

A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A SUA REALIDADE

POR UM NOVO PATAMAR DE DISCUSSÃO

ANA LÚCIA VALENTE

RESUMO *Objetiva-se contribuir no debate sobre a educação no campo, procurando recuperar alguns conceitos elaborados pela ciência antropológica, na qual se acumularam conhecimentos sobre a diversidade cultural, e destacar análises produzidas na área da história da educação, que trazem à luz informações pouco conhecidas que permitem a compreensão de alguns processos em andamento. Parte-se da análise de documentos oficiais que reivindicam a especificidade dessa educação voltada para o alunado marcado pela diversidade cultural e que vive no espaço rural, para proceder à crítica de certo enfoque sobre a temática, sinalizando para a necessidade de tratamento teórico mais rigoroso.*

PALAVRAS-CHAVE *Educação no campo; crítica à razão dualista; diversidade cultural.*

ABSTRACT *A contribution to the debate over rural education is intended, seeking to recuperate some concepts elaborated by social anthropology, which has been producing studies over cultural diversity. This article aims highlight some analysis produced by history of education, that will clarify ongoing processes. It begins with an analysis of some official documents claiming educational specificity, concerning cultural diversity and rural students, and proceeds criticizing certain approach to this theme, signaling the need of a more rigorous theoretical treatment.*

KEY WORDS *Rural education; critique of dualism reason; cultural diversity.*

INTRODUÇÃO

Em abril de 2002, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Dentre os artigos que compõem a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), quatro merecem destaque. São eles:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 13º Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Evidencia-se na leitura desses artigos a preocupação com “a identidade da escola do campo, as questões inerentes à sua realidade, a diversidade do campo, as estratégias específicas de atendimento escolar do campo” e mesmo uma formação complementar de professores dessas escolas que contemplem essas “especificidades”. Portanto, chama-se a atenção para o que seria específico e/ou singular.

No atual governo, o Ministério da Educação propôs a construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do “diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e

1 Foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo, responsável pela mobilização capaz de gerar essa política.

com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro”¹. Entre os eixos teórico-políticos orientadores da política em construção (BRASIL, 2006b), tendo como “pano de fundo [...] a diversidade étnico-cultural como valor, ou, dito de outra forma, o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania na vida da República”, merece destaque:

a) Construção de uma base epistemológica. Consiste na busca da construção de uma base conceptual de superação da dicotomia campo-cidade. Uma crítica ao que, no Brasil, tem orientado as políticas públicas, fazendo-as voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no chamado meio rural. A busca de nova base implica ações no sentido de se instalar nas instituições processos de apoio à pesquisa de base e aplicada que tenha como temática a questão do campo e da educação do campo, mormente, educação e desenvolvimento sustentável.

Embora esse eixo teórico-político sinalize a necessidade de superação do dualismo campo–cidade, causa estranheza que outros documentos ministeriais de mesma origem reafirmem que “a educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno do campo no seu espaço cultural” (BRASIL, 2006a). Superado o dualismo, qual a razão da reivindicada “especificidade”?

O objetivo deste trabalho é contribuir para a discussão sobre a temática, na perspectiva de colocar em xeque a esquizofrenia teórica que parece abater-se sobre aqueles que se têm dedicado à questão. Procura-se, assim, estabelecer um diálogo crítico com esses documentos que foram escritos, tudo indica, a partir de idéias desconexas, em que são mencionados conceitos como “especificidade” e “identidade”, sem qualquer preocupação explicativa. E como oferecer diretrizes para a educação no campo se as problemáticas que os envolvem não são discutidas? Se os conceitos empregados podem revestir-se de significados diversos

em opções teóricas diferentes? Nem sempre são avaliadas as conseqüências dessas opções, que podem conduzir à defesa de idéias que contrariam as intenções de quem as defende.

Para isso, procura-se recuperar de maneira didática e acessível algumas contribuições do campo antropológico, no qual se acumulou conhecimento sobre a diversidade cultural, bem como formulações e análises produzidas no campo educacional que compartilham o mesmo aporte. Parte-se de um aporte teórico que não contrapõe o singular ao universal, cuja explicitação mesmo que sucinta permite recolocar o debate em novo patamar.

O SINGULAR E O UNIVERSAL

Advoga-se que o específico, o singular e o universal são níveis diferenciados e não-excludentes da produção do conhecimento. As relações e mediações entre essas instâncias são necessidade e desafio à compreensão científica e acadêmica. O específico, em geral, refere-se aos objetos de pesquisa; o singular, ao contexto social mais abrangente no qual o objeto está inserido; e o universal expressa as tendências históricas da organização social dominante, ou seja, do modo de produção capitalista (VALENTE, 1996). De maneira mais sistematizada, Alves (2003, p. 28) apresenta sua contribuição ao debate, explicando que

[...] o singular é sempre uma forma de realização do universal [sua expressão acabada é o modo de produção capitalista]. Logo, o singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente, etc. O singular é manifestação, no espaço convencional, de como leis gerais do universal operam dando-lhes uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis.

