

Educação, ruralidade, periferia e identidade: Notas para uma abordagem performativa

Francisco Rodrigues Sousa
Universidade dos Açores
(Departamento de Ciências da Educação)

Resumo

Nesta comunicação, a ruralidade é perspectivada como uma das múltiplas dimensões da diferença a que uma escola inclusiva deve atender. Começa-se por identificar alguns problemas que afectam o estudo da educação em meio rural, designadamente a posição periférica que ele ocupa no contexto da investigação sobre a diferença entre estudantes, a tendência para focar um objecto de estudo ameaçado de extinção e a inclinação para uma perspectiva essencialista sobre a ruralidade. Sublinha-se depois a importância da contextualização do estudo da ruralidade na escola por referência ao carácter multidimensional da identidade do estudante para quem a ruralidade é um factor identitário significativo. Finalmente, propõe-se o conceito de experiência do aluno como instrumento privilegiado de abordagem à diferença na escola e salienta-se a importância da Teoria e Desenvolvimento Curricular como disciplina especialmente vocacionada para abordagens integradas à diferença em contexto pedagógico.

Introdução

Esta comunicação pressupõe a aceitação de determinados princípios que hoje norteiam grande parte do pensamento sobre a escola, principalmente sobre a escola básica. De entre esses princípios, destacam-se o da escola inclusiva e o da diferenciação pedagógica e curricular, havendo toda a conveniência em clarificá-los à partida.

O conceito de escola inclusiva foi cunhado pela Declaração de Salamanca, proclamada em 1994 e assinada por representantes de dezenas de governos – incluindo o de Portugal – e organizações internacionais. Neste documento assume-se que deve ser a escola a acomodar todos os alunos, respeitando as suas características, em vez de estes últimos serem assimilados, independentemente dessas características, pela cultura escolar dominante. Este princípio extravasa – ao contrário do que algumas leituras restritivas sugerem – a problemática específica dos alunos com necessidades educativas especiais, na medida em que representa uma ruptura com o paradigma da assimilação, no qual se espera que todos os alunos se adaptem à escola, com prejuízo daqueles que à partida menos se identificam com a cultura escolar tradicional. Adoptar, em alternativa, o paradigma da acomodação e da inclusão passa assim por dar acolhimento às referências culturais com que os alunos mais se identificam à partida, o que inclui, em determinados casos, referências relativas à ruralidade. Assim se enfrenta aquele que para Alonso, Peralta e Alaiz (2001) constitui o grande desafio da escola básica actual:

coniliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial e externa e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais e pessoais, numa dialéctica entre unidade/diversidade, entre o projecto comum e a variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas. (p. 21)

A cultura oficial veiculada pelo currículo formal é muitas vezes rejeitada por determinados alunos porque portadora de mensagens expressas em códigos diferentes dos usados quotidianamente por esses mesmos alunos. Há alunos que são excluídos porque não conseguem ultrapassar a circunstância de estarem “diferentemente posicionados quanto à mensagem e ao código da cultura escolar dominante” (Roldão, 2000, p. 125). Um dos factores que, entre muitos outros, contribuem para essas diferentes posições é, em determinados casos, a ruralidade.

Numa escola inclusiva, as diferenças entre estudantes - em termos de ruralidade/urbanidade, classe social, género e muitas outros factores que configuram a identidade dos alunos – não podem ser ignoradas porque ignorar as diferenças entre alunos, ensinando “a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1998; 1999), contribui para agravar a desigualdade entre aqueles que à partida mais se identificam com a cultura escolar tradicional e aqueles para quem esta última é, à partida, mais estranha. Nisto radica o princípio da diferenciação, à luz do qual a ruralidade/urbanidade é tomada como uma entre muitas dimensões da diferença entre alunos na escola a que se deve responder no sentido de garantir a igualdade de oportunidades na aquisição das aprendizagens previstas no currículo.

Nesta comunicação, diferença e identidade são concebidas como duas faces da mesma realidade, no pressuposto de que a identidade é relacional. A este propósito, Woodward (1997) afirma o seguinte:

A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croata), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia distingue-se por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um “não-croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença. (p. 9)

Esta citação – na qual “sérvio(a)” pode ser substituído por “rural” e “croata” por “urbano(a)” -, clarifica, à partida, os conceitos de identidade e diferença usados na presente comunicação em referência à ruralidade e a outros factores com base nos quais os alunos podem ser distinguidos na escola.

Contrariamente ao que acontece em países como a Austrália e os Estados Unidos da América – onde a Educação Rural constitui uma área de estudo consolidada -, em Portugal os estudos sobre educação e ruralidade são pouco abundantes. Uma parte significativa destes últimos tem estado associada a projectos de intervenção educativa que visam contribuir para a construção de respostas a problemas específicos de pequenas escolas do 1º ciclo do ensino básico, principalmente o seu isolamento e a pressão para que encerrem.

