

IMAGINÁRIO, CULTURA E ESCOLA RURAL

Maria do Rosario Silveira Porto*

O objetivo deste artigo é tratar de duas questões relativas à escola rural. A primeira refere-se ao modo como ela tem sido concebida — enquanto uma instituição que tem objetivos previamente determinados por uma concepção dominante — concepção que se preocupa apenas com o que M. Maffesoli denomina "lado iluminado" do social. A segunda, à importância de ser considerado seu "lado de sombra" — o cotidiano do grupo, as pequenas manifestações do imaginário grupai — que passa despercebido nos macrossistemas de interpretação, mas fundamental para entender como os grupos compreendem seu real social e como agem em função dessa compreensão.

Quanto à primeira questão, tem-se que os planos e projetos referentes à escola rural, no Brasil, são influenciados, grosso modo, por duas grandes vertentes, a culturalista e a economicista.

A vertente culturalista parte de uma concepção ocidental, eurocêntrica, de cultura, que pretende enquadrar o diferente e o diverso, isto é, impor padrões éticos e estéticos tidos como universalmente válidos, principalmente aos países "atrasados", portadores de uma cultura "primitiva". Alimenta uma visão antiterritorial e anticológica de cultura, regendo-se pela mesma dicotomia que marca a antropologia tradicional, a qual coloca de um lado "culturas

* Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

primitivas", "selvagens", "bárbaras", portanto inferiores e, de outro, a "cultura civilizada", que dita normas e parâmetros do aceitável (leia-se "superior").

Em relação ao meio rural, mesmo quando o idealiza, o culturalismo atribui-lhe um caráter conservador (portanto "atrasado", isto é, ainda não submetido à influência da industrialização), devendo receber especial atenção para que se integre ao projeto de desenvolvimento do país e aufera os benefícios dele decorrentes. As "culturas" rural e urbana são colocadas em situação de confronto, a primeira representando o tradicional e a segunda, o moderno. Assim, a modernização, que admite uma mudança linear, irreversível, exige a superação do rural pela aceitação dos "valores modernos", típicos das sociedades urbano-industriais — do país e dos centros hegemônicos de poder. O processo educacional é a principal técnica de mudança que transformará o homem do campo em consumidor de "bens modernos", no campo ou na cidade (Rizzoli, 1987, p.8).

Por sua vez, a vertente economicista prega a necessidade de um planejamento global de mudanças econômicas e sociais, através do qual a modernização do campo passa a ser essencial para sua evolução. Como exemplo dessa vertente, pode-se citar um conjunto de trabalhos realizados sob a direção da UNESCO e destinados a países da África, América Latina e Oriente Médio, que levanta problemas a serem resolvidos com urgência, como: divisões e querelas entre tribos; larga utilização de técnicas agrícolas rudimentares; resistências feudais e interesses exteriores que não se harmonizam com os objetivos de desenvolvimento nacional; "mentalidade tradicional" voltada sobre si mesma e submissa a um ritmo de estações e de culturas, e à força patriarcal da tradição; estrutura fundiária

constituída por latifúndios muitas vezes improdutivos e por um grande número de minifúndios voltados quase sempre para a produção de subsistência; incertezas do mercado e preços pouco motivadores, etc.

Para sanar tais distorções, esses trabalhos propõem medidas, entre as quais as relativas ao processo de escolarização, especialmente a fundamental, que adaptem a escola rural às suas novas necessidades, tais como: formação adequada do professor, utilização de meios audiovisuais e instrumentos de difusão rápida a grande distância, atendimento ao escolar, mudanças em currículos, programas, horário e calendário de acordo com as necessidades sócio-econômicas da região, ensino profissionalizante posterior ao primário e incentivos empregatícios e culturais.

Tomando-se em conjunto as tendências culturalista e economicista, percebe-se que ambas se assemelham mais do que diferenciam-se, na medida em que se baseiam em certas representações sobre o rural, como a crença na "inferioridade" do homem do campo frente às condições sócio-econômicas e políticas gerais — portanto, também cultural — e na impossibilidade que ele tem de superar, sem ajuda de "especialistas", esse atraso. Cada uma a seu modo admite, mais ainda, prega a necessidade da superação do rural enquanto *locus* de tradicionalismo, porque isto impede a aquisição de "valores modernos", típicos da sociedade urbano-industrial, e o desenvolvimento econômico e social do campo. Admite, ainda, que essa mudança não se dará sem o auxílio de processos educacionais envolvendo diversas agências, com destaque para a escola, que garantam uma mudança de comportamento do homem rural, quaisquer que sejam os objetivos propostos.

