

Fernando Romero

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA CULTURAL

possibilidades formativas da cultura nas escolas do litoral
catarinense

Florianópolis, Santa Catarina, 2004

Fernando Romero

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA CULTURAL

possibilidades formativas da cultura nas escolas do litoral
catarinense

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Educação

Orientadora:

Doutora Maria Luiza Belloni

Co-orientador:

Doutor Eugênio Pascele Lacerda

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Florianópolis, Santa Catarina, 2004

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA CULTURAL

possibilidades formativas da cultura nas escolas do litoral catarinense

Banca Examinadora

Dra. Maria Luiza Belloni (orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Eugênio Pascele Lacerda (co-orientador)
Fundação Catarinense de Cultura

Dra. Maria Célia T. Moura Santos
Universidade Federal da Bahia

Dr. Luiz Felipe Falcão
Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

Dra. Sônia Beltrame (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 18 de junho de 2004

RESUMO

O trabalho analisa as relações entre cultura e educação, delineando um resumo histórico das políticas, concepções e práticas dos agentes das instituições educacionais e culturais brasileiras desde a década de 1930 e estudando o quadro atual deste processo em Santa Catarina. O universo de investigação abrange as políticas governamentais voltadas ao tema da relação entre educação e cultura, o estudo de caso de uma instituição cultural - o Núcleo de Estudos Açorianos da UFSC - e uma amostra de escolas e professores que trabalharam com esta instituição. A pesquisa fixou-se no contexto da cultura do litoral de Santa Catarina, analisando as suas características e o trabalho educativo com esta cultura nas escolas da região. Tomando por base pressupostos da teoria crítica, da teoria da reprodução, dos estudos culturais e dos estudos latino-americanos de cultura e comunicação, o trabalho procura encarar a educação como uma prática cultural (e/ou vice-versa), apontando suas possibilidades para a crítica e a inovação.

Palavras chave: cultura – educação – formação

ABSTRAT

This study analyzes the relations between culture and education designing a historical summary of the policies, approaches and practices used by educational and cultural institutions since the 30's and investigating the recent scenery of this process in Santa Catarina. Government policies focused on education and culture, a case study of a cultural institution (Núcleo de Estudos Açorianos – UFSC) and a sample consisting of schools and teachers that have worked for this institution were the data investigated. This research aimed the cultural context in Santa Catarina's shore, analyzing its characteristics and the educational work done with this culture in the schools of that region. Using as guideline what is proposed by the Critical Theory, the Reproduction Theory, the Cultural Studies and the Latin American studies of culture and communication, this research attempts to consider education as a cultural practice (and/or vice-versa), pointing out its possibilities for critiques and innovations.

Key words: culture – education - formation

Sumário

1. INTRODUÇÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE O CAMPO	07
2. A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NA LITERATURA CIENTÍFICA	
2.1. Formação, esclarecimento, emancipação e educação.....	13
2.2. Fundamentos da concepção de educação como prática cultural	19
2.3. Forquin, a escola e a cultura	24
2.4. Cultura e reprodução	30
2.5. A cultura e a escola na pós modernidade	34
2.6. Os estudos latino-americanos de cultura e comunicação	39
3. METODOLOGIA	
3.1. A natureza do objeto e sua relação com o método	44
3.2. A escolha do universo	46
3.2.1. Políticas governamentais para a área de educação e cultura	47
3.2.2. Análise da ação de uma instituição cultural	48
3.2.3. Amostra de escolas e professores que trabalham com o NEA	49
3.3. Os instrumentos de coleta de dados	50
4. O CONTEXTO CULTURAL DO LITORAL DE SANTA CATARINA	
4.1. A configuração da cultura local no litoral de Santa Catarina	53
4.2. O ritmo e a natureza das transformações na cultura e na identidade	59
4.3. Cultura local e consumo de massa	65
4.4. As formas de resistência da cultura local	69
5. AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO	
5.1. A evolução da noção de cultura no sistema educacional brasileiro	74
5.2. As concepções e as práticas educativas nas instituições culturais brasileiras	82