Esse esforço no sentido de intervir sobre a escola em meio rural e produzir conhecimento sobre a mesma tem sido perturbado por vários equívocos, entre os quais o da “idealização da escola rural” (Canário, 2003), isto é, a ideia de que se pretende preservar a escola rural tal como ela sempre existiu. Uma das formas de evitar este equívoco é partir do princípio de que vivemos numa época de “crescente indissociabilidade entre mundo rural e áreas urbanas” (Ferrão, 2000, p. 45) e

contextualizar as questões identitárias e pedagógicas relativas aos espaços rurais não só na interpenetração entre estes últimos e o mundo urbano mas também no cruzamento das múltiplas identidades e experiências dos alunos.

A equívoca idealização da escola rural corresponde a uma perspectiva essencialista da identidade rural, cada vez mais insustentável face ao provavelmente irreversível processo de globalização da cultura urbana. Em alternativa a essa visão essencialista, propõe-se uma visão performativa com base no pressuposto de que “o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição (...) para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (Silva, 2000, p. 92).

Nesta comunicação pretende-se articular as reflexões teóricas acima esboçadas com a breve discussão de alguns dados recolhidos num estudo empírico realizado numa escola básica e secundária da Ilha Terceira, Açores. Esses dados referem-se a algumas experiências de alunos que transitam diariamente entre a sua escola, situada numa cidade, e as suas residências, situadas num espaço mais rural. Com essa discussão, procurar-se-á evidenciar que uma concepção categorial e essencialista da ruralidade se torna redutora face aos desígnios de uma escola inclusiva, respeitadora das diferenças e promotora da equidade.

Começa-se por identificar alguns problemas que afectam o estudo da educação em meio rural, designadamente a posição marginal que ele ocupa no contexto da investigação sobre a diferença entre estudantes, a tendência para focar um objecto de estudo ameaçado de extinção e a inclinação para uma perspectiva essencialista de ruralidade. Salienta-se depois a importância da contextualização do estudo da ruralidade na escola por referência à multidimensionalidade da identidade do estudante para quem a ruralidade é um factor identitário significativo, entre outros. Finalmente, propõe-se o conceito de experiência do aluno como instrumento privilegiado de abordagem à diferença – incluindo a diferença resultante da ruralidade – na escola e salienta-se a importância da Teoria e Desenvolvimento Curricular como disciplina que, aceitando o contributo de abordagens mais especializadas, está especialmente vocacionada para abordagens integradas à diferença em contexto pedagógico.

1. Alguns problemas na investigação sobre educação em meio rural

Os estudos sobre educação em meio rural constituem uma área académica pouco consolidada em Portugal, apesar de já terem sido feitos neste país vários trabalhos sobre escolas em meio rural (e.g., Amiguiño, Canário, & d'Espiney, 1994; Azevedo, 1996; Canário, 2000; Sarmento, Sousa, & Ferreira, 1998). Como afirma Canário (2000), “em Portugal, a tendencial subordinação funcional da investigação em ciências da educação às políticas oficiais, de cariz gestionário, faz da escola no mundo rural um tema periférico e marginal da actividade de investigação” (p. 122). Em países como a Austrália e os Estados Unidos da América, a Educação Rural é já uma disciplina consolidada. Mesmo assim, alguns autores que nela trabalham queixam-se de que estudam uma realidade marginalizada e pouco visível. Por exemplo, Yeo (1998), referindo-se à situação da Educação Rural nos Estados Unidos da América, afirma o seguinte:

Apesar de o centro das cidades, outra zona marginalizada nesta sociedade, ter vindo a receber cada vez mais atenção pública e académica nos últimos anos, a América rural não gerou tais esforços, permanecendo assim essencialmente invisível. A hipertextualidade da pobreza urbana, alimentando noções de raça e segregação, propositadamente mantém uma noção de pobreza que é não-branca, não-masculina e não-indígena, ofuscando assim a pobreza rural (...) (p. 32)

Abordando a ruralidade como uma das múltiplas dimensões da diferença entre alunos que se cruzam nas escolas, o autor sublinha que algumas dessas dimensões – raça, etnicidade, género e classe social - são hoje alvo de uma hiper-visibility no âmbito do estudo da diferença na escola. De facto, a grande maioria dos estudos sobre a diferença na escola centra-se nestas últimas dimensões, comprometendo-se frequentemente com movimentos de defesa de determinadas minorias. Curiosamente, tais estudos acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria. Para se ter uma ideia mais concreta sobre esta tendência, basta pesquisar bases de dados relativas a publicações sobre educação de minorias étnicas e/ou grupos de imigrantes nos Estados Unidos da América, comparando, por exemplo, a quantidade de referências disponíveis sobre afro-americanos ou sobre mexicanos com a quantidade de referências disponíveis sobre gregos ou sobre portugueses. Quantidade e visibilidade podem também ser fontes de poder, pelo que certos grupos, insistentemente apresentados como minoritários e oprimidos, podem estar afinal relativamente bem posicionados na teia de relações de poder, se comparados com aqueles que, de tão minoritários, se tornam invisíveis. Determinados grupos têm

poder para manifestar as suas reivindicações através da organização de movimentos sociais - como o movimento dos direitos civis dos anos 60 do século XX nos Estados Unidos da América - ou, pelo menos, desfiles em grandes cidades, como acontece, por exemplo, no caso da anual *gay parade* em Nova Iorque. Os alunos e os professores de uma qualquer escola de uma ou várias aldeias portuguesas não têm, obviamente, poder para conquistarem tal visibilidade, o que ajuda a compreender por que é que a problemática da ruralidade é remetida para a margem não só da atenção dos *media* mas também dos estudos sobre a diferença na escola.

