

SOBRE FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO

Paulo Lucas da SILVA
Campus Universitário de Altamira/UFPA
paulolucas@ufpa.br

Resumo: *O texto é uma discussão baseada em pesquisas realizadas durante o doutorado, em dois projetos de pesquisa e em eventos sobre Educação Rural, Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância. Desta experiência e da leitura de autores da escola de Frankfurt, avalio o que se convencionou denominar "educação do campo", sua relação com a escola formal, no meio rural, os programas de educação para o campo e a tentativa de direcionamento, unilateral, para o treinamento-adestramento dos agricultores e de seus filhos para a atividade econômica. As críticas ao urbanismo na escola rural dão razão a mim sem número de novidades pedagógicas, propagadas por diversos programas que, negligenciando a formação, redundam em semelhante fracasso da formação da escola oficial. Ainda assim, a escola oficial rural não é superada, apesar de seu fracasso, e os programas continuam com seus instituídos e com apoio oficial (cf. CALAZANS et al., 1981, p. 161-92).*

Palavras-chave: *Educação. Formação. Programas de Educação Rural. Adorno.*

Abstract: *This paper is a discussion of the mine research of doctorate, two projects of research and various events about rural education, Rural Familiar House and Alternant Pedagogy's, yonder of the lecture of the writers of the Frankfurt's School. The objective is to discuss what now is placed how subject consciousness. The rural education isn't still "education of the country". The large quantity of programs actual what exist for to resolve the failure of the official school in the country, they failure, too, at the restrict your actualization for the training of the farmer and your sons only by the economic activity. The critique contra the urbanism of the official school in the country not overcome her; because the cultural formation isn't realize for the pedagogical programs, your service is only for the ideology to trade, with of the appraisal government (cf. CALAZANS et al., 1981, p. 161-92).*

Keywords: *Education. Formation. Rural Education Program's. Adorno.*

Hoje em dia – As preocupações com a educação para o campo ainda se ocupam, quase exclusivamente, com a capacitação do homem do campo e dos seus filhos para a atividade econômica. Esta é uma idéia remane e inarredável de tal forma que até as pessoas do campo acabam admitindo que não precisam, na escola, estudar aquilo que não sirva para o seu trabalho, para a sua "práxis utilitária quotidiana" (cf. KOSÍK, 1995).

Os acadêmicos fazem o “discurso da realidade”, mas, em termos gerais e essenciais, desconhecem as necessidades e os interesses destes povos, e não chegam a permitir que as pessoas do campo criem e gestem a sua educação – também não parece que estejam trabalhando pela autonomia “do campo”, como a real gestão democrática de sua educação. A democracia acaba tendo muitas peculiaridades. A sua defesa teria a obrigação de estabelecer “bases de funcionamento”, inclusive com o esclarecimento, o mais preciso possível, sobre as suas debilidades (cf. ADORNO, 1995, p. 144). O medo da prática real e abrangente da democracia, possivelmente, seja o maior problema para que não se consiga ser verdadeiramente democrático, na sociedade.

É comum que os estudos e as propostas educacionais para a realidade rural se apresse em destacar, para a educação escolar, o aspecto do trabalho agrícola ou agropecuário. Se se pensa em educação rural, se pensa em trabalho como atividade econômica. Desenvolve-se discussões sobre calendário, sazonalidade da produção agrícola, necessidade de ajuda aos pais e sua interferência na vida dos filhos em idade escolar e a preparação para o futuro dos filhos na roça (o combate ao êxodo rural é uma questão vital). A situação tem sido cada vez mais presente no meio rural, em virtude da expansão dos grandes empreendimentos capitalistas que exigem um “treinamento profissional rural” (CALAZANS *et. al.*, 1985, p. 165¹). O trabalhador rural deixa de ser agricultor, pecuarista, trabalhador rural ou outros sinônimos, para ser o “empreendedor rural”, nos moldes em que a consciência empresarial urbana estabelece².

O que há de marcante é a demonstração de que a escola rural – talvez fosse mais correto dizer: “escolarização rural” – cresce em importância, não como *locus* de formação, no sentido em que ainda pode ser percebido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº. 9394/96, Art. 2º³), mas como meio de instrumentalização das pessoas e de suas habilidades para a sociedade do capital e de seus apelos. O que se

¹ “A expansão das grandes empresas capitalistas no campo vai criando um novo tipo de programa educacional para as áreas rurais: o treinamento profissional rural” (*ibidem*), p. 165).

