

EDUCAÇÃO RURAL: RETOMANDO ALGUMAS QUESTÕES

Zeila de Brito Fabri Demartini [□]

RESUMO

Neste texto retomamos a temática da educação rural, procurando abordar algumas questões que a acompanham desde o final do século XIX até os dias atuais. Focalizamos especialmente as relações entre a oferta de escolas e a demanda dos diferentes grupos da população rural. Para tanto, pautamo-nos em algumas pesquisas realizadas na perspectiva histórico-sociológica, procurando analisar as questões encontradas em épocas pretéritas e sua persistência ou reformulação no tempo presente, em que novos sujeitos compõem o rural. Tomamos como *locus* de análise o Estado de São Paulo, que passou por profundas transformações no período considerado.

Palavras-Chave: Educação rural. Perspectiva histórico-sociológica. Fontes escritas e orais. Estado de São Paulo.

ABSTRACT

RURAL EDUCATION: GOING BACK TO SOME ISSUES.

In this paper, we revisit the issue of rural education, seeking to address some issues which go along with it since the late nineteenth century to the present days. We focus especially on the relationship between supply and demand of schools of different groups of the rural population. To this end, we based ourselves upon studies in the historical and sociological perspective, trying to analyze the issues highlighted in past times and their persistence or reformulation in the present time, in which new individuals are part of the countryside. We take as a locus of analysis the state of São Paulo, which has undergone profound changes over the considered period.

Keywords: Rural education - Historical and sociological perspective - Written and oral sources - State of São Paulo.

Introdução

As notas aqui apresentadas, pautadas em outros escritos, têm o intento de evidenciar algumas características históricas do atendimento à educação

da população rural, principalmente o segundo plano em que sempre foi colocada, assim como os preconceitos que a acompanharam, ao longo dos anos, e que parecem permanecer e explicar a ainda não resolvida escolarização da população rural no

[□] Doutora em Ciências Humanas – Sociologia – pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora e consultora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Diretora de pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU). Endereço para contato: Rua Nibe Perobelli, 192, Butantã, São Paulo-SP, CEP.: 05535-050. zeila@usp.br

país. Procuramos abordar algumas questões sobre a educação rural desde o final do século XIX até os dias atuais, focalizando especialmente as relações entre a oferta de escolas e a demanda dos diferentes grupos da população rural. Para tanto, pautamo-nos em pesquisas realizadas na perspectiva histórico-sociológica, tomando como *locus* de análise o Estado de São Paulo, que passou por profundas transformações no período considerado.

A representação desqualificadora (SIQUEIRA, 2002) que parece ter acompanhado a maneira como o homem rural e sua educação foram visualizados ao longo do tempo, mesmo no Estado de São Paulo, considerado desde pelo menos a Primeira República como um dos mais desenvolvidos do país com relação à produção agrária (assim como nos demais setores da economia), permite que tomemos tal contexto como referência para pensarmos na temática da educação rural.

1. A perspectiva histórico-sociológica e a diversidade de fontes

Se o conhecimento do presente é importante, há outra dimensão dos problemas educacionais que não pode ser ignorada, ao contrário, também deve ser pesquisada: trata-se da análise das questões segundo a perspectiva histórica, isto é, procurando conhecer os fatos através do tempo. Essa abordagem foi incorporada já há muito tempo na sociologia e explicitada por Florestan Fernandes, para quem tanto a pesquisa histórica quanto a de campo são fundamentais para a compreensão dos problemas das sociedades humanas em suas peculiaridades:

Ela implica que se investigue o presente e o passado. Os conhecimentos obtidos devem permitir alguma espécie de previsão, que não diga apenas respeito aos processos sociais recorrentes, mas também aos processos sociais de mudança. O progresso empírico-indutivo da sociologia depende, portanto, da capacidade dos sociólogos em refinar as técnicas de observação que permitam o conhecimento das situações de vida contemporânea e as técnicas de reconstrução de situações de vida desaparecidas (FERNANDES, 1967, p. 67-68).

Também Lucien Goldmann observou que é importante compreender um longo período histórico

para “por em evidência os fatos de transformação de uma sociedade, sobretudo porque a ação destes fatores se acumula com frequência durante longos períodos sem que suas expressões exteriores sejam facilmente comprováveis” (GOLDMANN, 1958, p. 32).

A perspectiva histórica na análise de problemas e fatos sociais ganhou muitos adeptos pela riqueza de informações que traz não só sobre o passado propriamente dito, mas porque permite que se situem os problemas atuais em perspectivas mais pertinentes. No tocante a questões educacionais, tal abordagem tem recebido o estímulo de historiadores (CHARTIER, 1990; REVEL, 2009) para a melhor compreensão de diferentes dimensões dos processos de escolarização da população, das práticas pedagógicas e culturais, das formas de apropriação do conhecimento, entre outras.

Muito pouco se conhece sobre o passado do processo de escolarização da população, principalmente sob o prisma da análise sociológica. A pesquisa histórico-sociológica é assim imprescindível, pois é difícil confiar apenas em estudos teóricos sobre a educação realizados em épocas mais remotas, muitos dos quais sem dados empíricos que permitam uma compreensão da realidade.

Muitos estudos, preocupados com a educação escolar no passado, ainda estão voltados para aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão e pouco fazem referências aos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo, procurando estudar os problemas e valores vivenciados pela população quanto à sua escolarização e pelos agentes da educação no desempenho de suas atividades, e, mais que isso, apreender o funcionamento do sistema educacional no contexto da sociedade. Como reconheceu recentemente Revel ao comentar sobre a historiografia atual:

Sobretudo, concomitantemente, um profundo reexame de nossas concepções do social impôs novas configurações. Trata-se evidentemente da ação e dos atores, de seu papel na compreensão dos processos históricos. Essa afirmação resulta hoje, sem dúvida, evidente. No entanto, é proveitoso lembrar a que ponto essas categorias estiveram ausentes por muito tempo, como que apagadas da cena histórica e historiográfica. Nos anos 1950-60, os grandes modelos funcionalistas anteriormente invocados por mim não

implicavam que fossem invocados para explicar o que acontece no mundo social. Os historiadores eram cuidadosos ao articular estruturas e conjunturas sob diferentes regimes de temporalidade, os sociólogos pensavam em termos de funções e de instituições, os antropólogos dispunham do poderoso instrumento da análise estrutural. Os processos sociais eram pensados como autônomos, qualquer que fosse o modo metafórico sobre o qual se manifestasse sua eficácia: estruturas, processos sem temas, dispositivos, máquinas, gramáticas normativas, todos esses termos, e outros mais, permitiam pensar sociedades sem atores ou que não deixavam outro papel a estes últimos senão o de servir de ilustrações singulares para mecanismos abrangentes e anônimos. A história econômica e social, e das mentalidades, a sociologia da reprodução e a crítica institucional, a antropologia social – a maioria das práticas eruditas destes anos, portanto –, propuseram durante muito tempo esquemas desse tipo que pareciam então impor sua evidência. É contra esta evidência que se afirmou progressivamente, a partir dos anos 1980, o que às vezes foi chamado de um 'redemoinho pragmático', que, a partir da retomada das práticas, recolocou os atores e as formas da ação no centro da análise, a dos historiadores como a dos sociólogos e a dos antropólogos (REVEL, 2009, p. 119-120).