O autor assim conclui seu ensaio metodológico sobre a abordagem científica do regional, em que pese ter iniciado o

texto com um duro combate ao estudo da especificidade, do singular e da diferença. Para Alves, o debate centrado naquilo que nos singulariza perde de vista a unidade concreta da realidade humana e cita Martí – que afirma ser um pecado contra a humanidade tudo o que divide, especifica, afasta e encurrala os homens. Admite que a realidade humana possua caráter complexo e multifacetado e que, por isso, é um despropósito falar em realidade latino-americana, realidade brasileira, realidade sul-mato-grossense, realidade do índio, realidade do negro etc. Mesmo as especificidades das diferentes nações latino-americanas e mesmo de distintas regiões brasileiras não são excludentes ou intrínsecas porque são determinadas pelo capital.

Considerando-se que a referência a um universal tautológico tampouco faz avançar o conhecimento, o cerne do problema são as mediações entre esse nível de análise e o singular que nem sempre podem ser percebidas, captadas e discutidas em sua complexidade numa primeira aproximação com o objeto de reflexão. Disso decorre que o singular jamais será abandonado como ponto de partida das investigações científicas, máxima universalmente aceita por todos os campos do conhecimento. Mas só como ponto de partida.

Como foi destacado linhas acima, as discussões em torno da educação no campo trazem à baila questões relativas à diversidade cultural. Uma breve digressão conceitual permite precisar as relações da cultura e da educação, de maneira a facilitar a exposição das contribuições da antropologia no tratamento dessa temática.

O PROCESSO CULTURAL E EDUCACIONAL

A criação e a transmissão contínuas do conhecimento conformam o processo cultural que é inseparável da condição social humana. Ao implicar o conhecimento e o aprendizado, é um processo educacional. Porque se transforma ao longo do tempo, é histórico e, por ser comum a todos, é considerado universal. O

homem é sujeito desse processo. Desse modo, pode-se definir a educação como processo histórico universal, como a ação que procura reafirmar a condição do homem como um ser que se distingue de todos os outros no conjunto da natureza. Disso decorre que a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza universalmente todos os seres humanos e, por ser histórica, transforma-se. Nessa perspectiva, processo educacional, produção cultural e “natureza” social humanos são experiências coincidentes.

Os homens não podem ser compreendidos como seres dissociados da sociedade, da cultura e da educação construídos historicamente por eles próprios. Isso porque o homem universal é ele mesmo histórico, transformando-se. Entretanto, para além do universalismo e da historicidade do homem, um aspecto aparentemente contraditório resgata uma perspectiva relativizadora de sua presença no mundo. A pluralidade de experiências interativas e reflexivas vividas pelos homens em diferentes meios e condições de sobrevivência faz com que a sociedade, a cultura e a educação ganhem contornos singulares. Na verdade, a singularidade não deixará de ser expressão da historicidade e universalidade humanas, mas por vezes esses aspectos vão aparecer na história como se estivessem dissociados.

Em diferentes meios os homens têm necessidades diferenciadas, buscam soluções diversas para atendê-las, que resultam em experiências e conhecimento singulares. Essa afirmação, desacompanhada de explicações devidas, poderia sinalizar o deslize para uma armadilha evolucionista: a perspectiva teórica que marcou o início da antropologia.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA

Essa ciência se constituiu historicamente com a preocupação de compreender as diferentes culturas humanas. Mas é, ela mesma, fruto de necessidades humanas, nascendo comprometida com o

contexto histórico que a originou e se transformou. Embora o homem tenha sempre buscado interrogar-se a si mesmo, o projeto de fundação da antropologia como ciência do homem é recente. Apenas no final do século XVIII é que o próprio homem começa a ser tomado como objeto do conhecimento antropológico. E, no século XIX, a antropologia define como objeto de estudo as populações que não pertenciam à civilização ocidental, as chamadas “sociedades primitivas”.

No século XVI são descobertos e explorados espaços desconhecidos. Já no século XVIII, o movimento iluminista procura organizar o discurso, até então veiculado pelos viajantes, sobre os habitantes do Novo Mundo. O século XIX, época em que a antropologia se constitui como disciplina autônoma, é o período de uma nova conquista colonial. Nesse movimento de conquista, os passos do antropólogo vão acompanhar os do colonizador. Os colonizados, possuidores de culturas diferentes, passam a ser vistos como “primitivos”, ou seja, os ancestrais dos civilizados e indissociavelmente ligados à origem da civilização. Assim, todas as formas de organização social evoluiriam de formas mais simples em direção às mais complexas, rumo ao progresso.

O pensamento evolucionista, ao defender a existência de uma espécie humana idêntica que se desenvolveria em ritmos diferentes, passando pelas mesmas etapas até alcançar a “civilização”, aparece, hoje, como etnocêntrico e colonialista. Isso porque se procurou medir o suposto atraso das “sociedades primitivas” em relação aos critérios ocidentais, com o progresso técnico e econômico sendo considerado como “prova” da evolução histórica. Dessa maneira, o evolucionismo aparece como justificativa teórica do colonialismo. Associam-se também a ele a defesa de determinações do meio físico e as determinações raciais que explicavam o maior ou menor “avanço”, a inferioridade e a superioridade das culturas existentes.