² Esta expressão é recorrente nos escritos sobre Casa Familiar Rural e Pedagogia da Aldeia, bem como nos discursos de agências de assistência técnica e extensão rural (ATER’s) na implementação e defesa do agronegócio (*agro business*).

³ “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

realiza é a condução cada vez mais para a “serventia” – como “servidão voluntária”, inconsciente, das populações rurais – da sociedade do capital que lhe outorga existência.

O desenvolvimento das comunidades agrárias nos países capitalistas é um processo exógeno e fruto da subordinação da agricultura ao modo de produção capitalista – MPC.

Assim sendo, o processo educativo levado a efeito neste meio tem uma função ‘reificadora’ na medida em que prepara estas populações para enfrentar de forma mais adequada o processo de subordinação do MPC, ou, o que é mais comum, sua expulsão pura e simples, sendo o êxodo rural, o trabalho volante (os bôias-frias) suas expressões mais simplificadas. Neste processo, a ação educativa exercida não se processa como modificadora da realidade, mas como elemento de consolidação desta realidade. O processo educativo (tradicional) busca mudar a mentalidade daqueles que lhe são submeterdas para que melhor se adaptem à situação vigente, sem procurar exercer qualquer modificação neste processo, em função dos problemas e necessidades das populações atingidas (C. H. AZANS et. al., 1985, p. 163).

Esta serventia não inova como formação nem produz mais humanidade. Sua ideologia é a entronização das populações rurais no espírito urbano, servilismo ao capital com discursos descaradamente fundamentados em valerosos pensadores anticapitalistas.

Ainda não existe uma educação “do” campo e não parece que, sob consciências e estruturas capitalistas se permitirá tal avanço. Como nos tempos em que haviam apenas escolas formais oficiais no meio rural, persiste a prática da educação “no” campo, isto é, programas, modelos e metodologias planejados nas cidades para serem desenvolvidos como educação escolar – supletiva ou regular. Ou seja, a educação e a seleção de conteúdos ainda são determinadas por outrem, que não os educandos e seus responsáveis. Isto não é, na essência, um problema. Os interesses levados a efeito nestas determinações, na maioria dos casos, são elaborações abstratas daqueles que se julgam entendedores das populações do campo, pleiteando e galgando substanciais recursos públicos para seus projetos.

A Pedagogia Ativa, que defendia a educação nas bases do “interesse do educando” não chegou a admitir, de forma profunda e verdadeira, e levar a efeito o fato de que os educandos, em seus interesses (e não de outrem), não queriam provas nem aulas nem escolas. O interesse sempre teve mais a ver com quem está planejando, “olhando de fora”, do que com os educandos.

Um passo pra onde? – A escola oficial segue o seu curso de desmazelamento e abandono. É sustentada como uma necessidade, como se precisasse existir para que as críticas e xingamentos possam ter um referencial empírico. Muito provavelmente a perversidade ideológica esteja mais presente na má-crítica contra a escola rural do que no próprio objeto. Uma crítica que, a exemplo das peripécias do Barão de Münschausen, despreza a sustentação da verdade.

Para os autores do texto “Questões e contradições da educação rural no Brasil”, o papel da escola rural brasileira tem sido o de reprodução das relações sociais de produção da própria sociedade quando “contribui para formar a força de trabalho; contribui para inculcar a ideologia hegemônica, pelo mecanismo das práticas escolares; contribui para reprodução material da divisão em classes; e, contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação” (CALAZANS *et. al.*, 1985, p. 182).

A situação social acaba sendo referendada pela educação escolar – leia-se: “ação do Estado no processo de desenvolvimento do capitalismo” inclusive com a “implementação de elementos desagregadores e potencialmente geradores de crise a longo prazo” (*ibidem*, p. 163).

A escola rural, que por sua origem já é um aparelho ideológico de reprodução de Estado (ALTUSSER, 2007, p. 68; 77), como alvo dos mentores de programas governamentais para o campo, converte-se em proscrita e, ainda assim, todos servem aos mesmos propósitos de reprodução.