Há ainda um campo aberto para investigações sobre educação na perspectiva histórica, não obstante os avanços recentes no campo da História da Educação (ARAÚJO, 2006).

Os estudos que realizamos envolvendo a população rural e suas relações com o campo educacional, em São Paulo (DEMARTINI, 1979, 1989, 2001; DEMARTINI; TENCA; TENCA, 1984), pautaram-se pela preocupação de ir além da análise das propostas e discursos oficiais, procurando conhecer as relações entre a oferta e a demanda educacional, isto é, as formas de atendimento (ou não) aos diferentes grupos de agricultores. No questionamento de situações pretéritas, a busca e análise de legislação, documentos oficiais, fontes impressas várias, romances, autobiografias e relatos orais obtidos por meio de entrevistas permitiram construir um novo olhar sobre os sujeitos envolvidos e levantar novas questões sobre a temática.

A diversidade de fontes, compreendendo documentos escritos, relatos orais e imagens, tornou-se fundamental, especialmente pela riqueza que a complementaridade entre elas pode permitir. Em

vários estudos, pudemos constatar como documentos escritos (livros, jornais, levantamentos de dados em arquivos de instituições etc.) podiam nos levar aos informantes e ajudar na realização de entrevistas, mas os informantes, com seus relatos, nos levaram também a novos documentos, dos quais muitas vezes eram os únicos possuidores, e à formulação de novas questões. Nesse processo, o documento escrito e o documento iconográfico, embora pré-existent no tempo, datados de épocas passadas, só entraram no tempo da pesquisa, isto é, no tempo presente, por meio dos documentos orais. A complementaridade entre as fontes está sempre presente, mesmo porque ela já existe na própria construção dos documentos orais, seja antecedendo-os com questões que suscita, seja deles resultando pelo processo de interação entre pesquisador/pesquisado, que permite a exposição e utilização do que ficou guardado, ou, muitas vezes, até esquecido. De qualquer maneira, essa complementaridade é necessária, pois por meio dessas diferentes fontes podemos acompanhar o registro que se efetiva em momentos distintos. Como já afirmamos, o fato de lidarmos com fontes distintas nos remete ainda à questão de que, dessa forma, também temos condições de recorrer a fontes escritas já usuais podendo explorá-las sob novas perspectivas. O deslocamento de enfoque que as fontes orais nos colocam permite trabalhar com os arquivos e fontes existentes com uma riqueza muito maior, procurando vê-los sob novos contextos e questões (DEMARTINI, 2005).

2. A educação em São Paulo em perspectiva diacrônica

Olhar para a forma como a educação dos trabalhadores rurais foi tratada no período em que esse estado tinha a maior parte de sua população trabalhando nas lides agrárias parece-nos importante para compreendermos o modo como até hoje são considerados os que se vinculam a essas atividades, como foi comentado acima. É uma oportunidade para retomar algumas questões sobre a educação da população rural que foram por mim abordadas em pesquisa histórico-sociológica sobre o meio rural paulista.

Os dados que subsidiaram nossas reflexões foram obtidos em diferentes pesquisas (DEMARTINI, 1979; DEMARTINI; TENCA; TENCA, 1984). Algumas focalizaram tanto dados levantados diretamente em fontes documentais escritas, oficiais e não oficiais, como em análises realizadas por outros estudiosos, geralmente sobre a legislação dos períodos mais remotos; outras em fontes orais. Assim, optamos por realizar uma divisão na apresentação de nossas considerações sobre a educação rural em São Paulo: primeiramente as que se referem aos períodos mais remotos, geralmente pautadas na documentação escrita, e depois as que foram obtidas diretamente com sujeitos que atuaram como professores.

2.1 Nas fontes escritas e nos estudos, o atendimento escolar da população rural em segundo plano

A análise das fontes escritas relativas ao período da Primeira República evidenciaram que, se os ideais republicanos eram amplos e dirigidos a toda população, a política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar. Partia-se do pressuposto de que o obscurantismo da população era o fator preponderante do atraso em que se encontrava a nação (COSTA, 1983, p. 29), mas, inversamente, deixavam-se os setores considerados mais arredios sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas (embora residisse na zona rural, nesse período, a maior parte da população paulista).

A instrução pública já constava entre os primeiros problemas que o governo constitucional, instituído em São Paulo após a República, se dispôs a enfrentar sistematicamente, o que implicava ter em pauta as questões já apontadas pela Comissão Central de Estatística da província, em seu relatório de 1887: a falta de pessoal habilitado; a deficiente organização do ensino; a deficiência quantitativa e de condições materiais das escolas; e, segundo afirmava o relatório, a indiferença de uma parte

considerável da população em relação às oportunidades de educação formal (NOGUEIRA, 1963, p. 409).

As duas primeiras questões – as da habilitação do pessoal docente e da organização do ensino – tiveram sua solução encaminhada com a lei de 1892, que consolidou o ensino normal e reformou o sistema de ensino. De acordo com essa lei, o ensino primário compreenderia dois cursos, preliminar e complementar: o preliminar seria obrigatório para ambos os sexos até a idade de doze anos e começaria aos sete anos. Em toda localidade em que houvesse de 20 a 40 alunos do mesmo sexo matriculáveis, haveria uma escola preliminar, e no local em que houvesse menos de 20 alunos de ambos os sexos, seria criada uma escola mista. Nos lugares em que as circunstâncias assim o exigissem, a juízo do conselho diretor, seria criada uma “escola ambulante”. O regulamento de 30 de dezembro de 1892 prescrevia que nas escolas ambulantes o professor deveria demorar-se em cada um dos pontos dos bairros sujeitos ao seu percurso o tempo preciso para que, reunidos os meninos da vizinhança, lhes desse o ensino do curso preliminar, de modo que nenhum aluno deixasse de receber aula com intervalo maior de oito dias. Importante observar que, com relação à obrigatoriedade do ensino, estipulava-se que ela não se estendia aos que residissem a uma distância maior que dois quilômetros da escola pública, para meninos, e de um quilômetro para meninas, e todo patrão ou chefe industrial que tivesse crianças a seu cargo e não as dispensasse durante o tempo necessário ao ensino, ficaria “sujeito à multa referida” (MOACYR, 1942, v. 1, p. 141).

