



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Ravanello Ferraro, Alceu

Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero

Educação & Realidade, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 943-967

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227325007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero

Alceu Ravello Ferraro

RESUMO – Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero¹. O artigo começa analisando a trajetória da taxa de alfabetização no Brasil através das sucessivas gerações presentes nos censos 2000 e 1950, buscando colocar em evidência tanto o estado e como a dinâmica das desigualdades quanto à alfabetização na perspectiva de sua relação cruzada com campo-cidade e gênero. Busca, então, elementos teóricos de inteligibilidade dessas desigualdades. Os resultados obtidos são: o latifúndio é o principal determinante estrutural do analfabetismo no campo; o analfabetismo está tornando-se numericamente um problema predominantemente urbano; a histórica superioridade masculina quanto à alfabetização e escolarização está cedendo lugar a uma crescente superioridade feminina, tanto no campo como na cidade.

Palavras-chave: **Alfabetização. Escolarização. Campo-Cidade. Gênero. Brasil.**

ABSTRACT – Rural Literacy in Brazil in the Light of the Relations Between Rural and Urban Areas and Gender. The article starts by analyzing the evolution of the literacy rate in the successive generations represented by Brazilian censuses of 2000 and 1950, attempting to highlight both the state and the dynamics of inequalities in terms of literacy in the perspective of their crossed relation with urban and rural areas and with genders. It then turns to find theoretical elements that can explain such inequalities. Its main results are the following: the large landed estate is the main structural determinant of illiteracy in rural areas; in numerical terms illiteracy is becoming a predominantly urban problem; the historical male superiority in terms of literacy and schooling is giving way to a growing female superiority both in urban and rural areas.

Keywords: **Literacy. Schooling. Rural and Urban Areas. Gender. Brazil.**

Definindo o Tema

Em artigo publicado há alguns anos, o qual focalizava os estudos sobre educação rural no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, duas pesquisadoras brasileiras fizeram um apanhado histórico cuja reprodução, aqui, ajuda a contextualizar o tema e a esclarecer os objetivos perseguidos no presente trabalho. Diziam as autoras:

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente – o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (Damasceno; Beserra, 2004, p. 75).

Em outras palavras, até meados do século XX a educação rural (na realidade, a educação da maioria da população brasileira, até então predominantemente rural) esteve fora do quadro de preocupações do Estado. Isto significa que o interesse pela educação rural surge, no Brasil, no momento em que o analfabetismo começa a incomodar a cidade, para onde o desenvolvimento industrial e a expansão do comércio e dos serviços em geral passam a carrear levadas crescentes de migrantes rurais, em grande parte analfabetas. Quase a dizer-se que o interesse pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige!

Não é o caso de retomar, aqui, a história do analfabetismo no Brasil, tema que foi objeto de publicação recente (Ferraro, 2009a). Trata-se apenas de, a título de introdução, problematizar a relação entre campo e analfabetismo. Na maior parte da história do Brasil, o analfabetismo esteve fortemente associado à sua condição de país agrícola, com a maior parte de sua população residindo no campo. Apesar do forte movimento de urbanização do país desde a primeira metade do século XX, em 1980 o número absoluto de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais ainda era mais elevado na população rural (10,0 milhões) do que na urbana (8,7 milhões). Em termos relativos, porém, a taxa de analfabetismo rural (46,3%) era 2,8 vezes superior à taxa urbana (16,8%). Mesmo com taxas menos elevadas do que no Brasil, o analfabetismo rural era também acentuadamente mais elevado do que o urbano em países como a Argentina (14,6% e 4,1%, respectivamente entre as pessoas de 10 anos ou mais, em 1980), e o Chile (21,9%, contra 6,2%, respectivamente para as pessoas de 15 anos ou mais, em 1982) (UNESCO, 1990, Tabela 7, p. 65-68).

Agora, se tomada como referência à virada do milênio, os dados do Censo 2000 (IBGE, 2000) apontam para duas situações ou direções bem distintas e até opostas. Com efeito, em termos relativos, a taxa de analfabetismo entre

as pessoas de 10 anos ou mais continuava sendo quase três (2,9) vezes mais elevada no meio rural (26%) do que no meio urbano (9%), sendo de 12% a taxa para o conjunto do país. Neste sentido, percentualmente, o analfabetismo continuava a ser um problema predominantemente rural. No entanto, em números absolutos, nesse mesmo ano, a situação já se havia invertido: 10,1 milhões de analfabetos no meio urbano, contra 6,4 milhões no meio rural. A continuidade do processo de urbanização haveria de confirmar e aprofundar esta tendência. Do Censo 2000 para a PNAD 2005, por exemplo, o analfabetismo diminuiu em termos tanto relativos como absolutos, mas confirmando o novo quadro que se acaba de delinear: de um lado, uma taxa de analfabetismo quase três vezes mais elevada no campo (22,5%) do que na cidade (7,8%); de outro, um número absoluto de analfabetos quase duas vezes (1,73) mais elevado no meio urbano (9,9 milhões) do que no rural (5,7 milhões).

Feito esse esclarecimento inicial, pode-se, agora, definir o que se pretende com a investigação. O objetivo é duplo. O primeiro é analisar a trajetória da taxa de alfabetização no Brasil através das sucessivas gerações presentes em cada um dos Censos Demográficos 2000 e 1950, com desagregação dos dados segundo a situação do domicílio (rural e urbana) e o sexo. Esta análise deverá colocar em evidência não só o estado, mas também a tendência das desigualdades educacionais na perspectiva da relação cruzada das variáveis situação do domicílio (residência rural ou urbana) e sexo. O segundo é buscar, na teoria sociológica e na história social e da educação, elementos de inteligibilidade das desigualdades que pesam sobre o campo em confronto com a cidade quanto à alfabetização.

Alfabetização Rural *Versus* Alfabetização Urbana no Censo 2000

Inicia-se com a análise das taxas de alfabetização rural em confronto com as taxas urbanas para as diferentes gerações presentes no Censo Demográfico 2000. Tais gerações, iniciando pela nascida até 1920 (até a véspera do dia de referência do Recenseamento de 1920), estendem-se sucessivamente, em períodos de 10 anos, até a geração 1980-1990, representando esta última o grupo com 10 a 19 anos, e a primeira, o grupo com 80 ou mais anos no momento do Censo 2000. O Gráfico 1, construído com base na Tabela 1, permite várias observações.

Tabela 1 – Alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo a situação de domicílio.

Gerações (grupos de idade)	População residente de 10 anos ou mais de idade								
	Total			Situação do domicílio e alfabetização					
				Urbana			Rural		
	Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada	
		Número	%		Número	%		Número	%
até 1920 (80 e +)	1.832.105	956.989	52,2	1.490.435	861.237	57,8	341.670	95.752	28,0
1920-1930 (70 a 79)	4.521.889	2.808.349	62,1	3.706.282	2.496.698	67,4	815.607	311.651	38,2
1930-1940 (60 a 69)	8.182.035	5.656.615	69,1	6.629.112	4.935.085	74,4	1.552.923	721.530	46,5
1940-1950 (50 a 59)	12.507.316	9.681.824	77,4	10.221.654	8.444.828	82,6	2.285.662	1.236.996	54,1
1950-1960 (40 a 49)	19.268.235	16.590.309	86,1	16.222.640	14.581.279	89,9	3.045.595	2.009.030	66,0
1960-1970 (30 a 39)	25.290.473	22.705.827	89,8	21.244.667	19.728.215	92,9	4.045.806	2.977.612	73,6
1970-1980 (20 a 29)	29.991.180	27.794.848	92,7	24.923.101	23.725.278	95,2	5.068.079	4.069.570	80,3
1980-1990 (10 a 19)	35.287.882	33.133.592	93,9	27.933.729	26.843.734	96,1	7.354.153	6.289.858	85,5

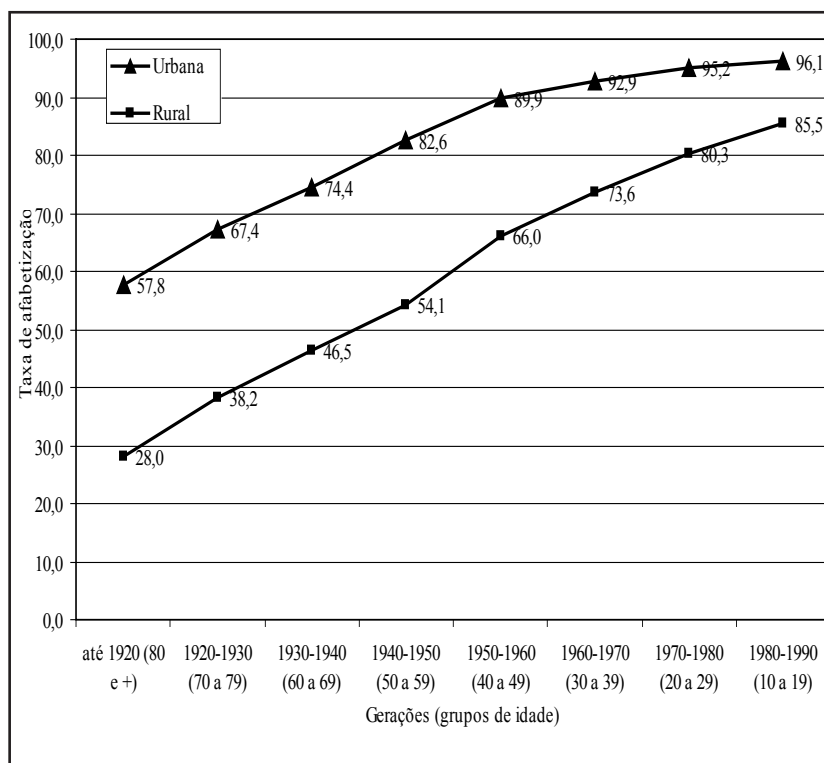
Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000.

