

6. Whitaker Penteadó, op. cit., p. 162
7. Whitaker Penteadó, op. cit., p. 165
8. Whitaker Penteadó, op. cit., p. 180
9. Cf. Otto Moacyr Garcia. *Comunicação em prosa moderna*. 11 ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1983, p. 293-4.

CONDIÇÕES ESCOLARES E EXPECTATIVAS DA POPULAÇÃO RURAL DE GOIÁS FRENTE A SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO *

Maria Teresa Lousa da Fonseca **

Trata-se de um estudo sobre as condições do ensino rural em Goiás. Faz-se a análise teórica e histórica da sociedade goiana enquanto realidade sócio-econômica e político-cultural; enfoca-se uma possível relação entre a totalidade anteriormente estudada e os dados empíricos coletados e registrados na pesquisa "Diagnóstico do ensino rural em Goiás", da qual são selecionados seis temas. O exame desses temas leva ao reconhecimento de que a escola no meio rural em Goiás é apenas um arremedo de escola repudiado pelos professores e pela população rural. Conclui-se pela afirmação de que "as questões educacionais rurais de Goiás não podem ser pensadas fora da historicidade das questões educacionais básicas das classes subalternas. Elas só podem ser entendidas no interior da luta pelo ensino público, gratuito e de qualidade, e da luta pela democratização de todas as instâncias da sociedade brasileira".

I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA DO PROBLEMA

O tema aqui proposto para discussão centra-se nas condições escolares e expectativas da população rural de Goiás frente a seu processo de escolarização.

Do ponto de vista sob o qual pretendemos sugerir o debate, torna-se necessário de imediato historiar o contexto onde tal população

* Texto apresentado na IX Reunião Anual da ANPED-GT-Educação e Movimentos Sociais no Campo, Porto Alegre - 1988.

** Professora Adjunto do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG.

vive, isto é, a sociedade goiana, como também explicitar o caminho teórico-prático que pretendemos seguir nessa reflexão. Para tanto, pensamos que é indispensável buscar no pensamento de alguns cientistas sociais brasileiros subsídios teóricos e históricos que nos permitam construir com fidelidade e rigor a historicidade das questões que aqui propomos para discussão.

Neste sentido, mesmo trabalhando o tema a partir de dados circunscritos a uma região, não pretendemos defender a existência de um ponto de vista regional, mesmo porque temos claro que, no tipo de formação social que vivemos nada está isolado. As questões a serem aqui debatidas não são exclusivas da população goiana e de nossas "escolas rurais", mas inerentes à sociedade brasileira, à correlação das forças existentes no interior do Estado e da sociedade, ou seja, aos divergentes interesses da burguesia e dos trabalhadores do campo e da cidade. Como nos ensina José de Souza Martins: "a base do conhecimento deve estar no processo do capital, que engendra condições múltiplas a partir de diferentes situações sociais como as que são encontradas nas diferentes regiões brasileiras (...) não é possível separar aquilo que o capital já unificou - o rural e o urbano". É preciso superar o entrave teórico/político de se "discutir a classe operária urbana como se não houvesse nenhum elo entre a sua situação e a dos lavradores pobres do nordeste ou de outras regiões".¹

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

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

Pensando especificamente na sociedade goiana, temos uma sociedade historicamente produzida no contexto de uma ordem econômica de base agrícola, cuja maioria dos trabalhadores vem resistindo e enfrentado de forma trágica os desdobramentos concretos da reprodução

ampliada do capital. Neste contexto, a situação emergente passa a demandar mais trabalho temporário (assalariado) do que as outras formas tradicionais de trabalho rural (posse, parceria, arrendamento e "meia"), gerando assim uma diminuição do trabalho permanente e a efetivação da "condição de migrante" para o trabalhador rural. Nesta situação, este trabalhador tem então diante de si dois caminhos: ficar e resistir (são os "movimentos sociais no campo") ou tornar-se um trabalhador rural livre, isto é, um bóia fria, um migrante.

Como explica Martins: "a expulsão do trabalhador residente representou a liberação da terra para os fazendeiros e a extração de renda territorial, além de lucro, onde antes havia cultivo do próprio trabalhador. Os direitos trabalhistas libertaram a terra e a renda territorial naqueles setores e naquelas parcelas em que estavam sendo divididas com os trabalhadores"².

Teoricamente, entretanto, o entendimento de tal situação só faz sentido se tomada como o reverso da mesma moeda, ou seja, aquela que põe a nu uma das questões centrais do desenvolvimento do capitalismo brasileiro - o cerne da relação cidade x campo tal como se põe hoje no Brasil e, por conseguinte, em Goiás - a questão da renda da terra, fonte da contradição interna terra x capital.

Neste sentido os donos do território goiano, os latifundiários, (além dos goianos, gaúchos, paranaenses, mineiros, paulistas, americanos, japoneses, sul-africanos etc.) como também a classe empresarial, acham-se encurralados pela fronteira da contradição interna terra e capital, buscando, pois, para enfrentá-la as mais variadas formas de junção terra e capital. Entretanto, antes de tentar compreender como isso se faz presente na economia goiana, é preciso compreender que no Brasil atual "a junção da propriedade da terra com o capital, que se acelerou enormemente durante a ditadura, só na aparência suprimiu a contradição entre a terra e o capital. Se o capitalista se tornou proprietário da terra ou se o proprietário da terra tornou-se um empresário rural, isso não suprime a contradição que a terra representa no desenvolvimento do capitalismo. Ao contrário, desfigura o papel do empresário. Ele passa a ter que apostar em duas coisas opostas ao mesmo tempo: como capitalista, no lucro; como rentista na renda fundiária"³.

Concretamente, o acelerado desenvolvimento da economia goiana, fruto do movimento contraditório do capitalismo brasileiro, parece exemplificar fielmente o raciocínio anterior. Em Goiás, os principais desdobramentos da reprodução ampliada do capital, juridicamente assistida e garantida pelo Estado através dos incentivos fiscais, procurou ocupar todos os espaços possíveis. O resultado desse processo po-

de ser identificado na manutenção e ampliação do latifúndio, na mecanização da lavoura, na opção pela pecuária de corte, na expansão da exploração mineral que vem diretamente associada à fabricação de carvão. Evidentemente o alvo desta produção é o mercado externo. Na esteira destas atividades, tenta-se, para fins do mercado interno, a efetivação da empresa rural baseada na produção e comercialização de matérias primas para a indústria especializada em carnes, madeiras, grãos, fibras e necessariamente seus derivados.