Pelo menos três razões nos afastariam das concepções evolucionistas do século XIX, quando afirmamos que o homem em diferentes meios tem necessidades diferenciadas, busca

soluções diversas para atendê-las que resultam em experiências e conhecimento singulares. Não se podendo negar a existência de diferentes expressões da natureza, dificilmente se poderia dizer que os homens respondem da mesma maneira aos desafios colocados pelo meio. Considerando a universalidade humana, não acreditamos que as transformações produzidas na interação homem–meio possam sofrer qualquer tipo de medição capaz de avaliar seu avanço ou superioridade. Essas transformações são definidas na própria relação dos homens com meios diferenciados que resultam em respostas particularizadas. Por outro lado, se atribuímos importância primordial aos homens e à sua capacidade transformadora, não se pode pensar em apenas determinação do meio, mas também em determinações humanas, no atendimento de suas necessidades.

Do mesmo modo, defendida a universalidade humana – ou, se quiserem, uma espécie humana idêntica –, não se pode justificar que determinações raciais, isto é, biológicas, possam intervir no processo diferenciado de transformação do meio. Por fim, se, como dissemos anteriormente, a ciência se redefine, comprometida com o contexto histórico, nada justificaria que o nosso olhar sobre a diversidade cultural de nosso tempo fosse moldado com a perspectiva teórica elaborada no século XIX. Como já foi afirmado, o conhecimento produzido sobre a realidade se transforma porque essa realidade é transformada pela ação humana. Por isso, a nossa opção teórica deve ser compreendida com base no conhecimento acumulado e à luz da história da própria antropologia.

Representando um avanço em relação às perspectivas etnocêntricas e evolucionistas da antropologia, no início do século XX, a corrente de pensamento culturalista propôs uma nova forma de abordagem das chamadas sociedades primitivas. Propunha o esforço de compreensão da diversidade humana, negando que ela pudesse ser explicada por determinações biológicas ou geográficas. Para essa corrente, as fontes dessa diversidade estariam na cultura e no particularismo histórico. Dessa maneira,

as diferenças culturais apenas poderiam ser compreendidas no próprio contexto de sua constituição, sendo relativas às formas diferenciadas de organização social. No entanto, ao propor a análise de aspectos da cultura de sociedades diferentes do modelo ocidental, segundo sua lógica interna que seriam, então, relativos ao seu modo de funcionamento, os defensores do culturalismo incorreram nos mesmos equívocos que pretendiam superar. Isso porque logo se percebeu que o “relativismo cultural” não apenas eliminava a possibilidade de qualquer estudo comparativo, como dificultava a compreensão da possibilidade de qualquer mudança cultural nas sociedades pesquisadas, imobilizadas em certos modelos ou padrões construídos pelos pesquisadores. No limite, isso justificava o tratamento diferenciado, dominador e paternalista das sociedades “avançadas”.

No século XX, foi ampliado o campo de observação da antropologia que passou a ser definido antes por uma maneira de abordar o objeto, do que por um objeto específico, como foi o caso das “sociedades primitivas”. Não sendo imunes à transformação social, essas sociedades vão perdendo as características diferenciais que atraíram a atenção dos primeiros antropólogos. O enfoque da antropologia, tomando o homem em sua totalidade, dirige-se então para todas as épocas, todas as sociedades, em todos os recantos do mundo.

A antropologia manteve-se atrelada ao seu interesse pela diversidade cultural. E, na medida em que essa diversidade merece a sua reflexão, o conhecimento sistematizado sobre a diversidade é uma construção teórica: a experiência vivida pelos homens passa a ser pensada pelos antropólogos a partir de conceitos, idéias e formulações teóricas nem sempre concordantes.

Ainda hoje, o debate em torno da diversidade cultural é travado entre duas principais posições, recolocando em outras bases as questões apontadas pelas perspectivas evolucionista e culturalista. De um lado, a compreensão da diversidade cultural sendo informada pela universalidade humana. De outro, a diversidade cultural podendo ser compreendida

exclusivamente no contexto particular em que foi elaborada, sem qualquer determinação universal. A primeira perspectiva é chamada racionalista ou anti-relativista, por oposição à segunda denominada relativista, por defender o relativismo cultural.

NA ZONA DE TENSÃO

A perspectiva que adotamos para a compreensão da diversidade cultural quer inserir-se na zona de tensão entre as posições anti-relativistas e relativistas. Na verdade, isso não é muito evidente. O problema da posição relativista é que ela acaba sendo presa de uma análise redutora ao centrar-se apenas sobre o contexto particular no qual a diversidade é produzida. Mas perde-se de vista o contexto histórico global no qual essa e outras particularidades estão mergulhadas. Ao ser negada a possibilidade de compreensão da singularidade a partir da comparação com outras particularidades existentes, é inviabilizada a sua própria compreensão. Quando definimos algo como diferente, temos necessariamente um parâmetro de referência para fazer essa afirmação. Afinal, trata-se de algo diferente do quê?

