

### *Forma e Sentido da Educação Rural*

JOSÉ ARTHUR RIOS

conceito de educação rural, entre nós, tem sido colhido numa rede de equívocos. Descartando inicialmente os desvios demagógicos que vem sofrendo depois que o eleitorado das zonas rurais passou a pesar sensivelmente na balança dos pleitos, encontramos duas correntes principais de educadores que disputam a caracterização do problema, adotando pontos de vista extremos. Um grupo sustenta a tese da diferença essencial entre educação rural e urbana, em seus processos como em seus fins. Para esse grupo, que argumenta com as diferenças entre os dois ambientes, o homem do campo constitui quase um ser à parte, produto de uma bifurcação na linha evolutiva da espécie humana, o que obriga os métodos educacionais a se bipartirem. Para esses pedagogos, vagamente inspirados em ROUSSEAU, qualquer influência urbana é altamente nociva ao "rurícola", que a cidade perverte irremediavelmente.

Para outro grupo, mais realista, não há, ao contrário, nenhuma diferença específica entre esses dois setores da educação. A identidade profunda entre os seres humanos de qualquer ambiente exige uma educação comum, de organização, livros e currículos idênticos. Vão mais longe: sustentam que qualquer educação especificamente "rural", além de pedagogicamente absurda, é anti-patriótica e antidemocrática, criando desigualdades sociais, mutilando a formação profissional e cívica do educando.

Têm razão esses educadores em atacar essa falsa doutrina pedagógica e social que já possui um nome, o "ruralismo", e até uma filosofia que ameaça desfechar em mística. Na designação de "ruralista" hoje vai cabendo tudo, desde o funcionário da Coletoria local até o caixeiro viajante. Doutrina eminentemente acomodaticia, o ruralismo sanciona como legítimas certas distinções entre o homem urbano e rural, fruto unicamente do atraso ou da injustiça social e que o educador deve se esforçar exatamente por extinguir.

Mas, se as técnicas pedagógicas não diferem essencialmente numa e noutra esfera, sendo o homem o mesmo, separam-se radicalmente do ponto de vista formal ao enfrentar problemas, situações e necessidades resultantes de meios sociais diversos. Se o objetivo é comum, diferem os caminhos para atingí-lo. Além do conteúdo universal do ensino, o educador é chamado, muitas vezes, a suplementar deficiências fundamentais do meio. O problema é mais amplo que a escola e a educação formal às quais precede. O que nem sempre é compreendido pelos pedagogos daquela segunda corrente que poderíamos chamar "humanista".

Essas diferenças formais tendem a se atenuar à medida que vão se estreitando as relações econômicas e sociais entre a sociedade urbana e a rural, à medida que a distância entre ambas vai diminuindo com a melhoria uniforme dos níveis de vida numa dada região. Em países de alto nível educacional e técnico e de prosperidade econômica difundida, o ensino escolar é mais ou menos idêntico no campo e nas cidades, quer dizer, é tão bom no campo quanto nas cidades. O "ruralista" esquece que entre a sociedade rural e a urbana não existe uma delimitação rígida, e sim, uma relação dinâmica; e mais, que as profundas diferenças existentes entre o campo e a cidade correspondem a uma fase de desenvolvimento econômico que tem de ser superada.

O "humanista", por sua vez, não percebe que o problema muda de figura quando se passa da educação formal para a extracurricular e da educação escolar para a extra-escolar. Aí interferem intensamente os interesses e as motivações, e vem a primeiro plano o conteúdo concreto da educação. Sob o duplo ângulo da educação extracurricular e extra-escolar, tanto para crianças como para adultos, é perfeitamente possível pensar uma educação rural, isto é um tipo de educação que vise a preparação do indivíduo e da coletividade para superar determinada fase de desenvolvimento social e econômico e vencer as resistências do meio. Enquanto o "ruralista" vê microscopicamente as diferenças entre o homem do campo e o da cidade, o "humanista", diante delas, sofre de absoluta miopia.

Quem não vê, em país como o nosso, a necessidade de uma educação especificamente rural, comete grave erro. Quando defrontamos uma população da qual mais de 38 milhões de almas, isto é, cerca de 73%, vivem em pequenas localidades ou em áreas rurais, a tarefa específica da educação rural assume decisiva importância. Não se trata apenas de conservar, transmitir ou aumentar determinado patrimônio cultural, mas de modificar hábitos profundamente radicados e abrir vias de acesso ao proletariado do campo numa estrutura social que lhe é hostil. É essa função criadora que se pede à educação rural, que lhe confere originalidade e faz com que transcenda os limites estreitos da simples instrução e da escolaridade, tornando-a algo mais que "uma educação geral para os habitantes das zonas rurais". Os educadores que ainda hoje estão partindo de uma conceituação tão estreita continuam a esbarrar em obstáculos intransponíveis, insistindo em pressupor nas massas rurais brasileiras condições que só existem nas nossas cidades. Estamos num país condicionado por uma industrialização artificial, uma estrutura agrária de quatro séculos que se desintegra mas não se reforma, onde a agricultura é uma vocação histórica e um imperativo de sobrevivência. No Brasil, as pessoas que se dedicam à agricultura e à extração constituem um terço da população ativa, e a própria população urbana tem um passado rural muito próximo. Nessas condições e dentro dessa conjuntura, o problema da educação rural, no seu exato sentido, assume extraordinária importância e devia situar-se na base de qualquer plano nacional de desenvolvimento.