Na verdade, do ponto de vista do antagonismo de classe, tanto "progresso" só tem sentido se compreendermos a dinâmica real e completa do processo do capital, ou seja: "se o capitalista e o proprietário estão objetivamente separados e contrapostos, isso não quer dizer que ambos não possam estar juntos, unidos pelo interesse comum na apropriação da mais-valia produzida pelos trabalhadores. Essa é a razão, também, histórica, que faz com que ambos possam surgir unificados numa única figura, a do proprietário de terra que também é proprietário de capital. Esse fato não elimina a contradição entre terra e capital; apenas a enobrece, do mesmo modo que a contradição entre o trabalho e o capital tem que aparecer encoberta para viabilizar a exploração capitalista do trabalhador."⁴

Diante disso, entende-se, pois, o surgimento em Goiás de uma organização como a União Democrática Ruralista (UDR) que aparentemente consegue driblar a contradição e ser capaz de, ao mesmo tempo, defender a renda da terra e o lucro capitalista e ainda se afirmar como força influente no interior da relação Estado x Sociedade. Como explica o geógrafo Rui Moreira, "a chave do caráter e evolução do Estado brasileiro é esta dialética da diferenciação dos 'agrários', que o leva por núcleo um bloco de poder composto de formas burguesas atrasadas e avançadas, e, por consequência, fundado num jogo de contradições, conflitos/conciliações entre estas forças."⁵

É por tudo isso que em Goiás, hoje, a luta pela terra assume uma dimensão explícita de antagonismo de classes: de um lado, os latifundiários reorganizam suas bases oligárquico-coronelísticas, maquiando a velha face com a jovem liderança da UDR e com novas coligações partidárias. De outro, a FETAEG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás), filiada à CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) é uma força numérica (200 sindicatos), que tem no seu encaixe o nascimento da oposição sindical (aproximadamente 80 sindicatos), que apóia e revigora a luta dos pequenos proprietários, dos assalariados do campo e os movimentos sociais de luta pela terra, expressos concretamente pelos movimentos dos

posseiros, dos "sem terra", dos indígenas, das roças comunitárias e, numa perspectiva ainda mais nova, das associações de mulheres trabalhadoras rurais.

A necessidade de se compreender tal antagonismo reside no fato de que, se a UDR, de um lado, representa força política significativa na condução dos destinos da sociedade brasileira, de outro, "os movimentos sociais, com seu amplo espectro e tendência à autonomia, são de fato lutas das classes subalternas contra a sua exclusão política e manipulação ideológica. Do ponto de vista político, mesmo situados a nível corporativo, fragmentados e dispersos, os movimentos de trabalhadores rurais se somam, inorganicamente é verdade, ao movimento mais profundo da sociedade brasileira que abre caminhos alternativos ao binômio autoritarismo-conciliação das elites e aponta para a construção de uma via democrático-popular."⁶

Posto isso, ou seja, alguns aspectos do processo do capital na forma como se explicita no campo e em Goiás, passamos agora a verificar como esse mesmo processo engendra a "condição de migrante" para a maioria dos trabalhadores goianos.

O Censo de 80 demonstra que, em Goiás, o índice de crescimento nas cidades em detrimento da zona rural é da ordem de 28%, o que evidencia que a década de 70 foi a década de transferência da população rural para as cidades. É preciso não esquecer também que essa década marca o início da violência incontrolável no campo. Segundo este mesmo Censo, Goiás possui quatro milhões de habitantes, sendo que 62% já habitam nas cidades, permanecendo no campo o restante de 38%.

O forte fluxo migratório que aflui em direção ao centro do país nos últimos decênios é uma expressão clara do movimento, das transformações e das contradições que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil vem impingindo a sua população.

Conforme estudo de Telma Guimarães Miranda, "desde os anos 50, a região centro-oeste, que engloba Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal, vem-se destacando pelos maiores níveis de populações geralmente oriundas dos Estados do leste e nordeste. Na década de 1960-1970, esta região apresentou a mais elevada taxa de crescimento tanto de população urbana quanto de rural: 9% e 3% respectivamente. Este fenômeno é explicado, tanto pela expansão de fronteira agrícola quanto pelas oportunidades de trabalho surgidas nas obras de infraestrutura, construção civil e serviços urbanos, que se fizeram necessárias para a construção de Brasília e pela consequente expansão da rede viária (...). Nota-se que o fluxo migratório inter e

intra regional mudou de tendência no período 1970/80. Enquanto na década de 1960/70 o fluxo se manteve predominantemente rural, seja no ponto de vista da origem (rural-urbano e rural-rural - 58%), na década de 1970/80 o fluxo se torna predominantemente urbano: ou seja, a parcela da população migrante que buscou residência na zona urbana foi da ordem de 69%, sendo 28% procedente da zona rural e 41% de zona urbana."⁷

A importância dos dados apresentados é a de permitir que completemos, do ponto de vista empírico/estatístico, a análise já colocada anteriormente de como o processo do capital expulsa o trabalhador do campo e, por conseguinte, o conduz à condição de trabalhador errante, seja no sentido rural-rural, seja no rural-urbano e no urbano-urbano.

Procurando ainda compreender esta questão em sua totalidade, ou seja, a partir da direção que o movimento das classes pode delinear para a sociedade brasileira, tomamos como elucidativa a afirmação de Rui Moreira de que tal situação tem, tanto na sua raiz como numa perspectiva de futuro, o "estabelecimento da 'fronteira em movimento' como meio de controle sobre o movimento camponês via reterritorialização dos camponeses, enquanto classe contestadora do estrutural monopólio da terra, e de evitar a aliança do campesinato com o operariado fabril."⁸

Neste sentido, temos claro que é esse mesmo raciocínio que nos leva à natureza da relação Estado e Sociedade no Brasil, melhor dizendo, da relação sociedade política x sociedade civil, fonte de todas as questões que aqui estão e vão ser tratadas.

Octávio Ianni coloca bem o quadro histórico geral no qual as análises feitas até aqui estão inseridas.

"Não se pode entender a sociedade urbana, a industrialização, não se pode entender o tipo de poder político que tem existido no Brasil, sem passarmos por uma análise mais rigorosa sobre como é a sociedade agrária e como ela se articula com a urbana. Temos uma tradição de governo de estilo oligárquico. Há na história do Brasil uma tendência para o centralismo, o autoritarismo. Não estou falando de hoje, estou falando da história do Brasil. Provavelmente, as pesquisas sobre as classes sociais no campo, e a maneira pela qual as classes sociais do campo se articulam com as da cidade, sejam a base da explicação de porque o poder estatal no Brasil tem sido principalmente oligárquico, ou autoritário. Eu diria que um dos artifícios das classes governantes para evitar a democratização das classes subalternas, a redistribuição de renda etc., tem sido a manipulação dos excedentes de trabalhadores:

se há excedente populacional nos minifúndios do Rio Grande do Sul, estes são transferidos para a Amazônia; (...) Esta flexibilidade, esta imensa fronteira que o país tem, e que possibilita a movimentação de excedentes populacionais de áreas de tensão, tem sido um dos segredos (não é o único), um dos segredos de por que é possível a persistência de governos de cunho oligárquico. (...) É nessa flexibilidade, inegavelmente, ajuda as classes governantes à não resolução do problema do Nordeste: à não resolução do problema do Rio Grande do Sul."⁹

É na esteira destas reflexões que acreditamos existir espaços que ainda permitam incluir novas propostas de análise para os problemas educacionais rurais.

Na literatura especializada sobre o assunto são comuns observações desse tipo: "Pois bem, passados setenta anos de discussão sobre o ensino rural no país, o que se constata de mudança concreta é quase nada. Evidentemente que não se trata de um problema apenas educacional; a questão é muito mais ampla. O que mudou para melhor nas condições de vida para o nordeste? Todavia, a educação tem suas especificidades que merecem ser analisadas. A escola rural sobrevive, alguns professores e alunos também. E as verbas como sobreviverão? É imperdoável manipular as comunidades que nada recebem, em nome da sua boa fé, para que assumam problemas muito além de suas possibilidades. A questão não pode se resumir em bons sentimentos cristãos."¹⁰

Mas que questões mais amplas são essas geralmente anunciadas, mas teoricamente nem sempre aprofundadas e politicamente não denunciadas?

A nosso ver, uma das possibilidades teórico/políticas de compreender "esta questão mais ampla" é procurar compreender em profundidade este quadro de "não resolução de problemas" historicamente determinado por esta "flexibilidade" de que fala Ianni, característica da dinâmica das relações sociedade política e sociedade civil no Brasil.