5.3. A integração entre educação e cultura em Santa Catarina	90
6. UMA INSTITUIÇÃO CULTURAL: O Núcleo de Estudos Açorianos (NEA)	100
6.1. A instituição	100
6.2. O projeto de identidade dos intelectuais catarinenses	103
6.3. Concepções de cultura e ação cultural	108
6.4. As relações entre cultura e turismo	112
6.5. A estratégia de utilização do sistema escolar	116
7. CULTURA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	120
7.1. As concepções e representações dos professores sobre cultura	121
7.2. O significado da cultura açoriana	126
7.3. Os professores e o projeto de mapeamento cultural	130
7.4. Mídias e cultura regional na escola	133
8. CONCLUSÕES	136
8.1. Formação: experiência concreta x ritualização	136
8.2. Mídias: cultura como o maior espetáculo	139
8.3. Turismo, cultura e educação	141
8.4. Cultura: resistência e conformismo	142
8.5. Possibilidades para políticas públicas de integração entre educação e cultura	146
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXOS	160

1- INTRODUÇÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE O CAMPO

“Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação em que se converteu.”

Theodor Adorno

O cotidiano de diversos órgãos públicos, centros de estudos, museus e outras instituições culturais do estado de Santa Catarina tem revelado pouca ou nenhuma preocupação com o aspecto educativo de suas atividades. O que se constata é ainda uma concepção de que os órgãos de cultura devem simplesmente fomentar e expor aspectos da cultura para simples deleite e fruição de quem domina os códigos de leitura deste tipo de comunicação. Poucas instituições culturais no estado se preocupam especificamente com a recepção de estudantes, a criação de estratégias, atividades e materiais educativos, o relacionamento com os professores ou com o sistema educacional.

Por outro lado, o professor, além de não estar preparado para tratar de questões culturais, devido à sua insuficiente formação, quando utiliza os equipamentos culturais com seus alunos o faz sem nenhum conhecimento prévio da instituição, do museu, do centro cultural, do sítio histórico, bem como dos assuntos tratados nas exposições, oficinas, audições etc. O resultado é que a visita ou a utilização destes espaços culturais é feita de maneira caótica, sem objetivos definidos e com pouco proveito para os alunos que, por sua vez, encaram a atividade como um passeio, como mais uma oportunidade de escapar da rotina da sala de aula.

Todas estas questões devem ser analisadas a partir da discussão das relações entre a educação como processo de socialização e o processo mais amplo de produção e reprodução da cultura e de como estas instituições trabalham, de maneira intencional ou não, a dimensão cultural em suas atividades educacionais. O tema da intencionalidade do ato educativo está ligado diretamente à sua inserção num contexto cultural mais amplo que determina suas finalidades e sua justificativa para determinado grupo social ou para toda uma sociedade nacional. Neste caso, entra em jogo a questão da cultura como conceito

operatório claro para balizar as políticas, os planos e a prática diária do professor em sala de aula e das instituições culturais enquanto agências educativas. O enfoque mais abrangente deste estudo é a análise das relações entre estas duas áreas, ou entre estes dois campos, em algumas experiências de instituições culturais e educacionais de Santa Catarina.

Existe uma longa discussão sobre as diversas formas de abordagem da cultura nos sistemas e nas práticas educativas. Estas abordagens compreendem um leque, já bastante abrangente no Brasil, que vai desde ações nas áreas conhecidas como “arte-educação”, “educação patrimonial” e educação em museus, até projetos e práticas de “educação popular” com enfoque cultural (que se iniciaram com os Centros Populares de Cultura, na década de 60). Mesmo os currículos, programas e políticas oficiais para o ensino fundamental e médio, em todos os níveis, têm dedicado atenção a este assunto, principalmente com o enfoque do que se convencionou chamar de multiculturalismo, ou, na concepção do Ministério da Educação, pluralidade cultural. Estes conceitos e este leque de abordagens serão discutidos e confrontados no âmbito deste trabalho. O que é comum a todas estas práticas é que elas geralmente prescindem de uma discussão teórica sobre conceitos, finalidades e políticas que as informem. Esta discussão deveria, principalmente, relacionar o que se chama de cultura (conceito que será aprofundado nos próximos tópicos deste estudo) com um projeto de mudança na educação e na sociedade.

Na década de 1980, em alguns museus de Santa Catarina, por exemplo, foram introduzidas práticas do que se convencionou chamar de “educação patrimonial”, que é uma tradução de “heritage education”, baseadas em textos importados da Inglaterra. Estas práticas e algumas reflexões teóricas ficaram restritas ao campo cultural e ao pessoal ligado à área da cultura. Embora muitos destes profissionais tenham origem na escola e algumas dissertações e teses tenham sido produzidas em faculdades de educação, não se verificou uma evolução no sentido de aprofundar as questões mais fundamentais da educação e da cultura, principalmente dentro de uma perspectiva crítica. Apesar disso, este movimento contribuiu decisivamente para que, em todo o Brasil, os profissionais da área da cultura passassem a encarar os museus e outros equipamentos culturais como espaços de educação complementares à escola.