Embora houvesse abertura para a instalação de escolas também em áreas rurais, sob a forma de preliminares, provisórias, mistas ou mesmo ambulantes, cabe notar, entretanto, que nas provisórias o programa era mais restrito, e nas ambulantes o professor, a cada oito dias, deveria passar pela localidade, sendo o ensino intermitente; além disso, a obrigatoriedade de frequência não atingia os que morassem mais distante. Dessa forma, verificava-se a impossibilidade desse sistema educacional atender de maneira uniforme a todos; ao mesmo tempo, dificilmente os critérios para a localização das escolas no meio rural eram baseados na distribui-

ção espacial da população e nas necessidades dos professores (localizando-se então em locais de fácil acesso para estes últimos), mas, geralmente, nos interesses políticos em jogo em cada localidade.

Em 1899, os inspetores escolares visitaram todas as escolas isoladas e verificaram o grande número – 1.377 – de escolas “vagas” (sem professor), comparadas às 1.156 “providas”, assim como o abandono em que se encontravam, principalmente nos bairros rurais. Ainda nesse ano, foi suspenso o funcionamento das escolas ambulantes (organizadas para áreas de baixa densidade demográfica), por terem considerado os inspetores que, das providas, nenhuma delas estava em condições de ser mantida (MOACYR, 1942, v. 2, p. 102-5). A precariedade no atendimento era assumida pelo Estado: em 1911, em mensagem ao Congresso Legislativo, o Presidente do Estado referia-se ao desenvolvimento do ensino nas cidades e vilas, porém lamentava o que ocorria nas “zonas do interior”, em que o atraso era “considerável e vexatório”, fazendo notar a relutância dos professores em irem para os bairros (NOGUEIRA, 1963, p. 414). Também em 1916, em mensagem ao Congresso, o presidente do estado reiterava, a respeito do ensino primário, que: “ministrado pelos grupos escolares e pelas escolas isoladas, o ensino aproveita à grande massa das populações urbanas, mas não alcança suficientemente as rurais” (NOGUEIRA, 1963, p. 414). De acordo com este autor,

A política educacional do Estado orientava-se, desde o princípio do século XX, para oferecer um ensino elementar mais longo e mais eficiente na capital e nas cidades, onde as escolas isoladas foram progressivamente substituídas por grupos escolares, com prédios, material didático e pessoal docente mais adequado, e onde se ministrava um curso de quatro anos; um ensino intermediário nas sedes de distritos e nos bairros mais populosos, por meio de escolas reunidas, nas quais o curso era de três anos; e um ensino mais precário, na zona rural, nas escolas isoladas, com um curso de dois anos (NOGUEIRA, 1963, p. 411).

Medidas foram tomadas a fim de se expandir o sistema educacional no campo, mas a preocupação maior nestes casos geralmente era a presença “ameaçadora” dos colonos imigrantes, a necessidade de assimilá-los, e não a escolarização para

toda a população rural. As Leis 1.185, de 16 de dezembro de 1909, e 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que criavam escolas rurais para servirem aos centros agrícolas, foram elaboradas nesse sentido. Essa também era a preocupação da Secretaria da Agricultura, que, nessa época, por intermédio do Patrono Agrícola, estabelecia escolas com o intuito de educar os filhos de imigrantes, procurando seguir o mesmo regime, ensino e disciplina adotados nas escolas isoladas do Estado. A preocupação com a educação do imigrante no meio rural era evidente nos pronunciamentos dos encarregados da educação no Estado de São Paulo, desde as primeiras décadas do século XX. O colono imigrante foi a solução econômica encontrada para a agricultura paulista, mas constituía, ao mesmo tempo, um “perigo nacional”, do ponto de vista político. E, nesse caso, a escola era vista por muitos como uma forma de atenuar esse perigo.

A primeira tentativa de se atender o ensino no meio rural por meio de medidas de caráter mais amplo parece ter ocorrido somente em 1920, quando da reforma de ensino no estado, por Antônio de Sampaio Dória. Segundo Mennucci:

Dado o balanço, pelo recenseamento escolar de 1920, verificou o governo que, das 650 mil crianças apenas uma terça parte frequentava as escolas [...]

Crear escolas necessárias era impossível, importariam num gasto para além das forças do Estado. Crear mais algumas apenas era uma saída e não solução [...]

A solução só podia ser esta: diminuir os annos de obrigatoriedade escolar e, portanto, o número de annos do curso primário. O Estado estava deante de um dilemma fatal: ou dar muito a poucos ou dar pouco a todos [...]

O governo de São Paulo não hesitou e, corajosamente, rompendo com as tradições comodistas que nos vinham desde o Império e apesar da gritaria que se levantou de todos os lados, optou pela segunda solução [...]; desde que o Estado é compelido, pela lei-básica, a bastar-se a si mesmo, era inadiável por um paradeiro ao mal que, de anno para anno, agrava a economia nacional [...] (MENNУCCI, 1932, p. 62-63).

Dessa forma, pretendia-se expandir o atendimento à população, principalmente da zona rural,

que era a mais marginalizada pela rede escolar. Reconhecia-se assim, explicitamente, o que observamos por meio da análise dos dados numéricos: em matéria de educação, a demanda era muito superior à oferta, principalmente na zona rural. As leis foram sendo criadas, revogadas, reformuladas, mas a situação da escolarização para a população rural permaneceu sem solução: oferta insuficiente e precária. Pouco foi realizado pelo Estado para o atendimento desse então majoritário setor da população paulista.

O importante a destacar é que, na opinião de muitos representantes do Estado, tal atendimento não era prioritário, nem precisava a população rural receber as mesmas escolas oferecidas às populações urbanas. Destacamos aqui o pensamento vigente que transpareceu nos relatórios de secretários do interior desde o início da República, e que foi claramente formulado por Oscar Thompson, em 1917:

Quanto à pedagogia social, precisamos convir que a educação, no estado, não pode ter os mesmos moldes e fins absolutamente idênticos em toda a parte, devido à sua grande extensão territorial. A da zona urbana, mais esclarecida e mais exigente quanto à extensão do ensino, requer melhores e mais aperfeiçoados aparelhos escolares. Pode dizer-se que Ella está feita, porque não há localidade, em São Paulo, que não tenha, segundo a sua importância, um ou mais Grupos Escolares, ou, simplesmente, escolas [...]. A educação, ahi, apresenta, pois, uma outra feição pedagógica, diferente da do povo que habita a zona marítima e o chamado Norte de São Paulo, cuja população rural, constituída quase exclusivamente de descendentes de caboclos que se dedicam ao amanho da terra, precisa ter escolas que cuidem, primordialmente, de afastar as causas de seu abatimento moral; levantar-lhes o caráter; dar-lhes hábitos de trabalho e fazer a propaganda dos novos processos de agricultura (ANNUARIO DO ENSINO, 1917, p. 9).

