegação intensiva dos grandes rios, o avião acessível a quase todas as bolsas, se não puder sê-lo a todas.

Neste caso, ainda, será possível obter cooperação de outros setores da vida nacional, principalmente de outros setores administrativos do Governo, que não o Ministério da Educação. Como exemplo da possibilidade dessa cooperação, tomemos o relato da Prof.<sup>a</sup> Talita Alcides Brito, que, na Reunião dos Delegados dos Estados, Territórios e Distrito Federal para o fim de examinar as bases e processos de execução da Campanha de Educação de Adultos, em 1947, contou do auxílio prestado pelo Exército Nacional no transporte do pessoal docente. "

Voltando ao ensino elementar, propriamente dito, queremos chamar a atenção para a possibilidade de realizar nas sedes dos municípios do alto sertão, em cidadezinhas onde as condições de vida coletiva não são totalmente precárias, a idéia sugerida por M. A. Teixeira de Freitas: a instituição de internatos rurais ou de colônias escolares.

Sentindo o problema com muito acerto e cuidado crítico, Almeida Júnior<sup>78</sup> sintetiza estas três medidas: "1.º, instituição do transporte escolar; 2.º, criação de internatos rurais, 3.º, manutenção de escolas de matrícula reduzida. Em outras palavras, será preciso concretizar o aforismo: onde a criança não possa ir à escola, que a escola vá à criança. Simples questão orçamentária. Simples e complexa!"

É interessante observar que um dos melhores estudos ecológicos, embora rápido e carecedor de desenvolvimento, sobre localidades rurais brasileiras, é feito por T. Lynn Smith, sociólogo americano que nos visitou longamente.

Diz êle<sup>79</sup> que os *grupos de localidade* brasileiras não se parecem com os da Europa, ou com os dos países hispano-americanos. Na época da colonização do Brasil, a propriedade rural em Portugal consistia em uma casa e em um lote de terreno para a horta, num logarejo ou pequena aldeia, e mais alguns trechos de terra cultivável, pelos campos circundantes. Era comunal o direito de fazer uso das pastagens e dos bosques. "Em outras palavras, a propriedade rural, que constitui o menor *grupo de localidade*, não era uma unidade territorial distinta e bem dife-

77 In *Publicação n° 3* da Campanha de Educação de Adultos — Ministério da Educação e Saúde, março de 1947.

78 A. ALMEIDA JÚNIOR, *OS Objetivos da Escola Primária Rural* — in *Revista de Estudos Pedagógicos*, julho de 1944.

79 T. LYNN SMITH, *The Locality Group Structure of Brasil* — in *American Sociological Review*, vol. IX, n° 1 (fevereiro de 1944). Este artigo de Lynn Smith, traduzido para o português, constitui o Capítulo XXXIII do livro *Estudos de Ecologia Humana*, organizado por Donald Pierson, citado anteriormente.

renciada, mas fundia-se com a vizinhança ou com a comunidade. Não sobressaía como uma entidade, tal como a fazenda de Minas Gerais ou a *farm* de Iowa. A vizinhança européia... constituía-se de um número de famílias cujas casas se amontoavam num lugarejo ou pequena aldeia, com suas terras, pastagens e bosques tributários."

É claro que naquela situação européia a função de escola primária, uma vez instalada no pequeno grupo, na vizinhança, seria bem mais fácil que no Brasil, onde as aldeias e povoados funcionam como centro mercantil e social, não propriamente como residência das famílias que tiram o sustento do amanho da terra.

Por isso, na zona rural brasileira, as crianças têm que caminhar relativamente grandes porções de estradas ou caminhos, para chegar à escola. Muitas vezes, elas andam a cavalo, outras se utilizam de carroças que habitualmente e diariamente vão à vila, etc.

Vê-se, portanto, que na zona rural propriamente dita a separação entre os ricos e os outros se torna maior. O fazendeiro tem possibilidade de mais de uma residência. Daí, o menor contato com os camponeses que trabalham na sua propriedade e com os pequenos proprietários dos arredores. Nos povoados e pequenas cidades do interior, eles são vistos como grandes senhores que devem ser respeitados. Não acontece o mesmo, porém, entre trabalhadores rurais e os pequenos proprietários. O contato e a mobilidade social de um para outro grupo é maior.

Nos municípios praeiros, onde predomina a pesca, há duas classes, separadas por barreira transponível: os trabalhadores do mar e os proprietários de barcos e apetrechos de pesca. Embora seja possível apontar casos de separação e, não raro, de conflito entre ambas, em geral isto não acontece. Frequentemente uns cooperam com os outros, nos mesmos trabalhos e, em vez de os primeiros receberem salário, recebem uma percentagem razoável do produto da venda do pescado. A classe capitalista geralmente fica fora do município; compra e revende o pescado, ou mantém indústria para o seu beneficiamento. Existem naturalmente municípios costeiros em que, com a pesca, há outros meios de produção. Estamos, todavia, apontando apenas certo tipo de comunidade municipal, como Porto Belo e Araguari, em Santa Catarina, onde aquela é que é a realidade.

Do ponto de vista educacional, há a considerar que nos municípios e nas regiões litorâneas, onde se pratica a pesca, como principal atividade econômica, há o aldeamento de pescadores, o que facilita o estabelecimento da escola, desde que tenha algum significado pragmático para eles.

Em municípios como este e nos da zona rural comum, de povoações mais repetidas e próximas umas das outras e onde as estradas são praticáveis, o problema não é tanto de estabe-



lecer a escola, mas de torná-la funcional, isto é, em relação dinâmica com o meio.

O tipo mais comum de escola neste ambiente é o que se denomina de "escola isolada". Confiada a um só professor, com três classes reunidas na mesma e única sala, é escola de matrícula que pode variar de trinta alunos em um só turno a quase cem em dois turnos, com uma freqüência que quase nunca ultrapassa de 70%. Atualmente, ela tem por função única alfabetizar, o que realmente é muito pouco. Entretanto não devemos ir ao extremo de dizer que isso não vale nada. Um indivíduo que tenha aprendido a ler na pior escola e pelos piores métodos, sempre tem à sua disposição um poderoso meio de autolibertação e de progresso, desde que se lhe ensine a utilizar este meio.

Mas, só isso não basta à comunidade. "A sociedade atual apóia-se na organização do trabalho; daí o princípio econômico da escola do trabalho... A escola do trabalho é a escola em que atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende senão fazendo."<sup>80</sup>

Se é assim, este trabalho não pode ser estranho ao meio; deve ser sugerido por este, ter relação com êle e encaminhado em seu benefício.