Toda esta movimentação no campo cultural, que foi incentivada pelos órgãos federais de cultura e pelos grandes museus nacionais, com alguns reflexos em Santa Catarina, ocorreu paralelamente à discussão iniciada nos campos da Sociologia, da Antropologia e, posteriormente, no campo da educação, sobre o multiculturalismo. Surpreendentemente, estes dois movimentos só começaram a convergir para uma ação conjunta entre os dois campos, ou entre os dois sistemas (cultura e educação) em meados dos anos 90. As origens e a evolução destas abordagens e concepções serão analisadas mais detidamente no capítulo 5.

Outro enfoque para abordar este tema é o da comunicação. Este campo não pode ser, de maneira alguma, abstraído em nosso tempo, pois todos os grandes embates de poder passam ou estão relacionados com ele, principalmente com o mundo das mídias. Neste particular, o debate sobre identidade e globalização, quando a cultura de massa internacionalizada interage com as culturas locais, deve ser o tema da reflexão crítica nas escolas e nas comunidades. A posição e a negação das culturas locais dentro do espaço considerado nacional (na mídia, na escola e em outros espaços) e as possibilidades de resistência destas culturas são também objetos deste estudo.

É importante levar em conta os processos que estão ocorrendo nos últimos anos, particularmente em Santa Catarina, com a retomada da discussão sobre as identidades ligadas às origens étnicas dos grupos que colonizaram o estado. Estas discussões, presentes nas mídias, nas administrações públicas, na ‘academia’, na ação cultural, estão gerando processos culturais e educativos em nosso estado, nos quais intervêm uma série de fatores, inclusive ações de fomento de países europeus interessados em incentivar o “culto às raízes”, como é o caso da Itália, da Alemanha e do Governo Autônomo dos Açores.

Atualmente existe uma grande necessidade de agregar agências que funcionem de maneira complementar à escola no processo educativo. Os museus, casas de cultura e sítios históricos aparecem como grandes aliados dos educadores por oferecerem possibilidades de aprendizagem baseada em objetos concretos, fora do ambiente escolar. Para isso é necessário que estas agências estejam aparelhadas para atender a esta demanda, tanto em termos de qualificação de seu pessoal, como de ofertas de atividades educativas com alunos e de produção de materiais didáticos que facilitem estas atividades. Poucas instituições culturais procuram esta relação mais orgânica com o sistema escolar e quase nenhuma

discute como fazer a relação entre educação e cultura de maneira mais proveitosa, seja pesquisando conceitos básicos destas áreas, seja estudando as finalidades e objetivos educacionais de suas exposições, a forma e o momento de inseri-las nos currículos e programas escolares.

É necessário verificar até que ponto as instituições educacionais e culturais levam em conta que cultura e educação são processos interligados e quais são as possibilidades críticas das práticas culturais e educacionais. Os processos de “transposição didática”, nos quais temas da cultura, da história e do patrimônio artístico são transmitidos através de mostras, audiências, oficinas e outras atividades nos museus e casas de cultura e através de aulas e outras atividades pedagógicas nas escolas, merecem um estudo aprofundado, que forneça orientações para melhorar as visitas guiadas, a comunicação e a produção de materiais pedagógicos auxiliares para estas atividades.

É preciso também estudar como se inserem estes saberes no currículo formal da escola e a sua relação com um projeto pedagógico democrático e transformador, levando em conta as diferenças de “capital cultural” trazidas pelos estudantes, pesquisando a sua etiologia e apontando estratégias para compensá-las. Por outro lado, é necessário analisar a maneira acrítica como esta cultura é transmitida na escola, em forma de ‘pacotes’ prontos, sem levar em conta que muitos aspectos desta cultura são autoritários, obscurantistas, preconceituosos e que outros aspectos têm potencialidades transformadoras e, por isso, devem ser incentivados e trabalhados, apelando para a inventividade dos estudantes. É sabido que, de maneira geral, as concepções de cultura no sistema educacional vão pouco além de noções de folclore, de um multiculturalismo humanista, paternalista e caritativo, da adição de alguns conteúdos relativos à pluralidade cultural do Brasil ou da ressignificação de alguns heróis, datas e comemorações, como, por exemplo, a troca da comemoração da Abolição pela comemoração de Zumbi etc.