A identificação forçada da educação rural à situação urbana gerou, entre nós, o mito da alfabetização em massa. Provocou as campanhas de fachada que se limitam, quando muito, a canalizar verbas generosas para a política-gem estadual. Essa valorização excessiva do *b*, *a*, *ba*, já condenada por penas ilustres apenas demonstra a constante do ideal do letrado na formação das

nossas elites e a obsessão da palavra escrita de que estão possuídas. Os místicos do alfabeto não levam em conta seu valor instrumental dentro do âmbito de uma cultura que já atingiu certo nível de urbanização e desenvolvimento técnico. O alfabeto só adquire valor quando desempenha uma função concreta dentro do sistema de vida, quando se torna meio de acesso a situações sociais que polarizam desejos e aspirações dentro de determinada sociedade. Não adianta alfabetizar quem não percebe a importância do alfabeto e só pode utilizá-lo soletrando os folhetos do Ministério da Agricultura sobre extinção da saúva.

O analfabetismo é apenas o índice de uma situação cultural complexa que o transcende e que, esta, deve ser atacada, pelo administrador, de forma total. Numa sociedade rural estável e próspera, de altos níveis de vida, o alfabeto é o meio próprio de atingir as técnicas e processos de trabalho indispensáveis ao ganha-pão. Numa sociedade rural de baixos níveis de vida, ou em desintegração, é o passaporte dos marginais para fugir à miséria, e conseguir uma profissão urbana ou uma posição segura nas fileiras do funcionalismo.

A leviandade com que se encaram nossos problemas educacionais se evidencia no fato de não se ter feito, até hoje, nenhum estudo sério sobre o analfabetismo, sua distribuição ecológica, suas causas econômicas e sociais. Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural elaborou um mapa das zonas de analfabetismo no Estado da Bahia. Por estranho que pareça, num Ministério que teve à sua frente tantos baianos, nunca se cogitara do problema, e o mapa, iniciativa dos técnicos daquele Serviço, não teve a menor repercussão, nem tão pouco seguimento. Seria talvez oportuna a elaboração de mapa idêntico para o Estado de Minas Gerais, trabalho êsse que, nas atuais circunstâncias talvez obtivesse melhor acolhida.

Os métodos empregados até agora na educação rural partem do princípio de que a educação formal, escolar, resolve o problema do analfabetismo. É de se notar, porém, que, entre os analfabetos das zonas rurais brasileiras, são elevadíssimas as percentagens compreendidas nas idades adultas e produtivas, nunca inferior a 60%. O problema da criança é, de certo modo, mais fácil, embora, no campo, sua alfabetização ainda tenha de enfrentar condições hostis. Prova-o o grande número de analfabetos regressivos que encontramos em zonas rurais. Cursaram, mal e mal, a escola, aprenderam a ler e depois esqueceram tudo. Vivendo num meio em que os contactos humanos são escassos, onde os estímulos ao aprendizado são limitados pela vida rotineira, onde o grande veículo de transmissão de conhecimentos é a tradição oral que as gerações se vão passando no convívio cotidiano, e que supre às necessidades rudimentares de adaptação e sobrevivência, o alfabeto lhes pareceu um luxo dispensável. A educação extra-escolar não soube acompanhá-los com o material e a orientação indispensáveis, nos anos que se seguiram à escola. Aconteceu com o alfabeto o que acontece a qualquer trator entregue a mãos inexper-tas. Enferrujou.

Não se interpretem essas considerações como um ataque frontal à alfabetização. Não chegamos ao extremo de certos educadores que, fascinados pelas aplicações educacionais do cinema, do rádio e da televisão profetizam a era em que a cartilha se tornará dispensável. Possíveis experiências russas

nesse sentido não nos parecem convincentes. Ou auxílios audiovisuais tão importantes na educação extra-escolar e na educação de adultos, não suprem o livro. E já se adivinha nessa atitude, uma perigosa tendência de nosso tempo para substituir o trabalho reflexivo e a germinação de idéias por um ensino imagístico que consulta a vocação das massas para a pressa, o conforto e a irreflexão.

VALERY escreveu, em algum lugar, que em nossa vida há três acontecimentos capitais. O primeiro é quando aprendemos a ver. Depois quando aprendemos a andar. E o terceiro, quando descobrimos a leitura que nos dá a posse dos tesouros do espírito. A conquista do alfabeto é uma passagem e um crescimento.