1. Iniciando a análise pela população rural, tem-se que a taxa de alfabetização verificada em 2000 na geração mais jovem, nascida no período 1980-1990 (85,5%), é 3,1 vezes mais elevada do que aquela apresentada pela geração mais velha, nascida até 1920 (28,0%). A linha ascendente que une as diferentes gerações rurais é praticamente uma reta de ponta a ponta, com leve inclinação para a horizontal apenas nas gerações mais novas, o que mostra que os avanços, se de um lado foram lentos, de outro foram constantes, durante toda a sucessão de gerações, da mais velha a mais nova.

2. No ponto de partida (na geração nascida até 1920, com 80 ou mais anos em 2000), a taxa de alfabetização rural (28,0%) representa menos de metade da taxa urbana (57,8%).

3. Até a geração 1940-1950, ambas as taxas aumentam, mantendo-se aproximadamente a mesma distância, em pontos percentuais (cerca de 28 a 30 pontos percentuais), entre as taxas rural e urbana. No entanto, sob outro aspecto, a desigualdade torna-se menor. Com efeito, se na geração mais velha, a relação entre alfabetização no campo e na cidade era de 1 para 2, na geração 1940-1950 essa relação passa a ser de 2 para 3.

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo a situação de domicílio.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000 (ver tabela 1).

4. Nas gerações seguintes à de 1950-1960, a distância/desigualdade entre as taxas rural e urbana torna-se sensivelmente menor, chegando a alfabetização rural em confronto com a urbana a uma relação de quase 9/10 alfabetizados/as (85,5% e 96,1%, respectivamente) na geração 1980-1990.

As observações acima, especialmente as duas últimas, podem conduzir à ilusão de que as desigualdades entre cidade e campo estariam desaparecendo. Como já se mostrou em outros estudos (Ferraro, 2009a, p. 31-32, por exemplo), na medida em que a alfabetização se difunde, forçosamente as taxas mais elevadas vão perdendo impulso, por força de se aproximarem do topo (de 100%). Isto significa apenas que, a partir de determinado ponto percentual, a alfabetização, assim como definida nos censos (saber ler e escrever um bilhete simples), perde força como indicador de desigualdade educacional, devendo-se recorrer a indicadores mais potentes, tais como a média de anos de estudo, ensino fundamental concluído, educação básica concluída etc.

Introduzindo a Variável Sexo (Censo 2000)

O Gráfico 2, construído a partir dos dados da Tabela 2, introduz a variável sexo na relação entre campo e cidade. São duas as constatações a destacar. A primeira é que a inferioridade das taxas rurais de alfabetização em relação às taxas urbanas vale para ambos os sexos. A segunda é que, tanto no meio rural como no urbano, a superioridade histórica dos homens em relação às mulheres quanto à alfabetização acaba invertendo-se.

Tabela 2 – Alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo o sexo e a situação de domicílio.

Gerações (grupos de idade)	População residente de 10 anos ou mais de idade								
	Total			Situação do domicílio e alfabetização					
				Homens			Mulheres		
	Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada	
		Número	%		Número	%		Número	%
Total	136 881 115	119 328 353	87,2	66 846 736	58 046 569	86,8	70 034 379	61 281 784	87,5
Até 1920 (80 e +)	1 832 105	956 989	52,2	731 350	402 078	55,0	1 100 755	554 911	50,4
1920-1930 (70 a 79)	4 521 889	2 808 349	62,1	2 009 900	1 297 820	64,6	2 511 989	1 510 529	60,1
1930-1940 (60 a 69)	8 182 035	5 656 615	69,1	3 792 534	2 722 464	71,8	4 389 501	2 934 151	66,8
1940-1950 (50 a 59)	12 507 316	9 681 824	77,4	6 000 922	4 735 744	78,9	6 506 394	4 946 080	76,0
1950-1960 (40 a 49)	19 268 235	16 590 309	86,1	9 332 857	8 039 406	86,1	9 935 378	8 550 903	86,1
1960-1970 (30 a 39)	25 290 473	22 705 827	89,8	12 319 858	10 904 322	88,5	12 970 615	11 801 505	91,0
1970-1980 (20 a 29)	29 991 180	27 794 848	92,7	14 862 546	13 533 196	91,1	15 128 634	14 261 652	94,3
1980-1990 (10 a 19)	35 287 882	33 133 592	93,9	17 796 769	16 411 539	92,2	17 491 113	16 722 053	95,6
Urbana	112 371 620	101 616 354	90,4	53 891 815	48 900 099	90,7	58 479 805	52 716 255	90,1
Até 1920 (80 e +)	1 490 435	861 237	57,8	564 693	347 045	61,5	925 742	514 192	55,5
1920-1930 (70 a 79)	3 706 282	2 496 698	67,4	1 576 882	1 114 965	70,7	2 129 400	1 381 733	64,9
1930-1940 (60 a 69)	6 629 112	4 935 085	74,4	2 961 135	2 311 541	78,1	3 667 977	2 623 544	71,5
1940-1950 (50 a 59)	10 221 654	8 444 828	82,6	4 796 843	4 065 150	84,7	5 424 811	4 379 678	80,7
1950-1960 (40 a 49)	16 222 640	14 581 279	89,9	7 722 179	6 979 575	90,4	8 500 461	7 601 704	89,4
1960-1970 (30 a 39)	21 244 667	19 728 215	92,9	10 177 573	9 386 443	92,2	11 067 094	10 341 772	93,4
1970-1980 (20 a 29)	24 923 101	23 725 278	95,2	12 155 790	11 454 045	94,2	12 767 311	12 271 233	96,1
1980-1990 (10 a 19)	27 933 729	26 843 734	96,1	13 936 720	13 241 335	95,0	13 997 009	13 602 399	97,2
Rural	24 509 495	17 711 999	72,3	12 954 921	9 146 470	70,6	11 554 574	8 565 529	74,1
Até 1920 (80 e +)	341 670	95 752	28,0	166 657	55 033	33,0	175 013	40 719	23,3
1920-1930 (70 a 79)	815 607	311 651	38,2	433 018	182 855	42,2	382 589	128 796	33,7
1930-1940 (60 a 69)	1 552 923	721 530	46,5	831 399	410 923	49,4	721 524	310 607	43,0
1940-1950 (50 a 59)	2 285 662	1 236 996	54,1	1 204 079	670 594	55,7	1 081 583	566 402	52,4
1950-1960 (40 a 49)	3 045 595	2 009 030	66,0	1 610 678	1 059 831	65,8	1 434 917	949 199	66,2
1960-1970 (30 a 39)	4 045 806	2 977 612	73,6	2 142 285	1 517 879	70,9	1 903 521	1 459 733	76,7
1970-1980 (20 a 29)	5 068 079	4 069 570	80,3	2 706 756	2 079 151	76,8	2 361 323	1 990 419	84,3
1980-1990 (10 a 19)	7 354 153	6 289 858	85,5	3 860 049	3 170 204	82,1	3 494 104	3 119 654	89,3

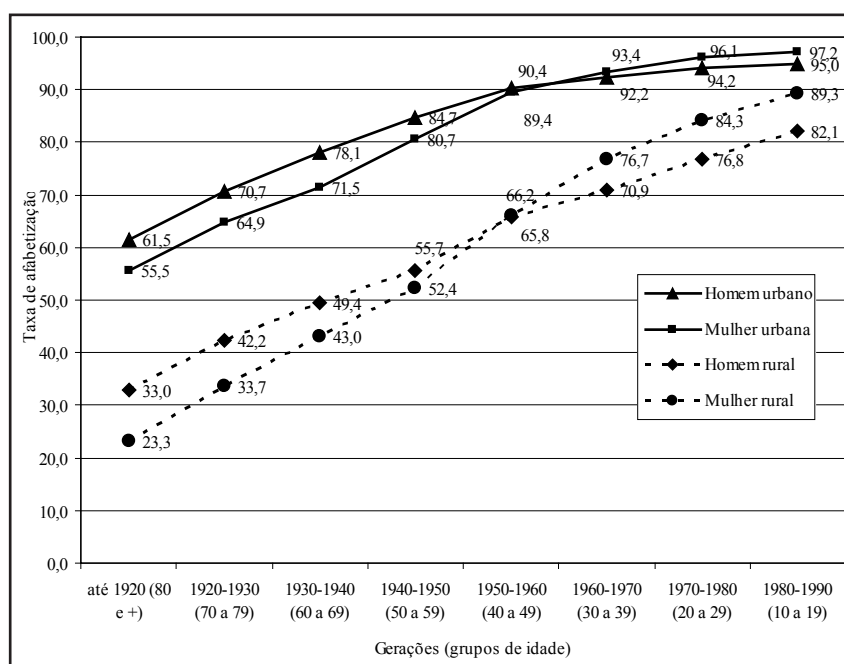
Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000.