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

Neste sentido, a curto prazo, as políticas de ação aleatórias e imediatistas (projetos especiais por exemplo) reforçam as especificidades culturais e as diferenças regionais, tratando-as a partir não do respeito às tradições populares historicamente produzidas, mas apenas nas

suas superficialidades presentes e na medida em que possam responder convenientemente a interesses político-partidários.

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

A meu ver, é somente no interior deste contexto teórico e histórico que a gravidade dos problemas educacionais brasileiros é, entre eles os da escola rural de Goiás, pode ser compreendida.

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

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROBLEMA

À chamada população rural goiana como um todo só é oferecido em termos de instrução pública o ensino de primeiro grau em sua primeira fase. Em sua totalidade (rural e urbana), o ensino público de primeira fase em Goiás congrega, em dados de 1985, o número de 6539 estabelecimentos, sendo que a municipalização abriga 83,60% deste nível de ensino.

Em síntese, isto vem demonstrar que em Goiás a rede de ensino municipal é a grande responsável pelo atendimento público escolar de primeira fase do primeiro grau, num total de 5.466 escolas. Neste conjunto, 94,31% das escolas municipais, ou seja, 5.115 estabelecimentos são escolas rurais¹¹. Estas, embora chamadas escolas, não passam de edificações de apenas uma sala e um único professor que oferecem ensino quando muito até quarta série do primeiro grau, no regime de classes multisseriadas. Em percentuais, estas escolas "as chamadas multisseriadas" representam 71,29% das escolas municipais ou, mais precisamente, 4.000 salas de aulas.

Diante disso, tem-se a seguinte situação: num total de 6.539 escolas que atendem à população goiana escolarizável (rural e urbana), 5.115 são escolas situadas no meio rural, das quais 4.000 são classes multisseriadas de professor único. O que causa estranheza, entretanto,

é perceber que mesmo diante do índice já anteriormente citado de que a população goiana já é em maioria urbana (62%), a maioria das escolas existentes (4.000) para atender a faixa de escolarização imediata ainda é do tipo rural e multisseriada. Em nível de investigação como elucidar tal contra-senso?

Conforme explica Eliana Carneiro em seu estudo sobre a Educação em Goiás, o índice de matrícula no meio rural em dados consecutivos é o seguinte: 1960 - 4,60%; 1970 - 29,0%; 1980 - 13,53%. A questão posta para ser explicada não é, pois, o número das escolas, mas sim, a defasagem entre o crescimento triplicado do índice de matrícula e o decréscimo populacional no campo.

Segundo análise da autora acima citada, "o aumento do percentual matriculado na zona rural é afetado não só pelo crescimento da matrícula mas, também, pelo crescimento negativo da população rural na década de 70 (-17,07% entre o censo de 1970 e de 1980). Um crescimento populacional idêntico ao da década anterior teria rebaixado esta relação percentual.

Analisando sob este ângulo, o crescimento das matrículas confirma, mais uma vez, o caráter discriminatório da expansão da rede. Em termos absolutos e relativos as matrículas favorecem a zona urbana, entretanto este crescimento é insuficiente para acompanhar o surto de urbanização ocorrido na década de 70. Na zona rural, o aumento três vezes maior da população matriculada, favorecido pelo decréscimo absoluto de habitantes, ainda deixa fora da escola 86,47% da população.

Assim, tanto a população urbana, incrementada pelo movimento migratório rural-urbano na década de 70, vê reduzidas suas possibilidades reais de acesso à escola, como a população rural permanece à margem do sistema escolar. Acreditamos, porém, que o alastramento das empresas capitalistas no campo necessita da formação de mão-de-obra especializada pra determinadas tarefas. Esta formação se realiza, entretanto, fora do sistema de ensino regular, através de programas de extensão rural".¹²

Contudo, não é apenas este contra-senso que alarma; existem outras situações tão graves, como por exemplo: o número de professores que atendem as escolas rurais é de 7.852, sendo que o percentual de leigos é de 64%, entendendo-se por leigo aquele que não tem o primeiro grau completo. Como se percebe, há um grande hiato entre o número de professores e o número de escolas rurais, que em sua maioria são classes multisseriadas de professor único.

Este hiato explica-se pela persistência de duas situações na contratação de professores para o ensino rural em Goiás: a primeira diz

respeito à prática comum das prefeituras em contratar o professor para dar aulas em sua própria casa. Isso gera o fato de o professor existir como funcionário da prefeitura, mas a escola não existir como estabelecimento de ensino; a segunda situação centra-se exclusivamente na prática clientelista do poder municipal, ou seja, pessoas são contratadas para o cargo de professor, mas nem por isso são obrigadas a ministrar aulas. Quanto ao salário, estes professores, por serem funcionários municipais e os municípios terem orçamentos muito diferenciados, têm remuneração também diferenciada, variando de 12 a 17 BTN's a um salário mínimo vigente, além de terem suas admissões e dispensas subordinadas aos ditames do coronelismo oligárquico-partidário local.

Em pesquisa recente realizada pela Universidade Federal de Goiás e Secretaria da Educação, os dados recolhidos permitem constatar empiricamente a veracidade dessa situação, bem como fornecem detalhes explicativos da mesma.

Antes, porém, pensamos ser importante falar um pouco de como foram colhidos tais dados.

A pesquisa referida "nasceu" da reformulação de um projeto de "Diagnóstico do Ensino da Zona Rural"¹³ encomendado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás à Faculdade de Educação da UFG e tinha como objetivo principal conhecer a realidade da escola rural do Estado de Goiás. Para tanto, o trabalho teve dois momentos: um primeiro de coleta de dados sócio-econômicos e culturais e um segundo de ir à realidade propriamente dita.

Apesar de saber que apenas a coleta de dados sócio-econômicos e culturais não explicaria suficientemente a realidade escolar, sua sistematização pareceu importante e adequada porque permitia a interação da equipe de pesquisa em torno do objeto de conhecimento, bem como uma primeira aproximação das condições gerais dos municípios onde estavam localizadas as escolas. Tal procedimento, entretanto, revelou-se, como esperado, de limitado poder explicativo: nenhuma variável foi capaz de explicar o número de escolas, a repetência, a evasão, as condições do prédio, o salário do professor ou qualquer outra questão da escola, a não ser que a pesquisa se transformasse em um censo educacional da zona rural. Entretanto, o levantamento dos dados quantitativos e as tentativas de análise de seus resultados fortaleceram a equipe, reforçando a necessidade de se buscar a realidade de outra forma.

Nesse sentido, paralelamente ao levantamento desses dados secundários, a equipe pensava outra forma de conhecimento, o que requeria outro tipo de pesquisa. Este momento de reflexão permitiu equa-

cionar um novo tipo de aproximação da realidade. Definiu-se por um procedimento (Seminários) que permitisse a todos (técnicos da Secretaria, professores da Faculdade, alunos de Pedagogia) vivenciar e pensar a realização concreta da escola rural.

