

A ESCOLA COMO PALCO DOS ENCONTROS E DESENCONTROS DAS DIVERSIDADES CULTURAIS

Sádia Gonçalves de Castro¹

Resumo

As áreas reservadas à preservação do ambiente natural transformaram-se em um campo social onde se encontram e se embatem dois repertórios de saberes sobre a forma de se relacionar com a natureza: um é o saber tradicional tecido pelas experiências do cotidiano e mantido pelas práticas da comunidade nativa, e o outro, o saber formal criado, mantido e regido pelas escolas, organizado nos currículos da educação ambiental. Ampara-se, este estudo, na teoria do campo social de Bourdieu (1989), que oferece uma perspectiva teórica para a compreensão das relações de poder que se delineiam na sociedade, cujos espaços são hierarquicamente construídos e ocupados de acordo com o acúmulo de capitais culturais; na teorização dos Estudos Culturais (EC), principalmente, em Stuart Hall, Peter McLaren e Henri Giroux, que constroem conceitos para uma educação dirigida às pessoas comuns a fim de que possam ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados; com esse propósito utilizamos as ferramentas da etnografia, tais como: a observação sistemática, entrevistas diretas e o diário de campo. Assim, busca-se analisar as consequências do encontro entre esses saberes na formação da identidade dos alunos do ensino fundamental das escolas rurais das comunidades do entorno do Parque Nacional Serra da Capivara, no sudeste do Piauí, a fim de apreender os processos de construção da identidade social, incentivados pela escola e pelo cotidiano da comunidade. Uma vez que, neste contexto, torna-se inevitável a influência de todos esses “saberes” no processo de construção de um currículo cultural e na formação de identidade dos alunos das escolas das comunidades observadas. Como resultado desta investigação, foram observados altos índices de reprovação e evasão escolar que podem ser interpretados como uma reação dos alunos na luta pela manutenção da identidade, já que a escola com o seu saber formal nega as experiências do cotidiano da comunidade no que diz respeito às formas de se relacionar com a natureza.

Palavras-chave:Saber local. Saber formal. Currículo cultural. Identidade. Educação ambiental.

SCHOOL AS A STAGE THE SUCCESSES AND FAILURES OF CULTURAL DIFFERENCES

Abstract

The areas reserved for preservation of the natural environment have become a field where social and flow two repertoires of knowledge on how to relate to nature: one is whether the traditional fabric of everyday experiences and practices maintained by the native community, and the other formal knowledge created, maintained and controlled by the schools, organized in the curriculum of environmental education. Ampara is, this study in social field theory of Bourdieu (1989), which offers a theoretical perspective for understanding the power relations that are outlined in the company, whose spaces are hierarchically constructed and occupied in accordance with the accumulation of capital cultural theory in Cultural Studies (CS), primarily in Stuart Hall, Peter McLaren and Henry Giroux, building concepts for an education geared towards the common people so that they could have valued his knowledge and his interests included; for this purpose use the tools of ethnography, such as systematic observation, personal interviews and field journal. Thus, we seek to examine the consequences of the encounter between this knowledge in shaping the identity of elementary school students in rural schools in the surrounding communities of the National Park Serra da Capivara in southeastern Piauí, in order to understand the processes of social identity, encouraged by the school and the daily

¹ Doutora em Educação- UFC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI

life of the community. Since, in this context, it is inevitable influence of all these “knowledge” in the process of building a curriculum and cultural identity formation of the students of the communities observed. As a result of this investigation, we observed high rates of repetition and dropout that can be interpreted as a reaction of the students in the struggle to preserve identity, as the school with his formal knowledge denied the ordinary experiences of the community regarding the ways of relating to nature.

Key words: Local knowledge. Formal knowledge. Curriculum culture. Identity. Environmental Education.

Introdução

Os últimos acontecimentos que sacudiram o mundo no final dos anos 80, encerrados com a queda do muro de Berlim e a conclusão dos debates ideológicos sobre a guerra fria, transformaram a cultura em um terreno semântico de discussões sócio-políticas e acadêmicas contemporâneas. Quando falamos em cultura - esta palavra de significado tão extenso quanto ambíguo - na verdade, estamos falando em diferenças culturais. Estas mudanças de conceitos trouxeram para as questões de identidade um destaque teórico e político reforçado.

A proliferação contemporânea de identidades e diferenças (STOLCKE & COELLO, 2007) favoreceu o surgimento de uma confusão entre dois significados distintos de identidades, quais sejam: a noção individualista essencial que se refere às propriedades únicas e inerentes que distingue uma pessoa de qualquer outra, e a conotação que se refere às semelhanças e similitudes que são compartilhadas por uma categoria ou grupo de pessoas que permitem a essas tanto associar-se quanto distinguir-se de outros grupos similares. Essas identificações e distinções coletivas são produzidas historicamente com diferenças individuais de fato, e que frequentemente essencializam as identidades coletivas.