A perspectiva anti-relativista ou racionalista, da qual aparentemente nos aproximamos, é vista como incapaz de explicar os particularismos, uma vez que esses são reduzidos a uma estrutura permanente, definida pelos universais da ação e dos pensamentos humanos. Mas, evitando os riscos de tomar a diversidade cultural como epifenômeno da universalidade humana, parece-nos possível unir à perspectiva racionalista e histórica a dimensão da singularidade.

Conceitos como homem, história, sociedade, cultura e educação possuem duas dimensões não-excludentes: uma universal e generalizada, outra singular e diferenciada. Mas o fato de serem dimensões intrinsecamente relacionadas não nos autoriza a afirmar que convivam harmoniosamente e sem conflitos. A indissociabilidade dessas duas dimensões muitas vezes só pode ser percebida através de mediações que levem primordialmente em

conta o processo histórico e a funcionalidade que, por exemplo, possa ter no presente uma manifestação cultural do passado, preservada pela tradição.

Além dos conflitos e mediações existentes entre o universal e o singular, deve-se considerar que, se qualquer atividade humana pode ser considerada como pertinente à cultura e à educação, nem sempre é reconhecida como tal. Para que essa relação se efetive, é preciso que o sujeito das práticas sociais a elas atribua significado cultural e educacional. Por várias razões, nem sempre isso ocorre no contexto em que tal sujeito vive. A principal razão que leva o homem a não atribuir significados cultural e/ou educacional às suas práticas ocorre quando ele não se reconhece como construtor do mundo e de seus significados. Aí a história, a sociedade, a cultura, a educação aparecem como entidades que pairam sobre as cabeças dos homens, sem qualquer relação com a sua vida e a sua história. Poderia ser dito que o processo de reflexão do homem sobre a realidade vivida e pensada escapa ao seu controle e parece ganhar vida própria. Com isso, as construções humanas reais ganham contornos irreais e fantasmagóricos porque, mesmo sendo uma produção histórica do homem, nelas ele não se vê como produtor.

O DESCOMPASSO ENTRE O FAZER E O PENSAR HUMANOS

Dessa maneira opera-se certo descompasso entre o fazer e o pensar humanos. De um lado, a ação humana, sob a forma de trabalho que transforma o meio, não parece perder a sua agilidade e capacidade de atendimento às necessidades do próprio homem; de outro, a reflexão, o produto intelectual gerado por essa ação, quando dela dissociado, é como se cristalizasse, perdendo a perspectiva da possibilidade de sua transformação. O desconhecimento e o não-domínio momentâneo do meio pelo homem podem, por exemplo, levá-lo a elaborar respostas imaginadas para explicar suas dúvidas e incertezas.

Para que uma determinada ação humana possa ser justificada, torna-se insuficiente a reflexão sobre ela. Relações sociais que primam pela injustiça ou desigualdade, favorecendo alguns homens em detrimento de outros, para que sejam mantidas, devem continuar a escamotear o que de fato são: injustas e desiguais. Para os favorecidos, não interessa a reflexão dos meios que lhes permitem ocupar essa posição. Tanto quanto para os não favorecidos, essas relações construídas por homens são naturalizadas, ou seja, como pertencentes a um domínio que escapa à ação humana.

Assim, a cultura e o próprio processo educacional que se encarrega de transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados na relação dos homens com o meio em que vivem aparecem como atividades estranhas e desprovidas de humanidade. Aparecem como atividades coisificadas e reificadas, como se tivessem vida própria. Essa dissociação, como não poderia deixar de ser em razão da indissociabilidade indicada, se expressa nas dimensões universal e singular da realidade.

O processo histórico capaz de nos fazer entender o porquê dessa dissociação entre o homem e suas obras remonta a épocas imemoriais. As características particulares dessas épocas fornecem conteúdo às nossas formulações abstratas que definem o homem como ser histórico, social e cultural. De qual homem falamos, de que tempo, quais as relações que estabelecem entre si e com o meio, qual o produto de sua ação prática e reflexiva? Essas são as questões que preenchem de conteúdo histórico, vivo, esse esquema teórico.

Mais recentemente, do ponto de vista desse descompasso entre ação e pensar humanos, além do acesso desigual à riqueza social e ao conhecimento, a modernidade e com ela o capitalismo impõem através da divisão social do trabalho a perda do controle total do processo de produção de mercadorias pelo trabalhador. No desenrolar desse processo, a impressão que se tem é que aquilo que não é produzido diretamente pelo homem, que não é mais produto da sua experiência concreta vai perdendo a riqueza de

significados atribuídos por outras pessoas, chegando a aparecer ante seus olhos como algo mágico e absolutamente dissociado de sua própria ação. Em que pese ser o trabalho humano o único trabalho capaz de acrescentar valor a qualquer matéria-prima por que a transforma.

O capitalismo como um modo de produção que determina relações entre os homens visando à sua sobrevivência e reprodução e que agudiza a dissociação do homem de suas obras, ao impor-se histórica e hegemonicamente sobre outras formas de organização da vida social existentes, passa a definir a dimensão da universalidade. A cultura e a educação como condição e produto dessas relações não poderiam constituir-se senão para atender aos seus interesses.