Na realidade, da geração mais velha à mais nova, pode-se distinguir alguns momentos claros nesse movimento de inversão na relação entre gênero e alfabetização, valendo isto tanto para o campo como para a cidade.

- na geração nascida até 1920 (ponto de partida): superioridade masculina;
- da geração 1920/30 à geração 1940/50: diminuição da superioridade masculina;
- na geração 1950/60: igualdade entre os sexos;
- na geração 1960/70 e seguintes: superioridade feminina crescente.

Tais resultados apenas confirmam que as verificações já feitas para o conjunto da população brasileira sobre a relação entre gênero e alfabetização (Ferraro, 2009b) valem tanto para a população urbana como para a rural. A única coisa a destacar é que a desigualdade entre os sexos quanto à alfabetização é mais acentuada no meio rural do que no meio urbano. Resta saber em que medida isto valeria também para indicadores mais potentes, como a média de anos de estudo e ensino fundamental completo.

Gráfico 2 – Taxa de alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo o sexo e a situação de domicílio.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000 (ver tabela 2).

A Alfabetização Rural em Confronto com a Urbana no Censo 1950

O Gráfico 3, construído com base na Tabela 3, refere-se ao Censo Demográfico 1950. O recurso a este censo permite retroceder cinquenta anos no tempo em relação às análises feitas com base no Censo 2000, alcançando-se agora as gerações nascidas até 1870 e nos anos 1870/80, reportando-nos precisamente ao período da *construção* do analfabetismo como problema nacional. Na realidade, um problema mais político do que propriamente pedagógico, o que sucedeu por ocasião da reforma eleitoral (Lei Saraiva, 1881) que acabou excluindo do direito de voto as pessoas analfabetas sob o argumento principal de sua ignorância e incapacidade (Ferraro, 2009a). Além disso, o Censo 1950 tem outra vantagem, qual seja, a de desagregar a população em três categorias de situação do domicílio: urbana, suburbana e rural, tripartição esta, mais tarde, abandonada pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas.

Na análise a fazer agora com base no Censo 1950, parte-se dos resultados do Censo 2000 quanto à alfabetização para a geração nascida até 1920. Confrontando-se simplesmente as populações rural e urbana, a amplitude (o intervalo entre o valor mínimo e o valor máximo) entre as duas taxas de alfabetização é de aproximadamente 30 pontos percentuais (rural – 28,0%; urbana – 57,8%) (Tabela 1 e Gráfico 1). Se introduzida a desagregação também por sexo, a amplitude eleva-se para quase 40 pontos percentuais: 23,3% para as mulheres rurais, contra 61,5% para os homens urbanos.

No Censo 1950 (Tabela 3), com a tripartição da situação de domicílio (rural, suburbana e urbana) cruzada com sexo, a amplitude entre os valores extremos aumenta muito, chegando quase a duplicar em relação ao Censo 2000. Com efeito, a amplitude entre os valores extremos, que começa ultrapassando os 50 pontos percentuais na geração até 1870 (58,7% entre os homens urbanos, contra apenas 7,0% entre as mulheres rurais), alcança 60 a 65 pontos percentuais nas gerações seguintes (1870-1980 até 1910-1920) – tal a dimensão das desigualdades existentes quanto à alfabetização.

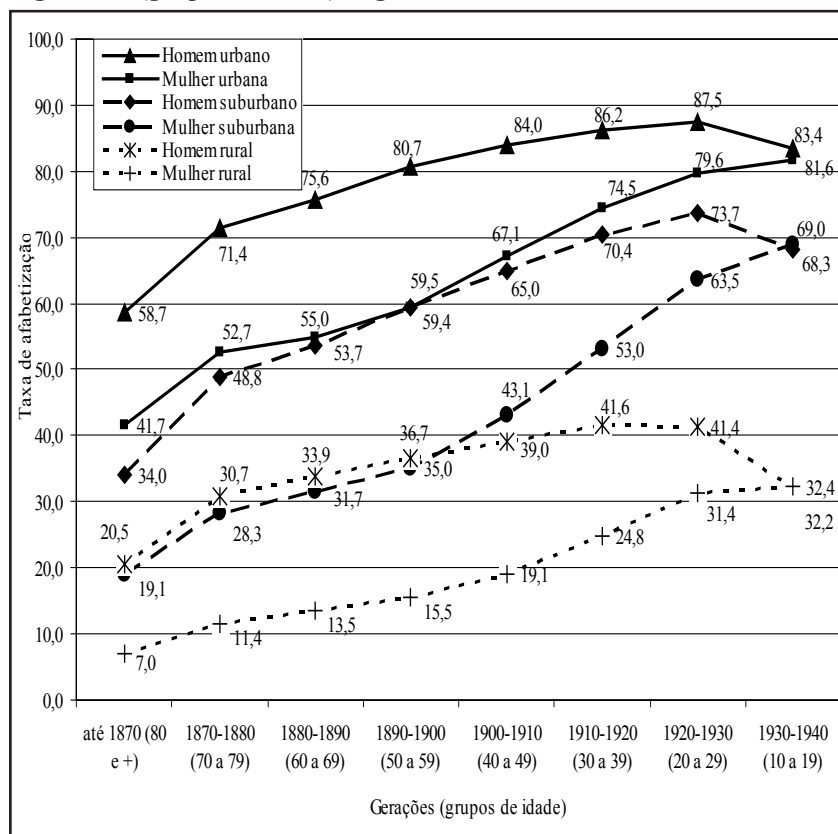
Outra observação interessante a fazer é que, nas gerações mais velhas (nascida até 1870 e seguintes, inclusive aquela de 1890-1900), as taxas mais altas de alfabetização no campo, verificadas entre os homens, praticamente coincidem com as taxas mais baixas encontradas na população suburbana feminina. A pequena inferioridade inicial da taxa de alfabetização dos homens suburbanos em relação às mulheres urbanas acaba desaparecendo, chegando-se, também aí, na geração 1890-1900, a taxas praticamente iguais de alfabetização (59,5% e 59,4%, respectivamente) nos dois grupos.

Tabela 3 – Alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo o sexo e a situação de domicílio.