A relativa marginalização a que tem estado sujeita a investigação sobre educação em meio rural no contexto mais geral da investigação em educação está associada a outros problemas, alguns dos quais são marcados pelo facto de a escola rural ser um objecto de estudo ameaçado de extinção. É importante notar que os supra-referidos estudos sobre escolas rurais em Portugal têm estado, em muitos casos, associados a projectos de intervenção educativa e têm-se centrado sobretudo na problemática de pequenas escolas do 1º ciclo do ensino básico. As principais questões abordadas são o isolamento de algumas delas, o seu reduzido número de alunos e a conseqüente pressão para que sejam encerradas. Sem pôr em causa o mérito da investigação que assenta nestas preocupações (a sua independência face às agendas mediáticas já representa, aliás, um mérito notável), importa analisá-la criticamente na perspectiva do seu contributo para a compreensão da diferença na escola.

Como refere Canário (2003), há bastante tendência para “pensar as escolas e o contexto rural como uma espécie de reservas e de minorias étnicas que é preciso preservar, na perspectiva de evitar que se extingam as várias espécies e, portanto, de manter a biodiversidade”. Para Canário (2003), este tipo de pensamento está associado a vários equívocos, tais como a “idealização da escola rural” - isto é, a ideia de que se pretende preservar a escola rural tal como ela sempre existiu – e “o mito do local redentor” – ou seja, uma visão idílica da ruralidade.

Estes equívocos são insustentáveis numa época de “crescente indissociabilidade entre mundo rural e áreas urbanas” (Ferrão, 2000, p. 45). A expansão do mundo urbano e, a ela associada, a terciarização da economia vão tornando cada vez mais difícil a demarcação desses mundos, havendo autores que, em alternativa à lógica da demarcação clara, se referem a diferentes graus de

densidade, não só populacional mas também económica e institucional. Se a demarcação é problemática num plano genérico, é particularmente problemática em regiões como os Açores. Nesta região insular, os centros urbanos são bastante pequenos – uns mais do que outros – e tendem a confirmar que “as cidades são substancialmente diferentes e, não raras vezes, os seus habitantes vivem imersos numa atmosfera rural” (Tomás & Medeiros, 1997). Além disso, a reduzida dimensão do território das ilhas torna as povoações mais contíguas – no prolongamento de pequenas cidades e vilas alinham-se freguesias cujo território é predominantemente utilizado para a actividade agro-pecuária mas é habitado por uma população que se emprega cada vez mais no sector terciário.

A investigação sobre educação em meio rural tem sido também afectada por uma perspectiva essencialista da identidade rural. As perspectivas essencialistas sobre a identidade sugerem a existência de características bem delimitadas e imutáveis, supostamente possuídas por todos os indivíduos pertencentes a determinada categoria (Woodward, 2000). Além de ser pouco compatível com a já referida interpenetração entre mundo rural e mundo urbano, esta concepção da identidade tende a isolar a ruralidade de outros factores constitutivos das identidades dos estudantes. Sem negar a importância de, para fins analíticos, isolar determinadas dimensões da identidade, importa também sublinhar a necessidade de contextualizar o estudo da identidade rural na encruzilhada das múltiplas dimensões da identidade que operam em cada aluno. Como afirma Lages (1997), a identidade é multireferencial, o que equivale a afirmar que “múltiplas dimensões da diferença actuam sempre em simultâneo” (Burbules, 1997, p. 101), tornando redutora qualquer classificação unidimensional da identidade do estudante. Ninguém é simplesmente branco ou cigano ou habitante de determinada aldeia.

Mesmo num cenário em que se consiga demarcar com clareza o meio rural do meio urbano, importa ter em conta que há indivíduos que deixam de residir num desses meios para passarem a residir no outro. Num tal processo de mudança, a identidade dificilmente escapa ao hibridismo, na medida em que uma mudança de residência do campo para a cidade, por exemplo, não apaga totalmente a “ruralidade” inicial de quem se muda.

A existência de identidades híbridas e multireferenciais sugere a necessidade de serem ultrapassadas as limitações das abordagens categoriais à identidade e à diferença. Nestas últimas cabem apenas diferenças que possam ser

organizadas em categorias ou taxonomias. Seleccionada uma dimensão da diferença – por exemplo, religião, género ou raça -, este tipo de abordagem constrói categorias pelas quais os indivíduos são distribuídos – por exemplo, “cristão”, “judeu”, “muçulmano”. A racionalidade categorial tende a cristalizar sistemas de classificação, que se tornam incapazes de caracterizar com suficiente profundidade realidades marcadas pelo hibridismo, pela mudança e pela complexidade. É, por isso, necessário que o estudo das identidades – incluindo a rural – que se manifestam em contexto escolar se faça também por referência a concepções mais integradas e dinâmicas da diferença e da identidade.