Assim, ambas tendem a ser deterministas e mecanicistas¹, primeiro porque trabalham o urbano e o rural como se cada qual constituísse um todo homogêneo e harmônico; segundo, porque realçam a dicotomia cidade-campo, em que o campo é o "dominado" e a cidade o "dominador"; e terceiro, porque não levam em consideração as especificidades culturais dos diferentes grupos sociais que se servem da escola.

Não se pode, porém, considerar redutivamente a zona rural ou urbana. Segundo Cohen (1978, p.87), a sociedade compõe-se de grupos de interesse que se confrontam, entram em competição, aliam-se, misturam-se e se interpenetram, de modo a proteger ou aumentar a parcela de poder que detêm. Tais grupos diferenciam-se culturalmente e os mais fortes e organizados tentam impor sua visão de mundo e de sociedade a seus membros e aos de outros grupos. Mas os indivíduos não recebem passivamente essa dominação: tentam ajustar-se às estruturas impostas, ajustamento possível porque formações simbólicas (que tornam tangíveis valores, normas, regras de conduta, conceitos abstratos de honra, prestígio, posição hierárquica, bem e mal, relacionando-os à vida cotidiana) e modelos de comportamento tendem a persistir além das relações de poder (idem, p.55)². Sempre que possível se fará a reinterpretção

De acordo com B. Santos (1988, p.51), "o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar".

² Segundo Maffesoli, o indivíduo foge das formas de absolutização, pela duplicidade, que o ajuda a contornar valores que se mostram incômodos e pela astúcia, modo subversivo de escapar aos constrangimentos do controle social (Teixeira, 1990, p.145-148).

dos modelos existentes de comportamento simbólico, pela preservação dos modelos sociais tradicionais (p.77).

Da mesma forma, não se pode colocar, *a priori*, relação de dominação, de superioridade da zona urbana sobre a rural. Essa relação tem que ser vista de forma recursiva³—complementar, concorrente e antagonista — portanto de interdependência, em que cada qual atualiza-se em função do outro. Segundo Morin (1980, p.78-80), cidade e campo constituem um "meio" urbano e um "meio" rural, dois tipos de organizações antropossociais que se opõem e diferenciam-se pelo forte componente natural do primeiro e artificial do segundo. Ou seja, são as cidades que se tornam sede de uma ecologia propriamente antropossocial e são os fenômenos urbanos que sugerem a idéia de uma ecologia humana. Em nosso universo pluri-ecológico, em que tudo se organiza a partir de infinitas interações entre constituintes físicos, químicos, climáticos, vegetais, animais, humanos, sociais, econômicos, tecnológicos, ideológicos, as sociedades humanas também fazem parte dos ecossistemas que, transformados por força das técnicas do homem, passam a ser um prolongamento dessas sociedades, numa dupla inscrição complexa, da organização antropossocial na ecoorganização natural e vice-versa. Essa relação é que permite o desenvolvimento das especificidades culturais de cada grupo social.

Conclui-se, então, que os grupos sociais, urbanos ou rurais, formam-se e se transformam na medida em que controlam e são

³ Morin (1977, p. 186) define como recursivo todo processo pelo qual uma organização ativa produz elementos e efeitos necessários à sua própria geração ou existência, processo que realiza um circuito, em que o produto ou efeito último torna-se elemento primeiro ou causa primeira.

controlados pelo ecossistema; ou seja, pela necessidade de organizar e adaptar sua vida cotidiana às injunções intra e extragrupo. Essa relação constante resulta nas especificidades culturais dos grupos.

Nessa perspectiva, a cultura toma um sentido focal. Para E. Morin (1977, p.349-350), ela consiste num circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, entre o pólo das formas estruturantes (*physis/bios*), ou seja, das organizações e instituições (o instituído) no qual manifestam-se códigos, formações discursivas e sistemas de ação, e o pólo do plasma existencial (*psyche/noo*), dos grupos no sentido estrito, das vivências, dos espaços, da afetividade e do afetual, enfim do instituinte. Tem-se uma sutura epistemológica entre Natureza e Cultura, uma "abertura para baixo", em direção à integração da lógica organizacional do ser vivo, e uma "abertura para cima", em direção à noologia.

Em G. Durand (1984, p.35), realiza-se igualmente uma sutura epistemológica entre o biopsíquico e o sociocultural, a que ele denomina trajeto antropológico. Este é entendido como instrumento de articulação de ambos os pólos, por meio do processo de simbolização, a saber, entre as pulsões subjetivas do domínio arquetipal (invariâncias e universais do comportamento humano) e as intimações objetivas do domínio idiográfico (variações e modulações do comportamento do homem inserido em contextos culturais específicos e em unidades grupais). Para o autor, o imaginário constitui-se desse trajeto antropológico, no qual a representação do objeto deixa-se assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e, reciprocamente, as representações subjetivas explicam-se pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo.