A história é valiosa, porque oferece elementos que nos permitem tomar consciência do passado, compreender melhor o presente e nos prepararmos para o futuro. E são eles, os historiadores junto com os antropólogos, que têm se debruçado durante décadas com o intuito de analisar a natureza das novas sociedades que surgiram a partir das grandes conquistas dos séculos XVI e XVII.

Como as conquistas não se produzem no vazio ideológico (STOLCKE, 2007), as transformações das sociedades no tempo implicam a reprodução de valores políticos e sociais. Sociedades inteiras eram “invadidas” geográfica e culturalmente por outras que se lhes impunham novos costumes, idiomas, crenças, em nome do que se passou chamar de civilização. Assim surgiram novas sociedades híbridas, onde as diferenças culturais eram apagadas pela diversidade cultural. O que nos leva a afirmar que as identificações e distinções coletivas são produtos caprichosos da história.

Os conquistadores traziam consigo suas próprias crenças, tradições e convicções morais. Esses ideais sócio-morais desenhavam a ordem colonial emergente ao mesmo tempo em que eram desestabilizados pela não moral, que se estendia pelas entranhas social do novo mundo.

[...] Os espanhóis e os portugueses foram os pioneiros na expansão européia ao Norte da África e no “Novo Mundo” que para o filósofo escocês Adam Smith (1723-1790) representou o acontecimento mais importante da história da humanidade. Seus impérios sobreviveram até o século XIX, quando seus sucessores, as potências coloniais britânica e francesa, iam adquirindo apenas seus perfis definitivos. Até 1815 a Espanha e Portugal não só eclipsaram a expansão marítima da Europa como ensinaram ao velho mundo como conquistar e colonizar no novo mundo e como enriquecer-se de seus vastos recursos naturais e humanos. (STOLCKE, 2007, pág 17).

Os Primeiros Passos da Diversidade Cultural No Brasil

A diversidade cultural é um traço marcante na história de maior parte dos povos americanos sejam do Norte ou do Sul. O encontro de civilizações foi o catalisador de toda origem e expansão da cultura que perdura nesses continentes. A partir dos séculos XV e XVI, tem início a formação de um “novo” mundo que começa a se vislumbrar a partir do encontro do europeu com o índio, o mestiço, o escravo, misturando vários costumes, línguas e religiões, dando origem a outra cultura, híbrida e diferente das que lhe deram origem, mas com traços de todas elas. Neste período, no Brasil, acontece o primeiro contato entre repertório de saberes diferentes: o saber do colonizador, branco, escolarizado, letrado, católico, com o dos indígenas, nativos, da pele vermelha que detinham e dominavam outras línguas, crenças e conhecimentos, baseados no empirismo e repassados por meio da oralidade. Inicia-se, assim, a interferência do racionalismo do europeu, científico, acadêmico, com a cultura mágica, pagã e simbólica dos índios brasileiros. Há, portanto, pelo menos quinhentos anos que vimos participando, ora como protagonistas, ora como espectadores, ao embate entre conhecimentos e práticas de naturezas totalmente opostas.

A cultura nativa, face à cultura conquistadora, desencadeiou processos de transferência, intercâmbio e assimilação cultural, nos quais uma cultura tenta absorver ou dissolver a outra, impondo seus elementos como concepções e descrições neutras do mundo, encabeçando uma subordinação, ou seja, trazendo a cultura subordinada para dentro de suas fronteiras, refratando o que lhes interessa e suprimindo o que lhes nega ou choca.

Após esse breve recuo histórico, voltamos o foco para os encontros culturais que acontecem na contemporaneidade, mas, sem antes, deixar de observar que agora os embates de saberes, culturas e experiências foram multiplicados, intensificados, principalmente, depois da pulverização cultural acelerada pela internet e pelos veículos de comunicação de massa, tendo a televisão como o carro-chefe dessa generalização cultural.

Muitos estudiosos das Ciências Sociais e Humanas têm sido categóricos em afirmar que essa homogeneização cultural, gerada e divulgada pelos centros produtores de culturas, consideradas como dominantes pela racionalidade das sociedades contemporâneas tem surtido como efeito a promoção do enfraquecimento das formas locais de manifestação de identidades culturais. Pois, se percebe claramente que, nesse processo de globalização cultural (HALL, 2002) as identidades locais vão “afrouxando” os laços que o mantém ligado à cultura nacional para estabelecer outros de “lealdade cultural” com as identificações “globais”. Essas que por sua vez, são colocadas acima do nível da cultura nacional começam a deslocar e até mesmo a apagar as identidades locais.