A questão da construção e transformação da identidade, que é a matéria prima com que trabalham os museus e as instituições culturais, deve ser um dos objetos de pesquisa para balizar a ação dos educadores. Este assunto, tema recorrente na área da cultura e nos embates políticos na América Latina e no Brasil, esteve quase sempre ligado a políticas públicas e também às mídias, pois, desde a década de 30, o Estado intervém decisivamente nesta área, utilizando as mídias emergentes e a rede escolar (vide Mario de Andrade, Vila

Lobos, Gustavo Capanema, criação do cinema e do rádio educativo, implantação do IPHAN, ascensão da Rádio Nacional, entre outros exemplos).

Existem muitas orientações e algumas ações sendo desenvolvidas em Santa Catarina que contemplam a relação entre educação e cultura. As orientações estão esparsas em textos, recomendações, análises, legislação, resenhas de seminários, livros didáticos e outros documentos que foram produzidos nos últimos 20 anos nos dois campos. Estes materiais, que consideramos como fontes primárias de pesquisa, embora sejam descontínuos, fragmentados e assistemáticos, são bastante ricos e reveladores de aspectos das ideologias, das intenções e posições políticas dos agentes, além da forma como estes encaram questões conceituais básicas sobre cultura e sobre o processo educacional. Além disso, optamos por entrevistar profissionais que atuaram e/ou atuam na definição destas políticas e orientações em instituições culturais e educacionais de Santa Catarina.

As práticas neste campo estão mais dispersas ainda: são ações, muitas vezes iniciativas individuais de professores, de agentes de instituições culturais, de agentes comunitários, projetos de instituições, de escolas, de redes municipais de educação, ações permanentes de museus e outras instituições culturais. Para estudar estas práticas, optamos, por diversas razões que apresentaremos adiante, por acompanhar o projeto “Mapeamento Cultural” desenvolvido há mais de 10 anos pelo Núcleo de Estudos Açorianos da Universidade Federal de Santa Catarina. O Núcleo é tomado como um “caso” de instituição cultural que desenvolve um trabalho no campo da relação entre educação e cultura, atingindo diversas redes municipais de ensino na região litorânea do estado. Por outro lado, um grupo de escolas destas redes constituiu nossa amostra para o estudo sobre como o trabalho se desenvolve no meio educacional.

Para completar nosso estudo, consultamos trabalhos acadêmicos produzidos no estado sobre a cultura da região litorânea que, embora não enfoquem diretamente a relação entre cultura e educação, fornecem alguns elementos úteis para nossa análise.

Podemos considerar que o objetivo mais abrangente do presente trabalho é o de analisar as possibilidades de inovação crítica¹ para a educação, trazidas pelas práticas que levam em conta a relação entre educação e cultura, através do estudo do tratamento da questão

¹ O termo crítica refere-se à teoria crítica conforme será especificado no capítulo 2.

cultural nas políticas educacionais e na prática das escolas e de como as instituições culturais encaram a dimensão educativa de suas atividades.

Procuraremos demonstrar que existe pouca preocupação com políticas sobre a relação entre educação e cultura no estado de Santa Catarina e que as práticas neste campo, salvo notáveis exceções, acontecem de forma aleatória e com pouca fundamentação. Apesar disso, acreditamos que esta interação tem um grande potencial para a inovação crítica e para a melhoria da qualidade da educação que se pratica nas escolas e nas instituições culturais do estado. Este potencial para inovação crítica está relacionado à apropriação pela escola dos aspectos mais dinâmicos e de formas de resistência à hegemonia cultural e à massificação, desenvolvidas no âmbito das culturas tradicionais.

A consideração destes aspectos deve possibilitar aos educadores a ligação da pedagogia a um projeto político libertador, de construção de uma democracia radical, vinculado diretamente à vida cotidiana e relacionado à construção de identidades plurais e comprometidas com este projeto político.