A realização do primeiro seminário, em Goiânia, foi fundamental para a adoção, agora de forma consciente, de uma nova postura: é preciso ir à realidade da escola multisseriada e criar condições para que esta realidade possa se manifestar como ela é. "Esse primeiro seminário (Goiânia) serviu como um treinamento para o pessoal da UFG e SE aprender a ouvir um ao outro, a fim de que pudesse melhor ouvir o pessoal da Zona Rural, através dos Seminários a serem realizados posteriormente. O Seminário de Goiânia foi importante na medida em que explicitou uma série de critérios para preparação dos Seminários na Zona Rural, a partir das próprias colocações dos participantes".¹⁴

Foram escolhidos para sediarem os seminários os quatro municípios representativos do ponto de vista geográfico e como pólo de desenvolvimento sócio-econômico: Tocantinópolis, no extremo norte goiano, a 1.300 Km de Goiânia; Arraias, que se localiza na região nordeste do Estado (divisa com a Bahia), distante 650 Km de Goiânia, (atualmente esses municípios pertencem ao Estado do Tocantins); Rio Verde, município do sudoeste goiano, que dista 232 Km de Goiânia, e Inhumas, município circunvizinho (40 Km) de Goiânia.

Ouvimos e conversamos com aproximadamente 400 pessoas, entre professores rurais, técnicas educacionais, pais, alunos e autoridades naqueles quatro pontos mencionados. Foi um trabalho exaustivo, mas importante e necessário para o conhecimento do ensino de 1º Grau na Zona Rural. Até então, não se tinha registrado em nenhum arquivo, oficial ou não, dados de tal natureza, ou seja, uma visão geral do antigo Estado de Goiás em termos de suas quatro regiões: Norte, Nordeste, Sudoeste e Centro, nos aspectos quantitativos e qualitativos, que determinavam a prática escolar no meio rural.

Embora esses municípios sejam muito diferentes uns dos outros, em termos do processo de desenvolvimento sócio-econômico, e tenham entre si uma história bastante diferenciada, a realidade da escola no meio rural de cada um deles é assustadoramente semelhante. Diante disso, o critério por nós utilizado para interpretação e análise do material recolhido pela pesquisa durante os Seminários, para fins específicos da presente reflexão, foi o de tentar captar os temas repetitivos nas quatro experiências, tratando-os em conjunto.

Tal procedimento mostrou claramente que existem grandes temas, presentes nos quatro municípios pesquisados, definidores da

realidade do ensino da zona rural. Neste sentido arrolamos seis temas: 1) carências gerais de escolas no meio rural; 2) problemas específicos da aprendizagem em sala de aula; 3) situação dos professores quanto à formação e condições de trabalho; 4) interferência político-partidária; 5) pobreza rural; 6) valorização da escola e exigência de que esta não seja diferente em qualidade da escola da zona urbana.

O primeiro tema, carências gerais da escola no meio rural, vem à tona a partir de três aspectos importantes:

a) denúncia da inexistência física da escola bem como do material do ensino:

" (...) o ensino da zona rural é muito difícil devido principalmente à falta de material, falta de apoio dos pais e falta de espaço físico, de um prédio escolar, a maioria das escolas funciona na própria casa do professor. Quando tem o prédio, os vidros geralmente estão quebrados, o telhado caído pela falta de segurança destas escolas, pois a maioria delas está situada à beira das rodovias. Dentro, faltam carteiras, quando as crianças vão escrever ficam de cócoras perto dos bancos que trazem de casa. Nós temos que comprar o giz e as crianças não têm livros".¹⁵

b) o desejo de uma escola bem construída e equipada:

" (...) As escolas devem ter sala ampla com carteiras, mesa para o professor, quadro-negro; bandeiras, mupis, carimbos, flanelógrafos, Q.V.L., atlas e material de consumo como cartolina, lápis de cor, etc. Tela para horta, cerca de arame farpado; filtro, material de limpeza, cantoneira para o filtro, cisterna furada e banheiro construído de alvenaria com fossa".¹⁶

c) a percepção de quem são os responsáveis imediatos na solução dos problemas materiais da escola:

" (...) As autoridades encarregadas de assistir às escolas rurais simplesmente não visitam as escolas, não dão assistência, não se preocupam com os problemas das escolas rurais, (...) "

(...) Solução para reparos das escolas, só se a prefeitura quiser. A comunidade não tem obrigação de construir escolas e nem reformar. Agora, conservar, sim".¹⁷

Tal realismo, seja do ponto de vista da denúncia das más condições materiais, seja do ponto de vista da compreensão mais ampla do problema, induz-nos a colocar a questão do fracasso escolar fora dos seus limites intrínsecos: como pensar ou tentar resolver problemas do fracasso do ensino no meio rural, onde não existem sequer condições físicas e/ou materiais de trabalho, tanto para os professores como para alunos, enfim, não existe a escola?

Com efeito, "penso que soluções tecnoburocráticas forjadas em projetos especiais para a zona rural, que visam currículo adaptado ao meio, cartilha com conteúdo diferenciado da zona urbana, aproveitamento do potencial criativo do professor", invenção de novas metodologias para o ensino em classes multisseriadas etc., caem no vazio, pois não percebem que o fracasso do ensino rural, historicamente, ultrapassa os limites da sala de aula".¹⁸

Neste sentido, é imprescindível recorrer a alguns dos pontos básicos já discutidos na primeira parte desta reflexão, ou seja, não é possível pensar as questões educacionais brasileiras fora do âmbito da relação Estado e Sociedade, pois é no interior dessa relação que se define a natureza das relações Estado e classes subordinadas que, no Brasil, histórica e tradicionalmente vem se dando por via da exclusão política. As questões da educação no meio rural são, pois, questões das classes subordinadas. Logo, só podem ser entendidas como questões inerentes a este quadro.

Como afirma Eliana Carneiro, "o que se observa é que, a partir de 1964, a percentagem destinada à Educação em Goiás passa a ser sempre inferior aos 20% estabelecidos pela Constituição de 1964. A tendência declinante se acentua, entretanto, no início da década de 70, período em que o Brasil vivia o ufanismo do milagre econômico. No setor da educação era aprovada e imediatamente iniciada a implantação da Lei 5.692 que, ao reestruturar o sistema de ensino, privilegiou, deslocando esforços e verbas, o ensino profissionalizante em nível de 2º grau, e o crescimento de ginásios, como meio de assegurar a institucionalização do ensino de 1º grau".¹⁹ Ao mesmo tempo, a lei prevê a passagem do ensino de 1º grau para a responsabilidade dos estados e municípios, sem que lhes sejam assegurados os recursos para assumir mais esse encargo.

Dessa imposição legal decorre o fato de a escola no meio rural ser de responsabilidade dos Municípios, cuja única possibilidade administrativo/financeira é a de realizar uma política educacional de "baixo custo", que no meio rural se expresse concretamente pela manutenção de classes multisseriadas e professores "leigos" como única forma de atendimento educacional. Neste sentido tem razão E. Carneiro ao concluir que "estes fatos são característicos de conjunturas políticas em que a educação, longe de ser uma área prioritária, torna-se apenas mais um meio para legitimação da dominação burguesa. (...)".²⁰

O segundo tema refere-se aos problemas específicos da sala de aula. Aqui as falas registradas apresentam em síntese a percepção do

que é fundamental, ou seja, o reconhecimento da indispensabilidade de um mínimo de condições para que o trabalho pedagógico em sala de aula possa ocorrer de forma sistemática, organizada e produtiva. Neste sentido, aparecem quatro pontos:

a) a dificuldade do trabalho em sala multisseriada:

"(. . .) A separação por idade seria melhor para o ensino. Um aluno adulto no meio de crianças cria problemas para ambas as partes. Tudo isto influi na aprendizagem (. . .)