Assim, na modernidade, a cultura e a educação estruturam-se como universalização do fazer e pensar capitalistas. Universalização do pensar e fazer humanos dominantes, na qual nem sempre o homem se reconhece como produtor. Nos espaços sociais atingidos pelo capitalismo ao longo do desenvolvimento histórico, em sua forma mais avançada, a explicitação de suas características e contradições é mais evidente. No entanto, essas características vão merecer leituras singulares e diferenciadas em outros espaços sociais, sem que se possa perder de vista a imposição hegemônica do universal, do qual o próprio singular é expressão.

Nos primórdios da época moderna, sendo a Europa o espaço social de emergência do capitalismo, as relações entre os homens e suas manifestações culturais e educacionais expressavam-se como universalização do fazer e pensar europeus. Nesse momento, a europeização era sinônima de fazer e pensar capitalistas. O espaço social e singular europeu, ele mesmo pleno de particularidades, confundia-se com o universal definido pelas relações capitalistas. Entretanto, deve-se ter claro que o capitalismo ultrapassa os espaços sociais, porque define as relações estabelecidas e partilhadas em diferentes espaços, que possuem, por sua vez, diversa leitura dessas relações. A rigor, nem mesmo a Europa pode ser tomada

como um bloco homogêneo. Portugal e a Espanha, considerados os primeiros a se aventurarem na conquista do Novo Mundo, perdem progressivamente sua posição de destaque, assumida no século XIX pela Inglaterra, com o capitalismo consolidado. Dessa maneira, o próprio desenvolvimento histórico do capitalismo, as transformações das relações sociais que engendra, percorre diferentemente os vários países europeus. Estes apenas podem ser tomados em conjunto para fins didáticos. A hegemonia européia foi mantida dos séculos XV ao XIX e apenas perdida no início do século XX. Por essa razão, há que se admitir que a matriz européia permaneceu como referência importante de universalidade para os demais espaços sociais singulares, que procuravam dar diferentes respostas aos crescentes desafios das relações dos homens com o seu meio.

No que se refere à especificidade da educação escolar ou do papel que a escola passa a desempenhar sob o capitalismo, não se pode furtar a reconhecer a sua característica permanente de universalização do pensamento capitalista. Por outro lado, pelas razões indicadas, esse pensamento se apresenta muitas vezes descompassado ou cristalizado em expressões de uma historicidade ultrapassada, mas paradoxalmente cumprindo funções que não podem ser consideradas anacrônicas nos diferentes espaços em que essa forma de organização dominante tem lugar.

Qual seria a razão de se defender, ainda hoje, uma educação para o campo?

AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Citado anteriormente, Alves (2005a, p. 87) considera ser uma falácia, muito difundida no âmbito das ciências sociais e, por conseqüência, entre os educadores, “a pretensa oposição entre cidade e campo, que exigiria um ajustamento da proposta de educação para a zona rural, por força das peculiaridades de suas demandas, em especial das ligadas ao trabalho”. Para o autor, “o critério para o desvendamento dessa falácia só pode se radicar no

movimento da produção capitalista como um todo”. Segundo ele, é discutível todo o conjunto de elaborações teóricas que tem visto oposição entre cidade e campo, depois de instaurado o modo de produção capitalista e o domínio político do estado burguês. Por isso, não se sustenta mais em nossos dias qualquer elaboração que postule teoricamente a oposição entre campo e cidade.

Na versão provisória do texto “Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro”, o mesmo autor detalha a sua crítica. A íntegra desse texto merece a leitura atenta pela contribuição oferecida à temática e à história da educação. Para os fins deste trabalho, importa reproduzir alguns trechos:

No caso da educação escolar, a própria reivindicação de uma peculiar formação das crianças e jovens da zona rural, de alguma forma, trai uma insistência nessa idéia de oposição entre cidade e campo. Essa seria a manifestação educacional de uma idéia anacrônica, pois nutriria, por assim dizer, uma tentativa, fadada ao fracasso, de perpetuação de algo já banido pela história.

Ainda hoje, sob formas diferenciadas, é proclamada a necessidade de se desenvolver uma educação no campo ajustada às suas peculiaridades. Há, ainda, aqueles que teimam em afirmar a necessidade de a educação escolar no campo exercer a função de fixar crianças e jovens à terra, visando conter a sua evasão para as cidades. A educação escolar da cidade é tida como fator de desajustamento, que ensejaria um desvio nas expectativas do jovem do campo atraindo-o para as seduções urbanas. Daí a necessidade de uma educação ajustada às necessidades da zona rural, inclusive envolvendo um componente de formação profissional pertinente ao trabalho no campo; daí a necessidade de a escola responsável por essa formação ser instalada, necessariamente, no próprio campo. Dessas cogitações derivam postulações que pleiteiam uma educação autônoma e específica para a zona rural (ALVES, 2005b, p. 38).

Para Alves, essa reivindicação ecoa a produção teórica dos estertores da República Velha, que caracterizou o movimento denominado *ruralismo pedagógico*. Entre os seus expoentes, Sud Menucci afirmava ser

[...] indispensável uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário, normal e profissional, de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções perfeitamente diferentes e apesar de tudo complementares. Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional. Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criá-los sem que um inveje a sorte do outro e se julge (sic) em plano inferior na escala social (1934, p. 188 apud ALVES, 2005b, p. 39).