Autoridade – A crítica contra a urbanidade (geográfica e ideológica) nos modelos de educação implementados de forma regular no meio rural tem improcedências e procedências. Se, por um lado, os gestores da educação oficial sempre estão no espaço urbano – e por isto as suas consciências funcionam desta forma e planejam uma educação sob esta

⁴ O Movimento da Escola Nova ou escolanovismo deweyano enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando. Adotou método de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais. Sustentava que o interesse e a motivação não eram resultados do processo de aprendizagem, eram suas condições básicas (GHIRALDELLI, 1991 p. 26).

orientação –, por outro, o campo tem especificidades ainda desconhecidas e não levadas a efeito na determinação das escolas oficiais que lhes atendem. O “povo da cidade” pensa a realidade do campo na cidade (até fazem visitas ao campo, para “ter contato com a realidade”); as gentes do campo, no entanto, vivem, sentem, trabalham e fazem, assim, aquela realidade. O *primum vivere deinde philosophare* ensina que é preciso “viver primeiro, para depois filosofar”, daí que a vivência das gentes do campo teria precedência sobre as consciências da cidade. A vivência permanentemente diária no campo é o viver comum do homem do campo, mas a produção de propostas educacionais é especialidade de quem está na cidade.

Para Adorno (1995, p. 125) é prudente repudiar: “qualquer sentimento de superioridade [das cidades] em relação à população rural. Sei que ninguém tem culpa por nascer na cidade ou se formar no campo”. Não caberia a disputa entre campo e cidade, sobre quem ou o quê é melhor. Os que vivem na cidade estão muito mais servidos pelos bens da cultura, é verdade, mas não é mérito – seria antes uma situação a ser superada pelo espírito democrático, na defesa dos direitos humanos.

Se a educação oficial oferecida para as comunidades do campo é a mesma educação oferecida na cidade, isto não poderia se constituir em base para discursos ferozes. Sob certo ponto de vista, isso poderia ser encarado como um ganho para as populações rurais: elas teriam a mesma formação que as crianças e os jovens da cidade, além de toda a vivência (experiência) que a realidade rural lhes proporciona. Ou seja, estariam adquirindo, em relação às populações urbanas, uma formação ampliada: a formação adquirida no cotidiano vivenciado na realidade rural e a formação escolar, semelhante à que as populações urbanas também recebem. Há certa isonomia considerável aqui. Poderiam analisar a sua vida a partir de um olhar mais ampliado do que o adquirido pela mera vivência da realidade. Há que se considerar, também, que a cultura desenvolvida pela escola oficial é ideológica, mas é uma cultura no interior da qual se formam mais de 80%² dos brasileiros (que moram nas cidades), ou seja, não seria justo privar “as pessoas do interior” desta formação que as colocaria, neste aspecto, em pé de igualdade com as pessoas da cidade. Já é normal que quem venha do “travessão” para a “rua”, na Transamazônica,

² De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Censo de 2000, a população urbana brasileira seria de 81,25%, e a população rural, de 18,75% (MAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 77).

já chegue na cidade em desvantagens, porque não tem, inicialmente, a mobilidade no meio urbano, que só tem quem mora na cidade.

O que é que está valendo? – Se a educação ofertada no campo não é rural, ao menos que seja educação! A educação tem valor em si e, como afirma Adorno (1995, p. 114): “[...] um esclarecimento um pouco insuficiente e apenas parcialmente eficiente ainda é melhor do que nenhum”. Assim se poderia afirmar, também, que qualquer educação, por mais ideológica, ou pior que seja avaliada, é melhor alguma do que nenhuma. Seria de se questionar sobre a ideologia que se esconde por detrás da ferocidade contra a escola formal no meio rural. É importante o reconhecimento de que a escola formal significa avanço na cidade e no campo, principalmente se comparada a algumas práticas de educação que são desenvolvidas como recuperação do atraso escolar do campo. Sobre isto seria importante ler a obra de Leite (1999), de Calazans *et al.* (1985). Os autores destacam algumas das origens da escola rural, sob o viés da assistência técnica e das pressões e interesses de organismos internacionais que determinaram a escola rural, os problemas e os diversos programas educacionais implementados no campo, ano após ano.

Leite (1999, p. 55-6) destaca sete itens sobre a problemática da escola rural, que cito a seguir, de forma resumida: aspectos sociopolíticos (culturais); situação do professor (formação, acúmulo de funções); clientela (heterogênea) da escola rural; participação da comunidade no processo escolar; ação didático-pedagógica; instalações físicas da unidade escolar; política educacional rural. E o autor conclui perguntando: “Desafio ou não, o questionamento permanece: para onde caminha a escola rural no Brasil?” (*Ibid.*, p. 56).