A sabedoria dos tempos se encontra em livros. Os Evangelhos são livros. A difusão da palavra escrita através da alfabetização deve ser um dos objetivos do educador. No caso, porém, dos adultos analfabetos das zonas rurais, a alfabetização deve provar, de imediato, sua utilidade prática, seu valor de ferramenta indispensável no equipamento do homem, partindo de um tipo adequado de cartilha e continuando através de um material de leitura que leve em conta os problemas e interesses desse tipo de leitor. Esse material, infelizmente, ainda está por aparecer. O que o povo lê no interior além dos almanaques farmacêuticos, são livros do tipo daqueles que se encontram em cordéis de engraxate ou nas feiras e mercados do Nordeste.

Não é de crer que a iniciativa estatal, por si só, vença o analfabetismo das zonas rurais brasileiras. Desconfiado da iniciativa particular, o burocrata aceita-a de má vontade, romboedro incômodo na ordem geométrica dos seus organogramas. No entanto, se há problema em que seja necessário e urgente convocá-la é o do analfabetismo. Não serão cartazes desbotados que poderão suscitar-la, mas um movimento coletivo, um apêlo à nação para que se eduque a si própria, para que compreenda a gravidade do problema e crie seus mestres-escolas.

A tarefa, no momento, não pode ser desempenhada exclusivamente pelas escolas primárias e pelas professoras rurais. Temos semeado por aí escolas iguaizinhas às da cidade, dando-lhes apenas o nome de rurais e regulamentando rigidamente sua construção. Tudo foi previsto no prédio, desde o tipo de telhas até o pé direito. Mas ficou esquecida a formação do tipo de professor que possa fazer dessas escolas, não só centros de instrução básica, mas focos de irradiação civilizadora nas pequenas comunidades do interior. Houve mesmo uma época em que o delírio de construções federais em certos Estados do Norte chegou a tal ponto que centenas de escolas permaneceram fechadas à falta de professor. No vale do São Francisco muitas se transformaram em depósitos de materiais ou estrebarias.

Embora as estatísticas gerais sejam menos expressivas que os dados estaduais e municipais, já é significativo que, em 1950, para uma população entre 5 a 14 anos que superava 13 milhões, a matrícula geral apenas fôsse de 5 milhões. Na população brasileira a percentagem de pessoas que apenas possuem curso elementar e o completaram era apenas de 17,30%. Não se esqueça que a decolagem já é grande entre a matrícula geral e a efetiva, entre estas e a frequência média.

Apesar dos esforços despendidos pelas municipalidades e pelos Estados para ampliar a rede escolar na zona rural, esses esforços esbarram em obstáculos orçamentários intransponíveis. As minguadas rendas do município são absorvidas, mesmo nos prósperos Estados do Sul, pela abertura e conservação de estradas, pela manutenção dos prédios existentes e pelo pagamento ao professorado. Às vezes, o número de prédios supre as necessidades e o índice população escolar — número de escolas é satisfatório. Não o é, porém, a capacidade dos prédios. A distância entre essas escolas e os núcleos de povoamento são enormes e para vencê-la, a pé, a criança se esgota fisicamente. Muitas vezes, no interior, ouvimos de professoras rurais a queixa de nada poderem ensinar a crianças subnutridas que chegavam à escola em estado de absoluta depauperação. Daí a importância que assume a sopa escolar, suprimento indispensável à insuficiente dieta doméstica.

O equipamento da escola é, em geral, ridículo. Fala-se muito, hoje, em métodos ativos, mas nas escolas do interior, não há sequer material para o ensino de rotina. A falta de higiene das instalações sanitárias é a regra. A água nem sempre é isenta de poluição.

Não falemos da qualidade do professorado que, em esmagadora maioria, busca as cidades e encara o ensino rural como um purgatório. Essas professoras, — é de notar que quase não se encontram *professôres* primários no Brasil — ganham pouco e não gozam do merecido prestígio social. Há quem diga que não têm prestígio porque ganham pouco. Diríamos o contrário. Em parte alguma do mundo, o professorado primário se caracteriza por altos salários e não parece que o caminho trilhado pela Prefeitura do Distrito Federal com relação às professoras cariocas seja o mais acertado. O nó da questão situa-se em outro plano. Entre nós, é uma profissão sem status, um bico, um derivativo, um suplemento aos vencimentos do marido, um estágio obrigatório entre a adolescência e o casamento, tudo menos uma profissão, muito menos uma vocação. A batalha administrativa e judiciária que se trava anualmente às portas do nosso Instituto de Educação, com toda emotividade que a imprensa reproduz, atesta flagrantemente que o diploma de professora passou a ser um símbolo de prestígio, apólice de seguro ou guindaste social, não sabemos, mas, em todo caso, completamente remoto aos severos deveres do magistério.