As comunidades que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em Países pobres, do “Terceiro Mundo”, podem receber na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das pessoas ricas, consumistas do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis que as prendem à “aldeia global” das novas redes de comunicação. Jeans e abrigos – o “uniforme” do jovem na cultura juvenil ocidental- são tão onipresentes no Sudeste da Ásia quanto na Europa e nos Estados Unidos, não só devido ao crescimento da mercantilização em escala mundial da imagem do jovem consumidor, mas porque, com frequência, esses itens estão sendo realmente produzidos em Taiwan ou em Hong Kong ou na Coreia do Sul, para lojas finas de Nova York, Londres ou Roma. É difícil pensar na “comida indiana” como algo característico das tradições étnicas do subcontinente Asiático quando há um restaurante indiano no centro de cada cidade da Grã-Bretanha. Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvincu-

ladas – desalojadas – de tempos, lugares, história e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” . Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até , então, definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de uma moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”. Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades.(HALL, 2002, págs 74-75).

Multiculturalismo ou a Cultura das Minorias

Em termos epistemológicos, os estudos que mantêm a centralidade na cultura são intitulada de multiculturalismo, um conceito repleto de contradições com uma legião de defensores e críticos, mas com aparição cada vez mais frequente entre os pesquisadores que tentam compreender o movimento, o caráter e as consequências de “encontros culturais”, e ocupando um espaço cada vez maior e privilegiado nas discussões acadêmicas. Na Europa, o multiculturalismo surge para nomear os debates sobre pluralismo cultural que ganha corpo na esfera cívica; nos Estados Unidos, ele tenta aliviar as sequelas perenes abertas pela exclusão dos negros e pela crise da mitologia nacional do “sonho americano.” E são exatamente essas características que vão oferecer o principal argumento dos críticos do multiculturalismo que o acusam de ser um tipo de conhecimento e estudo que detém seu interesse apenas no caráter. Nos Países latino-americanos, especialmente, no Brasil, identificamos dois momentos marcantes do levantamento das bandeiras do multiculturalismo: o primeiro acontece nos anos 60, inspirados pelos ventos que vinham da Europa, soprando contra toda modernização capitalista, abrindo e criando espaços para a defesa e afirmação em esfera pública dos direitos de grupos historicamente excluídos como as mulheres, os negros, os homossexuais etc. O segundo momento responde pelo nome de globalização, que se inicia nos anos 80, ganha fôlego na década de 90 e se firma a partir da virada do século.

A globalização acelera o potencial das tecnologias de comunicação, religando o planeta e transformando o mundo numa gigantesca aldeia, pondo tudo ao alcance de todos. Possui uma curiosa particularidade, ao mesmo tempo em as culturas dominantes atropelam impiedosamente as culturas locais, prega a hegemonia nos modos de vida, de consumo, de fala, potencializa o desejo e a demanda pelas culturas locais, fertilizando as discussões em torno e a favor do singularismo cultural. MULTICULTURALISMO Ou a Cultura das Minorias

Peter McLaren (1981) e Henri Giroux (1995), entre outros autores que questionam o multiculturalismo, consideram que essa atitude multicultural marca posição a favor da cultura de grupos dominantes, portanto eles preferem falar em um multiculturalismo crítico, que tem como base a política e a cultura da diferença, as formas alternativas da vida das pessoas comuns e coloca a escola no centro da arregimentação dos saberes culturais, exigindo dela a construção de um currículo que contemple as diferenças e transgrida a ordem dos saberes corporificados no currículo formal (MOREIRA & SILVA, 2005). Neste entendimento, o currículo não é apenas o veículo que conduz um conhecimento a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno onde se cria e se produz cultura, transformando-se, assim, em “um espaço de contestação e transgressão”.

favorecendo a análise e a compreensão de outras questões. Não mais se supervalorizam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações.(...). (...) Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor de grupos e classes oprimidas. Para isto, discute-se o que contribui tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador.”(MOREIRA & SILVA, 2005, pág.16).

A Cultura Da Escola Frente A Frente Com A Cultura Fora Dela

A forma alternativa de vida de povos e comunidades tradicionais, assim como de outras minorias, passam a despertar interesse e a ganhar algum espaço nos currículos escolares, transformando o currículo em um espaço de luta entre dois saberes, o saber formal que é produzido pela própria escola que se movimenta do seio escolar para fora, ocupando e preenchendo espaços no cotidiano, e outro que é fabricado, moldado, criado e recriado pela tradição e que, silenciosamente, se esgueira de fora para dentro dos complexos escolares.