Reconhecia, assim, explicitamente, o privilégio das escolas urbanas e o ensino diferenciado e inferior a ser ministrado à população rural. Mais ainda, o administrador parecia desconhecer a grande variedade de grupos que, desde o século XIX, passaram a constituir a população rural paulista, com a entrada de grandes levas de imigrantes vindos de diferentes regiões do mundo (alemães,

italianos, portugueses, espanhóis, russos, suíços, japoneses e muitos outros) (DEMARTINI, 2006).

Também em 1925, o famoso educador, Almeida Júnior, afirmou:

Tínhamos, ao que se diz, quatro anos para as crianças da cidade e nada para as da roça. Tentou-se adotar a justiça de Salomão: repartir êsse total em dois pedaços sem vida, prejudicando-se os da cidade, sem favorecer os da roça [...]

Acho que o mínimo, indivisível, do curso primário é de três anos. Demos êsses três anos ao maior número possível. Não nos esqueçamos, porém, de que, na luta pela vida, aos da cidade o ensino escolar é mais necessário e o mínimo de três annos talvez insufficiente (AZEVEDO, 1957, p. 54).

Persistiu, portanto, durante o período da Primeira República, principalmente entre os especialistas e encarregados da educação, a opinião de que o homem do campo não precisava de escolaridade nos mesmos níveis que o da cidade. Nesse quadro geral, a ideia que se formulava em documentos sobre a população rural nacional e seu relacionamento com o sistema educacional existente não poderia ser outra: partia-se do pressuposto, como se fosse fruto de observações diretas, de que era uma população indolente, atrasada, que não compreendia as vantagens da escola para si e para os filhos. O que é preciso destacar é que os que assim pensavam não apresentavam em suas formulações dados concretos que justificassem tal ideia. As informações que conseguimos coletar sobre situações específicas levaram a crer que a imagem que veiculavam sobre a população rural não correspondia à que foi várias vezes constatada, desde anos muito anteriores, para esses casos.

Esses exemplos permitiram supor, contrariamente à afirmação de que havia uma aversão à escola por parte dos caboclos “indolentes”, que o que faltava eram trabalho e escola: quando havia trabalho os “indolentes” trabalhavam de modo eficaz, utilizando-se dos recursos técnicos disponíveis; havendo possibilidade de estudar, em escolas ou sem elas, eles as procuravam, fossem sítiantes ou colonos, sem que houvesse oposição ou indiferença com relação a elas. Além disso, as queixas genéricas constantes de relatórios da Diretoria do Ensino referiam-se à baixa frequência e à retirada

dos alunos da escola para trabalhar; este fato, em si, indicava que a escola era procurada.

Com relação aos imigrantes, como já citamos, a preocupação do Estado em criar escolas para suas crianças não era para garantir-lhes o direito estabelecido em lei, mas sim pelo perigo que viam no fato de que pudessem elas mesmas criar suas próprias escolas e, assim, reforçar seus laços com as nações de origem, e não com a brasileira. Em relatório da Diretoria do Ensino de 1917, portanto muito antes da política nacionalista do Estado Novo da década de 1930, afirmava-se:

Aqui e ali, por todos os cantos, onde a imigração tem penetrado, núcleos de estrangeiros se tem formado, conservando-se alheios ao nosso país. Não havendo escolas nossas, fundam elles as suas; recebem de além Atlântico, todos os objectos necessários e subvenção remuneradora, estudam sua língua, a história e a geographia de sua pátria; conservam suas tradições e seus costumes [...] Este facto, profundamente alarmante, só de há pouco tempo para cá conseguiu chamar a nossa atenção, sem que tenhamos, entretanto, procurado dar remédio a essa gravíssima anomalia [...] Basta citar um facto recentíssimo, verificado entre nós: os japoneses que se estabeleceram no Valle da Ribeira de Iguape, para cultivar arroz, não encontrando ali escolas brasileiras onde seus filhos estudassem, installaram, immediatamente, escolas suas improvisando professor um dos colonos. Apesar de o nosso Congresso ter criado este anno escolas para essa colônia, só serão ellas installadas no anno próximo, e a nossa dificuldade para as implantar naquelle meio serão maiores [...] filhos de japoneses, embora ali nascidos e registrados, optarão pela escola em que se fala a língua de seus Paes [...] (ANUARIO DO ENSINO, 1917, p. 130-1).

O exemplo fazia referência, portanto, não a trabalhadores colonos, mas a pequenos produtores. Outras obras escritas por pessoas que viveram durante esse período na zona rural também oferecem indicações sobre o problema, com relação a colonos de fazendas. De fato, o problema da educação no meio rural só foi considerado realmente importante pelo Estado sob o aspecto de que, em muitas áreas rurais, a população era composta por imigrantes, que constituíam uma “ameaça” à integridade nacional. Para tanto, chegou-se mesmo a formular legislação específica, já no início do século, que provia de escolas “brasileiras”, sem ser necessário

passar por tramitações burocráticas, os núcleos de estrangeiros em áreas rurais. Mais do que a preocupação em dar escolaridade a toda população rural, o que aqui havia era a preocupação em controlar os grupos estrangeiros, como já observamos.

Não se pode negar, entretanto, que a criação de escolas nos sítios e fazendas ocorreu de fato durante esse primeiro período republicano. Chamamos a atenção aqui para o fato de que, como pudemos constatar em outros estudos, talvez tenham sido outros – os coronéis – os responsáveis pela expansão do sistema educacional no interior do estado. O material obtido por meio de entrevistas, com o qual temos trabalhado ao longo desses anos, não nos deixa dúvidas quanto ao peso das interferências políticas locais nesse sistema, nem sobre o interesse dos coronéis em usá-los em seu próprio benefício. A educação de amplos setores da população figurava como um dos pontos fundamentais do ideário republicano, surgindo, assim, a possibilidade de a escola ser demandada e então incluída no rol dos favores possíveis, de um lado; de outro, ela vai surgindo como uma das instituições republicanas novas, que, de modo semelhante às demais que vão se instalando pelo interior, poderiam ser estrategicamente controladas pelo poder coronelístico. A escola era, para o coronel, mais um favor que se podia trocar, no sistema de barganha, e, ao mesmo tempo, uma instituição que era preciso controlar, tornar sua. Contudo ela só adquiriria esse caráter na medida em que fosse uma instituição demandada – sem esta contrapartida não entraria no rol dos favores, nem seria necessário garanti-la sob seus domínios (DEMARTINI, 1989).

De qualquer forma, contrariamente ao que afirmavam alguns, a rede escolar existente no campo não era suficiente para atender à demanda de escolas, e muito pouco se fez para corrigir as deficiências apontadas no tocante não só à criação, mas também ao efetivo funcionamento delas. Assim, ao final da Primeira República, o atendimento escolar à população rural estava muito distante dos ideais republicanos de ministrar ensino primário a todos. Em 1936, sob a administração de Almeida Júnior na Diretoria do Ensino, ao serem comentados os problemas gerais do ensino, concluía-se que, após o cálculo de que eram necessárias 504.000 vagas para a zona rural do estado, estando matri-

culados, em novembro, apenas 182.174 alunos, “a grande lacuna, em matéria de escolas primárias, está na zona rural, na qual a lotação existente não corresponde, como acabamos de ver, nem a terça parte do necessário” (ANUARIO DO ENSINO, 1936/1937, p. 97).