Podem-se fazer o exercício de reverter estes sete itens da educação rural para a educação urbana, talvez para a educação como um todo, nos mais diferentes espaços onde ela se desenvolve. Os que trabalham e discutem educação, sem surpresas, chegariam à conclusão de que estes problemas podem ser verificados na quase totalidade da educação escolar oficial, principalmente no interior de comunidades pobres, com algum atenuante aqui, ou ali. Notadamente, podem-se perceber, também, alguns estabelecimentos que tenham alcançado algum grau de excelência, mas o elenco de problemas acima é um retrato da educação. Os problemas detectados na escola rural são também alguns dos grandes problemas da escola urbana. Dependendo da região urbana, onde se situa uma escola, estes problemas já são crimes da mais alta periculosidade. Não se trata, em absoluta, de minimizar os problemas da educação rural, mas de

ampliar a análise, evitando erros, como os de se concluir que a educação rural é a única excluída dos interesses das autoridades, por exemplo. A educação urbana não chega a ser, nem profissionalmente, eficiente. A "escola urbana", que não "dá certo" no meio rural, é a mesma educação urbana também sinônima de fracasso no meio urbano.

Calzans *et al.* (1985, p. 175) analisam a multiplicidade de projetos e programas desenvolvidos no meio rural brasileiro, sob o generoso financiamento dos cofres públicos:

As propostas apresentam explicitamente objetivos genéricos que incorporam diretivas, declarações de intenções ou finalidades que se repetem de programa a programa. É possível que uma análise específica deste aspecto reflita o que todos registram perceber:

- promover o desenvolvimento das comunidades rurais;
- integrar as populações rurais e torná-las participantes do desenvolvimento local regional e nacional;
- facilitar a participação das populações no desenvolvimento integrado de seu meio;
- tornar a educação um meio de ajudar as populações rurais a estabelecerem os seus próprios caminhos.

De certa forma, estas propostas educacionais assumem a visão de que o campo não tem capacidade para determinar a sua vida de forma autônoma para a inteligência, ou que a sua situação não pode ser admitida como "boa" porque estão em um patamar aquém do desenvolvimento urbano – diga-se: capitalista –, nem consegue, o homem rural, articular a integração com o seu próprio meio. A solução: a educação e os educadores sabem como o meio rural deve sair e como produzir o desenvolvimento. Ou seja, o campo precisa de ajuda salvadora, e se acredita que se vai conseguir resolver os problemas da escola rural na escola e por meio desta.

Alguém ficou pra trás! – Admite-se que os grandes problemas do campo estão associados ao desencontro, quase incompatibilidade, das condições de trabalho, atraso, gestão e produção em relação à realidade urbana.

Na base desta educação está colocada (como discurso de desenvolvimento) a necessidade de modernização do campo, que sob a

ótica do capitalismo, encontra-se atrasado. Tal atraso é assim caracterizado na relação com uma situação atualizada do capitalista. Os agricultores são qualificados como pré-capitalistas, porque ainda não estão adaptados às inovações e ajustes de produção regida pelos ditames da produtividade, lucratividade e competitividade. Para Calazans *et. al.* (1985, p. 164), esta é uma visão etnocêntrica, pois os educadores e os formuladores de políticas educacionais para o meio rural valorizam a sua situação, como a melhor situação, e os agricultores ainda não a alcançaram, por isto precisam “evoluir”, ou seja, precisam se submeter.

A ação educativa implícita nos programas e projetos desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil partem de uma falsa noção do que costuma chamar-se de ‘atraso rural’. Para os formuladores desses programas, o ‘mundo rural’ se referiria àquelas regiões caracterizadas pela agricultura de tipo pré-capitalista. Desta falsa concepção decorre como consequência natural falsas soluções em termos de proposta: educação rural. A educação rural é vista pelos formuladores como sendo um processo pedagógico que visa transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar os exigências das novas tecnologias e inovações no setor agrícola.

O ‘mundo rural’ é, também uma concepção etnocêntrica, pois parte de valores da pessoa que julga.

Ou seja, o falso problema não é um problema dos agricultores e das populações rurais, mas de agentes externos dependentes, em algum setor, destas populações e de seu trabalho (atividade econômica). Em uma definição de camponês na Internet se lê: “‘Camponês’ é o indivíduo que vive e ou trabalha no campo, aquele que pertence a um grupo social formado por pequenos fazendeiros e trabalhadores rurais de baixa renda”⁴. Na “Pedagogia da Esperança”, Freire (2005, p. 49) relata sua fala com camponeses da Zona da Mata de Pernambuco:

- Por que seu pai pôde mandar a senhor à escola. O nosso, não.
- E por que os pais de você não puderam mandar você à escola?