Em torno do problema da educação primária parece reinar certa confusão, da qual não escapam educadores do melhor quilate. Há poucas semanas, o Prof. ANÍSIO TEIXEIRA, discutindo o assunto, em conferência pronunciada na Federação Nacional das Indústrias, em São Paulo, concluiu pela ineficiência da escola brasileira, instrumento de classe, que seleciona seus alunos na base de um critério antidemocrático. Demonstrando estatisticamente que a escola primária perde 70% dos que ali se matriculam, o educador baiano diagnostica: “A escola primária brasileira tem sido, de fato, uma escola seletiva. Desde o primeiro ano, graças a um hábil sistema de reprovações, divide os meninos brasileiros em “ignorantes” e “inteligentes”. Os “inteligentes” são os verbosos, os que têm vocações artísticas, os que não gostam de fazer nada e preferem falar e conversar, os que fazem discursos, declamam poesias, os meninos “brilhante. São estes os meninos que a escola primária começa a selecionar como

capazes de prosseguir até o fim do curso, de se educarem a si mesmos, porque a educação é o ingresso nesta reduzida e falsa elite que é a nossa". (1)

Preconiza o diretor do I.N.E.P., órgão do Ministério da Educação encarregado da construção de escolas rurais e do treinamento do seu professorado, a transformação da escola primária. "Como não o podemos fazer bruscamente, teremos de iniciar essa mudança pelos últimos anos. Para que os alunos que chegarem ao quarto ano encontrem, ao terminá-lo, não só o ginásio — (onde aprendem latim para poder viver, embora não se saiba porque vivem aprendendo latim, ao que parece muitos brasileiros pensam que se não aprenderem latim, a civilização brasileira, desaparecerá), — não só as escassas oportunidades das escolas industriais, as menos escassas, mas nem por isso abundantes, possibilidades das escolas comerciais, mas as perspectivas mais amplas de continuarem o curso primário através de dois anos complementares de cursos práticos".

Como se vê, o Prof. TEIXEIRA tem ogeriza ao latim a cujo ensino atribui grande parte dos males que afligem nossa educação. (2) Estranha um pouco essa singular antipatia em homem tão culto e só se explica pelo neo-educacionismo que o Prof. TEIXEIRA assinalou através dos ensinamentos de Dewey. Objetivamente, porém, sem entrar no mérito da questão do latim, não nos parece que tenha tal importância. Pela simples razão de não constituir o latim entre nós uma língua culta falada habitualmente pelas nossas elites, como o francês na Rússia czarista. Na realidade, muito pouca gente no Brasil sabe latim. Se isto é um bem ou um mal não é o momento de o discutir. O fato é que tão reduzido número de pessoas que falam a língua de CÍCERO não justifica a assertiva de que o povo brasileiro labora no equívoco de que "precisa estudar latim para viver".

Não deixa de ser apreciável a constatação de que nossa educação não é democrática. E não o é porque o Brasil também não é uma democracia, mas um país que está se desprendendo, num processo lento e doloroso, de uma ordem social paternalista para um tipo de sociedade demo-paternal, ou que outro nome tenha, de características imprevisíveis.

Quanto à suposta função seletiva da escola primária, a brilhante hipótese do Prof. ANÍSIO não se verifica. Uma seleção existe, anterior à escola. É o fato brutal da reduzida percentagem de crianças que se matriculam na população infantil total. São crianças que não têm acesso ao ensino primário, por motivos que nada têm a ver com sua organização ou seu currículo. Muito mais que nas características intrínsecas do currículo, é nesse problema que nos parece residir a íntima contradição de uma sociedade que pretende ser democrática na cúpula e continua sistema de casta pelos alicerces.

---

(1) Traduzimos da versão inglesa mimeografada, único texto da conferência pronunciada de improviso, em português, e imediatamente gravada e vertida em inglês. Esperamos que o Prof. TEIXEIRA tenha revisto essa versão.

(2) Mais adiante, por exemplo, o ensino do latim é vituperado da seguinte forma: "A razão pela qual o povo brasileiro continua mantido no equívoco de que precisa estudar latim para viver é porque obrigaram-no a crer que se a classe média julga o latim essencial à educação, é porque no latim está o segredo do seu privilégio, e, portanto, deve ser essencial para aqueles se recusam a ingressar em cursos práticos ou industriais".

Esta seleção pela miséria e seus derivados prossegue através dos anos escolares. A escola primária, em vez de reter, perde alunos. Para 4.300.000 crianças que se matricularam em 1950, apenas 142.000 terminaram o curso em 1955. Deve-se isto a reprovação? Não, a deserções. E na origem dessas deserções encontram-se dificuldades que nada têm a ver com o currículo escolar.

É sabido que a criança, no campo, não é uma sobrecarga, mas um esteio econômico. Desde cedo começa a ajudar os pais na lavoura. Essa ajuda se torna mais importante em certas épocas do ano, na colheita, por exemplo, quando todos os braços são poucos na faina agrícola. Por outro lado, para o nosso homem do campo, a escola não é uma tradição cultural, como ocorre em vários grupos imigrantes, entre os alemães e japoneses, por exemplo. A escola, para o homem da cultura cabocla, é uma novidade estranha, cujo alcance nem sempre percebe. Seria necessário, portanto, que tivesse uma alta compreensão do valor de educação para que pudesse dispensar seus filhos dos trabalhos da lavoura, abrindo mão assim de sua força de trabalho, para deixá-los, "sem fazer nada" durante boa parte do dia. Além dessa mentalidade, a miséria, a doença, a subnutrição, mais as grandes distâncias contribuem à deserção. Para quem conhece a escola rural de visto e não através de livros impressos nos Estados Unidos esses são os verdadeiros obstáculos à frequência escolar.