Em última análise, tudo isso está relacionado com o significado das práticas de trabalho com a cultura e com o processo de transmissão cultural num determinado contexto social. Para que servem as práticas preservacionistas de diversas instituições culturais e educacionais que atuam na convergência destes dois campos? Que benefícios trazem para a população estas políticas de culto, preservação e ensino da cultura, principalmente na escola? Elas significam mudanças, melhoria de condições de vida, esclarecimento, emancipação? Como os agentes encaram e colocam em prática estes processos nas escolas e nas instituições culturais? De que maneira poderia ser implementado um diálogo mais profícuo entre instituições culturais e educacionais que resultasse em benefícios para o processo de socialização das crianças e jovens? Tais são os questionamentos que orientam nosso estudo.

2. A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NA LITERATURA CIENTÍFICA

“... é a partir do dia em que podemos conceber um outro estado de coisas que uma nova luz cai sobre nossas penas e sofrimentos e decidimos que elas são insuportáveis”.

Jean Paul Sartre

2.1. Formação, esclarecimento e emancipação.

Estes conceitos frankfurtianos são o pano de fundo teórico para nossa abordagem dos processos culturais e suas relações com a socialização e, mais especificamente, com a educação formal.

“A formação, enquanto apropriação subjetiva da cultura historicamente em processo de constituição, só tem possibilidade de sobreviver através do pensamento crítico” (PUCCI, 1995, p. 49). Os autores da Escola de Frankfurt estão preocupados com as finalidades da educação e sustentam que esta só tem razão de ser enquanto formação e que, como formação, ela não é estática, assim como o esclarecimento, é um vir a ser. Encaram estas categorias como processos em eterno movimento, nunca chegando a um estado ideal de esclarecimento ou de formação.

“Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade” (KANT, apud ADORNO, 1995, p. 169). A minoridade, que levaria à servidão voluntária, é um estado de infantilização, de falta de reflexão e de crítica à realidade vivida.

“O termo formação está intrinsecamente relacionado com cultura (*kultur*), são praticamente equivalentes. Só que, enquanto *kultur* tende a se aproximar das realizações humanas objetivas, *bildung* vincula-se mais às transformações decorrentes na esfera subjetiva, ou seja, a formação é o correlato subjetivo da própria cultura” (ZUIN; PUCCI, 1999, p. 55, grifo do autor). O conceito de formação, que, com outro conteúdo, sempre esteve presente na educação tradicional (formação cristã, moral, cívica, alerta dos sentidos contra o pecado, não se deixar influenciar por maus exemplos etc.), foi esquecido nas décadas de implantação e consolidação da educação tecnicista na escola.

A “morte de deus”, a “segurança do mundo tecnificado” e a “adesão incondicional à nova sociedade do consenso”, pilares da pós-modernidade, tornam obsoletas as concepções de formação na educação. Importa agora é o ajuste instrumental do indivíduo ao sistema de produção e de consumo. É claro que neste tipo de sociedade e de educação não há lugar para discussões sobre cultura, afinal uma categoria que “complica” o controle de processos sociais numa sociedade que se quer padronizada.

“Cultura, na tradição tedesca, ao mesmo tempo em que compreende um conjunto de criações espirituais conservadoras/inovadoras, traz em si a necessidade de formar seres humanos, que por sua vez são consumidores/criadores da cultura. A postulação da liberdade, da felicidade, da ciência e da tecnologia a serviço da humanidade constituiu a essência do ‘caráter afirmativo da cultura’ burguesa desde os seus primórdios, em contraposição à hegemonia medieval/feudal” (op. cit., p. 40, grifo do autor).

Na visão de Adorno e Horkheimer, a cultura burguesa continuou contendo elementos inovadores e críticos à nova sociedade (papel de intelectuais, artistas, líderes espirituais) até a implantação da indústria cultural, que consagrou a semicultura e a semiformação. Para Adorno, a cultura apresenta este aspecto de tensão entre o particular (o individual, o novo) e o geral, quer como categoria antropológica de identidade, quer como cultura universal. Neste particular, o autor discute o grau de conservação e inovação inerente ao processo cultural (e conseqüentemente ao processo educacional); isto é, até que ponto a prática educativa é conservadora e até que ponto deve fomentar a inovação.

O conflito e a contradição fazem parte essencial da constituição da cultura, embora ela esteja cimentada sobre os valores dominantes. A cultura, portanto, sempre contém possibilidade de resistência e de contestação, como sustentam os autores ligados à corrente dos estudos culturais (Giroux, Forquin etc.), que serão comentados neste capítulo.

