

A IDENTIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO ESCOLAR E A CULTURA LOCAL EM UMA COMUNIDADE RURAL DE AMARGOSA-BA

Deise Soraia Marta de Souza Galvão - UFRB

Ao longo da trajetória histórica brasileira, é possível notar que desde o seu surgimento, a Escola do Campo não apresenta uma identidade própria, como salienta Leite, 2002 e Santos, 2006.

Reproduzindo uma cultura de caráter urbanocêntrico, as escolas do campo sofreram pela falta de políticas específicas voltadas para o seu público, já que o interesse nacional era que o país adentrasse a modernidade e, para isso, era preciso superar o caráter ruralista existente. Dessa maneira, a educação oficial ofertada aos povos do campo sufocou identidades e negou alteridades, uma vez que primou pela uniformização urbana.

Nessa perspectiva, o campo sofreu um enorme descaso e abandono que até os dias atuais gera problemas para esses povos. O tratamento oferecido nas escolas desse lugar pouco ou nada contribuiu para diminuir as desigualdades sociais existentes. Muito pelo contrário! Acentuou-as ainda mais quando não valorizou a cultura local, agravando assim o êxodo rural.

A falta de interesse por parte do poder público fez com que houvesse uma transposição dos modelos urbanos para o campo. Assim, nunca existiu uma preocupação em adaptar os calendários letivos às reais necessidades da comunidade na qual a escola está inserida nem tampouco a preocupação na forma em como as classes são organizadas nesses locais. O que sempre existiu foi uma reprodução de cobranças sem que tenha, em nenhum momento, havido uma reprodução de condições.

Ainda hoje é possível observar o repasse de materiais já utilizados pela escola urbana, como quadros, carteiras, cadeira etc., as escolas do campo, como se esses locais não tivessem importância e pudessem receber o que para os outros já não tem mais serventia. Cabe ressaltar que a infraestrutura dessas escolas, na maioria das vezes, deixa a desejar, apresentando espaços pequenos, com teto baixo, pouco ventilados e sem luminosidade, que atrapalham o trabalho do professor e, por consequência, o desempenho dos alunos em sala de aula.

Desprovido que qualquer sentido de pertencimento, o currículo trabalhado nessas escolas não valoriza as experiências individuais dos alunos e em nada se assemelha as suas

vidas. Fadados a reproduzirem uma identidade alheia, os alunos do campo constroem uma visão de que viver e estudar no campo é algo inferior e, por esse motivo, é grande o índice de reprovação e abandono escolar.

Com a política de nucleação escolar que vem sendo instituída nas últimas duas ou três décadas, os indivíduos distanciam-se cada vez mais de suas raízes, pois são obrigados a deixarem as suas comunidades em busca de uma educação formal em outras comunidades ou até mesmo nas cidades. Essa política consiste em transportar alunos de várias áreas rurais para uma única escola onde esses terão aula durante um turno e, em seguida, terão que esperar o transporte para retornarem as suas casas (SANTOS, 2006). Na maioria das vezes, esses alunos precisam acordar muito cedo e quando voltam para casa já se passaram em torno de 10 horas desde a sua saída. Não obstante, há ainda um risco muito grande de ocorrer acidentes, pois os transportes nem sempre são adequados e comumente encontram-se superlotados¹.

Outro problema proveniente da nucleação está na falta de pessoal pedagógico e administrativo para o acompanhamento das escolas. Quando não precisam se dividir entre as tantas escolas do núcleo, sofrem pela falta de pessoal de apoio que para algumas funções não são disponibilizados para áreas rurais.

Atentos a esses e outros problemas no campo, os movimentos sociais passaram a se mobilizar mais fortemente a partir da década de 1990 no intuito de criar possibilidades de melhoria de condições para esses povos, bem como formular políticas públicas que atendessem a demanda dos mesmos. Embora de forma lenta, já é possível perceber uma mudança, mesmo que por pressão desses movimentos, de postura em relação ao campo. Incentivos à agricultura familiar, formação específica para professores, criação de Diretrizes, Resoluções etc., são exemplos dessa luta em favor do campo.

Nessa perspectiva, acredita-se que somente a partir de um novo olhar sobre o campo seja possível ressignificar a prática educativa, a relação entre conhecimento, currículo, cultura e comunidade escolar, propiciando um novo pensar sobre os valores e as representações de sujeitos hoje existentes na escola, fazendo com que surja uma nova atitude positiva em relação às classes historicamente excluídas da nossa sociedade.