Pensar que a escola se tornará democrática pela introdução de novos métodos pedagógicos numa situação dessa natureza, é puro bizantinismo. Com isso, não queremos defender o currículo escolar. Escola significa antes de tudo professorado e o professorado rural é vítima dos vícios e deficiências que tão bem conhecemos, formação insuficiente e inadequada, escolas normais, rurais apenas no nome, grande número de professores leigos, tudo causas da apatia e da rotina escolar, mas não fatores determinantes da fraca escolaridade.

Não podemos ter melhor demonstração desse fato do que, em certas áreas, onde já se conseguiu melhorar o professorado rural e adaptar a escola aos problemas do meio. No Rio Grande do Sul, por exemplo, Estado onde, mesmo sem auxílio do I.N.E.P., o nível do professorado rural tem sido progressivamente melhorado, presenciamos um fato expressivo. Na região da fronteira, contou-nos uma professora seus incessantes e malogrados esforços para desenvolver entre os alunos a horta escolar. Defrontou-se com uma dificuldade inesperada: os pais das crianças, em sua maioria peões das estâncias vizinhas, opunham-se a que seus filhos trabalhassem de enxada. "Não é para isso que mandamos as crianças à escola".

A reforma preconizada pelo Prof. ANÍSIO, isto é, o acréscimo de dois anos de "cursos práticos" ao curso primário, não traz modificação essencial ao que existe. A percentagem de conclusões de curso será ainda menor. E o problema da escola primária, a melhoria do seu professorado, sem o qual fracassa toda tentativa de renovação de seu espírito, permanecerá intato.

A escola não é só insuficiente por suas características intrínsecas. Não funciona, antes de tudo, porque não encontrou lugar no nosso interior, não descobriu formas de inserção no meio rural, onde não funciona como instituição, mas como intrusa. A grande massa rural que, em tese, deve ser beneficiada pela escola, não oferece ao administrador um simples problema de ins-

trução, mas de assimilação. Estamos, em que pese aos "humanistas" da educação brasileira, diante de um tipo humano bastante diverso do cidadão.

Esse tipo é, antes de tudo, um bárbaro. É o pária brasileiro que a terminologia regional crismou com os mais diversos nomes, em sua maioria depreciativos. É o caipira, o matuto, o caboclo, o muxungo, o caçara, variedades regionais de um tipo cujas características básicas são idênticas em todos os quadrantes do país. Mão de obra da nossa precária agricultura, os discursos da Confederação Rural costumam mencioná-lo numa simplificação um pouco abusiva, como o braço" e sempre em tom melancólico porque está faltando" cada vez mais. Mesclado de índio ou negro, em doses as mais variadas, conforme o Estado e a região, nasceu de um encontro de raças e culturas que não chegou a casamento. Seria de supor que sua vida acusasse uma riqueza resultante da soma das heranças culturais que recebeu. Isso não acontece. O resultado dessa fusão não foi propriamente uma multiplicação e em certos casos foi subtração. Aos estudiosos da cultura, essas formas de aritmética cultural não são estranhas.

No caso brasileiro, a monocultura, o latifúndio e a escravidão, entrelaçados na economia de tipo colonial, agiram como forças de peneiramento e simplificação sobre as culturas indígenas e africanas, sobre a própria cultura lusa que, nessa mestiçagem, representou papel dominante. Se o colonizador português deixou na esteira de suas caravelas formas seculares de convivência, como a aldeia agrária com todo seu sistema agrícola e técnicas tradicionais de conservação do solo, não é de espantar que índios e africanos arrancados à força de suas tabas e cubatas, submetidos ao duro regime escravo, tivessem sido despojados da maior parte dos traços culturais que representavam o resultado de uma adaptação demorada aos seus ambientes de origem. São exatamente êsses mestiços que constituem, nas diversas regiões agrícolas brasileiras, os parceiros, meeiros, colonos, camaradas, assalariados, da fazenda brasileira.

O educador precisa compreender as coordenadas psicológicas e sociais dêsse tipo humano porque sua educação é a grande tarefa com que terá de se defrontar nesse século. A alfabetização se processará automaticamente nos centros urbanos e nas localidades que, bem ou mal, caem na sua periferia. O problema aí será refinar técnicas, melhorar o padrão do professorado primário, ampliar os cursos de alfabetização e educação de adultos. O outro caso é muito diverso.