Gerações (grupos de idade)	População residente de 10 anos ou mais de idade								
	Total			Situação do domicílio e alfabetização					
				Homens			Mulheres		
	Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada	
		Número	%		Número	%		Número	%
Total	36 441 358	17 639 718	48,4	18 034 398	9 497 896	52,7	18 406 960	8 141 822	44,2
até 1870 (80 e +)	208 703	51 000	24,4	81 432	25 446	31,2	127 271	25 554	20,1
1870-1880 (70 a 79)	545 170	196 203	36,0	247 755	110 254	44,5	297 415	85 949	28,9
1880-1890 (60 a 69)	1 451 468	570 418	39,3	728 802	349 987	48,0	722 666	220 431	30,5
1890-1900 (50 a 59)	2 650 314	1 126 845	42,5	1 360 580	706 983	52,0	1 289 734	419 862	32,6
1900-1910 (40 a 49)	4 365 359	2 021 360	46,3	2 246 107	1 229 760	54,8	2 119 252	791 600	37,4
1910-1920 (30 a 39)	6 286 052	3 157 757	50,2	3 145 715	1 796 195	57,1	3 140 337	1 361 562	43,4
1920-1930 (20 a 29)	9 123 410	4 856 976	53,2	4 414 772	2 532 992	57,4	4 708 638	2 323 984	49,4
1930-1940 (10 a 19)	11 810 882	5 659 159	47,9	5 809 235	2 746 279	47,3	6 001 647	2 912 880	48,5
Urbana	9 965 339	7 842 847	78,7	4 633 724	3 899 392	84,2	5 331 615	3 943 455	74,0
até 1870 (80 e +)	62 654	29 535	47,1	20 013	11 748	58,7	42 641	17 787	41,7
1870-1880 (70 a 79)	183 664	110 335	60,1	72 425	51 716	71,4	111 239	58 619	52,7
1880-1890 (60 a 69)	467 514	300 297	64,2	209 990	158 741	75,6	257 524	141 556	55,0
1890-1900 (50 a 59)	825 581	574 615	69,6	395 220	318 990	80,7	430 361	255 625	59,4
1900-1910 (40 a 49)	1 312 636	988 555	75,3	637 732	535 832	84,0	674 904	452 723	67,1
1910-1920 (30 a 39)	1 807 845	1 446 834	80,0	856 216	738 288	86,2	951 629	708 546	74,5
1920-1930 (20 a 29)	2 551 110	2 122 658	83,2	1 174 352	1 027 093	87,5	1 376 758	1 095 565	79,6
1930-1940 (10 a 19)	2 754 335	2 270 018	82,4	1 267 776	1 056 984	83,4	1 486 559	1 213 034	81,6
Suburbana	4 190 074	2 600 814	62,1	2 018 720	1 372 985	68,0	2 171 354	1 227 829	56,5
até 1870 (80 e +)	23 570	5 741	24,4	8 346	2 836	34,0	15 224	2 905	19,1
1870-1880 (70 a 79)	61 587	22 669	36,8	25 696	12 528	48,8	35 891	10 141	28,3
1880-1890 (60 a 69)	167 193	70 066	41,9	77 775	41 764	53,7	89 418	28 302	31,7
1890-1900 (50 a 59)	305 938	143 259	46,8	147 499	87 767	59,5	158 439	55 492	35,0
1900-1910 (40 a 49)	515 514	277 878	53,9	254 551	165 486	65,0	260 963	112 392	43,1
1910-1920 (30 a 39)	759 737	466 853	61,4	368 980	259 644	70,4	390 757	207 209	53,0
1920-1930 (20 a 29)	1 074 357	734 207	68,3	506 042	373 044	73,7	568 315	361 163	63,5
1930-1940 (10 a 19)	1 282 178	880 141	68,6	629 831	429 916	68,3	652 347	450 225	69,0
Rural	22 285 945	7 196 057	32,3	11 381 954	4 225 519	37,1	10 903 991	2 970 528	27,2
até 1870 (80 e +)	122 479	15 724	12,8	53 073	10 862	20,5	69 406	4 862	7,0
1870-1880 (70 a 79)	299 919	63 199	21,1	149 634	46 010	30,7	150 285	17 189	11,4
1880-1890 (60 a 69)	816 761	200 055	24,5	441 037	149 482	33,9	375 724	50 573	13,5
1890-1900 (50 a 59)	1 518 795	408 971	26,9	817 861	300 226	36,7	700 934	108 745	15,5
1900-1910 (40 a 49)	2 537 209	754 927	29,8	1 353 824	528 442	39,0	1 183 385	226 485	19,1
1910-1920 (30 a 39)	3 718 470	1 244 070	33,5	1 920 519	798 263	41,6	1 797 951	445 807	24,8
1920-1930 (20 a 29)	5 497 943	2 000 111	36,4	2 734 378	1 132 855	41,4	2 763 565	867 256	31,4
1930-1940 (10 a 19)	7 774 369	2 509 000	32,3	3 911 628	1 259 379	32,2	3 862 741	1 249 611	32,4

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1950.

Gráfico 3 – Taxa de alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo o sexo e a situação de domicílio.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1950 (ver tabela 3).

Se tomarmos a geração 1880-1890 como ponto de partida, a escala resultante do cruzamento de situação de domicílio com sexo apresenta sucessivamente quatro, depois seis e finalmente apenas três níveis de alfabetização, conforme indicado no quadro 1:

Quadro 1 – Níveis de alfabetização segundo as gerações.

Gerações			Gerações			Gerações		
Escala 1880/1890 1890/1900			Escala 1900/10 1910/20 1920/30			Escala 1920/40		
Nível 1	Homem urbano		Nível 1	Homem urbano		Nível 1	Homem urbano	
Nível 2	Mulher urbana		Nível 2	Mulher urbana			Mulher urbana	
	Homem suburbano		Nível 3	Homem suburbano		Nível 2	Mulher suburbana	
Nível 3	Mulher suburbana		Nível 4	Mulher suburbana			Homem suburbano	
	Homem rural		Nível 5	Homem rural		Nível 3	Mulher rural	
Nível 4	Mulher rural		Nível 6	Mulher rural			Homem rural	

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1950.

A partir da geração 1900-1910, constata-se um movimento de aproximação das taxas de alfabetização de homens e mulheres em cada uma das três categorias de situação do domicílio (urbana, suburbana e rural). O resultado desse movimento é uma escala de alfabetização com seis níveis nitidamente distintos, como na geração 1920-1930: homem urbano – 87,5%; mulher urbana – 79,6%; homem suburbano – 73,7%; mulher suburbana – 63,5%; homem rural – 41,4%; mulher rural – 31,4%. Confrontando-se as situações extremas, tem-se que a taxa de alfabetização verificada entre as mulheres rurais (31,4%) é quase três vezes menor do que aquela dos homens urbanos (87,5%). A superioridade masculina se mantém nas três situações de domicílio (urbana, suburbana e rural).

A geração seguinte do Censo 1950, dos/as nascidos/as na década de 1930-1940, é composta de crianças e jovens de 10 a 19 anos de idade, ainda em fase de escolarização. É isto que explica a aparente queda nas taxas de alfabetização – efeito, na realidade, de uma escolarização ainda não concluída para muitos nessa idade. Esse é um aspecto. Mas o ponto mais importante, aqui, é que a escala que, na geração 1920-1930 apresentava seis níveis, como se acabou de ver, reduz-se, agora, a apenas três níveis, igualando-se praticamente as taxas masculina e feminina de alfabetização em cada uma das três categorias de domicílio – rural, suburbana e urbana.

Há mais um fato/movimento importante a destacar: as taxas de alfabetização na categoria *suburbana* aproximam-se progressivamente daquelas encontradas na categoria *urbana*, quase a justificar a decisão posterior do IBGE, de incluir, em suas pesquisas, a categoria *suburbana* na categoria *urbana*.

Por fim, sempre com base na Tabela 3 e no Gráfico 3, há que ressaltar duas coisas no que se refere à relação entre gênero e alfabetização. A primeira é que a inversão em favor das mulheres nessa relação já se manifesta na geração mais nova pesquisada no Censo 1950 – a geração nascida na década 1930-1940, então com 10 a 19 anos de idade. A segunda coisa a destacar é que essa inversão começou a manifestar-se, surpreendentemente, não na população urbana (homens – 83,4%; mulheres – 81,6%), mas nas populações suburbana (mulheres – 69,0%; homens – 68,3%) e rural (mulheres – 32,4%; homens – 32,2%).

Estes são os principais resultados da análise do estado e da trajetória das taxas de alfabetização na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero, análise esta realizada com base nos dados dos Censos Demográficos 2000 e 1950 realizados no Brasil pelo IBGE.

Alfabetização (ou Analfabetismo) Rural na América Latina

Um rápido olhar sobre estudos relativos a alguns países latino-americanos é suficiente para mostrar que a desigualdade que afeta o mundo rural em relação ao urbano quanto à alfabetização (ou ao analfabetismo) está longe de ser exclusividade do Brasil. Além disso, oferece um elemento importante de inteligibilidade dessa desigualdade, na medida em que vários estudos enfatizam

a associação estreita que o analfabetismo mantém com o latifúndio enquanto seu determinante estrutural mais importante.

Segundo estudo de M. S. Roca (1989, p. 8), em todos os países latino-americanos as taxas de analfabetismo nas zonas rurais eram mais elevadas do que aquelas verificadas nas zonas urbanas, com diferenças por vezes acentuadas, particularmente no caso de taxas elevadas de analfabetos. E o autor apresenta uma lista de países (Bolívia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, Panamá e Peru) onde essa diferença variava entre 30 e 40 pontos percentuais.

Na Argentina, em 1947 a taxa rural de analfabetismo (57,4%) era 1,35 vezes mais elevada que a taxa urbana (42,6%), atingindo a primeira, em varias províncias, o dobro e até o triplo em relação à segunda (Argentina, 1966, p. 59). De 1947 para 1980, a taxa de analfabetismo diminuiu muito no país vizinho, mas, nesse mesmo período, elevou-se a distância relativa entre a taxa rural (14,6%) e a taxa urbana de analfabetismo (4,1%), passando a primeira a ser 3,6 vezes mais elevada do que a segunda. (Argentina, INDEC, s.d, quadro 6).