Adorno chama a atenção para a crise da formação cultural, que tem origem em fatores da realidade extra-pedagógica que atuam sobre os estudantes, os professores e os sistemas educacionais. Estes fatores não podem ser estudados por uma sociologia que justaponha conhecimentos isolados sobre a realidade e esta crise não pode ser resolvida dentro dos limites da pedagogia. “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com a insuficiência do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas

pedagógicas isoladas não trazem contribuições substanciais” (ADORNO, 1996, p. 388). Esta afirmação aplica-se perfeitamente à educação no Brasil, onde sucessivas reformas procuraram dar conta dos fracassos, tocando apenas na questão metodológica, nos parâmetros de avaliação, no material de ensino e até nas instalações escolares. É claro que estes fatores são importantes, porém o seu protagonismo mascara as questões de base ligadas ao sentido daquilo que se ensina em nossas escolas. No presente trabalho estudaremos o significado (existente ou possível) do contexto cultural na estruturação do processo educacional formal.

Massacrados pela predominância da formação extra-escolar proveniente de diversas agências (mídia, grupos sociais, igrejas etc.) que mobilizam hegemonicamente os alunos, os professores, mesmo os mais críticos, desanimam em sua tarefa de promover uma socialização que realmente forme estes jovens para o inconformismo, a crítica e a mudança, isto é, para a resistência à cultura industrializada dominante ou à “produção industrial da consciência”. “Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...]” (op. cit., p. 389). O autor concebe a cultura pelo prisma da apropriação subjetiva, portanto a cultura como práxis, como liberdade e não a cultura consagrada como objeto, satisfeita em si mesma, dissociada das coisas humanas. Para Adorno, cultura como adaptação, destinada a obter o que ele chama de “domesticação do animal homem”, é o que provoca para Freud o “mal-estar” que a cultura carrega em si. A formação cultural como adaptação, que não ultrapassa a sociedade, cria uma consciência falsa que difere de época para época, sempre perpetuando um esquema de dominação progressiva. O iluminismo prometeu à humanidade a formação do indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, condição para a sociedade autônoma. “No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo” (op. cit., p. 392). O que se seguiu foi que as relações sociais, em especial as relações de produção, têm negado historicamente esta promessa, o que nos impede “[...] de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural” (op. cit., p. 392). É interessante para nosso trabalho a noção de cultura como expressão de negação em relação à infra-estrutura: “A produção cultural expressa o inconformismo e o desejo de emancipação em relação à barbárie da práxis social, que garante, contraditoriamente, a sua própria existência” (ZUIN, 1999, p. 52).

A primeira metade do século XX vai assistir à consolidação do que Adorno chamou de indústria cultural, numa sociedade em que a racionalidade técnica vai ser substituída pela racionalidade do domínio e haverá uma primazia dos efeitos sobre o conteúdo, levando o indivíduo a consumir num estado de distração. A mecanização do trabalho invade o lazer e a felicidade e todos devem se identificar sem resistência com a ideologia dominante, que deve ser ratificada a cada momento.

Por outro lado, o papel da mídia nestes processos é preponderante. Conforme Belloni, “[...] a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação - o objetivo é o consenso - difundindo os valores e as normas considerados comuns a todos em uma sociedade” (BELLONI, 2001, p. 33). Agregam-se à mídia uma série de outras atividades e novas agências de socialização, que passam a ter uma grande influência na formação dos jovens. “As fronteiras entre educação e entretenimento parecem se diluir, dando lugar ao aparecimento de uma série de novas formas de ‘aprender’ [...]” (op. cit., p. 4, grifo do autor). Atualmente assistimos a um quadro de imersão de toda a população num ambiente tecnificado com conseqüências interessantes e inquietantes para a educação. O papel das mídias e da indústria cultural é preponderante no processo de formação, pela sedução que exerce sobre os jovens, negando-lhes a possibilidade de uma formação que leve em conta suas reais necessidades e sua identidade cultural enquanto grupo social. “[...] a indústria cultural [...] perpetua esta situação, explorando-a e se assumindo como cultura [...] Seu espírito é a semicultura, a identificação” (ADORNO, 1996, p. 396). Ao assumir-se como cultura, a indústria cultural passa a ser o principal fator de identificação para os jovens. Esta identificação provoca no jovem, ao mesmo tempo, uma sensação de pertencer a um grupo e muitas frustrações, por não poder possuir ou realizar todos os símbolos, comportamentos e objetos propalados e prometidos pela indústria cultural, para quem procura esta identificação, principalmente através do consumo. “[...] são como consumidores que os indivíduos se afastam do controle de suas potencialidades, já que são subsumidas ao fetiche de objetos produzidos pelos próprios homens” (ZUIN, 1999, p. 43).