Com base em sua experiência pessoal, o principal ideólogo do movimento ruralista verificava

[...] o fracasso completo da escola rural comum, tal como ainda se organiza entre nós, fracasso decorrente do fato de ser ela uma simples escola de cidade transportada e enxertada nas atividades rurais, enxerto realizado sem a menor dose de inteligência e de observação e no qual dominou exclusivamente o simplista e traiçoeiro critério da analogia. Se a escola comum dava resultados apreciáveis na cidade, havia de dá-los também no campo. Tal era a maneira de pensar geral, esquecidos os seus propugnadores de que a escola da cidade estava em harmonia com as aspirações cidadinas, mas em oposição formal aos desejos dos meios campestres. Teria bastado para condená-la, a verificação quotidiana de que o mestre era um estranho ao meio rural, que não conhecia e menos lhe com-

preendia as mais elementares necessidades. (idem, op. cit., p. 189 apud ALVES, 2005b, p. 39).

Segundo Alves, Sud Menucci representava os pecuaristas e cafeicultores da Primeira República e encarnou os interesses desses proprietários rurais, forças econômicas dominantes à época. Presentemente, aqueles que reivindicam uma educação adequada às necessidades do campo são outros:

[...] hoje repetem as mesmas idéias e os mesmos refrões os expropriados da terra, aqueles que, por meio do MST, pretendem uma reintronização à condição de proprietários. Empresários rurais, da mesma forma, mesmo os que reconhecem que a expulsão do trabalhador do campo vem ocorrendo como resultado de transformações materiais, sobretudo por força da modernização dos meios de produção, quando instados a discutir a manutenção de reservas de trabalhadores que lhes parecem essenciais, retomam a reivindicação de uma educação adaptada às necessidades específicas do campo. Também educadores e burocratas da educação não se cansam de repetir essa cantilena sobre a importância da educação pertinente às pretensas necessidades específicas do campo.

Esse anacronismo se deve ao fato de a organização do trabalho didático, que vige presentemente nas escolas, ter sido fundada por Comênio² no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho (ALVES, 2001). A proposta era que as atividades de ensino seriam desenvolvidas de maneira controlada e submetida à divisão do trabalho pedagógico para a produção de resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. O barateamento da escola era condição necessária para que fosse estendida a todos. Para isso, o instrumental de trabalho do professor foi transformado e a adoção do manual didático possibilitou a queda dos custos da educação escolar. Isso representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente

2 Bispo morávio, cuja obra de maior expressão foi *Didactica magna* (1976).

significativo e a instauração do império do livro didático no espaço escolar, veiculando um conhecimento de segunda mão e de caráter vulgar.

Segundo Alves (2005b, p. 30), com a persistência extemporânea da organização do trabalho didático criada por Comênio se paga o preço da impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento culturalmente significativo; da transmissão de conhecimento vulgarizado; da renitência com que professores se mantêm aferrados aos recursos do passado, porque formados segundo os mesmos condicionamentos. Entretanto, para o autor, “há condições objetivas já produzidas [...] para a *construção de uma nova didática*, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade”. E ainda: “hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais sofisticados para sanar as novas necessidades que lhe são próprias. Trata-se, então, repetindo, de *construir uma nova didática*”.

A CRÍTICA À ESQUIZOFRENIA TEÓRICA

Como foi discutido em outra oportunidade (VALENTE, 2005), em que pese a armadilha dualista ter sido criticada desde os anos 1960, constata-se, ainda hoje, a dificuldade de superação, no nível do pensamento, da dualidade “urbano *versus* rural”, impedindo que alternativas sejam buscadas para o atendimento de demandas reais das populações residentes no campo. Essa dualidade, em última análise, justifica a intervenção sobre o rural e explicita o compromisso desse conhecimento com as classes dominantes, utilizado como instrumento aplicado para explicar discontinuidades geradas pelo exercício da exploração entre classes (MARTINS, 1986).

A bipolaridade cidade e campo é um efeito secundário, por assim dizer, “superestrutural”, das relações entre as classes, em que pese o antagonismo substantivo entre classes sociais ser mascarado por diferenças mais imediatamente explícitas como as raciais,

religiosas, de “comunidade ecológica” e outras (SINGER, 1980). Mesmo porque as transformações no “mundo rural” (SILVA, 2001) tornaram obsoleta a divisão do trabalho entre campo e cidade. Nesse sentido, o “rural” e o “urbano” devem ser entendidos como faces de uma mesma moeda. Ou, em outros termos, resultam do mesmo processo histórico que tem na sociedade capitalista a base de sua explicação (CASTELLS, 1983).

O avanço tecnológico que retira o conteúdo das palavras urbano e rural não coloca a necessidade de uma alternativa operacional para substituí-las. Evidencia-se, simplesmente, a falta de sentido dessas categorias para promover o conhecimento desse momento histórico. Para Singer (1980, p. 28),

quando se pensa em urbanização numa sociedade que se industrializa, é preciso procurar pelo papel que as classes sociais desempenham nela, pois, em caso contrário, ela tende a ser tomada como um processo autônomo, fruto de mudanças de atitudes e valores da população rural, perdendo-se de vista seu significado para o conjunto da sociedade.