Reconstruindo o olhar sobre a escola

¹ É importante destacar a existência de dois tipos de nucleação: a nucleação administrativa, em que as escolas do campo de uma mesma região geográfica são agrupadas para fins administrativos em um “núcleo” que recebe, periodicamente, atenção de um Diretor Escolar e/ou Coordenador Pedagógico; outra, do tipo física, em que as escolas menores de uma determinada região geográfica são desativadas e as matrículas passam a ser concentradas em uma escola maior.

Durante muitos anos imprimiu-se a ideia de que para lecionar em escolas do campo não se precisava de formação alguma. Assim, os professores leigos assumiam as classes nas escolas campesinas. Paralelo a isso, esse serviço também era visto, sobretudo em pequenas cidades, como uma punição dada por políticos que não haviam sido apoiados na época das eleições. Essa foi uma realidade da cidade de Amargosa, como contam muitos professores que eram mandados para as escolas mais distantes da sede, sem que fosse disponibilizado o seu transporte. Da mesma forma, era muito forte a ingerência política na oferta ou não oferta da escolarização.

Quando questionada a respeito de como se tornou professora, “R”, que hoje atua na Escola Dr. Armando Libório, responde:

- Me tornei professora pela necessidade do lugar onde morava [Chapadinha]. “Os pessoal” de lá era quase tudo analfabeto e o Sr. Leobino, que era vereador naquela época, me propôs para eu ensinar no MOBRAL em... nem lembro mais o ano. Eu era “de menor” na época, devia ter uns 15 ou 16 anos no máximo.

Hoje já é possível notar uma mudança nesse quadro, principalmente no que se refere à perseguição política. Dos profissionais entrevistados apenas um não possui graduação e todos trabalham no campo por vontade própria. No entanto, nota-se ainda um ranço da falta de vínculo de alguns profissionais com a identidade local, principalmente por apenas prestarem seus serviços na escola e depois irem embora para as suas casas na cidade. Ressalta-se ainda que um dos principais motivos de querer sair do campo são os problemas enfrentados por esses profissionais para desenvolverem o seu trabalho, como afirma a professora “E” (50 anos):

- Enfrentamos dificuldade sim! As estradas no tempo de chuva porque hoje moro na cidade. Eu preciso acordar muito cedo e quase não tenho horário de almoço. O que fazer para superar se quase nada depende de mim?

A professora “R” (49 anos) fez praticamente os mesmos comentários em relação às dificuldades encontradas, mas não se pronunciou em relação à superação das mesmas. Nas falas anteriores, percebe-se uma passividade de conduta e iniciativa, o que interfere direta ou indiretamente no trabalho com a autonomia em sala de aula, já que para as entrevistadas, os problemas existem como parte do próprio cotidiano. Esses e outros fatores interferem na

formação dos alunos, uma vez que a historicidade do ser não depende apenas dele, mas de sua relação com os outros e do contexto no qual está inserido.

A Escola Dr. Armando da Silva Libório já passou pelos piores e mais cruéis tipos de discriminações. Os profissionais que iam trabalhar na escola até o ano de 2006 não tinham a menor afinidade com uma comunidade atípica como é a das Três Lagoas. Passavam na unidade escolar apenas um ano letivo e, ao saírem, falavam horrores da comunidade local, como também dos alunos.

Clovis Rosa, contribuindo para o entendimento dessa questão, argumenta que:

[...] quem entra na escola e não se adapta com a cultura dela acaba por deixá-la na primeira oportunidade, uma vez que não consegue satisfação no trabalho, mesmo que tenha função e ganho adequados. O comentário mais ameno que se escuta após a saída de quem não se adapta é que “essa escola é uma loucura, e aqui não se tem a mínima condição de trabalho”. (ROSA, 2004, p.50-51)

Às vezes, os professores esquecem que a escola faz parte de uma cultura local, e que cada um carrega uma história, recheada de outras histórias, que devem ser respeitadas e valorizadas. Principalmente na comunidade das Três Lagoas, lugar de mulheres, homens e crianças dotados de habilidades manuais no trato com a arte do traçar a palha do licuri, para dar forma a objetos diversos. Devido ao desrespeito com a cultura do lugar, muitos pais retiraram seus filhos da Escola Dr. Armando da Silva Libório e os matricularam em outra escola, na vizinha localidade da Mata das Covas, cerca de 4 km da Escola Dr. Armando Libório. E, assim, as crianças cresceram com vergonha dos trabalhos desenvolvidos pela comunidade, principalmente os desenvolvidos pelo próprio núcleo familiar. Isso afetou, em muito, o entendimento da comunidade a respeito da cultura desenvolvida por eles. A vergonha, então, os fez esconder os trabalhos realizados por todos, e por isso tornaram-se invisíveis perante a sociedade.