Bourdieu (1989) nos ensina que os campos políticos se organizam em torno de dois pólos antagônicos com forças de propriedades invariantes que só se realizam num campo específico, construindo uma relação também específica. Tomando a escola como um campo político, as forças que ali se encontram são representadas pelos saberes trazidos e corporificados pelos sujeitos que circulam e dão vida ao ambiente escolar. Trata-se dos saberes formal e informal. O saber formal se apresenta de forma rígida, árida, reta, estática, corporificada nos conteúdos, nos rituais, nas normas, no material didático e mantido pela disciplina e pelas avaliações. Enquanto isto, o saber informal se apresenta de maneira descontraída, bem humorada, flexível, dinâmica e indisciplinada, mas que, nem por isto, deixa de possuir uma força imensa por ser construído com o cimento firme da tradição. O saber formal não disfarça sua intenção de se estabelecer, se impor, dominar e até sufocar o outro que lhe opõe; enquanto o saber informal se esforça para continuar existindo.

A cultura popular é uma eterna ameaça: pelo fato de ocupar o pólo subordinado e ilegítimo no campo das relações culturais, os valores incorporados em suas práticas e representações constituem uma antítese daqueles valores que, por definição, são os valores minoritários da cultura de “elite”. Como sugere Stuart Hall, aqueles discursos e formas de expansão que têm origem nas instituições culturais devem necessariamente ativar a “contra-dição estrutural que surge sempre que uma cultura dominante procura incorporar” o povo e trazê-lo para dentro de suas fronteiras. Em outras palavras, cabe-lhes levantar o espectro da opressão e da subordinação, mesmo que seja somente para tentar neutralizá-lo. Para se analisar o caráter popular de certas formas de expressão, deve-se, então, procurar reconhecer como foi que aqueles discursos dominantes receberam aprovação e em que medida, ao se apresentarem como populares, tais discursos reintroduzem as práticas e a experiência concreta das classes sociais subordinadas, estabelecendo com elas uma ligação.

Isso sugere que o popular é um plano de luta política e ideológica, sobretudo em torno da formação daquilo que é dado como “popular” e, além disso, em torno da formação do “povo”. Contudo mais do que isso, sugere que as formas de expressão popular nada mais são do que mercadorias unidimensionais que funcionam com narcóticos culturais estandardizados para as massas. A implicação aqui é que as

formas de expressão cultural compreendem um conjunto contraditório e heterogêneo de elementos tanto dominantes quanto subordinados – os associados à vida “popular” e os dominantes, aqueles que tentam cercear ou reprimir os significados alternativos e que tentam calar a voz da dissidência. (MILLS & RICE, 1982: 24-25, op. cit MOREIRA).

Com o apoio da teoria do espaço social de Bourdieu (1989), nos interessamos em observar as estratégias que o saber “fraco,” construído com base nas experiências do cotidiano, nas práticas e crenças dos sertanejos e sertanejas, caatingueiros e caatingueiras que são repassados a seus filhos e filhas, geração após geração, utiliza para enfrentar o saber “forte,” impresso nos currículos institucionalizados, articulado pela escola por meio de seus agentes, professores, coordenadores e diretores. A resposta aparece de maneira clara nos quadros estatísticos do movimento de matrícula, evasão, reprovação e aprovação das escolas rurais das comunidades do entorno do Parque Nacional Serra da Capivara. Os dados aqui apresentados se referem às escolas das comunidades Cambraia, São João Vermelho, Alegre e Travessão, que são as que se encontram mais próximas dos limites da área do Parque, pertencentes ao município de João Costa, localizado no Sudeste do Piauí.

Sobre a Serra da Capivara

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado no Sudeste do Estado do Piauí, sendo considerado, hoje, como um dos atrativos turísticos e históricos mais importantes do País, quiçá da América do Sul. Além da exuberante beleza cênica, o lugar guarda em suas entranhas mais de 900 sítios arqueológicos e cerca de 260 painéis com pinturas rupestres que conservam os vestígios mais antigos da passagem do Homo sapiens pelo Continente Americano, de acordo com as pesquisas arqueológicas desenvolvidas no local. Os outros sítios são ao ar livre e eram utilizados como acampamentos ou aldeamentos de caçadores-coletores, aldeias de ceramistas agricultores, ocupações, grutas, abrigos, sítios funerários e sítios arqueo-paleontológicos.

Em dezembro de 1991, os documentos arqueológicos da Serra da Capivara tiveram sua importância reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que, por intermédio da UNESCO, concedeu a este Parque o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, obrigando, assim, as instituições responsáveis pelo local a aumentar a vigilância e os cuidados com a preservação.

Por esse motivo, as duas entidades gestoras da reserva, o IBAMA, que é responsável pela preservação do patrimônio natural, e a Fundação Museu do Homem Americano – FUMDHAM, organização não-governamental fundada pela missão franco-brasileira no Piauí, que desenvolve e divulga as pesquisas, implementaram um rigoroso sistema de vigilância a fim de manter esse patrimônio arqueológico, bem como a fauna e flora da região protegidos da exploração dos moradores dos municípios e das comunidades circunvizinhas.