A necessidade de construção de novas mediações teóricas para o entendimento da realidade concreta, porque em constante movimento, não deve fazer-nos incorrer no erro de acreditar que a essência, ou significado da exploração sobre o trabalhador se tenha alterado. Por isso, a análise sobre a questão meridional³ realizada por Gramsci, que esboça sua preocupação com a possibilidade de as classes populares construir uma contra-ideologia capaz de enfrentar a ideologia hegemônica, antes mesmo dessas classes assumirem o controle pleno da base material, pode iluminar essa discussão.

Para Gramsci, a oposição à sociedade capitalista deveria ser construída num longo e lento processo desencadeado sobre as formulações do senso comum, sobre as representações da cultura popular, caracterizada por sua heterogeneidade e fragmentação. Nesse processo, os intelectuais comprometidos com essas classes

3 A questão meridional na Itália, que marcou a década de 1920, dizia respeito às discussões políticas travadas na época, sobre as providências que deveriam ser tomadas para diminuir a distância e a diferença entre a região Sul, pouco desenvolvida economicamente, e a região Norte avançada.

teriam um papel fundamental a desempenhar para promover a atuação coletiva.⁴

Tudo indica que ainda hoje são muitas as dificuldades de superação do senso comum. No tocante à educação no campo, parte expressiva dos intelectuais comprometidos nesse debate defende concepção de mundo acrítica e incoerente. Nas palavras de Gramsci (1989, p. 12, ou 2001, p. 94),

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Admitindo-se que o processo cultural é histórico e que, portanto, se transforma ao longo do tempo, não se sustentam as posições que reivindicam a preservação de manifestações culturais: rigorosamente apenas é possível “preservar” o que está sujeito à mudança que atenda necessidades humanas. A insistência tão-somente na “especificidade cultural”, quando levada às últimas conseqüências, representa a negativa da historicidade.

4 Esse tema será mais bem desenvolvido em estudos posteriores, escritos no cárcere, quando o teórico político italiano aponta os intelectuais como mediadores entre infra-estrutura e super-estrutura, capazes de estabelecer a organicidade entre teoria e prática.

Mesmo que a atribuição de significados aos produtos das relações sociais seja diferenciada, como de fato é diferenciada a apropriação da riqueza social, não se justifica insistir apenas na existência de uma “especificidade” ou se falar em “a identidade”, no singular, posto que a identidade é plural e articulada de diferentes maneiras, em diversos momentos e contextos. Embora seja idéia manipulada politicamente contra o processo de expropriação capitalista, assim como a adjetivação da cultura – “cultura popular”, “cultura escolar”, “cultura do campo” –, é preciso perceber os limites de sua eficácia na instância superestrutural.⁵

5 Na infra-estrutura – instância indissociável daquela – as contradições materiais do capitalismo são flagrantes.

O deslocamento para a esfera cultural/educacional do debate sobre condições materiais do capitalismo atual e das formas contemporâneas de exploração e dominação que o ideário neoliberal tenta justificar tem sido sistematicamente promovido por organismos internacionais, a partir da justificativa de que a exclusão é “cultural”. Sob a alegação de que as pessoas estão sendo expulsas do mercado de trabalho por não estarem qualificadas para as suas demandas, a educação passa a ser apontada como solução para a crise. Contudo, o avanço das forças produtivas torna cada vez menos necessário o trabalho vivo, incorpora trabalho morto nas máquinas e equipamentos eletrônicos, simplificando progressivamente o processo de trabalho. Mesmo que existam funções que demandem maior domínio dos trabalhadores, a qualificação exigida pelo mercado de trabalho é antes uma justificativa de sua expulsão e de sua não-absorção ao mercado.

Entretanto, a falta de compreensão de que também muitas das propostas para a “educação no campo” servem aos interesses de uma lógica societária excludente as tem mantido longe da crítica radical do processo educativo. Limitam-se aos efeitos secundários da “comunidade ecológica” e à determinação do fator da localidade da população no que se refere à oferta de oportunidades de escolarização. Além de reivindicarem como “especificidade” a diversidade cultural que, como foi dito, é característica universal da humanidade. A partir desses maldefinidos pressupostos, também são propostas a formação “específica” de professores

para as escolas do campo e a elaboração de materiais didáticos “específicos”, com destaque para os manuais, que deveriam, então, incorporar aspectos da “realidade do campo”.

Como se a escola tivesse por função mediar o conhecimento do espaço circundante que efetivamente se dá ao longo de outros processos formativos, no nível da socialização primária. Nessa perspectiva, em última instância, desvaloriza-se a importância desses processos não institucionalizados. Como se a presença de “imagens afetivas e do cotidiano” presentes nos livros didáticos pudessem contrapor-se ao processo de vulgarização do conhecimento a que foram historicamente submetidos. Como se através dos meios de comunicação de massa, especialmente através da televisão, viabilizada pela eletrificação rural, a população do campo não tivesse acesso a outras manifestações de cultura. Como se fosse possível protegê-la dos “males da civilização” e preservá-la em sua “pureza”, reatualizando teorias de séculos passados. Como se, num faz-de-conta, as idéias fossem o “motor” da história. Porém

não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir desse processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. E mesmo as formações nebulosas no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais (MARX e ENGELS, 1986, p. 37).