Para SILVA (2008, p.7):

Ninguém hoje em dia, com toda certeza, negaria o papel de enorme importância que a escola tem na defesa, promoção, difusão e conhecimento das manifestações culturais populares. Entretanto, talvez não esteja da mesma maneira claro para muitos de nós a significativa contribuição que as manifestações culturais populares podem trazer para a escola.

Além disso, a comunidade foi abandonada a própria sorte. Por isso, passou anos carente de todo tipo de serviço público. Não tendo saúde pública e nem segurança, os moradores da

comunidade passaram a ser considerados como bárbaros e desajustados. E todo esse conflito era levado para a escola através das crianças e suas famílias. Como consequência dessas ações, a escola sofreu com a evasão, o abandono e a depredação de seu patrimônio material e imaterial. Além disso, as crianças não respeitavam a escola como uma instituição capaz de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de suas vidas. Assim, tanto fazia estar dentro ou fora dela, o efeito seria o mesmo.

Sabe-se que a escola deve ser um terreno fértil no diálogo com a sua diversidade, o desafio, o conflito e a diferença para poder trabalhar com tranquilidade e equilíbrio, e as famílias, por sua vez, devem orientar seus filhos no exercício do respeito com os outros entes da instituição, para que todos possam conviver harmoniosamente com a diversidade existente no âmbito escolar e local.

Parente (2000, p. 143), afirma que isso se torna claro quando:

A escola necessita conviver com o antagonismo, a diversidade, o desafio, o conflito, para negociar com as diferentes culturas que a compõe, tornando-se, assim, um campo dialógico no qual seja possível alargar o discurso cultural e que todos possam expressar suas diferenças culturais.

Em 2008, quando questionada a respeito da relação que a escola estabelecia com a comunidade, a então diretora afirmou:

Aproximamo-nos da comunidade através daquilo que ela sabia fazer de melhor, a exploração da palha do licuri e sua utilização na fabricação de produto oriundos da mesma. Com isso, ganhamos a confiança dos pais e dos artesãos e pudemos mostrar para muitas pessoas da área urbana e de outras comunidades que aquele povo era igual a todo mundo, que a única diferença era a capacidade extraordinária de superar as dificuldades do dia-a-dia e a bonita habilidade em transformar a matéria prima do licuri em objetos úteis a comunidade. (BORGES; GALVÃO, 2009).

Sobre o estabelecimento de parcerias, ela responde:

Já desenvolvemos um projeto voltado para a sustentabilidade da comunidade. Este, ressalta a importância de replantar pés de licuri em vários pontos da comunidade, no intuito de (re) inseri-lo na paisagem local, pois, as Três Lagoas já foi um terreno onde o que mais se via, eram pés de licuri, e hoje só podemos visualizar alguns poucos; e mesmo assim, dentro de fazendas, onde a presença de pessoas “estranhas” não é permitida. É certo que quando não tiverem mais de onde retirar as palhas, não haverá também a manufatura, que depende e muito desta matéria prima para a confecção das peças artesanais. (BORGES; GALVÃO, 2009).

A comunidade de Três Lagoas: caracterizando o campo empírico da pesquisa

Conhecida até cerca de uma década atrás como “Gramiá”, a comunidade de “Três Lagoas” recebeu este nome, segundo uma de suas moradoras mais antigas da comunidade, D. Lindaura², por existirem três lagoas nas proximidades que se unem quando ocorre um período de muita chuva.

A comunidade está situada a Noroeste do município de Amargosa, numa região semi-árida³, a aproximadamente 8 km da sede do município, sendo ligada a ela através de uma estrada vicinal. A depender do estado de conservação da estrada (que nem sempre se encontra em boas condições), a distância entre o centro da cidade e a comunidade fica em torno de 15 a 20 minutos.

Pouco ou quase nada se encontra registrado sobre o lugar. Assim, a pesquisa que deu origem a este tópico apoiou-se em observações e conversas informais realizadas no decorrer de 3 anos de trabalho na escola, quando tive algumas oportunidades de conversar com membros mais antigos do lugar, como D. Lindaura, D. Santa, etc.

A comunidade sempre foi caracterizada por uma forte discriminação social e econômica, sobretudo entre os povos da cidade. Recorro aqui a minhas memórias para procurar caracterizar melhor esta questão.