Talvez não seja possível uma oposição total, ou apenas grande, à tese do prof. Almeida Júnior em prol do programa mínimo para todas as escolas elementares ou primárias, mas é preciso pôr em relevo certas considerações que o ruralista norte-americano T. Lynn Smith teceu relativamente a essa tese: "A educação elementar na cidade e no campo seria constituída dos mesmos elementos, mas tais elementos seriam selecionados de modo a retratar os valores reais da civilização em ambos os seus aspectos, rural e urbano — e não selecionados de forma que faça uma grande parte dos estudantes desejar a suposta vida melhor das cidades."<sup>81</sup> Eu penso que a proposição adversativa do período acima é, pedagogicamente, mais importante que a principal. Da exata compreensão dos princípios que ela encerra e da sua perfeita aplicação depende o dinamismo educacional.

Esta, diferenciação não é apenas de meios pedagógicos. Às vezes, como já vimos antes, refere-se às condições de freqüência, a problemas de administração local, à extensão do currículo, à duração das aulas e ao horário, etc.

Quanto ao ensino supletivo, já na Reunião dos Delegados dos Estados, realizada pela Campanha de Educação de Adultos, em março de 1947, se positivou que, no próprio funcionamento das classes, era preciso ter em consideração condições regionais.

80 FERNANDO DE AZEVEDO, *NOVOS Caminhos e Novos Fins* — Cia. Editora Nacional, 1941.

81. A. ALMEIDA JÚNIOR. "OS objetivos da Escola Primária Rural" — *Revista de Estudos Pedagógicos*, julho de 1944.

O folheto que o Departamento Nacional de Educação fêz publicar com um resumo das sessões daquela Reunião, testemunha perfeitamente esta afirmativa.

Além da escola primária e deste aspecto que lhe é comum e ao ensino supletivo, devemos considerar outras condições da educação de adultos nos municípios da zona rural propriamente dita.

Lynn Smith distingue na comunidade rural brasileira duas partes distintas, constituída a primeira pela vila, cuja principal função não é fornecer localização para as moradias dos agricultores. Serve antes como residência e lugar de negócios para os comerciantes, homens especializados nas profissões, agiotas e trabalhadores de todos os tipos; é também um centro para as escolas, as igrejas e as instituições recreativas. A outra parte é constituída pelo campo de trabalho e pela residência do agricultor.<sup>82</sup>

Já vimos o problema que isso constitui para a educação da infância. Esta, entretanto, durante o dia, pode procurar a escola na vila, por um dos meios já apontados. Com o adulto não se dá o mesmo. O dia, para êle, foi feito para o trabalho. Resta-lhe a noite, que poderá ser aproveitada se êle não residir muito distante da vila, se dispuser de um cavalo para ir à escola. Sabemos que alguns milhares de brasileiros fazem atualmente esse esforço para fugir à ignorância.

Quantos aos outros, que moram mais distantes, o meio será aproveitar as suas viagens semanais à vila, para lhes dar um pouco de instrução. Seriam próprios para isso os fins de feira e os domingos, quando todos vão à missa. O padre, isto é, o pároco, poderia prestar excelente ajuda nessa tarefa. Infelizmente, porém, no Brasil há igrejas que permanecem longos períodos fechadas, pois um só padre muitas vezes atende a várias delas.

Nos municípios litorâneos, onde predomina a pesca, a escola também não pode continuar como simples instrumento de alfabetização. Sua função aí pode e deve ser bem maior.

Conheço de perto a miséria em que vivem os praianos de São Francisco, Araguari, Itajaí, Porto Belo, Biguaçu, São José e Florianópolis, em Santa Catarina. Conheci-os igualmente em Paranaguá. Em todos eles, as crianças subnutridas, opiladas, enfermiças e feias, apresentam baixo nível de aproveitamento escolar. Tristes e meio patetas, elas não brincam, porque não lhes sobram forças para isso.

Entretanto, essa gente, tão difamada por alguns escritores que lhe não souberam ver os problemas, oferecem algumas provas de que poderiam fazer muito mais, viver melhor, ser humanamente mais úteis. Suas casas são de taipa, não são sujas, ape-

sar de cobertas de palha e do piso de terra batida. O trabalho de pescar não é fácil e supõe o artesanato das redes e das canoas, muitas vezes praticado em equipe. Suas casas, de frente voltada para o mar, são rodeadas por um ou dois pés de café, o mamoeiro e a bananeira. Algumas galinhas franzinhas ciscam o terreno em volta.

Quando a gente vê tudo isso, tem a impressão de decadência. O homem parece ter desejado fazer alguma coisa, organizar sua vida de auto-suficiência, mas foi derrotado pela verminose, pelo isolamento, por condições econômicas adversas.

Nos demais Estados brasileiros de zona praieira, o panorama humano deve ser o mesmo, ou semelhante.

Aí, o trabalho da escola tem de associar-se intimamente ao de saúde pública e higiene. Os filhos de pescadores deverão aprender a alimentar-se, tanto quanto a ler e a escrever. E seus pais analfabetos, nas salas de ensino supletivo, deverão compreender porque não progridem e a vida lhes é tão amarga.

Naturalmente, não é preciso roubar as crianças e os pais, à profissão que já possuem, pois ela é útil e necessária, mas se poderá levá-los ao aperfeiçoamento profissional. E isto não impedirá tão pouco que se tente levar essa gente a ampliar e melhorar a iniciativa agrícola que já tiveram. Podemos fazê-los praticar melhor o amanho da terra, pela horticultura, bem como praticar a criação de aves domésticas em bases mais sadias e racionais. Isso lhes permitirá enriquecer a alimentação, atualmente sobretudo do frugal pirão de farinha de mandioca e de peixe assado.

Tanto nos municípios litorâneos, como nos do interior, é evidente que deve merecer especial atenção o ensino profissional que seria de grau elementar e em consonância com as atividades produtoras locais.

Creemos que é um erro fazer escolas profissionais que ensinem profissões não praticadas no meio em que atuam, o que leva muitos jovens, úteis à sua comunidade, a procurar trabalho em outro ambiente.

Nossa opinião é que as escolas profissionais elementares teriam em vista sobretudo levar as gerações jovens à racionalização dos trabalhos executados na própria comunidade.

É claro que as escolas sozinhas não farão milagres. Devem estar aliadas a uma política de investimento e de melhoramentos rurais, de assistência e levantamento do padrão de vida dos camponeses ou dos pescadores. Nas zonas de miséria, de atraso e de produção escassa, onde o homem é corroído pelas endemias e o pauperismo, só a educação, independente de uma política administrativa mais ampla, terá que fracassar.