⁴ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Campon%C3%AAs>>, acessado em 26 de abril de 2004.

- Por que estou camponês como nós.
- E o que é ser camponês?
- É não ter educação, pouco, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
- E por que os camponês falam tudo isso?
- Porque Deus quer.

Poder-se-ia levantar ainda as inúmeras expressões que corroborem esta concepção, mas basta compreender que, se por um lado é um falso problema criado por estes agentes externos, por outro já é uma autovisão do próprio camponês. Ai se tem um problema de verdade, pois ninguém quer se assumir e permanecer como atrasado. Isto justificaria também porque estas populações rurais admitem tudo quanto é tipo de "educação" que lhes é oferecido, sob quaisquer promessa de progresso e desenvolvimento, ainda que não se perceba que:

[...] a educação não tem o poder de mudar as estruturas agrárias. O que ela consegue fazer, neste caso específico, é desadubar o agricultor tradicional, desorientá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se no ponto de fuga da invasão capitalista do campo.[...]

A educação (letra semus) não é uma panacéia. Não possui as funções mágicas apregoadas pelas teorias, transforma-se em falsa solução uma vez indicada para resolver um falso problema, o chamado 'atraso rural' (CALAZANS et al., 1985, p. 164-6).

A educação transforma-se em remédio para todos os males; é posta como uma atividade messiânica que tudo pode. Para tornar esta ação possível e aceitável é preciso demonstrar que a escola tradicional é um fracasso; cria-se desconfiança, aversão e desinteresse, ou seja, um chão fértil para a novidade, para uma educação diferente. A novidade nunca é questionada, apenas louvada. Mas o novo apenas reproduz o velho, re-maquado. A estrutura social que produziu o 'atraso' permanece intacta, e "como uma avalanche, os programas são 'despejados' em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados", concluem os autores (p. 167). Tanto

para a educação levada para o meio rural quanto às políticas públicas de orientação capitalistas, as necessidades das populações rurais não estão a balizar seus rumos. A análise da realidade feita pelos autores desvela e confirma o que prediz a LDBEN (Art. 28, I), que a educação rural deve adaptar seus conteúdos “às reais necessidades [não “necessidades reais”!] e interesses dos alunos da zona rural”, quando se sabe que nunca são ouvidos estes alunos.

Abrindo o jogo – Polan Lacki (2004) escreve um artigo com o sugestivo título: “A escola rural deve formar solucionadores de problemas”. O artigo inicia com a citação da fala do Presidente do Banco Mundial, James D. Wolfensohn, na qual o conhecimento é destacado como sendo mais importante do que o capital.

Estamos acostumados a pensar no capital como o fator de produção essencial e na sua transferência como o instrumento fundamental de crescimento. O conhecimento é agora tão, se não mais, importante fator no desenvolvimento e esta situação tende a intensificar-se. No próximo século, a aplicação e acumulação do conhecimento dirigirão os processos de desenvolvimento e criação oportunidades sem precedentes para o crescimento e a redução da pobreza. Mas existem riscos significativos de incrementar as desigualdades entre e dentro das nações (LACKI, 2004; texto com correções).

O Presidente do Banco Mundial destaca o binômio clássico do capitalismo: para se ter capital é necessário saber empregá-lo, para continuar tendo e produzindo ainda mais. O discurso humanista chega a encobrir, pelo menos não diz expressamente, que a intenção é de reprodução e de acumulação do capital. Lacki concorda com Wolfensohn, acrescentando que:

Em alguns setores do mundo rural latino-americano, entretanto, estamos perdendo tempo e oportunidades, se continuarmos:

⁷ Texto de 2001, disponível em: <<http://www.cageonline.com.br/artigos/artigo.php?id=16>>, acessado em 26.04.2004. O autor é pesquisador da Organização das Nações Unidas para a fome e o desenvolvimento da agricultura (FAO); escreveu outros artigos: “O que podem os agricultores e o que podem os governos: mendigar dependência ou proporcionar emancipação? –”; “Como enfrentar a crise da agricultura: lamentando os problemas insolúveis ou resolvendo os problemas solucionáveis?”; “Rentabilidade na agricultura: com mais subsídios ou com mais profissionalismo?”, que podem ser acessados através do endereço acima.