De 1936 em diante, alterou-se muito a composição da população em São Paulo, chegando-se aos anos 1980 com uma minoria da população residindo no campo. Mesmo assim, a despeito de se haver reduzido a questão no tocante à rede escolar necessária para essa clientela agora minoritária, ainda se verificou que, entre os que residiam no campo, continuou elevado o número de analfabetos na população com sete anos ou mais (em 1986, havia 411.205 pessoas nestas condições, correspondendo a 19% da população rural nesta faixa de idade) (FUNDAÇÃO SEADE, 1988, p. 247). Além disso, a transferência do trabalhador do campo para a cidade não significou seu desligamento das atividades agrárias e, muito menos, a resolução das questões educacionais. Pelo contrário, estas até se agravaram para muitos, como pudemos constatar (DEMARTINI; LANG, 1985). Com a transferência da população, tanto a interna do estado, como a migrante de outros estados, também se transferiram os problemas, mesmo passados 100 anos de aceitação da educação obrigatória e gratuita para todos, segundo os ideais republicanos.

2.2 Nas fontes orais, as evidências da forte demanda por escola

Os relatos orais que coletamos em entrevistas com professores que lecionaram para populações rurais e famílias de imigrantes permitiram complementar e esclarecer as observações levantadas na documentação escrita que analisamos.

As escolas nas quais lecionaram os professores entrevistados eram muitas vezes as primeiras escolas de cada local, escolas pequenas (do total de 36 escolas oficiais, 28 eram escolas isoladas). Localizavam-se, 15 delas, em propriedades rurais, 20 em pequenas vilas ou distritos, apenas uma em cidade. Eram todas escolas recém-criadas. A descrição das localidades em que os professores vivenciaram seus primeiros anos de magistério deu uma mostra bastante rica de como se caracterizava o interior

e o litoral do estado, em propriedades que iam de grandes fazendas monocultoras aos pequenos sítios, em que ao lado do café desenvolvia-se uma agricultura voltada para a subsistência, representada pelo arroz, feijão, milho, frutas, entre outros produtos. Os professores falaram da grandeza das fazendas em que deram aula e dessa grande produção de café e de outros produtos; alguns poucos foram para regiões de ocupação então mais recente, quase inexploradas. Contrastando com a pujança da produção econômica estavam as escolas em que lecionaram. Seu funcionamento era bastante precário nas zonas rurais; isto é, não parecia haver garantia alguma para a população que delas necessitava de que a escola, embora existindo no papel, tendo sido criada e reconhecida legalmente, de fato entrasse em funcionamento, mesmo quando para tanto houvesse professor disponível.

A própria forma como as escolas eram criadas mostrava a instabilidade e caráter precário dessa rede de escolas oficiais localizadas em propriedades rurais. Segundo um dos professores, havia uma grande dificuldade para se criarem escolas naquela época; o problema não estava, segundo ele, na ausência de procura, mas na falta de empenho do governo para tanto. Segundo vários professores, o que pesava mais, realmente, não era a existência de crianças determinando a existência da escola, mas a vontade e a disposição do fazendeiro em criar, ou não, uma escola na fazenda. A escola podia existir também sem alunos, quando o fazendeiro queria. A criação de escolas ficava muito mais na dependência da política local do que de uma política educacional propriamente dita (DEMARTINI, 1989).

Se a determinação legal estipulava que havia a necessidade de crianças em número suficiente, este critério não era o primordial quando havia interesses pessoais e políticos em jogo. Assim, as escolas foram criadas, segundo os professores entrevistados: 1) para atender a interesses pessoais dos fazendeiros em situações variadas; 2) por razões econômicas, porque valorizavam a fazenda, como se vê em alguns depoimentos; 3) para atender a interesses políticos locais, pois a escola era um elemento de disputa entre grupos políticos rivais; e 4) em alguns casos, em que o fazendeiro era também importante político local, por vários motivos

simultaneamente, isto é, para atender a família e a interesses políticos.

Houve, por outro lado, indicações de que, quando haviam crianças a serem escolarizadas, o mesmo sistema legal que obrigava os pais a enviarem os filhos à escola, impondo-lhes penas em caso de não cumprimento, não lhes proporcionava uma escola para tanto.

É preciso chamar a atenção para o fato de que os professores que deram aulas em contextos em que o alunado era constituído por filhos de colonos, em grande parte imigrantes e descendentes, só apontaram o grande interesse e procura pela escola – nenhum deles comentou sobre conflitos com alunos de outras origens, como se poderia esperar, se nos pautássemos apenas nos discursos sobre “os perigos” que o Estado veiculava sobre os imigrantes e sua não-integração em território nacional (DEMARTINI, 2009). Era necessário que os próprios sujeitos (diferentes grupos de imigrantes e populações nacionais) montassem a escola às suas custas para que ela pudesse ser criada.

As narrativas de famílias de japoneses, alemães e portugueses entrevistadas em outras pesquisas reforçaram a observação de que cabia às próprias famílias providenciar o estudo para seus filhos, pois não havia escolas que pudessem frequentar, em muitas fazendas e locais em que residiam. Como era generalizado entre os imigrantes o desejo de que seus filhos estudassem para conseguirem melhores empregos e a melhoria de vida das famílias, começaram eles próprios a criar suas escolas, geralmente vinculadas a associações de pais (DEMARTINI, 2006).

Como já observamos em outro momento (DEMARTINI, 2000), nas trilhas do passado talvez possamos encontrar pistas para entender e revalorizar as experiências educacionais tão diversas vivenciadas pelos trabalhadores rurais brasileiros ao longo de nossa história. Ao reconstruir as histórias dos processos de escolarização e educação não-escolar dos grupos “apagados” da história – os índios, os negros escravos e libertos, os caboclos, caiçaras e caipiras –, poderíamos compreender melhor as teias de significados atribuídos por estes grupos à educação no campo, visto integrarem historicamente esta população, sempre em mudança. Permitiria, ainda, recolocá-los como sujeitos presentes na his-

tória da educação regional, possibilitando, assim, a incorporação da sociodiversidade fragmentada da realidade brasileira (TOMMASINO, 1997) e as várias culturas presentes nas escolas do campo, nos dias atuais.

3. Questões que permanecem e novas questões

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96, também conhecida como LDB), em seu artigo 28, postula que

na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Lei nº 9.394/96).

As questões que formulamos ao considerar as condições da oferta histórica disponibilizada à população rural são: não seria necessário conhecer os vários grupos que compõem a população rural, desvendar as várias culturas para poder apreender estas “reais necessidades e interesses”? Quais seriam elas? As diferenciadas vivências e as marcas culturais presentes no campo brasileiro, por meio dos vários grupos que compõem seu campesinato, nos conduzem a uma leitura da educação que ultrapassa o olhar dado pela historiografia construída com base apenas no olhar do Estado.