2. A identidade rural numa encruzilhada de identidades múltiplas

Apesar dos já referidos problemas de delimitação do mundo rural e do mundo urbano, há que reconhecer que a ruralidade e a urbanidade podem ainda ser conceitos bastante úteis na caracterização de algumas diferenças entre estudantes. Há, por exemplo, estudantes que comem em casa carne e vegetais comprados no supermercado e estudantes que comem carne de animais que os próprios ajudaram a criar, acompanhada de vegetais cultivados também pelos próprios ou pelos seus pais.

Se não pensarmos apenas em pequenas escolas do 1º ciclo do ensino básico e pensarmos também em estudantes que têm de se deslocar da aldeia para a cidade a fim de frequentarem escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, acrescentamos mais alguma complexidade ao estudo da relação entre educação e ruralidade. Em vez de focarmos apenas a educação em meio rural, passamos a focar a ruralidade na escola, o que representa um enfoque mais alargado, na medida em que cobre não só a ruralidade relativa à educação realizada no campo mas também a ruralidade transportada deste para a cidade através dos estudantes que moram no primeiro e estudam na última.

Há estudantes que residem a 200 metros da escola e estudantes que residem a vinte quilómetros da mesma. No ano lectivo transacto (2003/2004), mais de 400 crianças e adolescentes da freguesia de Poceirão, concelho de Palmela, frequentavam escolas do 2º e do 3º ciclos do ensino básico nos concelhos vizinhos de Setúbal, Montijo, Vendas Novas e Alcácer do Sal, o que nalguns casos implicava percorrer diariamente distâncias superiores a quarenta quilómetros e, no caso mais extremo (alunos que frequentavam a escola de Alcácer do Sal), implicava pagar

alojamento na localidade onde se encontrava a escola e ir a casa só no fim-de-semana. Num estudo empírico recentemente realizado numa escola básica e secundária da ilha Terceira, na Região Autónoma dos Açores, foram observados alunos que residiam na cidade onde a escola se localizava e alunos que residiam noutras localidades, a mais distante das quais ficava a cerca de 16 Km da escola. O tempo máximo gasto na deslocação entre a residência do estudante e a escola era de 45 minutos, o que se verificava em cinco casos. Os cinco alunos em causa queixaram-se da reduzida frequência com que o autocarro passava perto das suas residências, tendo veiculado essa queixa através de fichas biográficas que foram convidados a preencher no âmbito da elaboração do respectivos processos individuais, já que essas fichas continham um item destinado a “observações relativas ao horário do autocarro”. Um desses alunos – o Pedro¹ - especificou que o autocarro só passava de duas em duas horas na sua localidade de residência, sendo que outras localidades da ilha eram servidas por autocarros com intervalos de meia hora.

A distância percorrida pelo Pedro proporcionou-lhe experiências diferentes das vividas pelos colegas que moravam a 200 metros da escola: diferentes quanto à possibilidade ou não de almoçar em casa, diferentes quanto à dependência ou não de transportes para chegar à escola, diferentes quanto à possibilidade ou não de chegar a casa 10 minutos depois de as aulas terminarem. O caso do Pedro e os outros casos aqui referidos podem não ter relevância estatística. Porém, no quadro de uma escola inclusiva, basta que haja um único caso de desigualdade em termos de condições de acesso à aprendizagem para que se justifique uma atenção diferenciada relativamente a quem se encontra nessa situação de desigualdade.

As experiências vividas pelo Pedro e por outros alunos do 2º e do 3º ciclos do ensino básico que se deslocam da aldeia a fim de frequentarem a escola num centro urbano representam mais do que uma alternância ou transição entre o mundo rural e o mundo urbano e mais do que uma eventual construção de identidades semi-rurais ou semi-urbanas. Correspondem a uma situação na qual se inclui um factor que passa despercebido em muitas análises: as muitas horas que alguns dos estudantes em causa passam em transportes públicos, frequentemente acrescidas de muito tempo de espera pela primeira aula após a chegada do aluno à escola. Aceitando que “vivemos numa época em que o espaço, em si, mais e mais se

¹ Por razões de confidencialidade, este não é o verdadeiro nome do aluno.

desvaloriza, e a mobilidade e a velocidade de acesso mais e mais se valorizam” (Veiga-Neto, 2002), é importante, perante casos como os referidos, reconhecer que há no seio da população estudantil diferenças significativas em termos de velocidade de acesso à escola. Nesses casos, uma acção pedagógica respeitadora da diferença poderá passar por atribuir relevância ao próprio acto de deslocação, explorando-o como experiência educativa.