Em estudo da década de 1960, Vasconi e Rea (1989, p. 81-82), ao se referirem à relação entre analfabetismo e predominância da população rural, destacam um elemento importante para a compreensão do fenômeno do analfabetismo - o latifúndio. Esta mesma associação entre analfabetismo e latifúndio já fora acentuada 15 anos antes por Urrutia (1952, p. 45), para quem era nos campos onde se fazia sentir com maior rigor a ausência de meios culturais, sempre que a propriedade estivesse monopolizada. Para o autor, latifúndio, despovoamento e incultura eram sinônimos. E ao tratar das causas político-sociais do analfabetismo, incluía os camponeses entre as vítimas: “Na América Latina as vítimas principais da discriminação são: as mulheres, os camponeses, os índios e os negros” (Urrutia 1952, p. 55).

Estudo do início dos anos 1990, desenvolvido no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), também evidenciou, de um lado, taxas mais elevadas de analfabetismo no campo do que no meio urbano e, de outro, forte associação entre latifúndio e analfabetismo. Com efeito, esse estudo, que teve por base tabulações especiais do Censo Demográfico 1980 obtidas do IBGE, demonstrou que era precisamente nas regiões com predominância de latifúndios, seja de pecuária extensiva, seja de lavoura empresarial, que se verificavam as taxas mais elevadas de analfabetismo no Estado, sendo isto verdade não só para a população rural, mas também para a população urbana residente nessas regiões latifundiárias. Tão forte era a associação entre analfabetismo e latifúndio. O analfabetismo em áreas de mineração acompanhava os índices apurados nas regiões de latifúndios. Por sua vez, nas regiões coloniais², tanto nas cidades e vilas como no campo, as taxas de analfabetismo eram inferiores às taxas relativas ao conjunto do Estado (respectivamente 10% no meio urbano e 20% meio rural) (Ferraro, 1991, p. 15-17). Estudo mais recente, sustentou que, no Brasil, o latifúndio fora e continuava sendo “o maior obstáculo ao cultivo das letras”, com o seguinte esclarecimento: “No final do século XIX, numa inversão malabarista de causa e efeito, fez-se do analfabetismo, em vez do latifúndio, a

grande vergonha nacional. E, para lavar a honra nacional, tirou-se do analfabeto o direito ao voto por mais de um século” (Ferraro; Kreidlow, 2004, p. 191).

Já no início da década de 1940, falando de quanto a civilização baseada na escravidão influíra negativamente na evolução do nosso sistema educacional, Fernando de Azevedo não podia ter sido mais enfático: “Nessa sociedade, de economia baseada no latifúndio e na escravidão, e à qual, por isso, não interessava a educação popular, era para os ginásios e as escolas superiores, que afluíam os rapazes do tempo com possibilidades de fazer os estudos” (Azevedo, 1963, p. 573). Para o autor,

Esse contraste entre a quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites, tinha de forçosamente estabelecer como estabeleceu, uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente, elevando sobre uma grande massa de analfabetos [...] uma pequena elite em que figuravam homens de cultura requintada [...] (Azevedo, 1963, p. 574).

Por sua vez, E. V. da Costa (2007, p. 31-32) observa que os movimentos revolucionários americano e francês da segunda metade do século XVIII tiveram efeito revolucionário contagiante na América. Em relação ao Brasil, no entanto, a autora é de opinião que não se deveria exagerar tal influência em movimentos como os de 1789 (Inconfidência Mineira), 1798 (Conjuração Baiana), 1817 (Revolução Pernambucana), os quais se caracterizariam por “pobreza ideológica”. Bem diferentes da Europa eram as condições no Brasil. “Na Europa [...], - diz a autora - [...] o liberalismo era uma ideologia burguesa voltada contra as Instituições do Antigo Regime, os excessos do poder real, os privilégios da nobreza, os entraves do feudalismo ao desenvolvimento da economia (Costa, 2007, p. 32). Bem outras eram as condições aqui:

No Brasil, as ideias liberais teriam um significado mais restrito, não se apoiariam nas mesmas bases sociais, nem teriam exatamente a mesma função. Os princípios liberais não se forjaram, no Brasil, na luta da burguesia contra os privilégios da aristocracia e da realeza. Foram importados da Europa. Não existia no Brasil da época uma burguesia dinâmica e ativa que pudesse servir de suporte a essas ideias. Os adeptos das ideias liberais pertenciam às categorias rurais e sua clientela. As camadas senhoriais empenhadas em conquistar e garantir a liberdade de comércio e a autonomia administrativa e judiciária não estavam, no entanto, dispostas a renunciar ao latifúndio ou à propriedade escrava. A escravidão constituiria o limite do liberalismo no Brasil. Em todos os movimentos revolucionários levantou-se o problema da escravidão. Apesar das eventuais divergências de pontos de vista entre os participantes, acabou prevalecendo sempre a opinião dos que eram contrários à emancipação dos escravos. A ideia de revolução esbarrava sempre no receio de uma revolta de escravos. O comportamento dos revolucionários, com exceção de poucos, era frequentemente elitista, racista e escravocrata (Costa, 2007, p. 32).

A Lei Áurea libertou os escravos em 1888 e, no ano seguinte, a República substituiu a Monarquia, mas sem nenhum arranhão na estrutura fundiária brasileira – tipicamente latifundiária. Aliás, a Lei da Terra, de 1850, já colocara barreiras sólidas ao acesso à terra de parte dos futuros libertos. O latifúndio continuou, assim, imperando, de forma absoluta, no país.

A Relação Cidade-campo em Marx e Engels

Um dos pontos mais instigantes na teoria marxista diz respeito precisamente à relação entre cidade e campo. Já em *A Ideologia Alemã*, de 1845-1846, escrita por Karl Marx em parceria com Friedrich Engels, encontram-se alguns elementos importantes para a análise da questão da alfabetização ou do analfabetismo na perspectiva da relação entre cidade e campo. Para os autores, a existência de indivíduos humanos vivos é o primeiro pressuposto de toda história humana. Os seres humanos começam a se distinguir dos animais a partir do momento em que passam a produzir seus meios de vida: “Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem, como com o modo *como* produzem” (Marx; Engels, 1987, p. 27-28. Grifos do autor). Para os autores, é o grau de desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho que permite aferir o grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada nação. E a divisão do trabalho no interior de uma nação acarreta duas consequências: inicialmente, leva à separação entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro; com isso, leva também à separação da cidade e do campo e à oposição de seus interesses (Marx; Engels, 1987, p. 28-29). E é precisamente na separação entre a cidade e o campo que, segundo os autores citados, se verifica a maior divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. Na realidade, essa separação é também uma oposição entre a cidade e o campo, oposição esta que “começa com a transição da barbárie à civilização, da organização tribal ao Estado, da localidade à Nação, e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias [...]” (Marx; Engels, 1987, p. 77-78). E eles esclarecem:

Com a cidade aparece, simultaneamente, a necessidade de administração, de polícia, de impostos, etc., em uma palavra, a necessidade de organização comunal e, portanto, da política em geral. Aqui, manifesta-se pela primeira vez a divisão da população em duas grandes classes, divisão que repousa diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo só pode existir nos quadros da propriedade privada (Marx; Engels, 1987, p. 78).

Decorridas duas décadas desde a publicação de *A Ideologia Alemã*, o mesmo tema é retomado por Marx em *O Capital*, onde se lê que a separação entre

a cidade e o campo é o fundamento de toda a divisão do trabalho desenvolvida e processada através da troca de mercadorias. “Pode-se dizer - prossegue o autor - que toda a história econômica da sociedade se resume na dinâmica dessa antítese [...]” (Marx, 1998, p. 407). A propósito, vale lembrar o que diz J. Le Goff a respeito do pensamento do historiador Ibn Caldoun, nascido em Túnis em 1332 e falecido no Cairo em 1406, intelectual de tradição muçulmana, em obra publicado em 1377, cinco séculos antes de *O Capital* de Marx: “Como é natural a um muçulmano, em função do que ele vê e do que ele sabe do passado do Islã, ele atribui uma grande importância à oposição nômades-sedentários, beduínos-citadinos. Homem do Magreb urbano, ele se interessa particularmente pela civilização urbana” (Le Goff, 1988, p. 265).