A escola foi historicamente ressignificada até pelas populações rurais que dela foram excluídas. Embora majoritárias no estado de São Paulo, ainda nas primeiras décadas do século XX essas populações não foram priorizadas e atendidas com a expansão das escolas, na Primeira República. Ao contrário, como vimos, os administradores consideravam que para essas populações a educação escolar não era tão necessária quanto para as populações urbanas. Essa exclusão não impediu, entretanto, que as populações caipiras procurassem escolarizar-se das mais diferentes maneiras, como, por exemplo, recorrendo ao estudo com aqueles

que já tivessem frequentado escola, num processo de “cópia” caseira da escola institucionalizada, o que levou em muitos casos ao uso de livros sem as normas prescritas pelos pedagogos e ao desenvolvimento de metodologias próprias, impregnadas da cultura camponesa. Já chamamos a atenção, em alguns textos, para o exemplo do professor leigo que ensinou leitura, escrita e cálculo a muitos filhos de sitiantes do bairro rural em que morava, durante muitos anos, sem nunca ter frequentado escola, usando alguns livros que ele próprio providenciava, evidenciando a resistência camponesa à exclusão do modelo escolar na forma como foi se implantando em nosso contexto brasileiro (DEMARTINI, 2001).

Entre as populações negras, escravas ou libertas do meio rural de São Paulo, parece ter ocorrido o mesmo. As escolas não eram construídas para os negros, que delas eram excluídos mesmo quando já libertos. Pode-se constatar, entretanto, que, usando táticas as mais diversas, foram conseguindo estudar. A existência de negros escolarizados morando em fazendas ainda no final do século XIX e alguns até ensinando aos filhos de fazendeiros brancos evidenciaram as resistências deste grupo à exclusão escolar que lhes era imposta de fato e ideologicamente (DEMARTINI, 1989; 2001).

O Estado tentou historicamente implantar uma escola que se pautava pela exclusão dos sujeitos do meio rural. Entretanto, não podemos tomar esta proposta como um dado efetivado na realidade – é preciso verificar as resistências, as ressignificações envolvidas nesse processo. Martins (1992), ao tratar dessa questão para alguns grupos da sociedade brasileira, especialmente para a população camponesa, já há vários anos chamava a atenção para as questões da população do campo:

As lutas camponesas atuais, examinadas mais de perto, mostram que os camponeses em luta somente lutam porque elaboram uma visão bastante completa do mundo, de seus adversários e inimigos e, conseqüentemente, de si mesmos. Não se limitam a definir o inimigo como aquele que contra eles pratica violências, quer expulsá-los da terra. Embora numa sociedade como a nossa haja distinções substantivas entre índios e camponeses, tanto uns quanto outros estão submetidos a processos sociais que são substancialmente os mesmos. Por isso, índios e

camponeses frequentemente manifestam o desejo e a necessidade de conhecer a cultura do branco ou a cultura do outro, do inimigo. Muitos, nessa descoberta adversa do outro, querem se apropriar de sua cultura, pedem para ser alfabetizados, dizem claramente que querem saber como o outro pensa, que raciocínio utiliza. Muitos de nós podemos acreditar que essa curiosidade indica o desejo de ser aculturado, de renunciar às próprias concepções e valores. O desenrolar das lutas indígenas e camponesas, no entanto, mostra que a orientação que adotam tem o sentido oposto (MARTINS, 1992, p. 30-31).

O autor discute também as implicações dessas questões para o campo educacional:

[...] Ai há, também, um querer da vítima que define a educação: ela a quer para se apossar da cultura, das técnicas e do saber de quem manda. Seja simplesmente escapar do mando, mandando, ou escapar do mando utilizando contra o adversário o seu próprio saber... É, portanto, nessa duplicidade, na sua recíproca dinâmica, que tem sido possível às populações camponesas (e também às indígenas, no período mais recente) definir o sentido da educação escolar. É, também, nesse antagonismo dramático, porque vivido como condição da subjetividade de cada um, que se põe o problema da cultura camponesa. Essencialmente, é uma cultura do antagonismo e do conflito. O caráter submisso do camponês, reiteradamente salientado até mesmo por antropólogos e sociólogos, é apenas um dos lados dessa manipulação de aparências e de culturas e técnica de sobrevivência. Essa parece ser a razão da facilidade com que camponeses, e mesmo índios, assimilam componentes da cultura dominante, especialmente os seus componentes formais. Ou seja, aquilo que pode ser vital para o dominador (e sua dominação) mas não é vital para sua vítima [...] A vítima, na prática da duplicidade, é débil, mas se protege do invasor e sua dominação - relativiza-a, limita-a, cerca-a na própria cerca (MARTINS, 1992, p. 32-34).

Quase 20 anos depois, devemos nos perguntar: quem são os inimigos atuais? Em que medida políticas públicas especialmente voltadas para o atendimento a esses grupos não poderiam, entretanto, ser contra os interesses culturais dos mesmos, de forma disfarçada? O que se pode constatar é que ao longo de mais de um século diferentes grupos de camponeses e moradores pobres de áreas rurais tiveram que desenvolver estratégias para apropriar-se das

práticas de leitura, escrita e cálculo, resistindo à exclusão escolar que o Estado lhes destinava. Contrariamente ao que muitos governantes, administradores de educação e vários estudiosos afirmavam, a procura pela educação escolar (e também pela educação extraescolar) sempre foi intensa por parte da maioria dos trabalhadores rurais. Ao pensar nos currículos e na prática docente, é preciso, portanto, atentar, como postulou a LDB, para as relações que as populações estabelecem com a escola e os significados e expectativas que lhes atribuem.

As grandes mudanças ocorridas no meio rural ao longo do século XX e primeira década do XXI implicaram alterações profundas na composição da população, nas relações de trabalho e na produção agropecuária. Em nome daquelas que interessavam geralmente aos grandes proprietários, mas especialmente ao desenvolvimento urbano-industrial, promoveu-se um “desenvolvimento rural” que foi excluindo os trabalhadores do campo (FERREIRA, et al., 1999). Da maioria da população brasileira que ali residia no início do século XX, passamos para uma minoria, parte dela sem residência fixa, migrantes à procura de trabalho e de terra (SILVA, 1999). O rural que foi se configurando por meio das transformações geralmente implementadas pelo capitalismo agropecuário não pode ser compreendido apenas por meio de sua dimensão territorial, mas também, e principalmente, considerando as pessoas que se vinculam às atividades e ao espaço de produção agropecuária e extração vegetal e mineral, efetivamente ou por suas lutas e reivindicações, por meio do Movimento dos Trabalhadores SemTerra (MST).