(. . .) Não deixaria uma classe numerosa e mista para um só professor;

Colocaria dois professores, pois, enquanto um dá uma disciplina, o outro daria a outra;

Organizaria a sala de aula para ter ordem e ter mais rendimento. O 1º ano deveria ser para um único professor e as demais para outro".²¹

b) a ausência de planejamento:

"(. . .) Segundo as autoridades, o planejamento da zona rural é feito na própria escola pelo professor com a aprovação (posterior) do supervisor. Isto acontece em alguns Municípios. Pois na maioria dos Municípios não se faz planejamento".²²

c) as questões inerentes à alfabetização:

"(. . .) Alfabetização em sala de aula mista é problema crucial em sala multisseriada (. . .);

(. . .) A alfabetização deveria ficar por conta do Estado e as demais para o Município, pois na Zona Rural existem muitos professores que não têm dom e os alunos ficam relegados (. . .);

(. . .) É necessário separar os alunos de alfabetização das demais séries para não prejudicar os alunos".²³

d) a dificuldade em se trabalhar com crianças deficientes em classes multisseriadas:

"(. . .) A falta de treinamento para os professores rurais impede que os professores trabalhem com alunos deficientes, que estão misturados com os considerados normais. O professor precisa de treinamento para atender as necessidades do aluno deficiente".²⁴

Do ponto de vista das pessoas envolvidas no processo de ensino da escola rural o que fica evidenciado, como confirma o discurso, é a percepção clara das dificuldades da classe multisseriada para atender todas as necessidades culturais prementes das crianças do campo como, por exemplo, a questão da alfabetização e o trato adequado com aquelas portadoras de algum tipo de deficiência.

Diante disso, fica evidente, para nós educadores, que para os filhos das classes subalternas rurais a alfabetização não precisa obedecer a critérios que respeitem os diferentes níveis de estruturação do pensamento e experiências. Aqui, as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo parecem não contar, e neste sentido algumas questões sobre a possibilidade pedagógica concreta do ensino em classes multisseriadas precisam ser esclarecidas. É preciso ter presente que o sucesso do ensino em classe multisseriada está diretamente vinculado à qualidade do seu "Mestre-escola", pois este sim representa sozinho todas as condições necessárias para a efetivação de um processo ensino-aprendizagem satisfatório e produtivo em classe multisseriada. É sabido que existem muitas classes multisseriadas no interior deste país que funcionam e bem, porque ainda persistem no interior alguns remanescentes de Mestre-escola. Mestres-escolas em seu sentido pleno, ou seja, além de serem bons professores são também pessoas batalhadoras e insistentes, que lutam pela reforma da escola, pelo livro, pelo lápis e pelo caderno de seu aluno junto às autoridades responsáveis. Em termos de Brasil isso, porém, não é regra, mas exceção.

É por isso que temos que encarar o problema de uma outra forma, ou seja, entendendo que o que estes depoimentos nos revelam mais uma vez é o tipo de tratamento que vem sendo dado às questões educacionais básicas destinadas às classes subordinadas, principalmente àquelas que dizem respeito à socialização da criança através da escola e ao processo de alfabetização a que é submetida. O que se quer é simplesmente o óbvio, ou seja, uma escola com condições mínimas de funcionamento para que o processo ensino-aprendizagem possa acontecer.

O terceiro tema identificado diz respeito à situação dos professores em relação à deficiente formação que receberam e recebem e às péssimas condições de trabalho que enfrentam.

Conforme registro da pesquisa, os professores se explicam:

a) quanto à formação, ao salário e às condições de trabalho:

"(. . .) No meio rural a contratação de professores sem preparo traz sérias conseqüências para o ensino. Além do mais o salário não permite ao professor rural crescer profissionalmente ou se escolarizar (. . .)

(. . .) Muitos professores não estudam porque não têm condições financeiras, pois o salário que recebem não dá para pagar o transporte até a cidade, para fazer as provas. Assim, o projeto LUMEN tem ajudado bastante na preparação do professor na zona rural; O Magister não é suficiente. Os professores de zona rural que fizeram o primeiro Magister e o segundo pouco ajudou (. . .);

(. . .) Criaria leis que favorecem ao professor, cursos para melhorar o nível dos docentes, reformaria o prédio, colocando material didático suficiente e mobiliário adequado, aumentaria o salário".²⁵

b) quanto aos direitos trabalhistas e à dificuldade em reivindicá-los:

"(. . .) A professora não goza de direitos para licença médica quando tem filhos. A solução seria a professora procurar seus direitos.

Faria valer os benefícios a que tem direito, pois são descontados nos salários mas não recebe os benefícios, quando tem que fazer uma consulta médica tem que pagar particular e o dinheiro não dá para comprar o remédio (. . .);

(. . .) Há grande repressão por parte das autoridades, as ameaças de demissões fazem com que os professores se caíem e deixem de reivindicar seus direitos".²⁶

Diante da clareza com que os próprios professores colocam seus problemas, pensamos que o discurso acima registrado fala por si mesmo quando denuncia as questões de salários, a consequência da formação inadequada, a infração das leis trabalhistas pelas autoridades municipais.

Tudo isto, entretanto, pode ser sintetizado num único problema, a histórica e tradicional desvalorização da carreira do professor brasileiro, que tem no seu encaixe a continuada presença do professor leigo no sistema educacional (em Goiás ele representa 64% dos professores rurais).

Segundo Mirian Warde, em artigo recente, "o leigo parece ser um dos mais graves problemas de nossa educação escolar porque revela, de maneira contundente, a sobrevivência de mazelas que já estavam na origem dos sistemas de ensino, porém a utilização numericamente significativa de profissionais não formados para tarefas específicas no ensino tem alcance e significação muito mais amplos do que a perspectiva legal e institucional nos faz supor".²⁷

Neste sentido, pensamos que esta significação muito mais ampla do que fala Mirian Warde refere-se ao difícil e contínuo embate entre o Estado e a sociedade civil ante as conquistas sociais básicas reivindicadas pelas camadas populares. Como explica Martins: "em outras palavras, tanto os representantes da tradição liberal-oligárquica e descentralizadora, têm sido até, alternadamente, os administradores das conquistas sociais".²⁸

No que tange ao ensino rural, isso se explicita na perpetuação da escola multisseriada de 1ª a 4ª série como única opção de educação sistematizada para os filhos dos trabalhadores do campo e na impossi-

bilidade de politicamente se problematizar a questão do professor leigo. A política educacional de "baixo custo" associada à prática política clientelista são os pilares que sustentam e mantêm esta situação em Goiás.

Como informa a análise de Eliana Carneiro, "como falar em qualificar o professor se toda a política está voltada contra o aproveitamento e valorização profissional? Além dos salários irrisórios, o Estado e os Municípios têm deixado de recolher o FGTS e PASEP dos professores. A liberação de contratos tem, por sua vez, levado em média de oito meses a um ano, período em que o professor trabalha sem receber.

O controle clientelístico exercido sobre a educação cerceia sobremaneira a capacidade organizatória dos professores, gerando uma maior dependência ao apadrinhamento político. As formas de compromissos estabelecidas se apresentam como meios eficazes de garantir "favores". Tais práticas dissimulam a força da organização da classe, substituindo-a pelos padrinhos políticos".²⁹

A partir dessas reflexões, emerge naturalmente o quarto tema, ou seja, a interferência político-partidária clientelista no funcionamento do sistema de ensino.