Corroborando a crítica ao idealismo promovida pelos autores clássicos, qualquer proposta que seja minimamente pertinente para a educação no campo “ascende da terra ao céu” (ibidem). Tem como referência o contexto histórico da sociedade capitalista.

Formar professores, construir escolas, garantir infraestrutura física e tecnológica são reivindicações indiscutíveis. Mas para ensinar o quê? Para quê? Para a formação de qual homem? Exemplo flagrante da falta de rumos é, entre as ações do governo federal em andamento ou em processo de definição teórico-prático, aquela que trata do transporte escolar. Segundo o documento que a divulga (BRASIL, 2006b):

Faz-se necessário uma revisão no modelo herdado em forma de lei, pelo qual parte significativa dos custos do transporte escolar são (sic) cobertos pelo Governo Federal. Esse apoio ao transporte tem resultado em estímulo à evasão do campo à cidade. O que vem sendo proposto no âmbito das organizações sociais do campo é que o transporte escolar se dê tão somente como política complementar à universalização da educação básica no campo. Ou, mais especificamente, que seja um recurso restrito ao transporte intra-campo, no ensino fundamental, bem como para excepcionalidades.

Qual campo? Qual cidade? Uma “cidade imaginária” (VEIGA, 2002) que não romperia com a dinâmica “intra-campo” ou que reafirma o ultrapassado dualismo? Parafraseando esse autor, embora o Brasil seja mais rural do que se imagina, na ruralidade emergente, a oposição com o espaço urbano não faz sentido algum.

Revela-se a ausência de rigor teórico na abordagem da temática em palavras e ações, que perdem de vista o movimento da história. Assim, a reflexão sobre a dinâmica do “mundo rural”, como de outras temáticas e em outros campos do conhecimento, tem sido exposta aos riscos do ecletismo metodológico – o processo de extração de conceitos dos corpos teóricos de origem e de seu livre manejo – e pela falta de consenso no emprego de categorias iluminadas por diferentes opções teóricas, estabelecendo um conflito que não é falso (VALENTE, 2006).

Talvez por um envolvimento exagerado dos pesquisadores, por ingenuidade teórica e, certamente, pela falta de percepção das

diferenças entre o cientista e o político, os conceitos analíticos da militância e mesmo os conceitos pessoais incorporaram-se às análises. Isso dificulta a distinção dos fatos observados, objetos da reflexão científica, com as impressões, desejos e sonhos românticos de militantes e estudiosos: uma oscilação que não pode ser confundida com uma perspectiva “dialética”, que atenta para a indissociabilidade entre teoria e prática. A consequência tem sido a atribuição de significados a práticas e situações que só estão nas cabeças de ambos, transformando seu compromisso em mera retórica.

Entretanto, sofrer de esquizofrenia teórica pode ser uma opção... Pela não-discussão radical das questões envolvidas e pela incorporação desavisada de propostas incapazes de atender às necessidades daqueles que estão no campo. Isso posto, a proposta para a educação no campo tem de ser repensada em outros termos: a exigência prática e teórica é bem maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: Editora UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: Editora Uniderp, 2003, p. 17-29.

_____. Falácias sobre a educação no campo. In: SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de; FRIAS, Regina Barreto (Orgs.). *O processo educativo na atualidade – Fundamentos teóricos*. Campo Grande: Editora Uniderp, 2005a, p. 83-97.

_____. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. Campo Grande, 2005b (versão provisória digitada).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB, n. 1, 3 de abril de 2002. *Diário Oficial*, Brasília, 9 de abril de 2002, seção 1, p. 32.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Educação do campo*. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em 28.3.2006a.

_____. Ministério da Educação. *Elementos para um plano nacional de educação do campo*. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em 28.3.2006b.

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COMÊNIO, João Amós. *Didactica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, 2ª ed. Intr., trad. e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

GRAMSCI, Antonio. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Concepção dialética da história*, 8ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 1.

MARTINS, José de Souza (Org.). As coisas no lugar (Da ambigüidade à dualidade na reflexão sociológica sobre a relação cidade-campo). In: *Introdução crítica à sociologia rural*, 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*, 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SILVA, José Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, set./dez. 2001.

SINGER, Paul. À guisa de introdução: urbanização e classes sociais. In: *Economia política da urbanização*, 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Proposições*. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. Agricultura familiar e recorte racial: desafio teórico e sócio-político no meio rural. *Cadernos do Ceam*, UnB, n. 17, p. 117-129, 2005.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Renovação analítica do “novo rural” e o ecletismo metodológico. *Cadernos do Ceam*, UnB, n. 25, p. 33-59, 2006.

VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ANA LÚCIA VALENTE é doutora em antropologia social (USP); professora associada I da Universidade de Brasília (UnB). Integra a linha de pesquisa voltada para o estudo da agricultura familiar no Programa de Pós-Graduação em Agronegócios (Propaga), <anavalente@unb.br>.