Quanto ao pescador, tudo está a indicar que êle necessita de proteção e elevação de nível de vida. É preciso permitir que êle ganhe um pouco mais pelo produto do seu árduo e perigoso trabalho. A horticultura doméstica supõe ferramentas, sementes e disposição para o trabalho, isto é, saúde. Tais coisas dependem do dinheiro ganho pelo indivíduo, ao mesmo tempo que de educação e assistência sanitária por parte da administração pública. Os recursos para um programa assim devem, necessariamente, sair das zonas mais prósperas.

Nos meios de colonização estrangeira, além do aspecto econômico-profissional da educação, é preciso considerar o problema da nacionalização do ensino.

Em geral, os europeus, que bem conhecem a importância da escola, não passam sem ela. Uma vez estabelecidos em colônia, seu primeiro cuidado é fundar uma escola e escolher um professor, com ou sem assistência do governo. É evidente que tal escola será tão estrangeira quanto aqueles que a organizaram.

Deve ou não a administração pública efetuar a sua nacionalização?

Tenho dúvida quanto aos resultados de uma política nacionalizadora que atue por meios impositivos e autoritários.

Se os estrangeiros continuarem a viver como tais e a considerar-se estrangeiros, pouco poderá a escola. Evidentemente, isto não é cem por cento possível. As contingências da vida no meio novo em que eles se estabeleceram, não o permitem.

Penso que não devemos tolher a liberdade de os estrangeiros manterem suas escolas, desde que sujeitas às condições legais, principalmente no que diz respeito à nacionalidade e formação do professor, e à orientação do ensino. Isto, porém, não deve ser feito dentro dum clima de desconfiança e autoritarismo. É preciso que o imigrante que vem cooperar conosco, realizando seu próprio bem-estar econômico, não se sinta um perseguido.

Creio que o papel da escola nas colônias de imigrantes é o de adaptar-se a uma progressiva assimilação do colono, tendo em vista que isso só é possível quando a assimilação é mútua, isto é, que nós só poderemos conquistar para a nacionalidade os imigrantes, se nos deixarmos conquistar também por eles, em parte pelo menos.

Será talvez errado tentar impedir que as crianças de Blumenau aprendam a falar alemão, e as de Caxias, italiano. Como também seria errado não lhes ensinar o vernáculo. A melhor solução é a que harmoniza os imperativos familiares e de grupo, dos imigrantes, com os nossos zelos nacionais: o bilinguismo. Hoje, nas colônias do Sul, nacionais e descendentes de imigrantes geralmente falam duas línguas. Há, mesmo, jornais que se imprimem em duas línguas: português e alemão, ou português e italiano.

Creio que a assimilação pela escola deve ser feita de modo semelhante. Do contrário forçaremos os estrangeiros à resistência, quando não ativa e organizada, pelo menos passiva e tendente à criação da marginalidade, situação prejudicial aos seus descendentes, tanto quanto ao país que os recebeu.

O analbabetismo em tais regiões, no sul do Brasil, é muito rarefeito. A educação supletiva talvez que aí deva ser mais de informação sobre o Brasil e de caráter cívico. Os meios mais eficientes seriam, provavelmente, o cinema, o rádio, a imprensa.

Nos municípios de colonização estrangeira, poderíamos distinguir os industriais e os agrários. Em alguns, como Joinville, Jaraguá, Blumenau e Brusque, em Santa Catarina, devemos considerar ao mesmo tempo zonas industriais e zonas agrícolas. O operário ali é um pequeno burguês. Trabalha nas fábricas de tecidos, pequenas indústrias metalúrgicas, serrarias, cervejarias etc, e possui casa própria, às bordas da cidade, com seu quintal, uma ou duas vacas leiteiras, galinhas e alguns porcos. O meio de condução, por excelência, é a bicicleta.

Este aspecto ecológico da vida nesses municípios nos leva a pensar que a escola aí poderá e deverá ser preferentemente do tipo de grupo escolar, devendo seu programa e seu currículo atender ambas as zonas, urbana e suburbana, a primeira comercial e intensivamente industrial, a segunda essencialmente rural. Como vimos, o trabalhador e sua família aí participa freqüentemente de ambas as zonas, de onde resulta um individualismo *sui-generis*, às vezes consistente numa auto-confiança exagerada, ou um coletivismo particularista de clubes mais ou menos fechados, instalados num setor da cidade e abrangendo sua respectiva zona suburbana.

Em geral, os agrupamentos nacionais e de imigrantes conseguem estabelecer áreas comuns de interesses e relações, mas, também se formam zonas marginais, principalmente na classe média e burguesa, de grupos que resistem à assimilação cultural, o que significa marginalismo da sociedade nacional. Creio que este último problema foge ao âmbito da educação, quer de crianças, quer de jovens e de adultos, no nível elementar. Êle é o resultado do contato de duas culturas, que, embora não se repitam, podem entrar em conflito.

Não podemos querer esgotar o assunto deste trabalho. Ainda desta vez não foi possível realizar e completar o trabalho que, desde 1942, vínhamos idealizando. Não conseguimos passar do simples bosquejo.

Segundo o nosso modo de ver, porém, este bosquejo é uma indicação dos estudos e planos que podem e devem ser feitos, quer tendo em vista a educação da infância, quer a educação de adultos.

Os exemplos de regiões e municípios, que apontamos, não podem representar a totalidade do interior brasileiro. Serviram apenas de base às proposições desenvolvidas. Importa fazer um estudo mais minucioso e substancial das diferentes regiões e, dentro destas, de suas diferentes zonas, a fim de se poder orientar aos professores rurais e do sertão, no cumprimento de sua tarefa educacional, bem como de se organizarem com acerto as missões culturais, as escolas ambulantes, o ensino supletivo, etc. É uma realização que compete ao nosso Centro de Pesquisas Educacionais.

Ainda não saímos da fase de realizações em extensão. Só agora é que começamos ter condições de tentar aprofundá-las.

Toda obra de profundidade requer experimentação e cuidado. Por isso, não desejamos concluir com apelos de urgência. Talvez a melhor conclusão para a primeira parte deste capítulo seja um conselho de prudência e segurança.

O meio mais prático de concretizá-lo seria tomar dois ou três municípios em cada região brasileira, estudá-los bem e, então, iniciar a readaptação da escola. O mesmo poderá tentar-se com as missões culturais. Na base das experiências iniciais, far-se-á o resto, pouco a pouco, em todo o país.

Cabe agora examinar as principais condições a que deve atender a escola primária rural.