Neste sentido, as falas registradas no relatório da pesquisa denunciam:

a) o problema da contratação dos professores sem qualificação:

"(. . .) Muitos professores são contratados por interesses políticos e não por serem capacitados".³⁰

Esta é uma das questões mais graves do ensino no meio rural em Goiás. Conforme esclarece Eliana Carneiro, "não se pode negar que a desvalorização do magistério como profissão, fruto da política de pessoal adotada, favorece adoção de critérios clientelísticos na política de absorção e controle de professores para a rede de ensino público, tanto estadual como municipal, facilitando assim sua utilização como instrumento de política eleitoral. (. . .) essa manipulação só é possível devido às escassas oportunidades de trabalho no Estado. Essa escassez facilita a sujeição às miseráveis condições de trabalho oferecidas pelo ensino municipal. A ausência de concursos públicos, por outro lado, abre perspectivas para absorção de qualquer pessoa sem qualificação, que tem, no mínguaço salário, apesar de tudo, uma fonte fixa de renda (. . .)".³¹

b) a questão da caça de votos que vem necessariamente acompanhada dos possíveis acordos e desacordos entre governador, prefeitos e fazendeiros:

"(. . .) A maioria das escolas rurais não tem assistência, devido ao problema político, manipulação dos políticos. . .

(. . .) Quando o prefeito é do partido contrário ao do governador, não é fácil encontrar ajuda (. . .);

(. . .) A escola rural atende o interesse do político (ter votos) do fazendeiro (ter força de trabalho), e por último o aluno (. . .)

(. . .) Há escolas que são usadas como depósito de adubos, pelos fazendeiros, devido terem sido construídas em locais inadequados".³²

Mais uma vez ficam claros a natureza e o tipo de relação política existente entre a população rural e seus representantes imediatos, ou seja, a ação concreta desses últimos que "basicamente atuam no sentido de fortalecer a representação política em detrimento da participação política".³³

Um exemplo concreto disso é a queixa quanto à inadequada localização da escola que à primeira vista pode parecer desprezível. Entretanto, a escolha do lugar onde se constroem as escolas rurais (geralmente à beira das rodovias) tem a ver especificamente com a questão da propriedade da terra de ir para a cidade (. . .);

"(. . .) Muitos pais mudam para a cidade devido a não ter meios para trabalhar (terra) na zona "rural".³⁵

Como se percebe, o discurso fala por si mesmo principalmente quando o que está em pauta é a denúncia da precariedade das condições materiais da existência no campo. A nível do imediato, é esta precariedade que aparece para a população rural como a grande responsável pela evasão, pela repetência, enfim, pelo chamado fracasso do ensino rural. Como esclarece C. Brandão: "os trabalhadores rurais: lavradores, posseiros, mineiros, camponeses, abandonaram o trabalho rural e o lugar rural de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução da vida familiar lá".³⁶

Nestas falas, a nosso ver, se concretiza o sentido da discussão teórica mais abrangente feita na introdução deste trabalho.

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

Pensar a escola rural significa, pois, não desvinculá-la "de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social plena entre trabalhadores rurais. Fora destas

condições, conteúdos, currículos e tipos de escolas e ensinamentos 'rurais' são propostas inadequadas, perdidas no tempo. Ou são tipos de engano maldoso maiores do que é lícito esperar da educação."³⁷

São essas circunstâncias que nos levam então à discussão do sexto tema relacionado, ou seja, a valorização da escola e a necessidade de esta escola não ser diferente da escola da zona rural urbana.

Neste sentido, o discurso é explícito quanto ao entendimento da escola como lugar onde se aprende um tipo de saber necessário ao acesso aos direitos civis.

Dizem as falas:

"(. . .) A escola rural é muito útil e necessária apesar de todas as dificuldades; ensinam os alunos a ler e a contar (. . .);

(. . .) A maioria dos alunos aprende a assinar o nome para votar e para tirar sua documentação (. . .);

(. . .) A escola é muito importante para aqueles que não podem vir para a zona urbana estudar por falta de condição. Normalmente, há um acordo entre o prefeito e o proprietário para não se construir nenhum prédio público no interior de sua propriedade, pois esta precisa estar livre de qualquer empecilho que possa representar algum prejuízo na hora da venda. Em troca, o fazendeiro se responsabiliza pela construção do prédio em outro local (de preferência nas faixas limítrofes das rodovias pois estas já são desapropriadas por lei), doando todo o material de construção e a mão-de-obra. A prefeitura entra apenas com a professora e o mobiliário.

Por isso que algumas escolas foram transformadas em "depósitos de adubos, devido terem sido construídas em locais inadequados".

O "inadequado" aqui se refere ao fato de a escola ter sido construída no meio da propriedade. Neste caso não recebe autorização para funcionar, nem do fazendeiro, nem do prefeito. Por conseguinte, lá dentro são colocadas sacas de adubos e não carteiras escolares.

Esse acordo selado entre proprietário da terra e prefeito contribuiu para manter a prática política e clientelística, ou seja, a velha tradição da política brasileira de compromissos com "mando" e não com o "mandato".

Como elucida F. Weffort este é o "resultado de uma história em que a política jamais se tornou, verdadeiramente democrática (. . .) o resultado de uma história em que a política tem sido, sempre, o privilégio de uns quantos oligarcas e assemelhados. Uma história que, até aqui, mal conseguiu construir um espaço público onde a atividade política, quase sempre limitada às classes dominantes, pudesse se diferenciar das atividades privadas dessas mesmas classes dominantes. Uma

história, enfim, em que os conservadores têm sido desde sempre vitoriosos."³⁴

Passamos agora ao quinto tema que localiza a pobreza rural como causa principal do não aproveitamento escolar.

"(. . .) O nível do custo de vida está prejudicando sobremaneira as crianças, pois os pais sem condição começam a maltratar e daí o rendimento baixo e, conseqüentemente vêm as reprovações e a coação".

(. . .) É difícil alfabetizar alguns alunos, pois eles estão sentindo o problema de nossa época, a falta de tudo (. . .);

(. . .) Os pais não podem ajudar financeiramente a escola, o problema da não-aprendizagem e o custo de vida, não podem adquirir o material escolar necessário (. . .);

(. . .) Outra causa de não aprendizagem é a saúde, verminose é o maior problema (. . .);

(. . .) Apesar de ser difícil o ensino na zona rural, ele é útil para quem estuda, pois a maioria dos pais não tem condições de ir para cidade (. . .);

(. . .) Muitos pais mudam para a cidade devido não ter meios para trabalhar (terra) na zona "rural".³⁵

Como se percebe, o discurso fala por si mesmo principalmente quando o que está em pauta é a denúncia da precariedade das condições materiais de existência no campo. A nível do imediato, é esta precariedade que aparece para a população rural como a grande responsável pela evasão, pela repetência, enfim, pelo chamado fracasso do ensino rural. Como esclarece C. Brandão: "os trabalhadores rurais: lavradores, posseiros, mineiros, camponeses, abandonaram o trabalho rural e o lugar rural de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução da vida familiar lá".³⁶

Nestas falas, a nosso ver, se concretiza o sentido da discussão teórica mais abrangente feita na introdução deste trabalho.

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

Pensar a escola rural significa pois, não desvinculá-la "de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social plena entre trabalhadores rurais. Fora destas condições, conteúdos, currículos e tipos de escolas e ensinios 'rurais' são

propostas inadequadas, perdidas no tempo. Ou são tipos de engano maldosos maiores do que é lícito esperar da educação".³⁷

São essas circunstâncias que nos levam então à discussão do sexto tema relacionado, ou seja, a valorização da escola e a necessidade desta escola não ser diferente da escola da zona rural urbana.