É claro que se pode levantar, aqui, a questão sobre o que, afinal, essas considerações de Marx e Engels sobre a relação campo-cidade têm a ver com a questão da alfabetização e da escolarização. A resposta é simples. Como se acabou de ver na última citação, para Marx, (como, aliás, para Engels), toda a história econômica da sociedade se resume na antítese campo-cidade. A ideia que se quer, agora, desenvolver é que, de maneira semelhante, a história da alfabetização, assim como, em termos mais gerais, a história da educação escolar, se resume nessa mesma oposição entre campo e cidade, tendo-se configurado ambas – alfabetização e educação escolar – como fenômenos eminentemente urbanos. E é esta ideia ou hipótese que justifica que, em vez de se buscar um referencial espaço-temporal mais restrito, se opte por não estabelecer a priori qualquer delimitação espacial e, ao mesmo tempo, se adote uma perspectiva histórica de longa duração. E que se faça isto, mesmo que muito sucintamente, para que se possa, de um lado, estabelecer a relação que a desescolarização e o consequente analfabetismo generalizado mantiveram com as condições que produziram ou acompanharam a derrocada do poderoso Império Romano do Ocidente, e de outro, avaliar a relação que o novo interesse pela escola e pela alfabetização manteve com as condições da emergência e do desenvolvimento da sociedade burguesa.

É o que se verá a seguir, tendo sempre em vista iluminar a relação que alfabetização e escolarização mantiveram historicamente com a antítese cidade-campo, com atenção também para a perspectiva de gênero.

A Instrução na Perspectiva da Relação Campo-Cidade

Em sua *História da Pedagogia*, F. Cambi (1999, p. 178 e 181) faz duas afirmações, retomadas aqui na busca de entendimento da relação cidade-campo no que respeita à escolarização. A primeira: “O povo, durante a Idade Média – e durante muito tempo também na Idade Moderna –, é analfabeto” A segunda: “As classes altas são em geral alfabetizadas. Elas vivem em dois espaços: na igreja ou no convento e no castelo ou no palácio”.

Estas afirmações suscitam pelo menos uma reflexão e duas questões. A reflexão tem a ver com o fato de o período a que se refere o autor ser extremamente longo, superior a um milênio, compreendendo: a) toda a Alta Idade Média, que vai da queda do Império Romano Ocidental em 476 d.C. até o final do primeiro milênio; b) toda a Baixa Idade Média, que se estende pela primeira metade do segundo milênio, e c) boa parte da Idade Moderna, cujo início tem como referência, entre outros eventos, a “descoberta” da América em 1492.

A primeira das duas questões que o texto citado levanta é saber da condição de alfabetização e escolarização *antes* da Idade Média, isto é, antes do período que se seguiu à derrocada do Império Romano do Ocidente. Se a condição de analfabetismo generalizado do povo em todo o longo período a que se refere o autor citado fosse original, isto é, se não tivesse havido antes qualquer estado de alfabetização popular, essa primeira questão careceria de sentido. A segunda questão refere-se àquilo que aconteceu *depois* do período destacado por Cambi, ou seja, em plena Idade Moderna.

Inicia-se com a alfabetização e escolarização *antes* da Idade Média. O estudo limita-se aqui à educação nas cidades gregas e no Império Romano. Em relação a isto, o interesse volta-se não para a Grécia arcaica, de reinos independentes e territoriais, mas para aquela que resultou da afirmação da *pólis*, ou melhor, das *póleis*, das cidades-estado, desde seus inícios nos séculos VIII e VII até seu apogeu nos séculos V e IV a. C. Uma civilização, portanto, tipicamente urbana:

Se Esparta e Atenas representaram os dois modelos opostos da *polis* grega, a florescência das *póleis* difundiu-se em toda a Grécia (com Corinto, Olímpia, Epidauro etc.), depois desde os limites da atual Turquia (com Mileto e Pérgamo), até a Magna Grécia, que compreendia as costas da Puglia (com Brindisi e Taranto), da Calábria (com Crotona), da Sicília (com Siracusa e Agrigento), da Campânia (com Paestum e Eleia), criando no centro do Mediterrâneo uma civilização móvel e unitária, articulada e comum, madura pelo pluralismo de formas de especializações e pelas diversas contribuições de etnias, de grupos e de indivíduos, que pela obra dos reis macedônios e, depois, dos reis romanos foi afirmando-se como uma cultura-líder do Mediterrâneo e do mundo antigo (Cambi, 1999, p. 78).

Padeceria certamente de anacronismo qualquer pretensão de se imaginar a educação grega e romana à luz da educação escolar tipicamente burguesa, que se foi formando lentamente desde a Baixa Idade Média, acompanhando os primeiros movimentos de emergência da burguesia (Pirenne, 1951) e que assumiu sua forma distintiva a partir do século XVIII. O que se quer firmar é que o mundo das *póleis* gregas era, à sua maneira, relativamente escolarizado e alfabetizado. A cultura grega, que sobreviveu ao próprio declínio da Grécia clássica, impôs-se ao Império Romano precisamente por ser uma cultura relativamente escrita.

Como esclarece C. Cipolla, o Império Romano também foi, em seu período de maior difusão e poder, uma civilização fortemente urbana e relativamente alfabetizada. Ainda segundo o autor citado, mesmo que a cultura grega tenha sido mais falada do que escrita, em Atenas dos séculos V e IV a. C., núcleo original da civilização ocidental, já estava presente um dos principais traços característicos do mundo ocidental na Idade Moderna: “Muitos dos cidadãos atenienses sabiam ler e escrever. Segundo parece, também o povo sabia ler; para definir um crasso ignorante se usava a frase ‘[...] não sabe ler nem nadar.’” Segundo o mesmo autor, a sociedade romana também teve um “[...] nível de instrução bastante notável [...]”, a ponto de o legionário romano ter sido um soldado alfabetizado. O fato de que, nas cidades romanas, as leis eram expostas publicamente é interpretado pelo autor, com apoio em Suetônio, como um indicador de que a maioria sabia ler (Cipolla, 1970, p. 41).

A queda do Império Romano no século V (476 d. C), consequência, de um lado, de seu próprio enfraquecimento interno e divisão, e de outro, da invasão dos *bárbaros* germânicos vindos do norte (visigodos, vândalos e ostrogodos), desencadeia um movimento que poderia ser chamado tanto de *desurbanização*, isto é, de desintegração do mundo romano urbano, quanto de *ruralização*, com a emergência de um novo mundo que levou o nome de feudalismo. Assim, não admira que, a partir do século VI, se verificasse um gradual desaparecimento da escola clássica e um processo de empobrecimento cultural, inclusive entre os homens de igreja, empobrecimento este que foi seguido de lamentações e recomendações repetidas por pelo menos um milênio, como observa Manacorda (1987, I, p. 173-174). Mas note-se que esse desaparecimento progressivo da escola clássica e esse empobrecimento cultural já se vinham fazendo sentir desde antes da queda do Império, a ponto de o Concílio de Roma, em 465, haver determinado que os analfabetos não se deveriam atrever a aspirar às ordens sacras (Manacorda, 1987, I, p. 174).

No entanto, como observado em *Histoire de la Méditerranée (História do Mediterrâneo)*, obra dirigida por J. Carpentier e F. Lebrun (2001, p. 142), foi o século VII que, com a chegada do Islã, “[...] marcou uma ruptura na história do Mediterrâneo”. A respeito, vale também reproduzir aqui a avaliação que faz H. Pirenne da transformação então verificada:

Ora, é tudo aquilo, é esse equilíbrio milenar da nossa Europa que se rompe, não apenas momentaneamente, mas para sempre, quando aparece o Império carolíngio. Dir-se-ia que um cataclismo deslocou bruscamente o eixo do mundo. Havia sessenta séculos que este se encontrava ao sul do continente, e ei-lo fixado ao norte. Países e povos que desde sempre haviam estado confinados na barbárie ou que mal saiam dela, se sentem chamados de repente para a primeira fila. O Oriente e o Ocidente estão separados um do outro. A navegação mediterrânea não mais atinge as margens da Gália, e seu desaparecimento acarreta o do comércio e da indústria. As cidades, cujas atividades ela mantinha, se despovoam e caem em ruínas. À economia urbana sobrevém uma economia rural sem mercado. Em síntese, em todos os domínios verifica-

se uma reversão completa da ordem tradicional. [...] O Mediterrâneo tinha sido um lago romano: ele se torna um lago muçulmano (Pirenne, 1951, p. 63 e 69, tradução nossa).

Na obra sobre o Mediterrâneo acima citada, lê-se que, ao se olhar um mapa dos países mediterrâneos a primeira imagem que se tem é a de um mar cercado de terras, lugar de encontro de três continentes: a Europa, a Ásia e a África (Carpentier; Lebrun, 2001, p.21). Durante séculos, o Mediterrâneo fora incontestavelmente o *Mare Nostrum* do Império Romano. Coisa que fora deixando de ser verdade a partir justamente da chegada e do domínio crescente do Islã sobre o Mediterrâneo a partir de século VII, de tal sorte que, como observam os autores citados, lá pelo ano mil, ainda se mantinha intacta no Mediterrâneo a “hegemonia árabe-bizantina”, sem que qualquer das duas potências conseguisse impor-se à outra. O quadro que então se tinha é assim descrito pelos autores: “Por volta do ano mil, o Ocidente latino se configura como o mundo subdesenvolvido em relação às civilizações muito evoluídas de Bizâncio e do Islã” (Carpentier; Lebrun, 2001, p. 164).