5. *A escola primária rural e sua missão.* Tanto quanto o ensino das primeiras letras, a escola rural tem que cuidar de construir as bases de uma nova mentalidade para as nossas populações rurais. Daí o precisar integrar-se na contextura do ambiente natural e social.

Porque temos que começar praticamente tudo, neste setor, não é possível, a exemplo do que foi feito nos capítulos anteriores, dizer como transformar e melhorar a escola. Daí a discussão de como instituir a escola rural, capaz de realizar seus objetivos próprios.

Neste sentido há quatro áreas principais de medidas e planejamento, a que os administradores da educação e os professores devem prestar particular atenção: (a) o currículo mais adequado, (b) o material didático ou meios materiais da atividade docente, (c) relações da escola com as comunidades rurais, e (d) preparação e treinamento de professores.

a) *O currículo.* Quanto a este assunto, com base em estudos feitos em outros países e no que pudemos observar nos Estados Unidos, podemos afirmar 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. Tudo que disser respeito, por exemplo, aos recursos naturais e aos princípios cientí-

ficos que governam a sua utilização, pode ser integrado nas unidades de programas já existentes para o ensino de ciências naturais na escola elementar, assumindo as atividades relativas tanto o aspecto de observação orientada, como de experimentação sistematizada em nível primário. É, pois, uma questão de motivação e de conteúdo específico das diferentes unidades. A escola urbana e a escola rural diferem, pois, neste particular, mais que nos seus objetivos e fins gerais.

De forma semelhante, o material de leitura, o assunto para as atividades de escrita, as atividades e estudos sociais, o desenvolvimento das habilidades manuais e artísticas, etc. devem ser orientadas segundo as possibilidades e as características da vida rural.

Neste particular achamos interessante transcrever, com alguma adaptação ao que conhecemos do Brasil, uma série de unidade globais de ensino, que poderiam ser desenvolvidas gradativamente, em uma escola primária de cinco graus, de acordo com sugestão do Comitê de Estudos Regionais e de Educação para o Sul (Committee on Southern Regional Studies and Education), nos Estados Unidos:<sup>83</sup>

- I Interdependência do sol, da terra, da água e da vida vegetal e animal. As relações de intercondicionamento vital dos vários elementos do meio natural; o equilíbrio natural desses elementos.
- II Conseqüências de quebra de equilíbrio dos elementos naturais, isto é, do seu intercondicionamento: erosão do solo, empobrecimento das fontes de água, inundações, desfertilização da terra e outras conseqüências semelhantes.
- III Dependência do homem quanto ao meio natural: o uso dos recursos naturais e a compreensão da dependência em que nos encontramos em relação aos elementos do meio natural.
- IV Meios pelos quais o homem perturba o equilíbrio natural dos elementos do meio natural e suas conseqüências: atividades econômicas e sociais que levam a isso e prejuízos do homem, que decorrem de suas práticas espoliativas da natureza.
- V Os dois grandes tipos de recursos naturais que o homem explora: os retornáveis e os não retornáveis. Atividades econômico-sociais diretamente dependentes de uma imperturbável corrente ou fluência daqueles recursos para nossa vida econômica.

83 JOHN K. IVEY, Jr. — *Channeling Research into Education* — American Council on Education, Washington, 1944 — capítulo IV.

- VI O que acontece quando os recursos não retornáveis se esgotam e se tornam insubstituíveis.
- VII As possibilidades de substituir os recursos não retornáveis por outros retornáveis, por exemplo: as matas e florestas milenares pelo plantio de árvores úteis que se desenvolvem e crescem rapidamente.
- VIII A direção racional do trabalho agrícola e extrativo. As escolhas que o homem, guiado pela ciências, tem que fazer na exploração da terra e de suas possibilidades naturais. As culturas cíclicas e a policultura.
- IX A escola, a comunidade, o governo local e estadual, as diferentes atividades produtivas da área e as responsabilidades de cada um na orientação racional da exploração dos recursos naturais.

Naturalmente a redação dos diferentes itens recomendados como unidades de ensino não corresponde a uma linguagem escolar, o que não impede que sejam ou possam constituir unidades de atividades educativas. Cada uma de tais unidades permite tanto a integração como a especificação do ensino das diversas matérias escolares. Todo o seu conjunto pode constituir motivo para cada série ou ano da escola primária, desenvolvendo-se em complexidade e amplidão, à medida que os alunos progredirem do 1.º ao 5.º ano. Supõem, conseqüentemente, um desenvolvimento em espiral. Todavia, outras séries de unidades podem ser propostas com mais propriedade; a que transcrevemos constitui apenas um exemplo.

b) *O material de ensino.* Afirmou George F. Gant — diretor de pessoal da "Tennessee Valley Authority" — que existe uma grande brecha entre o conhecimento do cientista e o conhecimento e a compreensão do povo. Tal brecha precisaria ser transposta antes que o povo possa encontrar-se em posição de realizar as escolhas e decisões mais sábias sobre suas próprias atividades. Há, diz êle, estreita relação entre a falta de conhecimento e o fracasso na ação. Logo a pesquisa e seus resultados precisam ser encaminhados para os canais ou meios educativos, a fim de que possam atingir e motivar o povo. Um dos principais desses canais seria constituído pelos processos e pelo material de ensino. Conseqüentemente, o conhecimento científico-sobre os recursos naturais deve ser vulgarizado pela escola que, para tanto, deverá utilizar o material de ensino mais adequado.<sup>84</sup>

84 GEORGE P. GANT — "Education for the Use of Resources", cap. IV do livro *Education for Rural America*, editado por Floyd W. Reeves University of Chicago Press, Chicago, segunda impressão, 1947.



Creemos ser possível afirmar ser o conhecimento científico tão ou mais facilmente transmissível pela escola rural que pela escola urbana. Nesta, quase sempre temos que fazer uso da motivação ocasionada pelas condições urbanas de vida (o mundo das invenções mecânicas), o que pode determinar o uso de laboratórios, nem sempre acessíveis, nem sempre fáceis de manejo infantil. Nas escolas rurais, o grande laboratório, sem dificuldades, nem perigos, é a própria natureza ambiente. Podemos, com facilidade, observar os efeitos da erosão, verificar a função dos vegetais, os efeitos da falta e do excesso da água sobre o solo e sobre os vegetais. Podemos cruzar espécies diferentes de animais, observar como nascem e se desenvolvem as plantas, realizando pequenas e variadas experiências. As fazendas, as plantações, as criações de animais domésticos estão próximas e podem ser facilmente observadas, permitindo comparações, explicações e conclusões.