Neste sentido, o discurso é explícito quanto ao entendimento da escola como lugar onde se aprende um tipo de saber necessário ao acesso aos direitos civis.

Dizem as falas:

"(. . .) A escola rural é muito útil e necessária apesar de todas as dificuldades; ensinam os alunos a ler e a contar (. . .);

(. . .) A maioria dos alunos aprende a assinar o nome para votar e para tirar sua documentação (. . .);

(. . .) A escola é muito importante para aqueles que não podem vir para a zona urbana estudar por falta de condição financeira dos pais (. . .);

(. . .) Há casos em que os pais se mudam para outra região, porque lá existe bom professor, e isso mostra uma nova mentalidade dos pais, pois estão valorizando a escola (. . .)

(. . .) A escola é muito importante, e a gente quer que os filhos estudem para ter uma vida melhor do que a nossa (. . .)

(. . .) As avaliações da quarta série são feitas com todos os conteúdos que foram dados desde o início do ano - o aluno da zona rural deve vir tão bem preparado para que possa acompanhar os da zona urbana (. . .)

(. . .) O currículo deve ser igual, mas o método é que tem que modificar, pois as experiências dos alunos são diferentes".³⁸

Como diz Miguel Arroyo "teremos que optar entre continuar tratando o homem do campo como um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado, ou passar a tratá-lo como um cidadão trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência dessa exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos. Os pais que põem seus filhos na escola não esperam, antes tudo, que lhes ensine habilidades, bons hábitos ou atitudes; esperam, antes de tudo, que lhes ensine a ler, escrever, contar, que lhes dê o que eles, pais, não podem transmitir, que os instrumentaliza com o saber básico necessário para se defender.

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de ex-

clusão política e econômica. Conseqüentemente, a luta pelo descaso ao saber vai-se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política".³⁹

Por isso, quando, em suas reivindicações, consideradas legais e publicamente explicitadas através da CONTAG, "os trabalhadores e seus dependentes reclamam não só o acesso à matrícula como também ao material escolar, exigindo o direito à escola gratuita em todos os níveis e à democratização de suas decisões; o que eles estão a reivindicar é o direito a uma escolaridade básica para si e seus filhos, entendido como a garantia de acesso ao conhecimento sistematizado que lhes assegure condições satisfatórias para aprender a ler, a escrever, a contar e a calcular, no sentido concreto de que "o acesso ao saber sistematizado representa uma oportunidade de se submeter menos, ou em condições mais privilegiadas, ao processo de exploração".⁴⁰

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

O recado que esta população nos passa é o de que não se pode mais aceitar este arremedo que é a escola no meio rural. Ou se tem uma situação criada, onde o ensino e a aprendizagem do saber universal podem ser concretamente transmitidos e assimilados e outros saberes possam ser produzidos, ou não se tem escola.

Estão explícitas no discurso dos professores e da população rural de Goiás as dificuldades da escola multisseriada para atender de imediato às necessidades educacionais das crianças que a frequentam; o repúdio à ausência de condições materiais e pedagógicas para o bom funcionamento da escola; o desejo de um professor qualificado e de um currículo básico único (zona urbana x zona rural).

Em última instância, para esta população, a escola representa uma esperança, seja de melhoria material de vida para seus filhos, seja de conquista da cidadania.

3. CONCLUSÕES

Tentando, pois, alinhar idéias para concluir esta reflexão, temos necessidade de repetir o que já dissemos anteriormente: mesmo trabalhando "o tema a partir de dados circunscritos a uma região (. . .) temos claro que, no tipo de formação social que vivemos, nada está isolado.

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

No conjunto desses fatos, pesquisas recentes têm demonstrado que "o sistema escolar brasileiro não consegue abarcar a totalidade da população escolarizável, produzindo o excluído da escola e, ao mesmo tempo, criando mecanismos de reciclagem para minimizar a extensão de ineficiência".⁴¹

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

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

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

Contudo, isso só pode ser explicado tomando como base as relações de força que historicam a organização da sociedade brasileira ao longo dos últimos anos, naquele sentido já anteriormente exposto na introdução dessa reflexão.

Em termos restritos à política educacional, algum tipo de proposta precisava ser dada à pressão exercida pelas classes subalternas por mais e melhores escolas sem, no entanto, comprometer os alicerces não igualitários sobre os quais se sustenta o edifício social e o exercí-

cio de sua dominação e classe. Por conseguinte, "o custo dessa desigualdade real será uma escola de péssima qualidade, uma instituição elementar, rudimentar mais aparente do que real, para uma força de trabalho pouco organizada em defesa de seus interesses."⁴²

Isso vem demonstrar que os reais obstáculos à democratização do ensino, associados à conquista da cidadania pelo povo brasileiro, localizam-se na natureza não democrática da organização de nossa formação social, ou seja, na desigualdade econômico/social, fundamento do modo de produção capitalista que aqui se desenvolve.

Como explica Jamil Cury: "sabemos, contudo, que a favor, a dependência, o clientelismo arcaico ou moderno são estruturais na formação brasileira. Sabemos que um projeto de "cidadania regulada" ou excludente sempre compôs com estes padrões de administração. Desconfiamos, à base desta formação estrutural da permanência do passado no presente."⁴³

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

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

Diante disso, temos como evidência teórico/política que as questões educacionais brasileiras e entre elas as das escolas rurais estão imbricadas a outras mais profundas e abrangentes. Sua análise exige considerá-las como expressões das contradições inerentes ao tipo de sociedade que vivemos, onde a desigualdade e a exclusão política de classe vem sendo historicamente construída, seja no campo, seja na cidade. Por conseguinte, o comportamento do sistema escolar é uma das expressões possíveis dessa construção. Como afirma Mirian Ward: "a educação é uma das manifestações, em suas peculiaridades, do político-ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que se refere aos sujeitos nela envolvidos, aos currículos, às instituições que a realizam, à legislação que nela incide e assim por diante".⁴⁴

O reconhecimento da fertilidade desse raciocínio leva-nos então a considerar que as questões educacionais "rurais" não podem ser pensadas fora da historicidade das questões educacionais básicas das classes subalternas. Elas só podem ser entendidas no interior da luta pelo ensino público, gratuito e de qualidade, da luta pela democrati-

zação de todas as instâncias da sociedade brasileira. Logo, não há porque tratá-las em separado, diferenciando-as das chamadas questões educacionais "urbanas".

Repetindo mais uma vez a introdução "como nos ensina José de Souza Martins (. . .) não é possível separar aquilo que o capital já uniu - o rural e o urbano".

Diante disso, a nosso ver, o que nós educadores precisamos produzir não são subsídios que apenas sustentem a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que nela a educação rural seja de forma inédita considerada com a intenção de minimizar o seu fracasso; o que temos que produzir é um projeto teórico e politicamente definidor e comprometido com a inauguração de uma nova organização nacional de Ensino, naquele sentido explícito do chamamento de Florestan Fernandes para que revolucionemos a escola brasileira: "Precisamos criar uma cultura cívica no povo brasileiro, para garantir um mínimo de comportamento democrático".⁴⁵

Il s'agit d'une étude sur les conditions de l'enseignement rural dans le Goiás. On fait l'analyse théorique et historique de la société de Goiás en tant que réalité socio-économique, politique et culturelle; on fait ressortir la possibilité de l'existence d'un rapport entre les acquis détectés dans la phase précédente et les données empiriques prélevées et enregistrées dans la recherche "Diagnose de l'enseignement rural dans le Goiás", d'où l'on extrait des thèmes dont l'examen entraîne la reconnaissance d'une école rurale qu'une n'est caricature d'école, contrefaçon rythée par professeurs et par la population paysanne. On conclut par l'affirmation que l'on ne peut réfléchir sur les questions de l'éducation rurale dans le Goiás que dans l'historicité des questions d'éducation de base des classes subalternes. Ces questions ne peuvent être comprises qu'à l'intérieur de la lutte pour l'enseignement public, gratuit et de bonne qualité, et dans la lutte pour la démocratisation de toutes les instances de la société brésilienne.