**superestimando a importância do crédito e coincidentemente de todos os outros fatores externos que os agricultores não podem controlar como as políticas, as leis, a falta de subsídios e proteção interna, o excesso de subsídios e barreiras externas, o valor do dólar, o preço do petróleo, etc. e*

**subestimando a importância estratégica de proporcionar aos produtores rurais o insumo que mais necessitam; ou seja, o conhecimento porque este insumo permitiria praticar uma agricultura muito mais eficiente; e graças a esta solução realista, tornar-se muito menos dependentes e vulneráveis a aqueles fatores externos que, por mais desejáveis que sejam, infelizmente estão fora do seu alcance e manejo (ibidem; texto com correções).*

A importância maior do conhecimento ou do capital é uma disputa, pelo menos, incorreta; nem o capitalismo permite esta separação. Lacki defende o agricultor inserido na lógica do mercado capitalista e busca fundamentos para a existência “emancipada” do agricultor em frente dos governos e das agências de crédito e subsídios. O que parece óbvio é que uma autoridade capitalista, como o Presidente do Banco Mundial, defenderá o conhecimento acima de tudo, afinal capital não lhe falta, mas se empenhá-lo em “mãos incapazes” o seu retorno e o seu lucro estarão comprometidos. Perceba-se que o Presidente não nega créditos, mas fornece elementos para que eles sejam empregados: precisa-se de um conhecimento adequado.

Lacki (2004), querendo ser honesto com os agricultores, afirma então que eles terão de ser cada vez mais eficientes e contar cada vez menos com a ajuda dos recursos externos. “Estas ajudas externas são tão improváveis que agora só nos resta a alternativa de proporcionar às famílias rurais as ferramentas do saber e dizer-lhes, com realismo e honestidade, que elas mesmas terão que resolver os seus próprios problemas” (ibidem). Ou seja, se Wolfensohn ainda conseguia expressar algum verniz humanista em sua fala, Lacki desilude sentenciando a necessidade de uma espécie de “salve-se quem puder”, porque as coisas vão ficar piores. E corrige: “Ser eficiente já não é uma vantagem mas sim um requisito”. Neste sentido toda a legislação nacional e os programas de educação rural analisados por Calixans et al. (1985) corroboram que a educação rural brasileira está no caminho certo.

Pensa! Pensa! Pensa de verdade! – Muitos são os problemas que podem ser destacados na educação desenvolvida no meio rural, mas existem

problemas em quem e na forma como se analisa a educação rural. Uma observação inicialmente cabível seria a pergunta sobre a educação: o que é educação? Qual é o conceito de educação sobre o qual se fundamentam e se sustentam as mais variadas práticas educacionais? O que é certo ao se tratar de educação? Quem, ou o quê determina o que é certo?

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de 'educação'. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a 'produção de uma consciência verdadeira'. Isto seria inclusive da maior importância política; mas idêntica, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é participante (ADORNO, 1995, p. 141-2).

Conceituar é apreender o objeto em um momento específico, como coagular, racionalmente o que, dialeticamente, continua em movimento; portanto, em mudança e comprometendo o conceito que não se apercebe desta dinâmica da coisa. O objeto não se submete ao congelamento teórico (que vira abstração) do conceito positivista. Nietzsche (2001, p. 68) faz a pertinente observação sobre o conceito: "[...] todos os conceitos em que um processo inteiro se condensa semioticamente se subtraem à definição; definível é apenas aquilo que não tem história". Leitor de Nietzsche, Adorno (1998, p. 34) parece ter compreendido isso: "Conceitos dialéticos não são 'traduzíveis' em conceitos sócio-lógico-formais sem que isso prejudique sua verdade". Seguindo a mesma linha de raciocínio, Horkheimer (2000, p. 88; 9) trata da possibilidade de inconsistência entre conceito e verdade:

Um conceito não pode ser aceito como a medida de verdade se o ideal de verdade a que serve presimpõe em si mesmo processos sociais que o pensamento não pode admitir como

⁴ Horkheimer e Adorno (1973, p. 28) fazem a mesma citação: "Todos os conceitos em que um processo total se resume semioticamente escapam à definição, porquanto só é definível o que não tem história".

definitivos. A divergência metodológica entre origens e coisas é um dos pontos centrais do pensamento degenético, e consertar isso é uma das tarefas mais importantes de uma filosofia que não confundir a forma congelada da realidade com uma lei de verdade. [...]

Na medida em que a sociedade é o que ela é, parece mais provável e honesto enfrentar o antagonismo entre teoria e prática do que ocultá-lo através do conceito de uma inteligência organizada em funcionamento.