Retomando ambos os autores, pode-se dizer que o imaginário humano sofre constantes imisções, resultantes das relações entre os membros do grupo, entre os grupos e entre esses e o ecossistema; isto causa uma desorganização e reorganização constantes devido à recursividade dessas relações. O resultado são as especificidades culturais de cada grupo social.

Daí a importância do estudo do imaginário e da cultura grupais para a compreensão da escola, porque ele permite apreender, através de suas manifestações, a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas e da cultura da escola⁴ não apenas quanto ao lado institucional, "iluminado", mas também quanto ao lado instituinte, de "sombra": as pequenas ações de todos os dias, os ritos consensuais e diferenciais, as manifestações afetivas de toda ordem, as transgressões e subversões a regras.

Na zona rural, o imaginário grupai é fortemente impregnado pelos símbolos da natureza — animais, plantas, acidentes geográficos, posição dos astros — que fazem a mediação entre o ecossistema e as organizações antropossociais. As relações pessoais, devido às distâncias, caracterizam-se não pela frequência, mas pela intensidade, garantia da coesão do grupo. Conceitos como de família, trabalho, parentesco, religião, mesmo quando "contaminados" pelas influências urbano-industriais, são reinterpretados e reafirmados pelos grupos. Na escola, as crianças provenientes desses grupos entram em contato com um professor, em geral procedente da zona urbana, o qual realiza a mediação entre a cultura oficial e a cultura

Entendendo-se esta como o resultado das relações recursivas estabelecidas entre os diferentes grupos, desenvolvidas no espaço institucionalizado da escola.

dos alunos e cuja ação pedagógica vai depender de como ele entende ser o papel da instituição escolar. Se assumir que esta deve funcionar como agência do conhecimento e do saber, portanto de transformação do homem do campo, assumirá igualmente a necessidade de serem implantadas normas (burocráticas) para que esse conhecimento e esse saber sejam transmitidos, entre as quais a gestão e o controle do processo de aprendizagem.

O estudo da cultura e do imaginário das crianças da zona rural pode, pois, contrapor-se aos estudos "clássicos", ao permitir a percepção de que devem ser respeitadas as diferenças e especificidades culturais e do imaginário dos alunos da "roça", condição *sine qua non* para um trabalho pedagógico conseqüente; de que cada escola é culturalmente diferente, devido à diversidade dos grupos que a freqüentam e à maior ou menor influência da burocracia dominante; e, finalmente, de que as relações que se estabelecem entre os diferentes grupos são sempre recursivas, isto é, conflitivas em alguns momentos, consensuais em outros, tanto em nível da razão quanto do afeto. Dessa forma, a escola rural deixará de ser uma instituição que privilegia (ou não) projetos educacionais para o homem do campo, podendo ser pensada como um conjunto de práticas sócio-educativas rico e adequado às crianças da zona rural, que lhes propicie a ampliação do imaginário, portanto de reorganização do real social.

Não se trata, pois, de propor um novo modelo de escola rural ou outros conteúdos, programas, métodos, etc. Apenas de sugerir a necessidade de se conhecer os alunos e o meio e de buscar outros horizontes, como, por exemplo, uma educação escolar que estimule todas as formas de expressão e de comunicação — da imaginação, da criação, do afeto, do corpo —, portanto que permita a livre

manifestação da cultura das crianças da "roça", sem preconceitos e julgamentos.

Referências bibliográficas

- ABRÃO, José Carlos. *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Campo Grande: Imprensa Universitária, 1986.
- COHEN, Abner. *O homem bidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CRESPI, Franco. *Médiation symbolique et société*. Paris: Méridiens, 1983.
- DURAND, Gilbert. *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MORIN, Edgar. *La méthode I: la nature de la nature*. Paris: Seuil, 1977.
- MORIN, Edgar. *La méthode II: la vie de la vie*. Paris: Seuil, 1980.
- PAULA CARVALHO, José Carlos. *Antropologia das organizações e educação; um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- PORTO, Maria do Rosario S. *Escola rural: cultura e imaginário*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado)— Faculdade de Educação da USP. (mimeo).
- RIZZOLI, Álvaro. *O real e o imaginário na educação rural*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado)— Faculdade de Educação da USP.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, n.2, p.46-71, maio/ago. 1988.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- UNESCO. *L'éducation en milieu rural*. Paris, 1974.