

A DOCÊNCIA E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NAS POLÍTICAS CULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL

NOELI VALENTINA WESCHENFELDER - UNIJIÚ

Esse artigo faz parte das reflexões realizadas em minha de tese de doutorado, na qual procurei mostrar uma história sobre a educação dos rurais – uma história de poder, de saberes e de subjetivação. Para tanto, realizei a leitura e análise de alguns textos pedagógicos endereçados aos docentes rurais, entre as décadas de 1950 e 1970, trata-se da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, mais especificamente, sua Seção Educação Rural, e um manual didático pedagógico intitulado *Escola Primária Rural* (SILVA, 1952). Neste artigo o objetivo é mostrar, de forma breve, como a Revista e alguns manuais escolares orientaram os docentes para que agissem sobre os estudantes e a comunidade rural, evidenciando a produtividade dos impressos pedagógicos na constituição de um discurso sobre a docência e a instituição escolar. Certa organização pedagógica foi sendo proposta para educar os rurais através de programas, sistemas de ensino, campanhas, sugestões diversas, contemplando planos de ação, planejamentos, relatos de experiências, opiniões de especialistas, enfim, discursos foram sugerindo e prescrevendo detalhadamente condutas desejáveis para docentes e alunos/as.

Da materialidade dos discursos

Nos discursos analisados, encontro elementos para demonstrar o caráter constitutivo das práticas e a possibilidade de tomá-las como espaço de produção de significados. A produção de significados é desenvolvida por Hall (1997), alertando para o papel da linguagem enquanto construção social. O autor chama a atenção para a centralidade da cultura e o seu papel constitutivo (p. 16). A perspectiva desenvolvida por Hall possibilita olhar os discursos que educaram os rurais “como uma atividade cultural”, à medida que a educação poderia ser vista como um processo de regulação cultural.

A forma de “regulação *através* da cultura”, analisada por Hall, mostra como ela funciona quando nos apresenta diferentes tipos de regulação, normatizando, classificando e regulando para produzir ou constituir novos sujeitos. Na investigação realizada, organizo os discursos a partir de dois grandes alvos: um alvo direto de endereçamento era a escola e os docentes, os quais foram orientados, guiados para realizar o aparelhamento da instituição com vistas à modernização. A comunidade era outro alvo dos discursos

veiculados pela Revista; a família dos estudantes foi conclamada a modernizar suas práticas de produção e de consumo, com investimentos propostos através das Missões Rurais. Neste artigo interessa problematizar alguns discursos endereçados aos docentes e à escola.

Na leitura das práticas descritas, considerei as coisas ditas para educar os rurais por aquilo que dizem, por suas práticas, inspirada na concepção de discurso que nos legou Foucault. Sendo assim, coloquei em série, ou em relação, as coisas ditas para educar os rurais, considerando tais discursos como parte de uma estratégia maior, a modernização do campo, através de um objetivo estratégico: realizar a “mudança da mentalidade agrícola”. Os discursos foram recolocados na perspectiva das “relações de poder”, desenvolvidos por Foucault. Ao problematizar a educação rural distintamente, os textos colocaram em funcionamento determinado tipo de discursos, considerados aceitáveis, bons e desejáveis para a população rural na época.

A hipótese desenvolvida em minha pesquisa foi de que, até o início da década de 1970, os discursos não apenas dividiam o mundo entre rural e urbano, através de uma educação distinta, mas também distinguem aprendizagens e atividades, conforme cada região geo-econômica do Rio Grande do Sul, além de posicionar sujeitos rurais por idade e por gênero. A distinção ruralizadora diminui sensivelmente no início da década de 70, especialmente a partir da lei 5692/71, a lógica parece ser menos a distinção entre rural e urbano, atividades masculinas e femininas e mais a “integração” dos rurais escolares numa política educacional mais ampla; uma integração necessária, segundo os discursos. Tratava-se de diminuir as diferenças entre o campo e a cidade. Por outro lado, tratava-se de incluir a todos em novas configurações do currículo da escola primária.