O Parque Nacional Serra da Capivara está situado a 600 km de Teresina, a capital do Estado do Piauí e a 30 km de São Raimundo Nonato, o maior dos quatro municípios entre os quais ele se estende. Os outros são Coronel José Dias, João Costa e Brejo do Piauí. Foi criado em junho de 1979, com o objetivo de preservar, além do patrimônio arqueológico, a caatinga e as várias espécies de animais silvestres endêmicas da região, algumas até que já se encontravam em processo de extinção.

No entanto, a maioria dos moradores das comunidades localizadas no entorno desta importante reserva natural mantém a caça de animais silvestres como a base de sua economia e como um dos mais importantes meios de sobrevivência, uma vez que vivem no coração do

semi-árido nordestino, onde só existe uma estação climática: o verão, com alternância de um período seco e outro chuvoso. A estação chuvosa dura no máximo três meses durante o ano, o que dificulta a realização de qualquer atividade agrícola, já que lavradores praticam a pequena agricultura de subsistência, utilizam meios rudimentares de cultivo e têm a chuva como elemento principal para o sucesso da lavoura. Por outro lado, as espécies animais da caatinga já estão adaptadas aos longos períodos de estiagem e a maioria delas é exatamente na estação seca que se reproduzem e se multiplicam.

A caça vem sendo praticada e repassada de pai para filho por aqueles sertanejos desde quando os povos mais antigos do lugar ainda moravam nas cavernas. Prova disso é que, entre os vestígios deixados pelos primitivos que viveram por lá há quase 100.000 anos atrás, como revelam as pesquisas realizadas pelos arqueólogos da FUMDHAM, os mais recorrentes são as pinturas rupestres, ou seja, as imagens pintadas sobre os paredões da Capivara, que trazem cenas da vida cotidiana daqueles ancestrais como relações sexuais, rituais e, principalmente, caçadas.

Desta forma, os alunos das escolas próximas desta reserva ambiental estão expostos a dois repertórios de saberes sobre a relação do homem com o seu meio natural: o que lhes diz a escola e os exemplos que recebem em casa e na comunidade. Assim a sala de aula se transforma em um campo de batalhas, e os alunos, em sujeitos mobilizadores deste conflito. E o resultado deste embate se reflete no desempenho escolar desses alunos que apresentam um quadro surpreendente de reprovação e evasão.

Os dados mais recentes que trazem o demonstrativo do exercício do ano de 2007 apresentam percentuais de evasão e reprovação entre os alunos do ensino fundamental e médio, em que, em mais de 90% das séries, o índice dos alunos que abandonam a escola ou ficam reprovados ultrapassa a casa dos 50%. E nas últimas séries do ensino fundamental, grande parte dos alunos estão com idade inadequada para as séries que estão cursando, ou seja, muitos já atingiram a quantidade de anos suficientes para estar no ensino médio, no entanto, cursam, ainda, o ensino fundamental. Pois, a maioria repete pelo menos duas vezes cada ano escolar.

Os dados são escandalosos e não deixam dúvidas sobre a rejeição que a escola exerce na maioria desses jovens e adolescentes. Na escola Vitorino Tavares, localizada na comunidade Cambraia, somente em uma turma da terceira série do ensino fundamental, somando-se os percentuais de evasão e reprovação, obtem-se um resultado de proximadamente 18%. No restante das séries, da primeira à oitava, os índices todos ultrapassaram os 50%, com destaque para a sexta série, na qual a soma dos índices de abandono e perda de ano pelos alunos chegou a ultrapassar a casa dos 70%. As outras comunidades estudadas confirmam os números observados no Cambraia, com alguns detalhes que chamam atenção os quais destacarei abaixo.

Na Unidade Escolar Torquato Rodrigues, na comunidade do Alegre, só houve evasão em uma das turmas oferecidas pela escola, a primeira série, com 40%; já na segunda série mais de 60% da turma ficaram reprovados; 75% dos alunos da segunda série do colégio Carlos Sotero Laranjeira foram reprovados. Os resultados menos drásticos, de acordo com esses dados que foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de João Costa, ao qual pertencem as escolas estudadas nesta pesquisa, foram apresentados pela escola Honório Dias de Andrade, da localidade Travessão. Nesta Unidade Escolar, o maior índice de reprovação foi encontrado na primeira série onde 37,5% dos alunos não obtiveram notas suficientes para a aprovação.