Retomando as questões para o tempo atual, a oferta de educação básica para a população rural, prevista no artigo 28 da LDB, deveria, assim, atender a quem? A quem se dirige? Não fazem parte também da população rural aquela parcela grande de trabalhadores rurais que não residem na zona rural porque dela foram expulsos e estão nas periferias urbanas? Em pesquisa realizada na década de 1980, já pudemos constatar que eram os filhos de boias-frias, as crianças e jovens residentes nas periferias urbanas do interior do estado de São Paulo os que mais apresentavam problemas em seu processo de escolarização – evasão, faltas, insucesso escolar etc. (DEMARTINI e LANG,

1985). Também em outros estudos mais recentes realizados sobre a educação entre os assentados rurais nesse mesmo estado observou-se que as crianças e jovens, quando frequentavam as séries finais do ensino básico na cidade, eram discriminadas e enfrentavam problemas com relação à sua escolarização. A pergunta que se pode colocar é: seria necessário incorporar também nessas escolas que atendem alunos ligados às atividades agrárias, embora residentes nas cidades, as orientações constantes da LDB em seu artigo 28? Como as escolas urbanas têm enfrentado tal questão?

Além dessa questão, que é mais ampla e envolve a discussão do que é o “rural” hoje, visto haver muitos “campos”, ruralidades e trabalhadores “rurais” (LEAL e JÚNIA, 2010; SIMPÓSIO, 2010), outras podem ser aventadas. Uma delas é a questão da nucleação e do transporte escolar. Se as marcas culturais de diferentes grupos étnicos e sociais estão presentes historicamente no “campo” brasileiro, que implicações teriam para crianças e jovens o seu deslocamento para outros bairros rurais distantes do seu local de residência (como é proposto e realizado nas políticas de nucleação em vários municípios brasileiros), ou ainda para as cidades, como forma de economizar, investindo os governos não na proposta da LDB, mas sim no transporte escolar, geralmente precário? Em decorrência dessas políticas, além dos acidentes frequentes com os escolares, noticiados pelos meios de comunicação, tem também ocorrido o distanciamento das crianças e jovens de suas famílias e de seus bairros rurais, implicando não só na impossibilidade de continuarem ajudando nas lides do campo, nas quais são necessários, mas, principalmente, dificultando a apreensão dos saberes sobre o trabalho rural que são incorporados tradicionalmente com a família, e não sob as ordens do capital (DEMARTINI; LANG, 1985; CAPELO, 1999). Tais políticas merecem ser rediscutidas tendo em vista as necessidades reais dos alunos.

Considerando essas questões, a escolarização básica de oito anos e o ensino médio são ainda muito problemáticos, pois são muito poucas as escolas voltadas para as crianças e jovens rurais, e o processo de escolarização nas periferias urbanas também não garante o ensino de qualidade. Se as crianças rurais têm tido acesso às séries iniciais

da educação básica em todo o país, o mesmo não ocorre com as séries finais e com o ensino médio, embora a demanda por este nível possa ser constatada até em regiões extremamente pobres. Vinculada a esse aspecto, coloca-se a necessidade de conhecer melhor as necessidades dos jovens e de famílias ligadas ao trabalho agrário hoje, considerando as demandas cada vez maiores de qualificação do trabalhador frente às grandes transformações ligadas às reestruturações produtivas em processo acelerado e que atingem, direta e indiretamente, o trabalho e os jovens dessas famílias, residentes ou não no campo. Alguns estudos mostram que até escolas de assentamentos rurais têm sido fechadas, colocando em risco a escolarização básica das séries iniciais das crianças das famílias assentadas. O atendimento das crianças pequenas na educação infantil é outro problema que se acrescenta a essa questão, sem contar a situação das crianças que acompanham suas famílias nos acampamentos precários. (SOARES; ALBUQUERQUE; WANDERLEY, 2009; ROSSETTO, 2010).

Outra discussão importante na educação rural é o trabalho de crianças e jovens rurais em condições extremamente precárias (infância em situação de risco), que mobilizou programas de governo para sua erradicação (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal). Os dados apontavam que no final do século XX e no início do século XXI havia quase três milhões de crianças e jovens com menos de catorze anos trabalhando (SILVA, 2000). Para grande parte desses trabalhadores mirins, também chamados de “crianças carentes de infância” (MARTINS, 1992), o trabalho rural é sinônimo de degradação social, de dor, exploração, supressão do lúdico e não escolaridade. Segundo Silva, que pesquisou o lazer/lúdico entre crianças trabalhadoras rurais da zona canavieira, “o trabalho infantil sonega o tempo para a vivência do lúdico, comprometendo a escolarização e, consecutivamente, detonando situações de constrangimentos que repercutem na construção da identidade da criança” (SILVA, 2000, p. 13). O lazer/lúdico constituinte da infância e direito do cidadão merece reflexão por parte da escola, pois representa uma das necessidades fundamentais dos alunos – crianças e jovens rurais.

Discutir as ainda problemáticas relações entre trabalho, educação e lazer/lúdico é fundamental para que a educação rural, tanto escolar como não escolar, possibilite a formação integral do aluno. Nessa direção, merece reflexão a proposta do MST de incorporar a dimensão do trabalho e a dimensão lúdica no processo de formação educacional do aluno, proposta que coincide com o processo secular de socialização dos filhos de camponeses para o trabalho (DEMARTINI; LANG, 1985; ROSSETTO, 2010; CALDART, 2009).

Observamos que há questões que permeiam toda a prática pedagógica que envolve a educação dos trabalhadores rurais referentes às relações entre o “saber escolar” e o “saber não escolar” do homem rural, ainda em parte desprezado, embora já discutido por muitos (BRANDÃO, 1983). Nos dias atuais, as possibilidades de um “desenvolvimento sustentado” têm como um dos elementos centrais o respeito ao saber das culturas locais, como bem destacou Ribeiro (1993), e que de certa forma se contrapõem ao saber que permeia as práticas das empresas agropecuárias:

Agora, o valor político e econômico da diversidade cultural se destaca justamente porque as “populações tradicionais” são detentoras de conhecimento cultural do uso de boa parte da biodiversidade. De pouco vale chegar em uma mata e não saber lê-la. A ciência do concreto das populações locais passa a ser incorporada pelas formas vinculadas à acumulação de ponta do capitalismo transnacional (RIBEIRO, 1993, p. 12).

Como a escola para tais populações poderia levá-los em conta? A escola para as populações rurais não pode ignorar essa problemática. A presença cada vez maior do chamado terceiro setor / ONGs atuando na educação de populações rurais no Brasil, também merece reflexão. Se muitas delas propiciam o atendimento educacional escolar e não escolar necessário às crianças e jovens rurais, há, por outro lado, questões que se colocam quanto à autonomia das escolas e à retirada do Estado da esfera social, ou, em outras palavras, quanto aos próprios direitos dos alunos enquanto cidadãos, na medida em que podem privatizar o que seria objeto de políticas sociais públicas. Afonso (1999), ao discutir a educação básica, coloca-nos questões importantes, ainda hoje:

Poder-se-á imaginar a possibilidade de transformação das actuais escolas públicas em organizações do terceiro setor? Poder-se-iam antecipar as vantagens e desvantagens da definição de um bem público local como resultado exclusivo de um compromisso entre o Estado e as organizações do terceiro setor? Poderiam, por exemplo, as associações de pais virem um dia a transformar-se em organizações típicas do terceiro sector? (AFONSO, 1999, p. 133).