Também é arriscado reduzir as referidas experiências a uma problemática de simples relação entre centro e periferia. Por um lado, a localidade onde se situa a escola do Pedro é – em determinados aspectos – central em relação à residência deste estudante mas é periférica em relação a outras localidades. Por outro lado, o lugar onde mora o Pedro pode ser (ou não) central no contexto restrito da freguesia a que pertence. O crescente uso que tem sido feito, em vários domínios do saber, da geometria fractal como instrumento analítico tem contribuído, a par com outros factores, para evidenciar o carácter multipolar dos sistemas globais em que hoje se realizam diversas actividades humanas, incluindo a educação. À luz desta realidade, é importante que se evite a redução da análise dos problemas dos espaços periféricos e das suas relações com os espaços centrais a uma lógica bipolar e que se contextualize essas relações num contínuo desdobramento de centros e periferias.

Estas notas não visam acrescentar mais uma categoria – neste caso, a distância entre a escola e a residência do aluno – ao rol de dimensões da diferença a que a acção pedagógica deve atender. Tal intenção permaneceria cativa da racionalidade categorial, já aqui criticada. O que se pretende sublinhar é que, mais do que consumir energias a classificar os alunos em, por exemplo, urbanos, rurais e semi-rurais, o que importa em matéria de relação entre diferença e acção educativa é que esta última explore as implicações da primeira na realização da aprendizagem por parte dos alunos, independentemente de qualquer categorização prévia. Determinado aluno merece uma atenção diferenciada, em função da sua identidade, na sala de aula não por pertencer a determinada categoria de um qualquer sistema classificatório mas sim porque em determinadas circunstâncias – muitas vezes imprevisíveis - a relação entre a sua identidade e o currículo – isto é, as aprendizagens que se espera que ele realize – se tornou problemática. A investigação em educação não pode deixar de ter isto em conta.

Muitos dos conceitos hoje usados para distinguir alunos na escola são, aliás, construções sociais, isto é, têm uma existência apenas conceptual. É o caso dos conceitos de inteligência e sobredotação, que são mantidos como realidades socialmente construídas porque há um acordo social, muitas vezes implícito, quanto à partilha de significados associados a essas mesmas realidades. Mas esse tipo de acordo é frequentemente abalado por processos de desconstrução que evidenciam que os referentes dos conceitos em causa variam de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo. Assim se nota, por exemplo, que além de haver uma grande variedade de definições de sobredotação, também “não há uma base empírica sobre a qual se possa optar por uma delas” (Borland, 2003, p. 112). Uma criança pode assim ser considerada sobredotada num determinado sistema escolar e não o ser noutra. De igual modo, uma criança pode ser classificada como aluno com necessidades educativas especiais numa determinada escola e não o ser noutra. No contexto de uma revisão crítica de programas de educação especial desenvolvidos nos Estados Unidos da América, Meyen (1995) reconhece que a abordagem categorial teve o mérito de atrair a atenção do poder político para as necessidades educativas dos estudantes com deficiência. Mas muitos professores usaram as definições das categorias oficialmente criadas como justificação para encaminharem alunos “difíceis de ensinar” para os programas oficiais entretanto criados, o que levou a um empolamento das limitações dos alunos relativamente às capacidades dos mesmos e também a uma perpetuação da classificação de alunos em determinadas categorias, com a consequente perpetuação da sua permanência em programas especiais.

A relativa arbitrariedade da classificação do aluno sob determinada categoria (e.g., “sobredotado”, “rural”, “urbano”) contribui para que alguns autores sublinhem que há actos discursivos que, ao classificarem pessoas de determinada forma, criam identidades. O conceito de performatividade, desenvolvido por Judith Butler (1993), assenta não só no reconhecimento de que a identidade se transforma mas também no reconhecimento do papel dos actos discursivos na criação e na transformação de identidades. As proposições performativas são as que fazem com que algo aconteça. As proposições “está aberta a sessão” e “declaro-vos marido e mulher” são, assim, claramente performativas. Já a proposição “o João é pouco inteligente” parece descritiva, mas, como explica Silva (2000, p. 93), pode funcionar

como performativa na medida em que a sua repetida enunciação pode acabar por produzir o “facto” que supostamente deveria apenas descrever.

Também o conceito de ruralidade tem estado sujeito a processos de construção e reconstrução social e discursiva. Assim, Ferrão (2000) fala da “invenção do mundo rural não agrícola” nos anos 80 do século XX. Esta ressignificação da ruralidade está associada, em grande parte, ao impacto de políticas europeias que pressupõem a disjunção entre o mundo rural e a agricultura. Neste caso, como no caso da classificação de alunos em determinadas categorias, a construção de identidades está associada ao exercício do poder por parte de quem classifica.

A proposta de uma abordagem performativa ao estudo da ruralidade na escola significa, em suma, apelar a que se estude a identidade rural no seu cruzamento com outras identidades com relevância pedagógica, se ultrapassem sistemas categoriais de classificação - por forma a que se percepcione diferenças que escapam a categorizações prévias mas não deixam de ser relevantes -, se tenha em conta que as identidades se transformam e se preste atenção às forças que exercem o poder de criar e re-criar identidades, pela via discursiva ou por outras vias.