A apreensão da realidade é sempre condicionada pelas condições históricas, objetivas e subjetivas do objeto. Como a realidade é permanentemente superação, dinâmica, o conceito necessita sempre se atualizar e oferecer a apreensão possível quando da sua elaboração. A função do conceito não é o congelamento da realidade. Se assim o faz, até pode sustentar como conceito, mas não necessariamente como verdade, pois a verdade é que a realidade independe desta elaboração teórica. A teoria pode estar em um extremo oposto da prática e, ainda assim, dizer-se teoria daquela realidade. Uma elaboração que se quer afirmar como conceito, obedecendo aos ditames de uma sociedade arbitrária, torna-se socialmente útil, mas falta-lhe justiça para com a coisa conceituada.

Adorno é cauteloso. Admite o risco de produzir um conceito, limpando o que lhe prejudica: a modelagem das pessoas e a mera transmissão de conhecimentos. A educação é a produção de uma consciência verdadeira, na direção de uma sociedade democrática, que só sobrevive com pessoas emancipadas.

A consciência verdadeira implica superação da consciência reducionista.

Myryni tipe⁹... – A formação de grupos de acadêmicos em todo o território nacional sobre “educação do campo” já poderia ter avançado mais na elaboração da propalada “educação do campo” – que por ora é somente abstração – e ter garantido mais formação do que discursos. Isto seria uma obrigação, ao menos pela justificativa de todos os recursos públicos que se têm gasto por décadas. Hoje não existem linhas de financiamento para a “educação da cidade”, talvez por isto não exista grande interesse em resolver seus problemas.

⁹ Expressão Asseto/Assurini cuja tradução é: “só um pouquinho”; “bem pouquinho”.

A escola rural oficial parece uma órfã desprezível. Não responde a interesses da formação para muitos. Seria muito interessante – dialético e correto – a identificação das inconsistências, no seu interior e, a partir daí, reorientar, reestruturar, recriar a escola. Quando se defende uma “educação do campo”, formulada pelas pessoas dali, dirigida pelos seus interesses, que respeite as suas peculiaridades (etc.), a verdade é que, nestes moldes, não existe uma “escola da cidade”, elaborada pela sociedade civil. O que existe é uma estrutura criada pelo Estado que, quando muito e com os mal-remunerados, mas valiosos esforços de alguns trabalhadores em educação, se desenvolve algo mais aproximado a uma educação que faça sentido para a comunidade, como *telos* da humanidade. A multiplicação de outros modelos não tem resolvido a miséria da educação no campo e, na sua maioria, também não são exemplo de acertos. A crítica, de forma e orientação dialética, partiria e trabalharia do interior do objeto para a sua melhor (e mais humana) realização. Hoje seria necessário entrar na escola, compreender sua situação e trabalhar para o desenvolvimento de suas melhores possibilidades.

O que se pode perceber é que cada novidade é uma justaposição de bugigangas pedagógicas que surgem, fazem o estardalhaço da propaganda, endinheiram seus mentores e desaparecem... e o povo do campo continua no campo, na maioria das vezes sem servir – mais do que antes – nem ao capitalismo que os despreza. Mas a escola oficial que era ruim continua ruim. Ninguém paga pelo desprezo que sofrem alguns dos professores destas escolas, que servem de alvo de inúmeras críticas ruins. Não são anjos, mas merecem, ao menos, o reconhecimento pelo que sofrem longe de bibliotecas, livrarias, computadores, energia elétrica...

Pensar a formação das gentes do campo como das gentes da cidade, inicialmente é pensar a formação destas pessoas como sociedade, naquilo que a educação pode realizar, na construção de uma sociedade civilizada, humanizada. A educação, por certo, tem uma função maior do que reproduzir a miséria da redução capitalista. A reprodução da realidade não necessita de grandes esforços senão por um encarniçado desejo de dominação.

A defesa, a manutenção e o servilismo ao capital têm realizado a ofuscação da busca de entendimento de questões essenciais para a vida humana. Assume-se a “agenda do capital”, implementada para que a academia se destrua na feia disputa de bolsas e *status*, sem a menor preocupação com os danos e com o desperdício de recursos materiais e humanos, com as falsas promessas e com a incapacidade diante de

desafio tão nobre. E sempre há uma nova promessa para a “educação do campo”.