O perfil dêsse mestiço étnico e cultural, mas esboçado ainda, começa a apontar nas monografias e estudos regionais, infelizmente ainda tão escassos. À primeira vista, pelo primitivismo das técnicas de trabalho que emprega, parece recém-chegado a um novo "habitat". Sua agricultura foi chamada por um sociólogo americano "agricultura do fogo". É a agricultura da derrubada e do incêndio que está liquidando nossas reservas florestais e contribuindo para tornar a erosão um grave problema nacional. Suas ferramentas quase exclusivas são o facão, o machado, a enxada. Seu sistema agrícola é o da rotação de terras, raras vezes o da rotação melhorada, nunca o da rotação de culturas. Dá-lhe o suficiente para viver no mesmo lugar apenas alguns anos, sobretudo levando em conta sua família geralmente numerosa.

Essa economia destrutiva transforma-o em nômade permanente. Discutem-se os aspectos mais espetaculares do êxodo rural, na migração do paus de arara para o Sul, para o Rio, São Paulo, o norte do Paraná. Esquece-se o movimento constante que agita essa população rural, o peregrinar incessante de fazenda em fazenda, de zona para zona na mesma região geográfica. Esse nomadismo é o grande obstáculo à ação educacional de qualquer espécie, porque, em massa tão instável, não só a escola, mas a Igreja, o grupo profissional, a própria família, não podem exercer nenhum influxo benéfico.

No entanto, esse homem que nada possui de seu, e nos aparece nas cidades, andrajoso e faminto, expressão da miséria só vista nos extremos mundiais do subdesenvolvimento, na Índia, na China, nas colônias da África, carrega um patrimônio considerável. São as credices, as receitas, os tabus, tôda a ossatura de um sistema de vida, secularmente estabelecido, estruturado nos hábitos individuais, transmitido de geração em geração. Esse conjunto mal articulado de formas de vida, que EMILIO WILLEMS batizou de "cultura cabocla", constitui a grande dificuldade, a grande barreira qualitativa que defronta o educador brasileiro.

Esse matuto taciturno e respeitoso só é aparentemente dócil. Escora sua resistência a nossos sistemas de vida numa tradição já secular. Mais que estranhos, somos, para êle, estrangeiros. Nossas teorias não o convencem, não lhe dizem respeito. Seus motivos de agir são diferentes dos nossos. Partimos de uma civilização que tem o signo da eficiência, da produtividade, do máximo rendimento. Ele vive ainda numa cultura pré-capitalista cujas idéias-fôrças, como a própria linguagem que usa, remontam à idade Média.

Seu pensamento debate-se num oceano de magia. Sua religião é uma mistura heterogênea de crianças e ritos afros ou índios onde sobrenadam traços católicos. Tudo permeado de magia, num pensamento cuja passividade, cuja atitude de espanto diante das coisas, está nos antípodas do nosso ativismo. Na sinfonia da cultura, a religião ou aquilo que a substitui dá a nota fundamental. Na cultura cabocla, esse fundo mágico explica, tanto quanto as doenças endêmicas, ou o ritmo dos trabalhos agrícolas, ou a estrutura social, a indolência técnica que animam o processo de industrialização nas grandes cidades.

Ao entrar em contato com as massas rurais, o educador tropeça frequentemente numa barreira psicológica, nem sempre hostilidade, mas desconfiança, que às vezes se manifesta concretamente no isolamento, na fuga ao convívio com outros seres e grupos humanos. Ao mesmo tempo, essa cultura tem fôrça assimiladora. Em diversas áreas do país, permanece intata. Quando pode, ganha terreno. Os inúmeros casos de imigrantes caboclizados que nos referem os estudiosos de nossa colonização atestam de sobra a vitalidade desse complexo cultural, a secreta fôrça desse homenzinho anemiado, transido de maleita que baixa a cabeça arisco quando o encontramos nas veredas do sertão.

Esse homem se encontra singularmente despreparado para vencer os desafios do meio. A enchente, a sêca, vividas e sofridas anualmente, encontram um eterno principiante. Sua periodicidade não suscitou nenhum mecanismo de defesa. No Amazonas, o caboclo ribeirinho que vê sua casa levada pelas águas volta a construí-la no mesmo lugar. No Ceará, o migrante que volta com as primeiras chuvas, não modifica suas práticas agrícolas para conservar

a água que se perde no solo ressequido. Por tôda parte, as fôrças irmanadas da erosão ou da enchente não encontram resistência sistemática. Nesse tipo humano, a rotina parece poder mais que a experiência.

Isso poderia continuar assim indefinidamente. Esse sistema de vida satisfaz um nível primitivo de aspirações. Essa cultura, preenchendo necessidades elementares, continuaria por muitos séculos sua vida marginal. Entregue a si mesmo, o mundo rural mudará muito lentamente, evoluindo com tantas outras culturas num ritmo de existência quase vegetal.

Acontece que uma sociedade e uma economia de tipo inteiramente diverso, até antagônico, expandindo-se para o interior, vai colhendo-o, aos poucos, em seus tentáculos de ferro e cimento, submetendo-o a seus imperativos, escravizando-o a fôrças que desconhece, insensíveis a seus exconjurios. Misteriosas, mas reais ligações, prendem o obscuro colono que planta café no Paraná, à bolsa de Nova Iorque. A industrialização, o crescimento dos centros de produção e consumo, a hipertrofia das cidades introduziram na sua vida um desequilíbrio mortal. Sem ter tempo para se adaptar a essa mudança vertiginosa, sem encontrar em sua própria cultura receita adequada para essa crise, o caboclo torna-se sua vítima. A cultura cabocla é, hoje, em muitos lugares, por coincidência naqueles mais rapidamente atingidos pelo progresso, uma cultura em desintegração.