Os números coletados e o depoimento do aluno que encabeça este artigo demonstram que, apesar de todo o esforço e o aparato institucional, a escola não consegue impor seu repertório sobre os saberes providenciados pelas experiências do cotidiano. Contudo, essa não é uma situação que possa ser analisada somente do ponto de vista educacional, outras questões

influenciam fortemente para o fracasso escolar nessas comunidades. Não é só por falta de um currículo que contemple a multiculturalidade que afasta os alunos da escola. Essa problemática não pode ser vista dissociada das questões políticas e sociais, uma vez que todas as ações que o Estado elabora para cada contexto social e cultural, da mesma forma que as relações culturais neste País, sempre foram e permanecem sendo permeadas por relações de poder. Portanto, não podemos perder de vista que, se existe uma sociedade onde uns têm direito ao conhecimento formal e outros não, e falta um ambiente para que todos e todas tenham uma educação que lhes permita exercer uma racionalidade, uma liberdade e uma equidade política e econômica. Isso acontece porque vivemos em um mundo enredado em um sistema econômico, político e social perverso e discriminatório, que concede muito para poucos e quase nada para muitos.

Os resultados escolares dessas comunidades rurais assim como a fala dos alunos deixam transparecer o lugar e a importância que a escola tem em suas vidas. Eles não conseguem vê-la como uma importante alavanca de mobilidade social ou econômica ou que ela lhes possa apontar outros caminhos diferentes dos de seus pais, ou seja, deixar de ser para sempre pequeno produtor e caçador e viver nesta eterna espera que a chuva chegue e lhes traga dias melhores. Ao contrário, a escola é uma decepção, uma confirmação de que a caça, a roça oferecerão resultados melhores que a escola formal e que os ensinamentos de que eles necessitam para viver no sertão não passam pela escola.

O Embate de Saberes no Espaço Escolar

A escola é um instituição legitimada à qual é concedido o direito de ditar qual conhecimento deve ser repassado para quem, sua forma de organização, quem está autorizado a transmiti-lo, quem pergunta, quem responde, transformando o currículo em um espelho que reflete a maneira como o domínio e a subordinação são produzidos e alterados nas sociedades. E acima de tudo, há uma política que se empenha em sustentar o saber oficial como o legítimo, o “certo”, o que é bom para todos. Ao tentar sobreviver à imposição da força que o suprime, o saber fraco, articulado por esses jovens e adolescentes, encontra a saída para continuar sobrevivendo no desinteresse, na resistência, evitando, desta maneira, o confronto, mudando de lugar, se deslocando, se escondendo; não estando no lugar onde o outro - forte - está, ocupando os lugares de sombra, onde possam passar despercebidos pela disciplina e a autoridade do saber institucional. *Diz que a gente estuda pra arrumar um emprego, aqui num tem emprego pá ninguém, todo mundo vive de roça, de criar um bichinho, então, o que é que eu vou fazê na escola?* Essa pergunta foi feita por um ex-aluno do ensino médio que tem 19 anos e afirma que não há razões para continuar na escola. Assim cada um vai encontrando maneiras de “fugir da escola”.

Elisa é uma jovem de 20 anos, casada, e tem um filho de oito meses. Ela e o esposo, que tem 22 anos, moram com os pais dele, e os dois já abandonaram a escola. Ela diz que parou de estudar porque, para ir à escola, teria de deixar seu filho com a sogra e tinha medo de que a criança não quisesse mais saber dela. Ele diz que deixou de estudar porque a escola estava atrapalhando seu trabalho. Ele é o encarregado de ligar e desligar as bombas que fazem a irrigação de uma das grandes plantações de banana que existe na Região. Essa atividade tem de ser realizada a cada três horas durante 24 horas por dia para fazer a mudança dos jatos de água em cada parte da plantação. Ele estudava à noite, a aula terminava às nove e meia, logo todos os dias teria de sair uma hora antes para mudar a posição da bomba de água. Toda vez que eu ia sair o professor reclamava, o porteiro não queria me deixar sair, então, achei melhor sair da escola de uma vez. Num tava adiantando nada, tava era atrapalhando minha vida...

A Educação Ambiental e a Diversidade Cultural

Reconhecemos que um dos elementos mais importantes na construção da experiência e da subjetividade utilizados pela escola é a linguagem. No caso específico da disciplina Educação Ambiental nas comunidades em questão, com ela, foram introduzidas, no repertório da fala dos nativos, expressões como meio ambiente, educação ambiental, preservação, crime ambiental, camada de ozônio, aquecimento global e tantos outros termos “estranhos”, ao tempo em que, tacitamente, os impediram de pronunciar outros que lhes eram bastante familiares como caçar, tirar mel de abelha, fazer queimada de roça, transformando-os em interditos, oferecendo a esses sujeitos outro repertório linguístico que nega o sistema de palavras e a experiência de vida acumulada durante anos no meio natural em que eles nasceram.