A escola deveria ser transformada para servir de instrumento a uma nova cultura, deveria ser remodelada com o trabalho docente renovado, atualizado, orientado para um “modernizado” trabalho escolar. Este deveria estar “enraizado” na comunidade, na qual “o bom professor”, ou “a boa professora” deveria exercer uma liderança comunitária. Aos docentes caberia, juntamente com os alunos e com o apoio da comunidade, transformar a escola “em um centro irradiador de cultura”. Que cultura? Uma “nova cultura para o meio rural”.

Inspirada no trabalho de Foucault e de Rose (2001), os textos foram analisados como “lugares” que problematizaram novas formas de ser, de agir, de conduzir-se e funcionaram

como “lugares”, “instituições”, autorizadas a “dimensionar e avaliar regimes de verdade” (ROSE, 2001, p. 39).

O Brasil dos anos 50 vivia um processo de urbanização e industrialização e no campo a modernização era, conforme enunciavam os discursos, uma necessidade para o País. Paralelamente aos movimentos sociais do campo por uma reforma agrária, ocorreu uma campanha extensionista para modernizar o campo, seguindo orientações do projeto da Revolução Verde, desenvolvido pela fundação Rockefeller para a América Latina. Essa campanha está presente, de forma muito sutil, no discurso da imprensa pedagógica, endereçada também às famílias de toda a comunidade rural.

O campo educacional também vivia uma efervescência política com a retomada do *projeto dos pioneiros da educação*. Nesse sentido, a cultura constituía-se preocupação relevante, tanto com relação aos modos de vida existentes, quanto àqueles que precisariam ser alterados, modernizados e aproximados a um modo de vida desejado. Mudanças atingem também o campo educacional, surgindo movimentos apoiados pela esquerda política, por estudantes, intelectuais e religiosos.

A modernização educacional esbarrava, segundo os discursos, na ausência de inovações pedagógicas e no problema de formação docente. Para atualizar, orientar e informar o magistério foram utilizadas inúmeras estratégias de difusão e formação, tais como: ampliação do uso da imprensa pedagógica (revistas e outros periódicos), cursos de formação, ampliação de Escolas Normais Regionais, atualização e ampliação do mercado editorial, com publicações de inúmeras coleções didáticas endereçadas aos professores/as.

Investimentos de poder sobre os escolares rurais

Pautas da Revista evidenciam investimentos de poder, desde sua criação em 1939, revelando que as políticas educacionais, pelo menos no período deste estudo, nunca deixaram de apresentar preocupações relativas à docência e às instituições escolares. A partir desse modo de olhar, as prescrições poderiam ser tomadas como uma forma de sugerir um amplo campo de ação dos escolares rurais, à medida que, de modo peculiar, prescrevem todo um conjunto de procedimentos, técnicas, saberes, espaços, tempos para o conjunto da população escolar, ao mesmo tempo em que possibilitam cuidar de cada um dos escolares.

Considero que as políticas culturais para educação rural da época em estudo tenham privilegiado focos de problematização como a educação integral e a formação docente, através de estratégias que visavam: 1) realizar uma educação primária integral, promovendo a educação física, intelectual, moral, social, artística e econômica, através do clube agrícola. 2) investir na formação docente através de informações, orientações e sugestões feitas via impressos pedagógicos.

Os discursos em análise mostram que a ação da professora necessitaria de reforços, pois a ruralização da escola, proposta desde a década de 1920, ao ser intensificada, na década de 1950, exigiria um lugar mais efetivo para o exercício da nova mentalidade agrícola. Um lugar ideal seria o Clube Agrícola que, no âmbito escolar, daria conta da educação integral das crianças, especialmente, as crianças que frequentassem além da terceira série primária. São destacados, para além dos aspectos da socialização da escola, a aquisição de técnicas, formação de conceitos, hábitos e atitudes (Silva, 1952). A educação integral dos escolares foi proposta a partir dos Clubes Agrícolas, orientados para serem um elo entre a escola e a vida rural, uma re-ligação necessária aos novos tempos vividos no pós-II Guerra Mundial (Silva, 1952).