Sustentam muitos que essa desintegração, além de ser uma fatalidade histórica, é um benefício porque vai incorporando o homem do campo à civilização urbana. Não é bem verdade: nas condições em que se verifica, êle se integra na favela, na malandragem, no baixo espiritismo, na delinqüência ou no meretrício. Quando muito, se consegue encontrar seu nicho na colméia urbana, permanece um pária espiritual. Ainda quando essa incorporação significa prosperidade, nem sempre quer dizer civilização. Isto salta aos olhos se acompanharmos essas aves de arribação na sua trajetória prodigiosa de Caruaru ao asfalto das metrópoles do sertão paraibano às construções urbanas, do interior da Bahia aos cafêzais paranaenses. Nas regiões pioneiras, em Goiás, no norte do Paraná, enriquecem, às vêzes, no espaço de uma geração. Criadores de uma riqueza fictícia adquiriram uma psicologia de jogador, vivendo da exploração desenfreada dos recursos naturais. Individualistas por necessidade e formação, a pátria não existe para êles como continuidade histórica nem solidariedade moral. Homens sem futuro, primeiro esgotam o solo, devastam a mata, transferindo mais tarde para a especulação em imóveis, para o Banco ou a investidura política a mesma instabilidade de aventureiros e a mesma superstição de jogadores.

Dêsse enriquecimento às vêzes vertiginoso, não surge para o país nenhum engrandecimento intelectual ou moral. Não foram educados para a civilização e são tomados de surpresa pela prosperidade. E assim, o vazio espiritual das massas brasileiras vai propagando-se a essa falsa elite, falsa na sua vocação, mas de fato responsável pela posição de liderança que, bem ou mal, vem ocupando.

Tudo isso parece ter pouca relação com o problema da educação rural. Na realidade, agricultura e educação, cultivo da terra e civilização são coisas inseparáveis. A educação rural deve ser uma forma de libertação do homem

pela introdução em nossos campos de métodos avançados de produção, isto é, métodos que liberem o “braço” e melhor utilizem os recursos naturais, o trabalho animal e a maquinaria. Num memorando que apresentou, em 1952, à Comissão Nacional de Política Agrária, entidade que ainda perdura, o sociólogo T. LYNN SMITH declarou com ênfase que não lhe é habitual: “. . . O grosso dos agricultores brasileiros precisa familiarizar-se com métodos modernos e eficientes de extrair do solo um meio de vida. Precisam aprender a cultivar a terra, e isto só se verificará quando o Brasil *insistir muito mais no problema da educação em geral* e, em particular, no problema da educação agrícola e mecânica em todo o país. . . Estou convencido de que, de uma ou de outra forma, o Brasil precisa aperfeiçoar seu sistema de educação primária universal, *sob pena de não suportar a convivência entre as nações modernas*”. (Os grifos são do autor).

Entretanto, êsse profundo conhecedor da realidade brasileira não acha que a educação primária, por si só, seja suficiente a promover essa Segunda Abolição. A restrição do debate da educação rural em torno à escola primária é, em certos casos, decorrente de pobreza conceitual, em outros puro despistamento. Se a obra da escola primária não encontrar continuação adequada no ginásio e na educação de adultos, de pouco adiantarão as extensões ou os cortes no seu currículo. Não se trata, como bem frisou o ilustre sociólogo americano, de criar escolas agrícolas”, as famigeradas escolas agrícolas que eternizam a dicotomia entre o agricultor e a indústria, filhas diletas que são do “ruralismo”. Trata-se de difundir um tipo de ginásio que incorpore no seu currículo noções práticas e indispensáveis de mecânica, economia doméstica e agricultura. Não se trata de ensinar ou não o latim. Ensinar melhor o latim, mas ensinar também o trabalho manual, o trabalho da terra e o artesanato. A legislação educacional, centralizante, que inibe e pune tôda experiência nova, não abre caminho a êsse tipo de escola secundária, cujo financiamento e orientação em cada município brasileiro devia ser a grande meta do Ministério da Educação.

Sem querer transformar a educação em caminho de salvação, não resta dúvida que a missão do educador está exigindo a formação de um novo profissional dotado de vocação e recursos mais amplos que a normalista ou o professor egresso das Faculdades de Filosofia. Qual a instituição capaz de formá-lo? Não nos parece que se encontre entre as organizações oficiais. Êsses militantes da educação não estão previstos nas leis básicas nem nas teorias educacionais que recebem a jôrra do estrangeiro. Tivemos o geneticismo, o behaviorismo, o gestaltismo. Tivemos (a ainda temos) a escola nova, nova para nós. Tivemos (e ainda temos) DEWEY, ponte para o sociologismo e o antropologismo que estamos entusiasticamente importando, passando, num vêzo intelectual muito nosso, da ciência ao cientificismo.