3. O conceito Deweyano de reconstrução da experiência do aluno como instrumento de diferenciação

John Dewey (1997) convida-nos a situar o acto pedagógico num *continuum experiencial*, cujos extremos são “a experiência actual do aluno” e “os corpos organizados de conhecimento a que chamamos estudos” (p. 33). Pressupondo a existência deste continuum experiencial, Dewey concebeu o acto pedagógico como reconstrução da experiência do aluno, o que implica encontrar a matéria de ensino no âmbito da experiência do aluno e encaminhar essa experiência num sentido de maior complexidade e riqueza, “que gradualmente se aproxime daquela em que a matéria é apresentada ao adulto competente” (Dewey, 1997, pp. 73-74). No ensino da Matemática, por exemplo, isto significa interpretar os “impulsos rudimentares de contagem, medição e ordenação rítmica” manifestados pelas crianças como elementos embrionários da Matemática tal como esta é concebida pelos adultos que a trabalham em profundidade (Dewey, 1902, p. 23). Praticar o ensino como reconstrução da experiência do aluno permite que o conhecimento organizado pelos

adultos enriqueça as experiências dos alunos, ao fazer com que estes últimos compreendam melhor o mundo à sua volta e interajam melhor com ele. Quando assim acontece, a aprendizagem torna-se significativa e, portanto, provavelmente muito mais duradoura do que as aprendizagens cuja única relevância, na perspectiva do aluno, reside na sua aplicação em testes escritos.

A reconstrução da experiência do aluno relaciona-se com a problemática da diferença entre alunos em contexto pedagógico na medida em que não há duas experiências iguais. Embora se possa falar de experiências comuns e de partilha de experiências, os significados individuais atribuídos a determinada experiência vivida em comum diferem porque são influenciados por outras experiências. Propõe-se, portanto, que a ideia Deweyana de reconstrução da experiência do aluno seja tomada como elemento estruturante da diferenciação pedagógica e curricular.

Isto não significa subordinar o currículo e a acção pedagógica a todo e qualquer interesse discente nem ceder ao facilitismo, como sugerem algumas interpretações distorcidas, muito caras quer aos românticos ingénuos quer aos militantes da anti-pedagogia. A experiência do aluno terá relevância pedagógica se for não só respeitada mas também efectivamente considerada como campo de trabalho de onde se extraem elementos embrionários para serem desenvolvidos em direcção ao currículo formal, evitando a “folclorização das diferenças” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 23). A reconstrução da experiência do aluno é uma tarefa complexa, desenvolvida em duas etapas nas quais se exige grande sensibilidade aos contextos, conhecimento profundo dos conteúdos curriculares e dos seus fundamentos, visão estratégica e capacidade de gestão de cenários pouco previsíveis. Na primeira etapa, há que proceder a uma identificação, na experiência do aluno, de elementos que possam ser progressivamente aproximados do currículo formal. Esta identificação constitui uma operação altamente selectiva, na medida em que a experiência do aluno “não é, de forma alguma, auto-explicativa” (Dewey, 1902, p. 18), mas sim sincrética e difícil de analisar. Na segunda etapa, é necessário gerir flexível e eficazmente essa aproximação da experiência do aluno ao currículo formal. A eleição do conhecimento organizado como baliza do *continuum experiencial* dá à experiência do aluno um sentido. Reciprocamente, o conhecimento organizado fará sentido para o aluno na medida em que lhe proporcionar um melhor entendimento da sua própria experiência.

Ao conceber a diferenciação pedagógica e curricular como reconstrução diferenciada da experiência do aluno, propõe-se que se tome a experiência como conceito mais central na abordagem à diferença na escola do que os conceitos de identidade e diferença. A experiência forma-se na interacção do indivíduo com as condições objectivas do meio ambiente, dispondo o professor de mais legitimidade e margem de manobra para intervir sobre estas últimas do que directamente sobre a identidade do aluno. Ao intervir sobre o meio em que se desenrola a aprendizagem – por exemplo, re-distribuindo recursos materiais ou influenciando a organização social dos alunos na sala de aula -, o professor não deixará de contribuir, indirectamente, para a construção das identidades dos alunos. Mas fá-lo-á por intermédio de acções concretas em que a identidade se projecta. Se estas últimas forem seriamente consideradas como elementos sobre os quais o currículo formal poderá ser trabalhado, respeitar-se-á a identidade e a diferença sem as “folclorizar” e sem desperdiçar tempo e energia em processos de categorização.