A proposição de uma educação integral não é novidade, pois em outros tempos já fora alvo de preocupações por parte de políticas públicas. Assim, pode-se fazer um recuo no tempo para compreender outros possíveis contornos no período estudado. Até as décadas de 1920/30, aproximadamente, ela estaria centrada no tripé saúde-moral-trabalho (Carvalho, 1997, p. 306). Nessa perspectiva, a educação era especialmente valorizada para “regenerar” as populações pobres, através do ensino de hábitos de higiene e de trabalho (ibidem). Interessa assinalar que, além dos aspectos saúde, educação e trabalho, constantemente reiterados pelos discursos em análise, outros desdobramentos como, por exemplo, aquele que se refere à educação econômica do escolar infantil, estiveram em evidência a partir da década de 1950.

O Clube Agrícola passa, nesse contexto, a ser um lugar bastante propício para a problematização das formas de produção agrícola que vinham sendo desenvolvidas pelas famílias. Assim, a prática do clubismo é intensificada na segunda metade da década de 1960, com novas tecnologias e com mais intensidade, sendo apresentado como solução para muitos problemas, não apenas da escola, mas também da zona rural. Os enunciados falam do Clube como uma possibilidade da escola efetivar a educação integral das

crianças, de forma atualizada, de modo a preparar novas gerações para outros tempos na agricultura brasileira.

A transformação da escola em uma instituição regional daria conta, conforme os discursos, de fazer a iniciação ao trabalho, formar hábitos mais modernos de plantio, convivência e participação social. À escola prática, herdeira da escola ativa, é atribuído o compromisso de alcançar resultados, no sentido de que, além de alfabetizar nas letras e cálculos, deveria ensinar a formação de hábitos de convivência, participação e produção através do trabalho. A eficiência de uma educação integral seria medida se atingisse as famílias, para modificar seus hábitos, costumes e atitudes.

A atividade agrícola sugerida necessitaria, naquele momento histórico, de certa organização; tratava-se da disciplinarização do trabalho. Foucault (1999b) refere-se à tecnologia disciplinar do trabalho (p. 288). Considero que a escola rural colocava em funcionamento tais tecnologias. As crianças aprendiam novas formas de trabalho, novos valores e, sobretudo, novas relações de trabalho, tanto pessoais quanto comerciais. Tratava-se da constituição de sujeitos escolares rurais como fenômeno de ordem cultural. Não por acaso, aprender a trabalhar de outra forma constituiria um ponto de pauta dos programas escolares rurais da época em estudo. Assim, um currículo cultural foi sendo constituído tanto para as escolas primárias, como para escolas de formação docentes, as Escolas Normais Regionais.

Os Clubes Agrícolas exercitaram muitas experiências que efetivaram o ensino de outros modos de plantar e de colher, demonstrando que outros produtos poderiam ser cultivados. A modernização da agricultura ensinada aos escolares rurais constituiu-se objeto dos discursos que circulavam em vários espaços, inclusive no interior da escola. Ao trazer esta questão acerca de uma “urgência histórica” que, parece, já estava presente nas práticas discursivas e não discursivas, a estratégia de modernização do campo vem atendê-la, complementá-la e o Clube Agrícola seria uma das tecnologias para dar conta disso.

Também na Escola de Formação de Professores tornava-se “indispensável o funcionamento regular do clube, no curso de aplicação, a fim de dar aos professorandos oportunidades de observar, experimentar e praticar sua direção” (Silva, 1952, p. 51). De acordo com a carreira do magistério primário estadual, na época todos os professores recém-formados deveriam fazer estágio em zona rural.

Os discursos analisados multiplicam enunciados que propõem, das mais variadas formas, uma “normalidade idealizada” para retirar os rurais de condições consideradas indesejáveis, em função, talvez, do momento em que vivia o País. Tais discursos eram endereçados aos professores/as, quando propunham, sugeriam, orientavam modos de ensinar, de ser e de agir. Fazem parte daquilo que Carvalho (1998) trata como a “regulação e modelagem do discurso e de práticas pedagógicas” (p. 71). O manuseio do corpus discursivo permite observar que o investimento na formação dos professores/as rurais foi intenso, talvez esta tenha sido uma das mais importantes tecnologias de governo sobre os escolares nesse período. Tais investimentos foram estruturando possibilidades de ação sobre os outros, no caso, sobre alunos e familiares e sobre o professor em si mesmo.