Desde pequena ouvia muita gente dizer que todos daquele lugar eram “preguiçosos” e “só sabiam pedir pelas portas”. Era uma cena bem comum vermos moradores da comunidade vendendo vassouras de porta em porta na cidade de Amargosa, ocasião em que pediam algo para beber ou comer.

Lembro-me bem de uma senhora muito franzina que carregava um enorme feixe de lenha na cabeça, e que tinha sua imagem usada pelos pais para pôr medo nas crianças quando praticavam atos de desobediência: “*Vou chamar a mulher do Gramiá para te pegar!*”, diziam os mais velhos. Em uma dessas minhas caminhadas pela comunidade, eis que encontro com essa senhora, igualmente franzina, apenas com um aspecto mais envelhecido. Descobri que a mesma era viúva e mãe de 12 filhos e, por isso, trabalhava tanto e às vezes pedia sim, não porque era preguiçosa, mas porque o dinheiro do trabalho não dava para sustentar a sua prole.

² Informação obtida no ano de 2008 em um conversa informal com a moradora.

³ O município de Amargosa localiza-se numa zona de fronteira geoclimática, entre o Litoral e o Sertão e possui vários biomas ecológicos. A região leste e sul do município possui características de Mata Atlântica, ainda que praticamente devastada; a região norte e oeste do município possui características do Semi-Árido.

A divisão fundiária da localidade é caracterizada por médias e grandes propriedades e algumas poucas pequenas propriedades. Nestas últimas reúnem-se várias casas, pois nos terrenos dos moradores mais antigos, os filhos e netos constroem “seu lugarzinho para morar”.

Etnicamente, a comunidade possui uma fortíssima ascendência africana e na região são muito comuns práticas religiosas de origem afro-brasileira, com a realização de rezas para santos (São Cosme e São Damião, Santa Bárbara), além de existirem na região terreiro de sacerdotisa da religião afro-brasileira.

Investigações exploratórias realizadas por professores do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), somadas à existência de um fortíssimo pertencimento afro-brasileiro na tez dos moradores e em suas manifestações culturais e à configuração fundiária da região, levaram à formulação da hipótese de que a região pode ter se constituído de área remanescente de quilombo.

Talvez aqui encontremos as origens do violento processo de esteriotipia que marca a comunidade: rurais, sem-terra, negros e praticantes de valores religiosos contra-hegemônicos em um município com forte presença do catolicismo. A junção desses quatro elementos reforça marcadores de identidades fora dos padrões culturais cultivados em nossa sociedade urbanocêntrica, capitalista, latifundiarista, eurocêntrica e cristã.

Possuindo em média umas 100 famílias, que em boa parte, apresentam sobrenomes iguais, a comunidade tira o seu sustento da agricultura, mais especificamente do cultivo de feijão, castanha e amendoim; da criação de pequenos animais como porcos e galinhas, recursos do Programa Bolsa Família, aposentadorias rurais, e da produção de artefatos com a palha do licuri⁴. Este se constitui como um dos trabalhos mais importantes realizados por quase todas as famílias do local.

No entanto, a destruição das árvores de licuri, através da devastação promovida por alguns fazendeiros da região para dar lugar às pastagens, fez com que a principal matéria-prima para a produção do artesanato de palha se tornasse escassa, fazendo com que os moradores da comunidade se desloquem para locais cada vez mais distantes em busca da palha do licuri.

Os artefatos produzidos (vassouras, esteiras, abanos e chapéus) são vendidos na cidade de Amargosa e cidades circunvizinhas. Muitas vezes os produtos são comprados por

⁴ O licuri (*Syagrus coronata*) é uma palmeira típica das regiões secas da Caatinga que possui um grande valor nutritivo e ornamental. É conhecido por vários nomes como nicuri, alicuri, ouricuri etc., sendo o mesmo de grande importância para essas regiões que apresentam tantas limitações em relação a agricultura.

atravessadores a preços muito baixos e revendidos bem mais caros em lojas e supermercados da própria região.

As atividades desenvolvidas na comunidade contam sempre com a participação de todos os membros da família, dos mais novos aos mais velhos. Entretanto, fazendo parte desse convívio, foi possível notar na escola a explícita negação dos alunos que trabalham na produção de manufaturas de palha do licuri⁵.