São muitos os exemplos no Brasil, onde o saber tradicional se transformou em interdito e onde costumes, falas, formas de se relacionar com o meio ambiente natural e a maneira de ver o mundo, a si e os outros são ignorados pela escola formal, por serem considerados como inadequados pela nova ordem que vem dos centros produtores dos conhecimentos “politicamente corretos” e socialmente aceitos pela racionalidade das sociedades contemporâneas.

Entretanto, não defendemos que a escola deva homogeneizar esses conhecimentos produzidos no cotidiano dos grupos humanos periféricos, mas que haja o reconhecimento de que eles existem e devem ser respeitados, sob pena de ela, a escola, tornar-se um agente da reprodução da exclusão e da discriminação, se eximindo do seu papel no processo de construção da emancipação humana.

Essa função emancipatória da educação há muito é mundialmente reconhecida. Para exemplificar, vejamos o que diz o informe de Delors da UNESCO (1996: 56,59), onde é enfatizado a consideração da educação como um instrumento de coesão social e de luta contra a exclusão de pessoas e grupos.

Confrontada com a crise de vínculo social, a educação deve assumir a difícil tarefa de transformar a diversidade num fator positivo de entendimento mútuo entre os indivíduos e os grupos humanos e ao mesmo tempo evitar de ser, por sua vez, um fator de exclusão social.”

Se considerarmos que historicamente a função básica e visível da escola é transmitir os conteúdos, valores e atitudes que são próprias de uma cultura determinada, fazendo, entretanto, um exercício sobre suas origens e sobre os critérios utilizados para sua seleção (LOVELACE, 1995:21), devemos reconhecer que a escola não deve continuar educando através de um currículo hegemônico em que se selecione, difunda, reproduza e inove como cultura objetivando unicamente o conhecimento representativo da cultura dominante e majoritária, apresentando-a como único e universal saber.

Concluindo, por hora

Quando se discute a questão da diversidade nos espaços escolares, esse deve tornar-se um assunto de grande interesse entre os educadores. Pois, reconhecendo que a escola tornou-se um campo de encontro de muitas diversidades, cultural, sexual, religiosa, social, conduzidas por uma ampla variedade de alunos com diversos ritmos de aprendizagem, diferentes interesses e motivações, esses fatores exigem urgência da escola em repensar-se tanto nos aspectos organizacionais quanto curriculares. Pois, assumir a variedade de seus sujeitos (os alunos) é antes de tudo perceber o que está ocorrendo no seu entorno micro e macrosocial.

Como foi mostrado anteriormente neste artigo, a sociedade brasileira tem um histórico de multiculturalidade que remonta aos 500 anos atrás com a chegada dos colonizadores europeus, processo esse que a história se encarregou de ampliar no decorrer dos tempos, adicionando à sociedade que emergia do encontro entre índios e brancos, outros elementos étnicos, religiosos, políticos e sociais distintos. Dessa maneira, nos tornamos culturalmente múltiplos e socialmente desiguais. E os sistemas educativos não podem manterem-se centrados em perspectivas monoculturais sob pena de demitir-se do importante papel de elemento de emancipação em uma sociedade plural e assimétrica.

Exemplos, como o que citamos das escolas situadas no Sertão do Piauí, são comuns nas periferias e nas localidades distantes dos centros produtores do conhecimento valorizado pela racionalidade da sociedade contemporânea, e demonstram claramente que, mesmo sendo este País um gigante multicultural, apresentamos um panorama que mostra, “com todas as letras,” a diferença entre o saber forte e o saber fraco, e, principalmente, qual é o saber dominante e o saber subordinado.

Tanto assim que o discurso intercultural, que é produzido quando se trata de sujeitos caracterizados como minorias como negros, índios, homossexuais, pobres etc., não quer dizer que a escola deva identificar-se, exclusivamente, com esses grupos e sim que ela seja um espaço de valorização de todas as culturas presentes no seu âmbito e em seu entorno. Porém, sabemos que essa pode se constituir em uma missão difícil, senão impossível, se não vier acompanhada de uma transformação mentalmente incorporada e que se faça existir no coração, nos pensamentos e nas atitudes dos educadores. E não só se façam presentes nos documentos oficiais. A mudança deve vir seguida de uma formação de professores, que permita a esses profissionais conceber a diversidade como um fator positivo capaz de converter a escola em um espaço gerador de diálogos entre grupos sociais e culturais diversos que favoreça uma autêntica igualdade de oportunidade para todos.

A escola traz, para seus limites, as divisões de grupos sociais que existem fora dela, aproximando currículo e cultura da forma como já havia sido feita pela teoria crítica. E a educação formal aparece nesta cena como o palco, onde um vai produzindo o outro, de acordo com o desenho traçado pelas diferenças que ambos carregam em sua bagagem histórica e socialmente determinada. O currículo, assim, assume sua face mais verdadeira, que é a de ser o terreno fértil de produção e criação simbólica e cultural que utiliza, como “adubo,” a linguagem, as imagens, as novas significações para velhas palavras.