Abre-se assim espaço para que a viagem do Pedro no autocarro seja considerada uma experiência com potencialidade pedagógica e curricular. Neste cenário, a paisagem que o Pedro avista da janela do autocarro deixa de ser um mundo que nada tem a ver com a escola e passa a constituir uma potencial fonte de elementos que possam ser trabalhados na disciplina de Geografia. Esta última, em contrapartida, deixa de ser entendida pelo Pedro como uma mera obrigação escolar, passando a constituir um recurso que o ajuda a compreender melhor essa mesma paisagem e outras paisagens. Neste cenário, o Pedro pode aprender Matemática calculando a duração média de uma viagem e estimando o total de horas despendidas em viagens ao fim de uma semana, de um mês e de um ano, por forma a tomar consciência de que passa, de facto, muito tempo em viagem. Essa tomada de consciência, por sua vez, poderá ajudar o Pedro a compreender quão importante é rentabilizar esse tempo, por forma a que ele não sirva apenas para a deslocação propriamente dita. Esta experiência de deslocação é – como qualquer experiência – influenciada por factores identitários, sendo que, neste caso concreto, a ruralidade pode ser um dos mais significativos, fazendo sentido tê-lo em conta, sem esquecer a sua interacção com outros – por exemplo, estatuto sócio-económico, idade, género. Mas tomar qualquer desses factores como ponto de partida para a diferenciação pedagógica e curricular pode não ser a opção mais eficaz numa escola comprometida com a inclusão e com a equidade. Estas constroem-se na gestão de

experiências concretas e únicas e não na activação de respostas padronizadas, definidas em abstracto para determinadas categorias.

Este deslocamento do foco analítico da identidade para a experiência pode, paradoxalmente, enriquecer a abordagem à própria identidade, tornando-a mais inclusiva porque liberta de categorizações prévias e de estereótipos, mais sensível a aspectos da identidade que o aluno efectivamente assuma como seus, mais atenta ao carácter performativo da identidade – que lhe é dado pela experiência – e às diferenças menos visíveis, incluindo as diferenças relacionadas com a ruralidade, as quais, como já se discutiu, têm sido marginalizadas no estudo sobre a diferença na escola, mas não serão certamente ignoradas numa análise séria da experiência do aluno.

4. O equilíbrio entre abordagens especializadas e abordagens integradas no estudo da diferença em contexto escolar

Ao apelar a que a ruralidade na escola seja estudada de forma integrada - isto é, em articulação com outras dimensões da identidade dos estudantes para os quais a ruralidade constitui um factor identitário significativo -, não se pretende negar a importância de um enfoque mais específico. Há fortes razões para que se apele também à consolidação do estudo especializado da ruralidade na escola, num contexto em que várias dimensões da diferença que se manifestam em contexto pedagógico têm sido tomadas por objectos de estudo de especialidades académicas, tais como a educação multicultural, a educação de alunos com necessidades educativas especiais e a educação de sobredotados.

A especialização do estudo da diferença tem, aliás, a vantagem de permitir o aprofundamento de conhecimentos no âmbito de cada dimensão. Mas o uso que se faz desses conhecimentos especializados perde muitas vezes de vista a multidimensionalidade da diferença, fechando-se em categorizações de alcance pedagógico limitado porque limitadas a aspectos artificialmente isolados da identidade do aluno. Quando assim acontece, cai-se numa lógica estritamente categorial, susceptível de promover a falsa ideia de que, por exemplo, um aluno surdo tem necessariamente mais afinidades com outros alunos surdos do que com qualquer aluno não-surdo.

Sem negar a legitimidade e a importância da investigação liberta de preocupações para com a resolução imediata de problemas educativos, há que

reconhecer que a investigação em educação deve contribuir para a mudança nas escolas, por muito indirecto que seja esse contributo. Qualquer mudança nas práticas pedagógicas afecta o aluno na sua totalidade, pelo que convém ter consciência da multidimensionalidade da identidade deste último, mesmo quando se age em função de determinada abordagem especializada. Assim se justifica a construção de espaços de estudo da diferença na escola e de intervenção sobre a mesma que sejam simultaneamente independentes das abordagens especializadas e abertos ao contributo das mesmas.

Se a problematização integrada da diferença na escola se fizer pela simples adição de abordagens especializadas não cobrirá dimensões da diferença que não geraram e provavelmente não gerarão especialidades académicas que as tomem por objecto de estudo. É muito pouco provável que se constituam, por exemplo, disciplinas académicas centradas no estudo da problemática dos alunos que moram longe da escola onde estudam – problemática que, como já se discutiu, pode relacionar-se com questões de ruralidade mas não é redutível a estas últimas.

Uma abordagem integrada à diferença em contexto pedagógico que sirva os desígnios da inclusão e da equidade tem de estar aberta a toda e qualquer dimensão da diferença que se possa manifestar na escola. A Teoria e Desenvolvimento Curricular é uma disciplina especialmente bem colocada para liderar esse tipo de abordagem. Podendo afirmar-se, de uma forma muito simplificada, que tem por missão encontrar respostas para a questão “o que ensinar?”, esta disciplina tem oscilado bastante, ao longo da sua história de cerca de 100 anos, em termos de sensibilidade para com a diferença. Assim, logo nos primórdios da disciplina, verifica-se alguma tensão entre autores e correntes em matéria de relação entre educação e diferença. De um lado, posiciona-se Bobbit (1918; 1924), comprometido com o movimento da eficiência social, que se baseava na crença de que as escolas deveriam desempenhar um papel decisivo na configuração da sociedade por via do encaminhamento para diferentes ocupações (correspondentes a diferentes estatutos sociais) das pessoas que supostamente possuíssem as características mais adequadas à realização das tarefas inerentes a essas mesmas ocupações. Do outro lado, posicionava-se John Dewey - que apesar de ter sido mais um filósofo da educação do que um teórico do currículo contribuiu bastante para a teoria e prática do currículo – e o seu discípulo William Kilpatrick, com uma visão mais progressista. Kilpatrick – o fundador da metodologia de trabalho