Para esses alunos, trabalhar nessa atividade cultural, apesar de gerar-lhe renda, soava como algo inferior a outras atividades e não digno de respeito. Diante da situação, fez-se necessário a criação de um projeto que envolvesse toda a comunidade local e escolar na busca de alternativas de valorização da cultura local e da auto-estima dos alunos da escola. Ainda no ano de ingresso, fui convidada pela então diretora, Mariangela Araújo, para implementar um projeto desenvolvido por ela na comunidade: *“A Promoção do Desenvolvimento Sustentável da Comunidade de Três Lagoas”*.

Em 2009, já com algumas ações feitas e outras ressignificadas, montamos uma material sobre a cultura local e suas influências na escola.

Uma das primeiras ações foi reorganizar a prática pedagógica, introduzindo atividades que envolviam situações cotidianas da comunidade local no que se refere à utilização da palha do licuri e suas múltiplas possibilidades de produzir objeto.

Inserimos também a realidade local no contexto das atividades realizadas dentro da Escola, enfatizando a importância da manufatura de palha realizada nesta comunidade para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural do nosso município.⁶

Pesquisas, entrevistas e reuniões com pais, alunos, funcionários e comunidade em geral nos renderam um excelente material que seria transformado em um documentário, não fosse a irresponsabilidade e desonestidade do cinegrafista contratado, que saiu da cidade sem entregar o material das filmagens realizadas.

Outras atividades como as rezas (fortemente ligadas à cultura de ervas medicinais) e o samba de roda dão destaque à comunidade que com frequência é convidada a demonstrar suas riquezas à sociedade amargosense. Nessas apresentações é comum ver não apenas as pessoas mais velhas da comunidade, mas também alunos da escola das mais variadas idades. Esses momentos são verdadeiras celebrações, onde todos se unem e cantam/sambam músicas que

⁵ Desde 2008, realizando visitas periódicas em média duas a três vezes por semana na região, nas quais a princípio era apenas por conta da minha própria função, passei a fazer registros da dinâmica da escola e da comunidade.

⁶ Este trabalho foi apresentado no “I Seminário do PROGESTÃO”, realizado em dezembro de 2009 em Salvador, sob a forma de pôster.

falam da natureza, da condição social, do trabalho na lavoura etc., todas criadas por eles próprios.

Além de rezarem como devoção a um determinado santo e/ou entidade, a comunidade festeja aniversários e outros acontecimentos com rezas. A comunidade possui ainda algumas rezadeiras que recebem pessoas do próprio lugar ou de fora para serem rezadas de “olho gordo, mau olhado” etc. Após o trabalho, as rezadeiras prescrevem chás, banhos de ervas, orações que devem ser realizadas em determinados dias, no intuito de acabar com o “mal” de que a pessoa foi acometida. Para quem não pode ir até a comunidade, nos dias de sábado Dona Santa tem uma barraquinha na feira livre, onde vende as ervas “milagrosas”.

Essa caracterização da cultura local serve de pano de fundo para inserirmos algumas questões que atravessam o campo do Currículo: como esta cultura é considerada pela escola? De que forma o Currículo escolar apropria-se e dialoga com estes marcadores identitários dos sujeitos das Três Lagoas? Estas questões serão mais bem aprofundadas nos tópicos a seguir. Antes, porém, é importante lembrar que a escola, espaço de educação formal, é um lugar de disputa pelos conteúdos simbólicos que dão sentido à nossa existência e que produzem significados que orientam nossa ação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado cujo texto se apresenta apenas um recorte, possibilitou-me dialogar com a educação oferecida às pessoas do campo. A questão das políticas homogeneizadoras e a falta de discussões sobre a memória social e a relação entre currículo e cultura ficaram expressas nesse estudo, gerando inquietações que pudessem buscar possíveis soluções a tais demandas.

Nesse aspecto foi possível pensar em questões que servissem de melhoria à qualidade educacional desse contexto, como a oferta de um ensino que contribua com o desenvolvimento local sustentável, capaz de alavancar a cultura local e favoreça o protagonismo dos moradores, a formação profissional adequada à realidade etc. Para isso, é preciso que se construa uma visão de educação do campo pautada na compreensão desse território como espaço de culturas e identidades diversas, de trabalho e acima de tudo de respeito para com suas singularidades.

REFERÊNCIAS:

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu”, nem “doutor/a”:** O/a aluno/a da roça na escola da cidade- um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2006.

ROSA, Clóvis. **Gestão Estratégica escolar.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura Popular e Educação-Salto para o Futuro.** Brasília: SEED/MEC, 2008.

PARENTE, Regina Marques. As faces da relação entre preconceito racial e educação: muito além dos jardins. In: SCHMIDT, Sarai (Org). **A educação em tempos de globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.