Quanto ao estado de desenvolvimento de Bizâncio, não há dúvida: fora parte do Império Romano e se mantinha em pé. Quanto ao Islã, há que lembrar algumas coisas:

- Assim como o judaísmo e o cristianismo, o Islã também era uma cultura letrada, bastando lembrar o seu livro sagrado – o Corão.
- As forças islâmicas que chegaram ao Mediterrâneo eram constituídas não só de beduínos do deserto, mas também de populações de cultura urbana.
- As forças islâmicas não conheciam o Mediterrâneo, mas levaram consigo, do Mar Índico, a tecnologia e a experiência de navegação marítima.
- Ao se apossar das cidades mediterrâneas do norte da África e da Ásia Menor, o Islã, por vezes recebido como libertador do jugo romano, foi incorporando povos com suas culturas letradas, inclusive ciência e tecnologia.
- No século XIII, foi através de filósofos árabes, como o muçulmano andaluz conhecido pelo nome de Averrois, que o teólogo Tomás de Aquino travou contato com a Filosofia grega clássica, especialmente Aristóteles.

Assim, não corresponderia minimamente à verdade atribuir-se a desescolarização e a generalização do analfabetismo no ex-Império Romano do Ocidente ao domínio do Mediterrâneo por uma suposta *barbárie* islâmica.

É preciso também lembrar que, a partir do século XI, o equilíbrio entre Bizâncio e o Islã, de que se falou acima, é “perturbado pelo despertar do Ocidente latino” (Carpentier; Lebrun, 2001, p. 164). Nessa mesma linha, referindo-se ao período posterior ao ano mil, de surgimento dos professores livres e das universidades, Manacorda refere-se explicitamente aos primeiros sinais de emergência de uma burguesia urbana:

Estes séculos depois do ano mil, que, estudados do ponto de vista da história da educação, os vimos como os séculos do surgimento dos mestres livres e das

universidades, estudados do ponto de vista mais geral da história econômica e social, são os séculos do nascimento dos municípios e das corporações de artes e ofícios; enfim, os séculos do primeiro desenvolvimento de uma *burguesia urbana* (Manacorda, 1987, I, p. 253, grifo nosso).

Em relação à educação nos séculos XIV e XV, Manacorda sintetiza em duas linhas o longo passado medieval e o mundo burguês que se delineava: “Temos aqui os dois grupos dominantes da sociedade medieval – clero e nobreza – mais o novo estrato burguês, em resumo, o terceiro estado” (Manacorda, 1987, I, p. 264).

Um dos autores que melhor analisou a história econômica do Ocidente Medieval é certamente o já citado Henri Pirenne, inclusive na parte que se refere à emergência da escola burguesa laica em sua associação com os movimentos a um só tempo de reativação do comércio, da produção artesanal e do crédito e de (re)urbanização:

O desenvolvimento dos instrumentos de crédito supõe necessariamente o conhecimento do saber ler e escrever entre os comerciantes. [...] Assim as cidades abriram, desde a segunda metade do século XII, pequenas escolas que podem ser consideradas como o ponto de partida do ensino laico na idade média (Pirenne, 1951, p. 268).

E:

Em todo caso, é absolutamente certo que, desde o século XII, a população urbana se empenha em munir-se de escolas voltadas ao atendimento de suas necessidades e postas sob seu controle (Pirenne, 1951, p. 563).

Em síntese, como diz Cipolla (1970, p. 49): “Desenvolvimento de uma sociedade e de uma cultura urbana e desenvolvimento da escola e da educação são fenômenos estreitamente relacionados e interdependentes”. E, tentando responder à pergunta “Quantas pessoas sabiam ler e escrever na Europa no começo da Idade Moderna?”, o mesmo autor opina que, apesar dos progressos havidos até aquele momento, por volta de 1850 aproximadamente metade da população adulta europeia não sabia ler e escrever. Antes do ano 1.000, em sua opinião, a percentagem dos que sabiam ler e escrever não devia ser superior a um ou dois por cento. E referindo-se ao progresso havido a partir de então, Cipolla diz que esse avanço teve um “caráter essencialmente urbano” (1970, p. 61). E acrescenta: “Desenvolveram-se assim dois tipos de cultura: uma, urbana, essencialmente alfabetizada, e outra rural, fundamentalmente analfabeta” (Cipolla, 1970, p. 62). Diz ainda que o contraste entre campo e cidade se inter-relaciona com o fato de que “[...] o analfabetismo foi sempre e em todo o lugar mais frequente entre as mulheres do que entre os homens” (Cipolla, 1970, p. 62), embora seja difícil definir se essa diferença era maior no campo ou na cidade.

Se, já no tempo da Revolução Francesa, havia quem, como o Marquês de Condorcet, propusesse um plano de educação pública, gratuita, obrigatória e

comum para ambos os sexos (Ferraro, 2009c), o fato é que somente um século mais tarde, e depois de muita luta, no início da década de 1880, com a Lei Jules Ferry, a França consagrou este princípio, que foi logo adotado também pela Argentina, com a Lei 1.420, do Ensino Comum, de 1884, a qual “teve influência decisiva na formação de várias gerações de argentinos” (Weinberg, 1984, v. 1, p. XVI). No Brasil, ter-se-ia que aguardar por mais meio século, aproximadamente, para se ter legislação semelhante.

Para se entender por que tamanha demora na universalização do acesso à escola é necessário ter duas coisas em mente. Em primeiro lugar, a escola laica, que lentamente se foi constituindo a partir do ano mil (Manacorda, 1987), especialmente a partir do século XII (Pirenne, 1951), foi pensada para servir às necessidades e interesses de uma classe em formação, a burguesia, que se ia constituindo, não dentro dos muros dos burgos, mas na periferia destes. Se, a partir principalmente das últimas décadas do século XIX, esta escola foi se abrindo também para o atendimento das classes trabalhadoras, isto se deveu em especial aos movimentos sociais que demandavam escola para todos. Na maior parte de sua trajetória, essa escola foi duplamente burguesa: por origem e por destinação. Em segundo lugar, pelo fato mesmo de essa escola ser burguesa tanto pela sua origem como pela sua destinação, ela era também essencialmente urbana. O meio rural ficara de fora.

No final do século XIX, na França, assim como em outros países europeus mais desenvolvidos, o processo de urbanização já vinha de longa data e andava bem avançado. Não só: o próprio campo já vinha em processo de intensa transformação, assim descrito por Marx: “A indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado” (Marx, 1998, p. 570) A própria inserção do campo no processo e no sistema de relações urbano-industriais e comerciais tornava necessária e ao mesmo tempo forçosamente tragável, para as elites, a escolarização dos trabalhadores do campo.

No entanto, nas últimas décadas do século XIX o Brasil não só era um país essencialmente agrícola, com a esmagadora maioria de sua população vivendo no e do campo, como também teimava em manter-se um país escravocrata. Resultado: se já era escasso o interesse em criar escolas na cidade, com certeza interessava menos ainda criá-las no campo! Em relação a este ponto, vale lembrar a observação penetrante de Vanilda Paiva:

Mesmo que de modo geral o capitalismo demande população instruída, força de trabalho qualificada, essa demanda é muito diversa numa Inglaterra em plena Revolução Industrial no século XIX e no Brasil escravocrata do mesmo período (Paiva, 2005, p. 167).

Em relação ao campo, parece que não estaria longe da verdade dizer que, no Brasil do final do século XIX, ainda prevalecia o temor de que era possuído Bernard Mandeville em relação à Inglaterra do início do século XVIII³:

Quanto mais conhecimento do mundo e das coisas alheias ao seu trabalho ou emprego tenha um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, tanto mais difícil lhe será suportar com alegria e satisfação as fadigas e as dificuldades de seu ofício (Mandeville, 2001, p. 190).

Também na França do século XVIII, na região de Aquitânia, por exemplo, a alfabetização dos camponeses suscitava semelhante temor de parte da burguesia e da aristocracia:

O refreamento ao desenvolvimento da instrução popular procede de uma dupla atitude: de um lado, das reticências bem conhecidas de certos meios da burguesia e da aristocracia do século XVIII em relação à instrução dos camponeses; de outra parte, da real indiferença de muitas comunidades rurais relativamente ao problema da instrução (Butel; Mandon, 1977, p. 19, tradução nossa).