Não cabe ao educador promover a reforma social. Mas deve perceber que essas necessidades novas que vai introduzindo na população brasileira chocam-se com os imperativos de uma estrutura social e econômica que lhes é antagônica.

A miséria é uma barreira permanente à educação. O levantamento dos níveis de nossas populações rurais não é uma simples questão de técnicas

pedagógicas. O educador não pode se limitar a instruir, a transmitir os aspectos formais da educação. Deve armar o homem para a conquista do seu ganha-pão, renovando suas técnicas de cultivo, de aproveitamento dos recursos naturais tornando-se, enfim, um agente de mudança cultural.

Esse processo não pode ser unilateral. O educador, por si só, não pode resolver o problema de uma população que cresce num ritmo de 2.200.000 almas por ano e que se vê sanduichado numa estrutura agrária, em que 8% dos proprietários rurais, representando apenas 1.4% da população total que trabalha a terra, açambarcam três quartas partes da área das propriedades agrícolas. A pressão demográfica sobre os recursos vai se tornando, dia a dia, insustentável, *não por falta de terra, mas por falta de acesso à terra*. Muita gente não compreende porque só possuímos uma área efetivamente cultivada de 1,5% de nossa área total, percentagem que corresponde apenas a 7% da área total das propriedades. Isto significa que a *terra é apropriada mas não cultivada*. Toda gleba, no Brasil, tem proprietário, embora não a cubra um pé de couve. Nos rincões mais remotos, mesmo onde a densidade demográfica é inferior a um habitante por quilômetro quadrado, toda terra tem dono. Explicam: está valorizando.

O Brasil apresenta, portanto, o paradoxo de ser um país demograficamente jovem e socialmente velho. Nossos índices de crescimento e a percentagem de nossa população compreendida nos anos mais jovens são dos mais elevados do globo. Mas nossa estrutura de classes é muito mais semelhante à de velhos países que agora estão sofrendo transformações revolucionárias. Por isso, quando o europeu busca um país para emigrar, pensa cada vez menos no Brasil, cada vez mais na Austrália, no Canadá, esses, sim, países do futuro.

A vocação do Brasil é ser, na frase de ALBERTO TÔRRES, "uma nação de pequenos proprietários remediados", ou, no dizer de ALCEU DE AMOROSO LIMA, "um país de pequenas propriedades e grandes famílias". Essa vocação só se vem realizando coerentemente em certas áreas do sul do Brasil, por fatores alheios à vontade do administrador. No resto do país, ela continua duramente contrariada. Impera, absoluto, o latifúndio, caldo de cultura para a fome, a doença e a miséria. Enquanto a propriedade da terra dá ao homem que a cultiva a estabilidade, a segurança, a polivalência de funções sociais e a riqueza de aptidões que constituem a verdadeira matéria prima do educador e que este, por si só, jamais poderá criar, o latifúndio, como a grande fábrica, é, ao contrário, um simplificador de personalidades. Esmaga-as no regime paternalista da fazenda, deforma-as numa atmosfera de subordinação, submete-as à repetição monótona das mesmas tarefas. Especializando excessivamente o homem, corta-lhe as possibilidades de crescimento psicológico e espiritual, confiando-o ao círculo mágico das credices e noções caboclas.

Fala-se muito no movimento educacional americano que, num breve espaço de tempo, lançou uma nação nova à liderança mundial. Mas é preciso lembrar que, em meados do século, a lei do *homestead* criava no campo as condições sociais indispensáveis à escola, à igreja e à comunidade, abrindo caminho às iniciativas educacionais. E, exatamente hoje, os mais baixos níveis educacionais são encontrados, naquele país, nas áreas de resistência ou latifúndio, isto é, no Velho Sul.

O educador não pode substituir-se ao administrador na reforma das estruturas. Pode recomendar o arado, não modificar as condições dos contratos de arrendamento. Pode ensinar o uso de fertilizantes, não evitar que o fazendeiro prefira entregar a pasto suas terras cultiváveis, expulsando seus meeiros. Pode preconizar a alimentação racional, não forçar o usineiro a permitir que seus trabalhadores plantem para comer. Pode recomendar, não pode legislar.

Mas não pode permanecer indiferente ao plano agrário, nem refugiar-se no tecnicismo de gabinete. Melhor que ninguém, sabe que o futuro da educação, como processo de ascensão das massas rurais, depende de reformas profundas. A educação rural, no Brasil, tem de preparar o homem para a propriedade da terra, para o exercício de sua vocação própria. Não se trata de informar, ou de instruir no sentido rotineiro, mas promover a formação sistemática e intensiva dos líderes, daqueles que, pela capacidade de iniciativa, pela imaginação criadora e pela livre determinação, serão capazes de construir, de baixo para cima, como tôda casa sólida e honesta, a civilização rural brasileira.