Não há, pois, dificuldade em se conseguir, no próprio ambiente, riquíssimo material didático, que necessitará apenas ser complementado por material impresso e pelo que é essencial a qualquer trabalho de classe.

No que diz respeito ao material impresso, é claro que êle precisa ser relacionado com a motivação criada pelo ambiente.

Aqui é que se torna imprescindível a cooperação de professores, de técnicos agrícolas e de pesquisadores a fim de traduzir os resultados científicos em material de leitura e de estudo que tenha real valor educativo nas áreas rurais.

É evidente que tal material não poderá ser universal e único para todo o país, tendo em vista a variedade de seus ambientes naturais, de sua cultura regional e de suas necessidades e problemas locais. Daí a pesquisa e o estudo como necessidade para a regionalização adequada do material impresso a ser utilizado pelas escolas rurais.

c) *Relações entre a escola e a comunidade rural.* As atividades da escola rural só terão sentido social e educativo se forem relacionadas aos problemas e às virtualidades da comunidade ou da área a que servem. O melhor meio que se indica para cumprir essas condições de eficiência é tornar a escola um centro de interesse da comunidade rural.

Para tal fim, podemos julgar certas condições favoráveis: (a) o relativo isolamento dessas comunidades; (b) a falta de oportunidades dispersivas em matéria de recreação, comuns às comunidades urbanas; (c) pouca freqüência de formas associativas dos membros da comunidade, a não ser as favorecidas por situações de vizinhança; (d) maior unidade e maior funcionalismo social do grupo familiar. Isso tudo faz com que o professor bem orientado possa fazer da sua escola um centro de comunidade em que: (a) os membros da comunidade possam ouvir e ler coisas

úteis e tomar conhecimento do mundo; (b) encontrar alguma recreação sadia em certas modalidades simples de jogos para adultos; (c) associar-se nas atividades anteriores e em outras que tenham por fim resolver problemas locais; (d) inteirar-se do que realizam os filhos na escola e participar da educação que esta realiza, em função dos interesses e objetivos da família.

O resultado de um programa escolar desse tipo, que naturalmente só poderá ser realizado nos dias de lazer para a comunidade (domingos e dias feriados e santificados), será conseguir a cooperação de todos para o permanente desenvolvimento dos meios e fins educacionais em relação à própria comunidade. O próprio professor terá motivo de satisfação e se verá cada vez mais integrado na profissão, graças aos diferentes papéis sociais que o programa lhe proporcionará, impedindo-lhe a monotonia e a segregação a que a escola de tipo tradicional o condenaria.

Enumerando as condições favoráveis à transformação da escola em um centro da comunidade rural e os papéis que ela poderia desempenhar, não queremos dizer que isso se realize sem esforço, sem trabalho e sem dificuldades. Infelizmente já criamos no Brasil um sistema escolar que, se não atende às necessidades de nossas áreas rurais, é, todavia, ali conhecido. Temos já um grande número de escolinhas isoladas, entregues geralmente a professores sem nenhuma preparação especializada para a função e, por isso, sem nenhuma capacidade de liderança. Isto significa que já habituamos nossas populações do interior a ver na escola algo de bem definido e de muito restrito.

Conseqüentemente, criar a verdadeira escola rural, com todas as funções que lhe devem ser atribuídas, é também, em grande parte, mudar a atitude das populações rurais para com as instituições escolares, pois qualquer mudança de atitude requer trabalho de persuasão, que pode ser mais ou menos longo. O principal agente dessa persuasão tem que ser o professor. Daí a importância da sua formação, o que significa que a escola rural, em vez de qualquer um que saiba ler, escrever e contar, exige um especialista que deverá ter tido formação adequada.

d) *A Formação do professor rural.* Não há dúvida em que a forma de educação, que prevemos como única eficiente para o interior brasileiro, depende principalmente, em última análise, do professor.

Para esse fim, êle precisa compreender o que é a vida rural nos seus processos de trabalho e de associação, o que é a natureza e seus recursos aproveitáveis pelo homem, quais os princípios científicos que podem orientar e disciplinar esse aproveitamento, além das técnicas educacionais que poderão servir de meio para transformar todo esse equipamento em conhecimento e práticas realizáveis ao nível da escola primária, através de seus quatro ou cinco graus.

Em conexão com tal preparação e treinamento básico, importa que os professorandos que se destinam às áreas rurais, se familiarizem muito bem com as agências e instituições federais, estaduais e municipais que os auxiliem a conseguir e a adaptar material educativo às condições locais de qualquer escola rural.

As técnicas de relações públicas, de comunicação com o homem simples e semi-analfabeto, quando não analfabeto, do interior, os meios de organização e associação que podem ser postos em execução, tendo em vista os diversos padrões culturais do nosso rurícola, o conhecimento de seus interesses dominantes e de seus problemas mais angustiantes, são outras tantas coisas de que o professorando precisa adquirir consciência muito clara e precisa.

Para isso é preciso especial cuidado na organização das escolas que se destinam à formação do professor rural. Se fugimos, neste resumo, à menção de matérias e disciplinas específicas, tais como economia e sociologia rurais, é porque desejamos significar que essa formação deve ter um caráter muito mais prático que acadêmico. Não se trata de transmitir noções e teorias, mas de formar atitudes e despertar consciência para problemas e situações.

O programa das escolas destinadas à formação do professor rural podem e devem ter orientação muito definida, fugindo assim aos planos, habituais em nosso meio, de conhecimentos exclusivamente gerais. Há, não resta dúvida, necessidade de uma cultura geral para qualquer professor primário, o que, de nenhum modo, significa cultura enciclopédica, mas certos conhecimentos gerais, condicionados pelo que poderíamos chamar de cultura nuclear de nossa sociedade. Mas essa mesma cultura nuclear poder ser perfeitamente orientada no sentido de dinamizar, de fundamentar e condicionar a própria especialização funcional em que consistem as atividades educacionais.

O problema de recrutar e selecionar pessoal para a função docente nas escolas do interior também precisa ser devidamente equacionado, a fim de que se possa realizar a preparação conveniente de um professorado à altura da missão que deve desempenhar.

Afirma-se geralmente que esse recrutamento deve ser feito no próprio meio rural, para evitar-se o fenômeno muito comum de desajustamento dos jovens que, nascidos e educados em ambientes urbanos, são enviados ao exercício do magistério nas escolas rurais. Acredita-se que o professor local, escolhido em virtude de suas capacidades e talentos, preparado para educar a sua própria gente, tendo em vista o desenvolvimento da própria área em que nasceu e viveu a sua infância, terá mais facilidade de exercer as funções educativas e de liderança que se lhe atribuirão.