Isto na Inglaterra e na França do século XVIII. Em relação ao Brasil do final do século XIX, M. M. C. de Carvalho observa que a prioridade que se impunha então era aquela que era “derivada da aposta racista no branqueamento da população como efeito do processo imigratório”. Essa prioridade, por sua vez, segundo a autora, “[...] modalizava a ênfase posta na importância da escola para a instauração da nova ordem política”. E a autora acrescenta: “A cidadania não se aplicou aos negros recém-libertos e a todo um contingente de mestiços sem lugar no mercado de trabalho que se formava. Do que decorreu um modelo restrito de generalização da escola popular” (Carvalho, 2003, p. 144). Por sua vez, L. M. de Faria Filho observa que, no século XIX, particularmente no período imperial, havia, em várias províncias, intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “[...] camadas inferiores da sociedade”. E acrescenta: “Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar” (Faria Filho, 2003, p. 135).

Das análises de Carvalho e de Faria Filho ficam claramente estabelecidos alguns pontos em relação à escolarização no Brasil agrário do século XIX. Primeiro, se as Assembleias Provinciais estavam buscando a criação de um ordenamento legal da educação escolar, era porque o país no seu todo e as províncias individualmente ainda não dispunham de tal ordenamento. Segundo, se se discutia amplamente a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, era porque negros, índios e mulheres, que deviam constituir pelo menos 80% da população total, estavam massivamente excluídos da escola(rização). Terceiro, era extremamente restrita a oferta de escola popular na cidade. Mais restrita ainda no campo.

Conclusão

O que se acaba de dizer remete-nos ao estudo de Damasceno e Beserra referido no início deste trabalho, mais particularmente na parte em que as autoras afirmavam que a educação rural no Brasil só se tornou objeto do interesse do Estado no momento em que todas as atenções e esperanças se voltavam para o urbano, e a ênfase passava a recair sobre o desenvolvimento industrial. Quando os interesses do latifúndio dominavam tanto a economia como a política, a alfabetização das massas camponesas era vista como séria ameaça à ordem vigente. Quando o país já avança no processo de industrialização e se torna predominantemente urbano, é a própria cidade que passa a reivindicar a alfabetização das populações do campo. Passa, então, a contrariar os interesses da cidade continuar recebendo levas de analfabetos provenientes do campo.

Por tudo o que se disse, tornam-se compreensíveis duas coisas. A primeira delas é que o Brasil tenha entrado no século XXI com duas vezes mais analfabetos do que havia no final do Império e começo da República. A segunda é que, em números absolutos, o analfabetismo esteja se tornando um problema crescentemente urbano, a ponto de a PNAD 2008 (IBGE, 2008) registrar quase duas vezes mais analfabetos no meio urbano do que no meio rural. Seria, então, correto dizer que foi essa transferência do problema do analfabetismo do campo para a cidade - problema com o qual esta não mais podia conviver – que fez o Brasil urbano acordar para a necessidade de alfabetizar o Brasil rural?

Outro resultado importante da pesquisa é o que se obteve do cruzamento das variáveis situação de domicílio e sexo. A análise desenvolvida permitiu confirmar que a inversão na relação entre gênero e alfabetização, apurada para o conjunto da população em estudo anterior (Ferraro, 2009b), se verifica também quando se desagrega a população segundo a situação de domicílio (urbana e rural). Em outras palavras, a passagem de uma situação de histórica superioridade masculina para uma situação de superioridade feminina crescente quanto à alfabetização vale tanto para a cidade como para o campo, mudança esta que teve a década de 1950-1960 como divisor entre essas duas situações. A análise mostrou ainda que esta inversão na relação entre gênero e alfabetização se manifestou um pouco antes nos meios rural e suburbano do que no meio urbano.

Em síntese, o estudo mostrou claramente como, no decorrer do século XX, ao mesmo tempo em que se manteve, embora com tendência a diminuição, a histórica desigualdade entre campo e cidade quanto à alfabetização, inverteu-se a relação entre gênero e alfabetização. Tais resultados ressaltam a importância de se considerar a dimensão gênero no estudo das desigualdades educacionais, não importando se a atenção está voltada para as desigualdades educacionais entre cidade e campo, como neste estudo, ou para as desigualdades educacionais entre classes sociais, raças, regiões ou outras dimensões do social.

Recebido em março de 2011 e aprovado em fevereiro de 2012.

Notas

- 1 Trabalho realizado dentro de projeto de pesquisa em desenvolvimento (2010/2015), o qual conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Neste trabalho de pesquisa o autor contou com a participação de Jasom de Oliveira, bolsista de Apoio Técnico do CNPq.
- 2 Por *regiões coloniais*, devem entender-se, aqui, as regiões ou áreas que foram divididas em lotes para assentamento, a partir do primeiro quartel do século XIX, de migrantes alemães, italianos, poloneses, russos, bem como de outras nacionalidades europeias, e, mais recentemente, de imigrantes asiáticos, especialmente do Japão. A referência em questão diz respeito ao Estado do Rio Grande do Sul, que conheceu tal processo imigratório a partir de 1824, com a chegada dos primeiros migrantes vindos da Alemanha.
- 3 Mais informações a respeito da posição de Mandeville sobre a educação escolar do povo podem ser obtidas em trabalho recente do autor deste artigo (Ferraro, 2009c).

Referências

- ARGENTINA. Consejo Federal de Inversiones. **Analfabetismo en Argentina**. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones, 1966.
- ARGENTINA. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INDEC. **Educación**. Buenos Aires: INDEC, s.d.
- AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. ed. rev. e ampl. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.
- BUTEL, P.; MANDON, G. Alphabétisation et scolarization en Aquitaine ao XVIIIe. e au debut du XIXe. Siècle. In: FURET, François; OZOUF, Jacques (Org.). **L'Alphabétisation des Français de Calvin a Jules Ferry**. Paris: Minuit, 1977. P. 7-41.
- CARPENTIER, Jean; LEBRUN, François (Org.). **Histoire de la Méditerranée**. Éd. rev. et augm. Paris: du Seuil, 2001.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e Outros Ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CIPOLLA, Carlo. **Educación y Desarrollo en Occidente**. Tradução de Ángel Abad. Barcelona: Ariel, 1971.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**. Momentos decisivos. 8. ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 135-150.
- FERRARO, Alceu Ravanello. **História Inacabada do Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009a.

FERRARO, Alceu Ravello. Gênero e alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: a história quantitativa da relação. **Revista de Didáticas Específicas**, Madrid, n. 1, p. 30-47, 2009b.

FERRARO, Alceu Ravello. Liberalismos e Educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 308-325, maio/ago. 2009c.

FERRARO, Alceu Ravello. Brasil: liberalismo, café, escola e voto. In: Congresso Internacional de Americanistas (ICA), 2009, México/DF. **Congresso Internacional de Americanistas**, 53. México: Universidad Iberoamericana, 2009d. CD. P. 1-30.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.

FERRARI(O), Alceu Ravello. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 3-30, jan./jun. 1991.

IBGE. **Censo Demográfico 1950**. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE. Microdados.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005**. Rio de Janeiro: IBGE. Microdados.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008**. Rio de Janeiro: IBGE. Microdados.

LE GOFF, Jacques. **Histoire et Memoire**. 5. ed. Paris: Gallimard, 1988.

MANACORDA, Mario Allighiero. **Historia de la Educación**. Tradução de Miguel Martí. México: Siglo XXI, 1987. 2 vol.

MANDEVILLE, Bernard. **La Fábula de las Abejas o Los Vicios Privados Hacen la Prosperidad Pública**. Tradução de José Ferrater Mora. Comentário crítico, histórico y explicativo de F. B. Kaye. 1. ed., 1. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. Publicação original em inglês de 1705 a 1729.

PAIVA, Vanilda A Escola Pública Brasileira no Início do Século XXI. Lições da História. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A Escola Pública no Brasil**. História e Historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 161-191.

PIRENNE, Henri. **Histoire de l'Occidente Médiéval**. Bruges: Desclée de Brouwer, 1951.

ROCA, Miguel Soler. **El Analfabetismo en América Latina**. Reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas. UNESCO, set. 1989.

UNESCO. **Compendio de Estadísticas Relativas al Analfabetismo**. Edición 1990. Paris: UNESCO, 1990.

URRUTIA, César Godoy. **Analfabetismo en América**. Guatemala: Ministério de Educación Pública, 1952.

VASCONI, Tomás Amadeo; RECA, Inés C. El Analfabetismo como Fenómeno Estructural y las Perspectivas de una Campaña Nacional de Alfabetización. **América Latina**, v. 10, n. 2, p. 71-120, 1967.

WEINBERG, Gregorio (Org.). **Ley 1420 (1883-1884)**. Debate Parlamentario. 2 v. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.

Alceu Ravanello Ferraro é doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 1969, professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul. E, a partir de 2010, docente convidado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Pesquisador do CNPq. Em 1992, por determinação judicial, o sobrenome do autor foi retificado, passando de FERRARI para FERRARO.
E-mail: aferraro@ufrgs.br