Que sentido? – Recuperar o sentido e o *telos* da formação e da educação é uma urgência, como *conditio sine qua non* para prosseguir no trabalho educacional e escolar. Isto seria um exercício de honestidade, desprendimento e aprendizagem, por isto duro e exigente para todos os que alimentam a utopia da emancipação. Neste sentido, vale a observação de Adorno (1995, p. 183) para quem “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação, seja uma educação para a contradição e para a resistência”. O autor reconhece que poucos são os interessados na emancipação, e estas precisariam gastar suas energias fazendo da educação um exercício dialeticamente crítico. Em outro texto, Adorno (1998, p. 11) afirma que a crítica não é injusta quando destrói, que esta seria uma boa qualidade dela. O que há de ruim na crítica é a farsa da desobediência ao estabelecido, obedecendo. Destruir não é o mal. A educação para a emancipação, assim, é mais do que algo que se possa levar para uns pobres coitados, esquecidos pelo sistema, representando o sistema. Chega a ser a humildade de aceitar a própria impossibilidade de “dar lições” para quem mora no campo. Por isso, o próprio Adorno (1995, p. 121) afirma: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. A auto-reflexão crítica seria, em Adorno, portanto, um exercício necessário para todas as pessoas que trabalham com educação, na perspectiva da emancipação. Emancipação tem a ver com honestidade e respeito pela condição humana (de ser) de cada educando, inclusive no meio urbano.

Para o frankfurtiano (1996), ter-se-ia que superar a produção da pseudocultura. Muito semelhante ao conceito de pseudoconcreticidade de Kosik (1995, p. 13-24), a *pseudocultura* poderia ser definida como a unilateralização, ou supervalorização de um ou outro aspecto da cultura, como se fosse a totalidade da cultura. O pseudoculto detém um pouco de conhecimento e se arroga ser conhecedor de tudo: é um mal formado. A educação que se propõe a ser Educação, mas se detém unilateralmente em aspectos do conhecimento, inclusive para fins específicos e heteronômicos, pode ser qualificada como pseudocultura. Abre-se mão da totalidade que caracteriza o conceito de Educação para servir a propósitos particulares – quase sempre utilitaristas – reduzindo, também, a humanidade própria dos educandos e educadores.

Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. Nesse sentido, nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Não se quer liberar a esperança, desde o princípio enganosa, de que ela poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática (ADORNO, 1996, p. 391-2).

Não é admissível que se fale de ingenuidade entre os que trabalham e formulam teorias e programas educacionais, como uma educação que cumpra seu conceito sem ser mais do que servidão de fins particulares da sociedade que valoriza a produção, desprezando o produtor. “Tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre”, assim se seria justo com a Educação e com os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Teoria da pseudocultura. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. XVII, nº. 56. Campinas: Papyrus, 1996, p. 388-411. (Ciências da Educação I. CEDES).

ALTUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. (Biblioteca de Ciências Sociais, vol. nº. 25).

BENJAMIN, C.&CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**, 2ª ed. Brasília: Articulação nacional por uma escola básica do campo, 2001. (Por uma escola básica do campo, nº. 3).

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Informações – MEC, 1996.

BRASIL/INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil em números/Brazil in figures**, v. 10. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1-377.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. *In*: WERTHEIN, J.&BORDENAVE, J. D. (orgs.) **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-92. (Educação e comunicação, v. 5).

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, C.&CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**, 2ª. ed. Brasília: Articulação nacional por uma escola básica do campo, 2001. (Por uma escola básica do campo, nº. 3).

DAMASCENO, M. N.&BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, Jan/ Abr, v. 30, nº. 1. São Paulo, 2004. p. 73-89.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GILLY, P. **Manual das Casas Familiares Rurais**, nº. 1. ARCAFAR: mimeo, s/d.

GILLY, P. **Manual das Casas Familiares Rurais**, nº. 2. ARCAFAR: mimeo, s/d.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991. (Formação de Professores, Magistério, 2ª. grau).

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

HORKHEIMER, M.&ADORNO, T. W. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix; EDUSP; 1973.

LA BOÉTIE, E. de. **Discurso sobre a Servidão Voluntária**. Disponível em: <www.culturabrasil.org/zip/boetie.pdf>, Acesso em 26 de abril de 2004.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1999 (Coleção Questões da nossa época).

LACKI, P. **A Escola Rural deve Formar Solucionadores de Problemas**. Disponível em: <<http://www.agronline.com.br/artigos/artigo.php?id=16>>, Acesso em 26 de abril de 2004.