Para que um tal programa possa ter os resultados desejados, porém, é preciso que as escolas rurais, a que forem levados os jovens assim escolhidos, não lhes desenvolvam atitudes antagônicas ao meio rural, despertando-lhes o interesse e o desejo pela vida urbana. Temos para nós que as escolas normais existentes no país, com seus programas intelectualistas, seus cursos mais ou menos acadêmicos e seu contexto social exclusivamente urbano, não são capazes de formar o professor rural, mesmo quando o jovem é recrutado no interior.

No Rio Grande do Sul, em 1954, vimos algumas escolas normais regionais organizadas em internato e localizadas na própria zona rural, que poderiam facilmente preencher as funções específicas de preparar o professor rural. Esta era mesmo o seu "desideratum", mas a organização do currículo, a nosso ver, deixava a desejar. Tivemos impressão de que elas eram mais capazes de preparar técnicos agrícolas que professores primários. É claro que estes podem ser também técnicos agrícolas, mas precisam ser antes e acima de tudo professores.

Para educar não basta saber como se usam os instrumentos agrícolas, como se amanha a terra e se selecionam as sementes e as mudas; importa, antes de mais nada, compreender o que são e o que podem vir a ser as crianças, como entrar em relação com elas, como orientá-las e dirigi-las; depois, é necessário compreender os pais das crianças, sua família, entrar em relação com ela, conseguir-lhes a cooperação para a escola; finalmente, se impõe o conhecimento da sociedade rural em suas condições de vida e em suas possibilidades de desenvolvimento, meios de relação com ela e de nela integrar a escola. Para tanto, importa não apenas ler livros e ouvir lições; é preciso praticar, realizar, participar, vivendo tanto quanto possível os problemas e questões da ambiência rural, sobre ela refletindo e procedendo cientificamente, tanto quanto possível.

Cumpramos ainda observar que, se um conhecimento geral das técnicas e práticas agrícolas e extrativistas é útil e necessário ao professor rural, a especialização nisso é dispensável. O professor não precisa ser um agrônomo, como não precisa ser médico, nem advogado, nem financista ou economista, para exercer sua função no meio rural. Entretanto, pode ter conhecimentos de princípios e procedimentos gerais nesses campos especializados, a fim de poder orientar os alunos e as famílias respectivas na procura de meios e recursos para resolver problemas que dependam de qualquer dessas especialidades profissionais.

Por outro lado, é preciso chamar a atenção para um equívoco comum entre nós, depois que surgiu o movimento que podemos caracterizar como "messianismo" rural. De acordo com esse movimento, a escolinha que tivesse alguns canteiros plantados com legumes e um quintal de cereais, tudo feito pelo professor e seus

alunos, preencheria as funções que lhe cabem. Entretanto, vimos no estrangeiro escolas rurais perfeitamente integradas em suas funções, inclusive a funcionar como centros de comunidade, sem nada disso. O objetivo primordial da escola primária rural não é formar o agricultor, mas sim preparar a criança para a vida rural, fazendo-a participar consciente e orientadamente dessa vida. Neste caso, em vez de confiná-la em certas práticas agrícolas, nos limites do terreno escolar, práticas essas que podem divergir fundamentalmente das em uso na área comunitária, o melhor é levar os alunos a observar e apreciar o próprio trabalho rural dos adultos, inclusive fazendo-os pensar sobre esses trabalhos em termos de economia, de produção, de equilíbrio e condicionamento das forças naturais e de proteção e aproveitamento dos recursos naturais. Este mesmo trabalho, se a escola conseguir ser um centro de comunidade, é o que compete ao professor desenvolver junto aos adultos e às famílias, por meio de reuniões, de debates, de conversas, das leituras que a biblioteca da escola proporcionar, etc.

Sem esta compreensão das funções que o professor pode e deve preencher, não é possível planejar o processo de sua formação, talvez tão ou mais complexa que a do professor urbano.

6. *Organização da escola rural.* O que se conhece por escola rural, no Brasil, é a de uma sala só, mas evidentemente pode haver escola rural que tenha mais de uma sala. Se, por exemplo, adotássemos o critério norte-americano de considerar como rurais as comunidades de menos de 2.500 habitantes, e, considerando que, em média, 12% dessa população deve estar na escola, teríamos escolas rurais com matrícula de 20 a 300 alunos. Naturalmente as que ultrapassem de 60 o seu número de matrícula (a escola pode ter uma sala e funcionar em dois turnos com 30 alunos em cada um) precisariam ter mais de duas salas.

A maioria de nossos Estados considera como escolas reunidas as que têm de duas a quatro salas de aula. É como se várias escolinhas de classe única fossem reunidas num só prédio escolar. Poderemos, pois, considerar como escolas rurais não só as de classe única, mas também as chamadas escolas reunidas, cuja característica principal é a de ter classes heterogêneas e não dispor de corpo administrativo especial, encarregando-se um dos professores do expediente, às vezes mediante gratificação especial.

O primeiro problema das escolas rurais, sobretudo das que dispõem de apenas uma classe, é fazer os alunos trabalharem em grupos flexíveis, o que pode parecer não muito fácil, tendo em vista que eles terão idades e níveis de aprendizagem diversos. É o que é mais importante, a organização da escola inclui a consideração de problemas e atividades em que as crianças se possam empenhar, ao mesmo tempo que alternância

de certas aprendizagens especiais, tendo em vista os diferentes níveis dentro do mesmo grupo de alunos, o que talvez exija períodos ou horários escolares mais longos que os urbanos.

Vejam, primeiramente, o problema das idades diferentes. Vários estudos e pesquisas têm revelado que crianças de idades diferentes podem interessar-se pelos mesmos problemas. Um boletim da Agência Federal de Seguridades<sup>85</sup> dos Estados Unidos revela que em um estudo feito do quarto ao sétimo grau de certa escola de um só professor, pequeno grupo de alunos trabalhou junto, a fim de comparar os gaúchos argentinos com "cowboys" norte-americanos, para determinar as semelhanças e diferenças entre eles. Quatro desses alunos pertenciam ao 5.º grau e eram meninos, dois eram do 4.º grau e do sexo feminino; havia uma garota do 6.º grau e um garoto do 7.º grau, perfazendo o total de oito alunos que constituíam os quatro graus superiores da escola.

Os alunos organizaram primeiramente uma lista de questões sobre a Argentina, encarregando-se os que sabiam ler melhor das questões mais difíceis, mas três dos componentes do grupo lutavam com dificuldades de leitura, de modo que o professor teve que ajudá-los, providenciando livros de fácil leitura e bem interessantes, cujo conteúdo deveria ser relatado pelos três à classe.

Juntos, rapazes e meninas fizeram uma coleção de livros e de outro material de leitura, de onde cada um deles relatava partes (um ou mais capítulos) que julgava poder interessar aos outros colegas. Dois, utilizando-se do rádio-receptor da escola ou dos que tinham em casa, relataram os programas de rádio que ouviram sobre a Argentina e os Estados Unidos. Outros trouxeram para a escola estampas de suplementos dominicais de jornais, relacionadas com o que estavam estudando. Aprenderam muita coisa sobre o intercâmbio comercial dos dois países, aí incluindo os produtos da própria área em que se achava a escola.

Além disso, exercitaram-se no exame e leitura de mapas, estudando como poderiam fazer uma viagem de sua pequena comunidade à Argentina; familiarizaram-se com todo o continente americano e aprenderam muito sobre os outros continentes. Tentaram desenhar mapas e, auxiliados pelo professor, fizeram cálculos sobre escalas. Enfim, nesse simples projeto, não só aprenderam mais sobre sua própria comunidade, mas também do mundo, de leitura, de aritmética, de ciências, de trabalho cooperativo, de pesquisas; e tudo em função da comunidade, dos seus costumes e usos, de seus produtos e trabalho.

85 Federal Security Agency — *Bulletin 1951*, n' 18 — *Modern Ways in One-Two Teacher Schools*, by Effie G. Bathurst and Jane Franseth.

A idéia que está patente nesse pequeno relatório é a de que, também nas escolas rurais, o ensino das disciplinas ou matérias escolares é decorrente e se realiza funcionalmente; não é fim, mas instrumento. Os alunos as aprendem para atender aos seus próprios interesses, condicionados pela vida de suas respectivas famílias e de sua comunidade. O professor só pôde propor a idéia do gaúcho argentino em função da idéia do "cowboy", um tipo humano familiar aos alunos do *Middlewest* e do *West* norte-americano.

Mesmo de um ponto de vista social, as escolas devem, pois, atender aos interesses infantis, porque esses interesses resultam do contexto social em que as crianças vivem. Como tais interesses podem ser múltiplos e variam, sempre há oportunidade para novos projetos e para a organização de novos grupos de trabalho. E, para isso, os graus ou níveis escolares das crianças de uma escolinha rural não constituem obstáculo, porque cada uma trabalhará segundo suas próprias possibilidades e seu nível de desenvolvimento. Embora sejam classificadas segundo uma certa terminologia de nível (graus, ano escolar ou idade), os professores das escolas de uma ou duas classes devem procurar dispor sempre os alunos em grupos de trabalho e, através do desenvolvimento dos projetos, atender às diferenças individuais de aprendizagem.

Não é necessário, pois, manter os alunos de um mesmo nível de aprendizagem separados para todas as suas atividades. Os planos e projetos que atendam aos interesses — sempre localizados — das crianças, podem fazê-las trabalhar juntas, qualquer que seja o seu nível ou grau.

Além do que foi dito, devemos não esquecer que uma criança de segundo ano pode, muitas vezes, fazer algo do que fazem as do terceiro e, vice-versa, as que se classificam neste último podem ter dificuldades em algo que seja do nível do ano anterior.

Uma velha professora de escola isolada, no Estado de Kansas, por ocasião de uma visita que um superintendente local de escolas nos levou a fazer, dizia que naquele ano (1955) as garotinhas do primeiro ano estavam progredindo melhor que os garotos; por isso algumas delas já estavam começando (depois de dois meses de aulas) a trabalhar com os alunos mais lentos e retardados do segundo ano. De forma semelhante, os alunos mais adiantados do segundo ano trabalhavam em muitas coisas com os alunos vagarosos do terceiro ano e, desta forma, ela não mantinha linhas divisórias muito fixas entre os diversos anos escolares. Note-se que em nenhuma das escolas norte-americanas, que visitamos, encontramos qualquer preocupação com promoções ou com exames para isso. Os alunos eram sempre classificados por

idades e por anos de escolaridade. Daí porque o grau escolar não tem muita significação. Via de regra êle coincide com o número de anos de escolaridade e com a idade das crianças.

Cabe ainda observar que os diferentes interesses podem permitir organizar diferentes grupos de trabalho. Alguns problemas exigem, às vezes, algumas atividades gerais. Suponha-se, por exemplo, que se trate de uma comemoração, como a do dia da árvore ou de uma festa local. Toda a escola pode perfeitamente trabalhar nisso, embora os alunos se organizem em comitês com fins definidos. Em alguns casos, nem isso será preciso.

Já em outros problemas é possível que apenas alguns alunos (geralmente os mais velhos e adiantados) tenham interesse, como no caso, citado há pouco, do estudo comparativo do gaúcho e do "cowboy".

Às vezes, em problemas que interessam toda a classe, determinando a constituição de comitês ou subgrupos de trabalho, acontece que muitas das crianças precisam, para desempenhar-se do trabalho que lhes é confiado, aprender certas habilidades básicas. Em tais casos, o professor deve arranjar para que os alunos que já possuem e não precisam dessas aprendizagens básicas, prossigam em atividades de que podem incumbir-se independentemente, enquanto auxilia o grupo carente a desenvolver a habilidade ou técnica particular de que necessita. Desta forma fica inteiramente obviado o problema de disciplina dos alunos que não estão implicados por uma aprendizagem particular dos colegas atendidos pelo professor.

Os problemas e projetos quase sempre obrigam — de acordo com o que dissemos — à especificação de subgrupos ou comitês, de modo que, enquanto alguns alunos fazem certos trabalhos de arte manual, outros escrevem relatórios, planejam dramatizações, organizam e consultam bibliografia, etc. Em tais casos, eles dispõem de suas cadeiras e mesas de modo a permitir que os subgrupos possam trabalhar nos seus subprojetos respectivos e o professor ir de grupo a grupo, para o necessário trabalho de orientação e auxílio.

Naturalmente, se fôr adotado um plano de currículo como o sugerido há pouco, baseado em atividades vitais, problemas de vida relacionados à escola, à família e à comunidade, o trabalho exigido há de requerer períodos longos para cada unidade de aprendizagem. Vários assuntos e matérias terão que ser combinados para informar e ajudar a resolver um só problema. Justamente esta combinação de matérias e de informações, que as crianças devem dominar, precisa ser realizada de forma tal que o ensino possa realizar-se concomitantemente em vários graus de dificuldade. A alternância de leitura, exercícios escritos e exercícios orais, de trabalhos no quadro negro, informações orais



do professor e consulta a material escrito pode permitir esse ensino simultâneo. Vimos nos Estados Unidos escolas de um só professor funcionarem perfeitamente, durante seis horas diárias, com oito graus, dessa maneira.