This paper looks at the state of teaching in the rural areas of Goiás and it is divided into three analysis of the Goiás society as a socio-economic and politico-cultural reality that is the upshot of the movement and correlation of Brazilian social forces as they are specifically expressed in the different regions of the country. In this respect, the author analyses consequences of the increased reproduction of capital on the State of Goiás. Such consequence include the maintenance and expansion of the large landowners the so-called "latifundiário" - and the implementation of the agricultural business and its counterpart: the transformation of the rural population into wage-earners and their consequente migration. The seconde part of the text looks at the possible relation between the previonaly studien totalty

and the empirical data collected and written up in the final report of the Research Project "A Diagnosis of Teaching in Rural Goiás". From this six themes have been selected: 1) general shortcomings of the school in the rural setting; 2) specific learning problems in the classroom; 3) general training and work conditions of the teachers;

4) party political interference; 5) rural poverty; 6) value attributed to the school and the awareness that it varies little in quality from the urban school. The examination of these themes leads to the realization that the school in rural Goiás is little more than a farce which is roundly rejected both by the teachers and the community in which it is set. The conclusion drawn from these observations is that problems of education in the rural areas of Goiás cannot be considered in isolation from the history of basic issues in the rural areas of Goiás cannot be considered in isolation from the history of basic issues in the education of lower classes. The only angle from which they can be understood is a perspective that takes into consideration wider questions of the campaign for free, good quality public education and the democratization of all levels of Brazilian Society.

NOTAS

01. MARTINS, José de Souza. Ciência e crise política: a sociedade a caminho da roça. *Revista Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 12:243-7, jun. 1979, mimeografado.
02. _____ *Não há terra para plantar neste verão*. Petrópolis Vozes, 1986 p. 84.
03. _____ op. cit., p. 68-69.
04. _____ *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1981 p. 165-166.
05. MOREIRA, Ruy. *O movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1985 p. 47-48.
06. CRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis, Vozes/Fase, 1987, p. 89.
07. MIRANDA, Telma Guimarães. *Expropriação e segregação: trajetória de vida e representações de um grupo migrante em Goiás*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1984 p. 195. Dissertação de Mestrado.
08. MOREIRA, RUY. Op. p. 20.
09. LANNI, Octavio. *Origens agrárias do estado brasileiro*. São Paulo, Brasiliense, 1984 p. 144.
10. MAIA, Emi Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*, Brasília, 1(9): 27-33, set. 1982.

11. Dados retirados da versão preliminar do relatório de pesquisa "O ensino de 2º grau no Brasil - Caracterização e Perspectivas. Estado de Goiás". Goiânia, Convênio MEC/INEP/FE/UFG, 1987. p. 123.
12. CARNEIRO, Eliana M. F. *Educação em Goiás de 1964 a 1978. A política que não é a do ensino*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1984, p. 233. Dissertação de Mestrado.
13. UFG/Pró-Reitoria de extensão. *Relatório de pesquisa: Diagnóstico de ensino na zona rural*, 2ª parte. Goiânia, Convênio UFG/Pró-Reitoria de Extensão/Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás, 1983. 331 p.
14. Idem, ibidem.
15. Idem, ibidem.
16. Idem, ibidem.
17. Idem, ibidem.
18. FONSECA, Maria Teresa L. Pensando o ensino rural. In: *Simpósio Ensino rural*, 4. Brasília, CBE, set. 1986.
19. CARNEIRO, Eliana. Op. cit.
20. Idem.
21. UFG/Pró-Reitoria de Extensão. Op. cit., p. 80
22. Idem, ibidem.
23. Idem, ibidem.
24. Idem, ibidem.
25. Idem, ibidem.
26. Idem, ibidem.
27. WARD, Miriam Jorge. O professor leigo: até quando? *Em Aberto: Professor leigo*, Brasília, 5(32): 3-8, out./dez. 1986.
28. MARTINS, J. de Souza. *Não há terra para plantar neste verão*, op. cit., 76.
29. CARNEIRO, Eliana. Op. cit. p. 233.
30. UFG/Pró-Reitoria de Extensão. Op. cit.
31. CARNEIRO, Eliana. Op. cit.
32. UFG/Pró-Reitoria de Extensão. Op. Cit.
33. MARTINS, J. de Souza. *Não há terra para plantar neste verão*. Op. cit., p. 27 (Grifos do autor).
34. WEFFORT, Francisco C. *Por que Democracia?* 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986 p. 25.
35. UFG/Pró-Reitoria de Extensão. Op. cit.
36. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*, 2. ed. Campinas, Papyrus, 1984 p. 243.
37. Idem, ibidem, p. 243.
38. UFG/Pró-Reitoria de Extensão. Op. cit.

39. ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília, 1(9): 1-6, set. 1982.
40. Congresso de Trabalhadores Rurais, 3. Brasília, 1979. Anais...
41. NORONHA, Olinda *De camponesa à madame*. São Paulo, Loyola.
42. FUKUI, Lia et alii. Escolarização e sociedade, um estudo excluído da escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1982 n. 11, p. 106-132.
43. ARROYO, Miguel. Na Carona da Burguesia. *Educação em Revista* Belo Horizonte, jun./1986.
44. CURY, Jamil C. R. Política educacional e estado. O que se espera do Estado enquanto investimento na Educação. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 11(2): 19-24, jul./dez. 1986.
45. WARDE, Mirian J. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. *Em Aberto*, Brasília, 3(23): 1-6. set./out. 1984.
46. Conforme reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, de 17.07.1989.

A REDAÇÃO DE TEXTOS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS PARA CRIANÇAS

Alfredo A. Saad *

A partir de estudos desenvolvidos acerca das características dos textos produzidos por alunos do curso de Pedagogia da UFG e das dificuldades por eles encontradas no manuseio do livro didático comercial, o ensaio apresenta um modelo de roteiro com o objetivo de facilitar a redação de textos didáticos de Ciências destinados a crianças da primeira fase do primeiro grau.

1. APRESENTAÇÃO

Este ensaio tem como objetivo principal submeter à apreciação dos lingüistas e dos especialistas em ensino uma proposta de metodologia de redação de textos didáticos de Ciências para crianças. A proposta foi elaborada tendo como destinatários professores de primeira fase do primeiro grau.

Por ser um trabalho pioneiro — pois a consulta a listas bibliográficas variadas não revelou um título sequer sobre o tema em nossa língua — baseia-se principalmente nas dificuldades encontradas por alunos do curso de Pedagogia no manuseio de livros didáticos comerciais destinados à primeira fase do primeiro grau e nos resultados preliminares de uma investigação que ora se desenvolve acerca das características dos textos didáticos produzidos por aqueles alunos.¹ Este ensaio, contudo, não deixa de se caracterizar como tentativa de aplicação parcimoniosa ao problema de princípios extraídos de modernas teorias da Psicologia; no entanto, uma síntese do pensamento de autores concei-

* Professor Titular do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG.