

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O EMBATE ENTRE O SABER FORMAL E O SABER LOCAL

Sádia Castro – CEFET-PI

Doutoranda em Educação Brasileira – UFC

Nem que meu pai me mate eu não volto mais para escola, num tou aprendendo nada, o professor vive faltando. Aí eu chego todo dia e não tem aula, aí eu tenho que ficar esperando até de tardzinha para o carro me levar de volta Vou mais nada... prefiro ficar em casa assistindo televisão. Só tiro nota baixa, num aprendo nada, o professor fica falando de umas coisas que a gente num sabe nem o que é, passa umas besterinhas véa e já faz logo uma prova. Na sala eu fico cunversando,...quando tem prova eu trago a pesca de casa, todo mundo é assim....o professor falta é ficar doido. E quando chega o inverno ai é que ninguém vem mesmo pá escola, vai todo mundo pas roças cuidar de suas coisas. A roça dá mais futuro que a escola.(Francélio de Assis, 11 anos).

Os Parques Nacionais além de ser 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 disciplina educação ambiental. Amparada na teoria do campo social de Bourdieu (1989) e utilizando as ferramentas da etnografia, este trabalho pretende lançar um olhar sobre as consequências do encontro entre esses saberes sobre os alunos do ensino fundamental das escolas rurais das comunidades do entorno do Parque Nacional Serra da Capivara, localizado no sudeste do Piauí. Esta reserva representa uma das área de preservação mais importante do País e produz atualmente um dos mais acirrados conflitos entre o saber local e o saber dominante.

Ao iniciar a pesquisa de campo compreendi que para explicar os níveis em que se davam os conflitos entre os saberes tradicionais daquele povo e o encontro com os

novos modelos de relacionamento com a natureza impostos pelas novas leis ambientais, vigiadas pelas entidades de preservação e “pregados” pela escola formal requereria muito mais do que simplesmente descrever as instituições econômicas, sociais, culturais e políticas, tampouco falar de suas cosmologias, crenças e credências. Menos ainda, classificá-los, puramente, como pobres-coitados, carentes da piedade do poder público.

Compreender o choque entre dois mundos distantes e estranhos, requer compreender como acontecem no Brasil os encontros e “assimilação” entre saberes dominantes e locais desde quinhentos anos atrás. E qual o papel da escola nesse processo, nessa intermediação.

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 catalizador 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 formar 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 e com traços de todas elas. É neste período em que 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 repassado por meio da oralidade. Inicia-se, assim, a interferência do racionalismo, científico, acadêmico do europeu 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 o 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 os veículos de comunicação de massa, tendo a televisão como o carro-chefe dessa generalização cultural.

Em termos epistemológicos a centralidade na cultura é 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 étnico e não atenta para as culturas que são marginalizadas e negadas pela academia.

Nos Países latinoamericanos, especialmente, no Brasil, identificamos dois momentos marcantes do levantamento das bandeiras do multiculturalismo, o primeiro acontece nos anos 60 inspirados pelos ventos que vinha 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 todos ao alcance de todos e, 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.

Peter McLaren (1981) e Henri Giroux (1995) entre outros autores que questionam o multiculturalismo, consideram que este 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 algo 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”.

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.

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.

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 nos quais 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 suficiente 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, localizado 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 chegaram a ultrapassar a casa dos 70%. As outras comunidades estudadas confirmam os número observados no Cambraia, com alguns detalhes que chamam atenção os quais destacarei abaixo.

A 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 60% da turma ficou reprovada; 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 Travesão. 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 depoimentos 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, esta 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 tem direito ao conhecimento formal e outros não e que o que falta para que todos e todas tenham uma educação que lhes permitam exercer uma racionalidade, uma liberdade e uma equidade política e econômica, é 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 que seria 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 desilusão, uma confirmação de que a caça, a roça oferecerá resultados melhores que a escola formal e que os ensinamentos que eles necessitam para viver no sertão, não passam pela escola.

A escola é um instituição legitimada a 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 refle 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 e a aula terminava às nove e meia e 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 d’uma vez. Num tava adiantando nada, tava era atrapalhando minha vida...*

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, como ela foi introduzido 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 familiar 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.

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 implaue, 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 nessas escolas é 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 seguir 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 de 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 fojem 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 pregradas e o mundo deles. O poder mágico do discurso só opera quando o grupo prático, vital, ignorado, negado se torna visível pelos os 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, algo 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 desta mesma história.

Sobre o foi dito antes, 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 BIBLIOGRÁFICAS

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

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.

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

MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T.(Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.