A criação de Escolas Normais Regionais, bem como a criação de novas disciplinas nos cursos de formação de professores, foram importantes locais para a constituição de um modo específico de ser docente das escolas rurais. Essas e outras práticas modelavam a formação de professores/as, todavia, são os periódicos pedagógicos que compõem aquilo que Popkewitz (2001) considera “um amálgama de práticas normalizadoras” (p. 110). Tal “amálgama” é, no caso deste estudo, o agrupamento de várias práticas em torno de um intenso programa de instrução e formação de professores/as, veiculadas de inúmeras formas.

Os discursos permitem supor que o aparelhamento da escola rural, para dar conta da mudança da mentalidade agrícola, pela via da Educação Primária Integral, exigiria a constituição de um outro profissional. Detalhadamente foram sendo sugeridas formas de ensinar através de planejamentos, assim como um jeito de ‘conhecer melhor’ o aluno, seus interesses, bem como a comunidade e suas necessidades. Para atender “todos estes aspectos a desempenhar a importante missão”, as características do professor que se destina à zona rural deveriam ser específicas. Considerava-se que diante do atraso em que vivia a população pobre rural, a exigência da educação proposta deveria ser o incentivo do progresso:

É óbvio que o professor rural não precisa ser um sociólogo nem técnico em agricultura; basta-lhe um “quantum” de conhecimentos gerais e práticos nestes setores, com sólidos fundamentos, para que possa perceber os problemas daí decorrentes e orientar-se, no melhor sentido, em busca das fontes necessárias, para expansão e atualização dos mesmos (Silva, 1952, p. 36).

As coisas ditas pelo manual e pela Revista enfatizam um tipo de professor necessário à zona rural, distinto daquele profissional formado para atuar em escolas do meio urbano. A

nova figura docente rural, considerada tipo ideal, seria aquela que deixasse “sementeira” por onde trabalhasse, para que os sucessores realizassem uma boa “colheita”. O que seria uma boa colheita? Seriam boas e visíveis transformações na organização do espaço escolar, aparelhando minimamente a escola rural, organizando clubes, hortas, novos lugares para desenvolver os trabalhos pedagógicos junto aos alunos-crianças e jovens.

Novas características do/a professor/a precisariam ser desenvolvidas, e a Revista veicula aspectos legais de tais mudanças. Certas qualidades eram requeridas; é o caso da ênfase dada à liderança, considerada fundamental para a atuação profissional no meio rural. Liderança, “bom exemplo” e amor ao meio rural somente seriam possíveis se tivesse a professora vocação para o magistério e se fixasse moradia na localidade onde lecionava; assim as funções desejadas seriam desenvolvidas. Além dos requisitos mencionados, à Escola Normal Regional caberia atender à exigência de formação docente, inscrita no Plano/Sistema de Educação Rural. O ponto de partida para tal formação deveria ser a preparação do mestre.

Em tal perspectiva, a tarefa da professora, segundo os discursos, seria fazer a mediação entre a “cultura científica e o atraso e a ignorância do homem rural” (Silva, 1952, p. 38).

Também eram indicadas modificações no currículo de formação do magistério. Algumas disciplinas dariam conta do enfrentamento aos novos tempos, estariam elas relacionadas aos Estudos de Comunidade, às técnicas domésticas agrícolas e à iniciação industrial, como os cursos de indústrias caseiras (compotas, geléias, conservas, queijos, sucos, etc.).

Tais estratégias não eram somente aquelas referentes aos cursos de formação, mas também as que diziam respeito às orientações didáticas, aos elementos que comporiam a “alquimia” pedagógica que os docentes precisariam aprender e colocar em funcionamento. Uma forma de colocar em ação um modo de ser, aprender e transformar-se seria o planejamento escolar. Estou considerando-o um dispositivo que regulou os modos de ser docente, de ensinar os escolares infantis e de trabalhar com a comunidade. O planejamento do ensino foi objeto discursivo na formação de professores e esteve em pauta na Revista durante várias décadas. Os ensinamentos relativos aos modos de organizar a ação pedagógica eram endereçados aos docentes e, através destes, aos alunos rurais. Aos primeiros, caberia “aprender os segredos da arte de ensinar” (RE, n. 82, 1962); aos

segundos, “caberia aprender através de atividades pedagógicas, devidamente articuladas às atividades agrícolas” (ibidem).