Algumas anotações finais

Nesse texto, procuramos chamar a atenção para a importância de se levar em conta as informações do passado para melhor podermos discutir a situação da educação hoje, especialmente dos que foram historicamente deixados em segundo plano ou excluídos da educação escolar, como as populações rurais. Se observarmos que diminuiu radicalmente a população ligada às atividades agrárias em algumas regiões, invertendo até em termos percentuais sua participação no conjunto da população, em menos de um século, como em São Paulo (CENSO, 2010), poder-se-ia pensar que tal redução teria sido acompanhada pelo aprimoramento das condições da oferta educacional (afinal foram muitas décadas e governos), mas não foi o que ocorreu – o Estado providenciou a educação das séries iniciais da Educação Fundamental; entretanto, muitos outros problemas ficaram sem solução, como vimos. Paralelamente, o que é novo nas últimas décadas e nos

dias atuais é a participação dos movimentos sociais, especialmente do MST, como ator importante no equacionamento e elaboração de propostas para a educação dos trabalhadores rurais, além da pressão sobre o Estado, em seus vários níveis.

Para encerrar, retomamos as observações já formuladas há anos por Santos (1996), mas que continuam válidas nos dias atuais:

Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia [...] Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade (SANTOS, 1996, p. 16-17).

Todos os que residem no campo ou que desempenham atividades agrárias, mesmo tendo sido dele excluídos, devem ter seus direitos garantidos. A questão que permanece, depois de mais de um século, é: por que a educação da população rural continua não só em segundo plano, mas com tantos problemas?

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, n. 12, p. 121-137, 1999.
- ANUARIO do Ensino. São Paulo, 1917; 1936/1937.
- ARAÚJO, M. M. O cultivo de uma historiografia engajada com a história e a memória da educação brasileira. In: ARAÚJO, M. M.; CARVALHO, M. M. C.; MORAIS, M. A. C.; PAIVA, M. M.; STAMATTO, M. I. S.; XAVIER, L. N. (Orgs.) *Intelectuais, Estado e educação*. Natal: EDUFERN, 2006. p. 185-196.
- AZEVEDO, F. *A educação na encruzilhada*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957. (Obras Completas, 6).
- BRANDÃO, C. R. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papius, 1983.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

- CAPELO, M. R. C. *Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado*. 1999. (Tese de Doutorado) – UNICAMP, Campinas.
- CENSO Demográfico: 1960/2010. www.ibge.org.br. Acesso: 20/05/2011.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COSTA, A. M. I. *A escola na República Velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: EDEC, 1983.
- DEMARTINI, Z. B. F. Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo. 1979. 517 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. O coronelismo e a educação na Primeira República. *Educação e Sociedade*, v. 10, n. 34, p. 44-74, dez. 1989.
- _____. Educação no campo: notas preliminares. In: I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, 2000, Brasília, DF. Coletânea de Textos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001. p. 380-387.
- _____. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONAR-CHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 121-156. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. Relatos orais, documentos escritos e imagens: fontes complementares na pesquisa sobre imigração. In: ROCHA-TRINDADE, M. B.; CAMPOS, M. C. S. S. (Orgs.). *História, memória e imagens nas migrações*. Oeiras: Celta, 2005. p. 99-133.
- _____. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 113-153.
- _____. Imigrantes em diferentes contextos: conflitos e discriminações. X CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2009, Braga-Portugal (mimeo).
- DEMARTINI, Z. B. F.; LANG, A. B. S. *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo: Loyola, 1985.
- DEMARTINI, Z. B. F.; TENCA, A.; TENCA, S. *Velhos mestres de novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*. São Paulo: CERU, 1984.
- FERNANDES, F. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- FERREIRA, A. D. D. et al. Assentamentos rurais e reforma agrária no Brasil: organização da produção agrícola, condições de vida e sustentabilidade. *CADERNOS CERU, Série 2*, n.10, p. 135-172, 1999.
- FUNDAÇÃO SEADE. *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1988.
- GOLDMANN, L. *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Galatea Nueva Vision, 1958.
- LEAL, L.; JÚNIA, R. Escolas rurais no Brasil: um relato. *Revista Poli: Saúde, Educação, Trabalho*, v. 2, n. 14, p. 2-13, set./out. 2010.
- MARTINS, J. S. Educação e cultura nas lutas do campo: reflexões sobre uma pedagogia do conflito. In: *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papius/CEDES; São Paulo: Ande/Anped, 1992. (Coletânea CBE). p. 29-34.
- MENNUCCI, S. *Cem annos de instrução pública: 1822-1922*. São Paulo, 1932.
- MOACYR, P. *A instrução pública no Estado de São Paulo: primeira década republicana*. São Paulo: Nacional, 1942. 2 v. (Brasiliense. Série 5).
- NOGUEIRA, O. Notas sobre o ensino elementar no Estado de São Paulo no período republicano. *Sociologia*, v. 25, n. 4, p. 409-424, dez. 1963.
- REVEL, J. *Proposições: ensaios de história e historiografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- RIBEIRO, G. L. Ser e não ser: explorando fragmentos e paradoxos das fronteiras da cultura. In: FONSECA, C. (Org. e apres.). *Fronteiras da cultura: horizontes e territórios da antropologia na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1993. p. 9-21.

- ROSSETTO, E. R. A. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. *Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, 2010. www.metodista.br/revistas/revistas-ims/.../ML. Acessado em: 29/03/2011.
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. (Orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- SILVA, M. A. M. *Errantes do fim do século*. São Paulo: Edunesp, 1999.
- SILVA, M. R. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* 2000. (Tese de Doutorado – Faculdade de Economia). UNICAMP, Campinas.
- SIMPÓSIO Memória, (Auto)Biografia e Ruralidades, Salvador, 2010. Livro de Programas e Resumos. Salvador: UNEB, 2010.
- SIQUEIRA, D. Repensando a ruralidade. *Série Sociológica*, Brasília, n. 198, 2002.
- SOARES, E. A. L.; ALBUQUERQUE, M. A. B.; WANDERLEY, M. N. B. *Educação do campo: a escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco*. Recife: UFPE, 2009.
- TOMMASINO, K. Diretrizes para a política de educação escolar indígena no Paraná: algumas considerações preliminares. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (Orgs). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997. p. 113-138.

Recebido em 10.05.2011

Aprovado em 13.08.2011