Como vimos, mesmo sendo nutrido por intenções oficiais de transmissão cultural, não está nada garantido que a cultura regida pelo currículo oficial se sobreponha às demais, uma vez que, na prática, a transmissão é feita em contextos culturais específicos vivos e ativos, onde toda a matéria recebida será imediatamente submetida ao crivo das significações mediadas por um outro currículo, o currículo dos sujeitos que estão nesses contextos e articulam um repertório de saberes, significados, atitudes e experiência e que aparecem nas situações que são impostas a eles no cotidiano. Para cada situação nova, lá estão os sujeitos com seus artefatos culturais locais prontos para enfrentarem o currículo cultural dominante, ainda que este enfrentamento signifique, como no caso dos alunos dessas escolas rurais, o não enfrentamento, o afastamento que se traduz nos altos índices de evasão e reprovação.

O currículo escolar, principalmente, no que diz respeito às questões relacionadas com o meio ambiente natural, tem-se apresentado indiferente ao currículo que a cotidianidade tem construído na vida dessas crianças e adolescentes e que se constitui na parte central tanto da vida quanto do conhecimento acumulado por eles, ignorando, também, o profundo envolvimento implicado na economia do afeto e do desejo utilizados pelo currículo cultural daquele povo (MOREIRA

& SILVA, 2005).

A evasão e reprovação esmagadora que se observa nas escolas em questão constitui, em primeiro lugar, a negação ao currículo que lhes nega. E em segundo, uma visão de que, neste caso, a escola está funcionando como uma simples reprodutora das condições sociais e divisões que existem fora dela. Não há nada em volta que os façam acreditar na função mobilizadora da escola. Então, eles podem estar pensando assim: se indo para a escola, minha vida vai continuar sendo o que é e sempre será, então o que vou fazer lá!?

Bourdieu (1989) diz que, para existir socialmente, os grupos devem ser capazes de se fazerem percebidos como distintos. Se a escola, por meio de seu discurso, seu currículo e suas práticas, ignora as características que mantêm a distinção de um determinado grupo, o fracasso escolar é um resultado eminente que deve ser interpretado como uma reação ou uma espécie de “ataque” que o grupo ignorado desfere sobre a instituição nas lutas pela identidade. Então, se os alunos fogem da escola, de alguma maneira, estão marcando posição nessa batalha simbólica entre saberes. Ainda seguindo a linha de pensamento de Bourdieu, falta ao discurso da escola a objetivação que fará com que os alunos reconheçam que existem propriedades comuns entre a cultura, a economia, as práticas e as atitudes pregradadas e o mundo deles.

O poder mágico do discurso só opera quando o grupo prático, virtual, ignorado, negado se torna visível pelos outros e por ele mesmo e quando este reconhecimento é aceito e atestado pelo grupo ao qual se tenta impor determinado discurso.

De acordo com os seus desempenhos escolares, é fácil apreender que os alunos das escolas rurais das comunidades do entorno do Parque Nacional Serra da Capivara estão, silenciosamente, promovendo uma revolução simbólica contra a dominação simbólica, contradiscurso do tipo “se eles não me entendem, se eles não me vêem, se eles querem alterar minha identidade, então, eles vão falar sozinho e não vou estar lá para ouvir”. E assim seguem mantendo suas práticas, suas experiências e reproduzindo-as. Quando eu “quescer” “quelo” ficar bem forte pá caçar tatu gordo, esse fala foi proferida por um menino que parecia ter no máximo três anos de idade e, já na sua mente, se delineiam uma renovação da história que foi vivenciada pelos seus avós, pais e com grandes chances de que ele também venha seguir a trilha dessa mesma história.

Sobre o que foi dito acima, passo a palavra a Pierre Bourdieu:

É assim, embora se possa deplorar que, por uma espécie de desforra da história, aqueles que foram as primeiras vítimas das ideologias reacionárias da terra e do sangue tenham sido obrigados a criar inteiramente, para realizarem sua identidade, a terra e a língua que servem geralmente de justificação objetiva à reivindicação da identidade. (1989, p. 126)

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Informe de la UNESCO de Comisión Internacional sobre Educación. Madrid: Santillana, 1996

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso. In: SILVA, T.T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, p. 132-158, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOVELACE, M. **Educación multicultural**. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Escuela Española, 1995.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1981.

MOREIRA, A. F. ; SILVA, T.T.(Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

STOLCKE, V. ; COELLO, A. **Identidades ambivalentes em América Latina (siglos XVI – XXI)**. Barcelona: Bellaterra, 2007.