de projecto – tomou como unidade típica de ensino o “acto resolutivo” (Kilpatrick, 1918), opondo-se aos seus contemporâneos comprometidos com o movimento da eficiência social, que defendiam a ideia de um ensino baseado em competências profissionais. No essencial, a referida tensão persiste até hoje. Mas, pelo menos no plano teórico, há agora uma aceitação mais generalizada dos princípios da inclusão e da equidade. Neste cenário, convém formular a questão fundamental para a Teoria e Desenvolvimento Curricular – o “que ensinar?” – de uma forma claramente inclusiva – “o que ensinar **a todos** os estudantes?”. Pressupondo que “ensinar é fazer aprender” (Roldão, 1999a; 1999b; 2003), num contexto de inclusão ensinar é fazer com que todos os alunos aprendam, quer vivam na cidade quer vivam no campo, quer sejam cristãos quer sejam muçulmanos, quer ouçam bem quer sejam portadores de uma deficiência auditiva.

Conclusão

A investigação sobre educação em meio rural ocupa uma posição periférica no contexto da investigação sobre a diferença entre a população discente. Não se prevê que venha a conquistar espaços mais centrais, dada a prioridade que continua a ser concedida ao estudo de dimensões da diferença que têm um impacto mediático mais forte – por exemplo, raça, etnicidade, género e orientação sexual.

Sem negar a importância de estudos especializados na problemática da educação em meio rural e da ruralidade na escola, procurou-se evidenciar que importa investir também em abordagens integradas à diferença em contexto educativo. Se estas últimas garantirem uma compreensão da experiência de cada aluno nas suas múltiplas dimensões, as referências culturais de carácter rural dos alunos que as tomem por significativas serão certamente tidas em conta nos casos em que se revelarem pedagogicamente relevantes.

Partir para as escolas não à procura de alunos que possam ser classificados em determinadas categorias pré-organizadoras da diferença mas sim à procura de toda e qualquer manifestação de diferença que possa afectar o acesso dos alunos à aprendizagem é uma postura que abre espaço para que se atenda à ruralidade, bem como a outras dimensões da identidade que têm recebido pouca atenção nos debates sobre a diferença na escola.

É ilusório julgar que se pode estudar a escola rural para intervir sobre ela no sentido de preservá-la dos efeitos da globalização da cultura urbana. Face ao

carácter provavelmente irreversível desta globalização, faz mais sentido estudar os traços de ruralidade que ainda são genuinamente constitutivos da identidade de determinados alunos em articulação com outros aspectos dessa mesma identidade, por forma a encontrar nas multifacetadas identidades discentes – projectadas em experiências concretas – factores que favorecem e factores que inibem a realização das aprendizagens que se deseja que os estudantes realizem.

Referências bibliográficas

- Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amiguiño, A., Canário, R., & d'Espiney, R. (1994). Escola e processos de desenvolvimento comunitário: O exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. d'Espiney (Org.), *Escolas isoladas em movimento* (pp. 11-35). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Azevedo, J. M. (1996). *Os nós da rede: O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: ASA.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). *Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo*. Comunicação apresentada ao Forum escola, diversidade e currículo, Lisboa.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Borland, J. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. In J. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). New York: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24 (1), 97-116.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: the discursive limits of sex*. London: Routledge.
- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas* (14), 121-139.
- Canário, R. (2003). Escola rural: Pensar o educativo, o social e o político. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre* (28), 96-102.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Ferrão, J. (2000). Relações entre mundo rural e mundo urbano: Evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. *Sociologia, Problemas e Práticas* (33), 45-54.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, XIX (4), 319-335.
- Lages, M. F. (1997). Pós-modernidade e identidade. *Colóquio / Educação e sociedade* (1/97), 45-59.

- Meyen, E. L. (1995). Legislative and programmatic foundations of special education. In E. L. Meyen & T. M. Skrtic (Eds.), *Special education and student disability* (pp. 35-95). Denver, Colorado: Love Publishing Co.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J., Sousa, T. B., & Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e mudança na escola rural: Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). «Levantando a pedra»: *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Tomás, L., & Medeiros, O. (1997). *A cidade e o campo: Abordagem sociográfica de um espaço insular - o caso de S. Miguel*. Comunicação apresentada ao Colóquio comemorativo dos 450 anos da cidade de Ponta Delgada, Ponta Delgada.
- Veiga-Neto, A. (2002). *Novas geometrias para o currículo e processos identitários*. Comunicação apresentada ao V Colóquio sobre questões curriculares (I Colóquio luso-brasileiro), Braga.
- Woodward, K. (1997). Concepts of identity and difference. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 7-61). London: Sage.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: Introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.
- Yeo, F. (1998). Thoughts on rural education: Reconstructing the invisible and the myths of country schooling. *Educational Foundations*, 12 (2), 31-44.