O planejamento ajuda a construir o professor e a organizar o “espaço com outros sistemas de idéias sobre habilidades internas das crianças — as regras” (RE, n. 82, 1962, p. 93). No caso da educação rural, o planejamento daria conta de ensinar conteúdos relativos à saúde, nutrição, higiene, agricultura, conforme exemplo referido anteriormente, mas daria conta, também, de ensinar modos de ser, pensar e agir, conforme se ensinava a ler, escrever, calcular, conhecer história e geografia.

Popkewitz mostra a “alquimia pedagógica” como um processo através do qual campos disciplinares são transformados em matérias escolares que “envolvem uma mistura de práticas reguladoras e de instrução” (POPKEWITZ, 2001, p. 105). Na educação proposta aos rurais foi possível evidenciar campos disciplinares como educação sanitária, sociologia rural, ciências agrônômicas, economia e outros campos distribuídos nas matérias escolares, como ciências naturais, matemática, história, geografia, transformados em matérias escolares.

O planejamento escolar funcionou com um investimento de poder sobre os escolares rurais, dando conta de sua governamentalização: uma forma de poder aplicada à população escolar, apoiada por saberes específicos e “por uma racionalidade econômica na arte de governar” (FOUCAULT, 1990, p.290).

Finalizando...

Ao mapear as páginas de um periódico de ampla circulação nacional, pretendi problematizar a docência e as instituições escolares rurais nas políticas culturais para educação rural nas décadas de 1950 e 1960, quando o acento dos discursos estava na mudança da mentalidade agrícola. Nesse sentido, é possível assinalar que tais artefatos culturais funcionaram como um território específico de construção de identidades. Distinções discursivas com relação à educação rural, seu currículo, o papel do *docente-líder-comunitário*, as atividades e as aprendizagens das *crianças-escolares-rurais* foram consideradas estratégias de governo veiculadas. Ações humanas foram guiadas por normas de conduta que hierarquizaram distinções entre o urbano e o rural, entre atrasado e moderno, entre trabalhos masculinos e femininos, etc.

Nessa perspectiva, tais prescrições foram sugerindo novos hábitos de vida, formas de produção e, principalmente, foram compondo um currículo cultural que realizou um

trabalho sobre a subjetividade dos rurais ensinando-os a comportarem-se de um outro modo. O mesmo acontecia com relação ao ofício de lecionar, planejar, organizar o espaço escolar, avaliar os alunos e estabelecer vínculos com a comunidade. Aí parece residir a produtividade destes textos culturais. Um currículo de formação docente que ensinou modos de pensar, agir, viver, dar aulas, relacionar-se com seus alunos e com os saberes que se ensinava. Tal currículo, para além de uma formação estritamente profissional, ensinou modos de ser, de amar, de vestir, de sentar, de cuidar do corpo, de tornar-se mulher e homem.

Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagens*. Lisboa: Edições Cosmos, n.19, 1993. p. 203-233.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 5 ed. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.17-46, jul./dez., 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. El orden y detalle de las cosas enseñables. *Tese de Doutorado*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001.

POPKEWITZ, Thomaz S. *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 01, set. 1939.

REVISTA DO ENSINO. n. 33, set. 1955.

REVISTA DO ENSINO. n. 35, nov. 1955.

REVISTA DO ENSINO. n. 40, set. 1956.

REVISTA DO ENSINO. n. 42, mar. 1957.

REVISTA DO ENSINO. n. 43, abr. 1957.

REVISTA DO ENSINO. n. 55, set. 1958.

REVISTA DO ENSINO. n. 56, out. 1958.

REVISTA DO ENSINO. n. 57, nov. 1958.

REVISTA DO ENSINO. n. 82, maio 1962.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. (Org). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *A Escola Primária Rural*. Porto Alegre: Globo, 1952.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Uma História de Governo e de Verdades: Educação Rural no RS (1950-1970). *Tese de Doutorado*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003.