Até aqui consideramos sobretudo a escolinha rural de uma só classe, mas fizemos referência, há pouco, às escolas reunidas de duas a quatro classes. Nestas, a distribuição de alunos pode obedecer à melhor homogeneidade, quanto ao nível de escolaridade e às idades.

Nas de duas classes, o que vimos nos nossos Estados sulinos foi a organização de uma classe de primeiro ano, reunindo-se os demais graus em outra classe. Às vezes se divide o segundo ano, de modo que os mais atrasados fiquem com o primeiro e os mais adiantados se juntem aos outros graus. A razão de ser desta divisão é que, geralmente, os alunos de primeiro ano são mais numerosos (cerca de 40% da matrícula total) e precisam de atenção particular a fim de melhor se adaptarem ao ambiente escolar e ali realizarem as primeiras aprendizagens básicas.

Em uma escola de três classes vimos a seguinte organização: alunos de primeiro ano e alunos mais atrasados de segundo ano constituíam uma classe; os mais adiantados de segundo ano e os de terceiro constituíam outra classe; e os de quarta e quinta série (este muito poucos, apenas seis) constituíam a terceira classe.

Como se verifica, vários arranjos podem ser feitos com a distribuição de alunos em escolas de mais de uma classe. O critério de quantidade de crianças e de seu relativo grau de escolaridade podem presidir a essa distribuição, que tanto atendei-á melhor às possibilidades de trabalho cooperativo e aos interesses dos alunos, quanto à mais adequada centralização do trabalho do professor.

Quase não fizemos referências ao critério de idades na distribuição e classificação das crianças, em virtude do problema que isso constitui para as nossas escolinhas rurais. O interesse de nossas populações rurais pela educação rural data de há poucos anos. Vivendo no obscurantismo, em baixo e precário padrão de vida, apenas obtendo pelo trabalho o indispensável para a sobrevivência, nunca tiveram antes, essas populações, consciência da necessidade de escolarização das crianças. Saber ou não saber ler nada significava para elas, para a melhoria de suas vidas, para a maior rentabilidade de seu trabalho.

Com o atual desenvolvimento industrial do país, entretanto, estão elas sendo tiradas pouco a pouco do isolamento em que viviam. O "jeep" e o caminhão penetram por todo o interior brasileiro, o rádio alcança todas as pequenas comunidades, bem como o cinema. Os processos eleitorais de nossa reorganizada e

renascente democracia obrigam os políticos a aumentar sua clientela eleitoral, levando-os à busca de votantes em todos os recantos do país.

Esses fatores todos despertam as populações rurais e as fazem sentir a necessidade de escolas, de educação, de conhecimentos novos. Daí o rápido crescimento das matrículas escolares, a procura de escolas, sua crescente improvisação pelos poderes municipais de todo o país. Isto, evidentemente, cria inúmeros problemas para a própria organização escolar.

Dentre estes cabe destacar o que diz respeito à balbúrdia das idades com que as crianças se apresentam, pela primeira vez, à escola. Para a nossa monografia sobre o Rio Grande do Sul<sup>86</sup> fizemos a este respeito o estudo de escolas de 13 municípios do interior, sendo 2 na zona colonial alemã, 3 na zona colonial italiana, 3 na zona da atual expansão dos núcleos coloniais, 3 nas zonas de campanha e fronteira e 2 na zona litorânea. Segundo esse estudo, pudemos obter números médios relativos às idades de alunos de 135 classes primárias, conforme o quadro abaixo:

Série ou grau	Idade mínima encontrada	Idade máxima encontrada	Media das idades mínimas	Mídia das idades máximas	Média das médias de classe	N.o de classes	N.' de alunos
1.º ano	5	18	7a.7m.	12a.	8a.4m.	32	1.022
2.º ano	7	16	7a.3m.	13a.1m.	9a.8m.	25	958
3.º ano	7	16	8a.4m.	14.a.	10a..5m.	38	1.189
4.º ano	8	18	9a.4m.	14a.7m.	11a.7m.	40	1.147
Total de amostra						135	4 316

Pelo exame da média das idades mínimas, verifica-se que, em geral, as crianças se matriculam, nas áreas rurais, com a idade de 8 anos, pela primeira vez. Isso nos leva a supor que a melhor organização escolar, tendo em vista a ordenação das matrículas e um máximo — possível na atual conjuntura brasileira — de 5 anos de escolaridade primária, seria aquela que condicionasse o tempo de permanência dos alunos na escola à idade. Nenhum deles poderia ficar na escola primária rural além dos 13 anos de idade, nenhum entraria antes dos 8 anos. Nestas condições, o aluno que se matriculasse aos 8 anos, permaneceria na escola cinco anos e, para os mais lerdos dessa idade, poder-se-ia permitir mais um ano complementar; os de nove, via de regra, permaneceriam 4 anos e, excepcionalmente, mais um;

86 J. ROBERTO MOREIRA, *A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul* — págs. 116-117 — I.N.E.P., 1954.

os de 10 teriam direito, basicamente, a 3 anos de escolaridade; os de 11 a 2 anos e, possivelmente, mais um; os de 12 anos a um e, para os que não consigam alfabetizar-se nesse período, mais outro. Os de mais idade, que ainda não tivessem tido qualquer escolaridade, deveriam procurar os cursos de emergência para alfabetização e educação de adolescentes e adultos.

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 aluno receberia da escola, fosse qual fosse o número de anos que ali pudesse permanecer, o máximo que ela lhe pudesse oferecer. O resto ele conseguiria — se fosse preciso — de cursos de ensino supletivo e de outras agências de educação rural.

Adotado um critério desses, em poucos anos teríamos ordenado a escola primária rural, de modo a que ela pudesse ter apenas alunos que, ingressando com oito anos de idade, nela permanecessem até os 12 anos, porque, progressivamente, os pais iriam atendendo o que os professores, em virtude das relações da escola com as famílias e com a comunidade, fossem pregando a este respeito.

\* \* \*

São, de modo geral e ainda sucinto, estas as principais considerações que podíamos fazer a respeito da educação rural, aí compreendida a primária e a de base. Julgamos que elas devem presidir aos estudos mais específicos e profundos que se devam fazer com vista ao planejamento e execução.

Deus permita que realmente tenhamos conseguido dar a contribuição que desejáramos para o encaminhamento racional da solução de tão graves, quanto importantes problemas.