A semicultura, que pretende ser cultura, se apropria de diversos elementos da cultura universal e também das culturas regionais e locais, atribuindo-lhes outros significados, tornando-as inócuas, destituindo-as de todo o potencial criativo e inovador. Um exemplo disto é a apropriação pela mídia de elementos das culturas tradicionais que são retirados de

seus contextos, vestidos com roupagens espetaculares, traduzidos para o gosto padronizado vigente, sendo assim destituídos de todo o significado como prática social e cultural de um grupo. “Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural. Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los” (ADORNO, 1996, p. 406).

“A indústria cultural exige a reprodução do chamado semiconhecimento (*halbwissen*), da mentalidade do ticket – que é aquela mentalidade marcada pelo raciocínio estereotipado no qual prevalece uma visão de mundo dicotomizada -, do consciente coisificado” (ZUIN, 1999, p. 72, grifo do autor). Zuin defende que o conceito de indústria cultural está mais atual do que nunca, pois continuamos a despende um grande esforço no processo educativo para reproduzir conscientemente a nossa dessensibilização. “O clima cultural que propicia a reincidência da barbárie necessita ser questionado para que se possa refletir sobre intervenções possíveis de serem efetuadas” (op. cit., p. 77).

Para Zuin, os autores de Frankfurt defendem que uma maior oferta de bens culturais pelo desenvolvimento das mídias provocou uma pseudo-democratização da cultura, pois as possibilidades de crítica ao processo de transformação do homem em ‘coisa’ e à lógica do equivalente estão cada vez mais custosas. “Mais que nunca, tanto os propósitos quanto as veleidades emancipatórias do conceito de *bildung* encontram-se negados de antemão por uma sociedade cujas relações materiais privam as condições essenciais à experiência dos conteúdos formativos” (op. cit., p. 58, grifo do autor).

Zuin, ao analisar a educação e a cultura nos autores frankfurtianos, defende que o conceito de educação está presente em todas as relações sociais, além daquelas características da escola formal, em que exista algum processo de aprendizagem. Lembra que alguns autores defendem que o aparecimento da escola de massa no séc. XVIII, auge do período manufatureiro, corresponde a uma necessidade de inculcar disciplina, pontualidade e respeito nos incipientes proletários, sobretudo nas crianças. Nessa época, houve muita resistência dos trabalhadores, que podiam protestar, trabalhar menos ou mesmo não trabalhar, já que suas necessidades ainda eram as necessidades básicas da sobrevivência mais fáceis de serem saciadas. “Mas atitudes como essas, em tempos atuais, nos quais as necessidades de consumo se converteram numa segunda natureza, provocam reações de espanto ou de riso, ou ambas” (op. cit., p. 54).

A aprendizagem da disciplina e da resignação, portanto, era mais importante que a dos conteúdos relativos ao trabalho. “Aos poucos, a possibilidade de punição física, cuja influência nunca deixou de existir em todas as sociedades, foi sendo substituída pelo aceite de que, se havia um hiato tão grandioso entre as injustas relações materiais e a produção da própria *cultura*, caberia à personalidade bem sucedida a tarefa de galgar os degraus da hierarquia social [...]” (op. cit., p. 54, grifo do autor). O autor pondera que talvez tenha nascido nessa época a crença de que a frequência à escola garante um futuro melhor, dependendo da vontade de cada um.

A formação cultural para os frankfurtianos só tem razão de ser como reflexão crítica sobre a realidade, no sentido de reafirmar os pontos positivos da cultura que proporcionam o esclarecimento e a emancipação e negar e transformar os seus aspectos hegemônicos, que perpetuam situações de dominação. Esta reflexão crítica tem lugar em diversos espaços, mas acontece principalmente na escola. “Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação em que se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Por último, é necessário citar os conceitos benjaminianos sobre a história, que representam um rompimento com as concepções usuais que orientam nossos sistemas educacionais e nossas ações culturais. A idéia de que o passado ilumina o presente, mas não na forma de um contínuo evolutivo em que um encadeamento de fatos resulta evolutivamente no momento presente, leva à certeza de que este passado somente pode ser citado e apropriado no sentido crítico, no sentido de uma experiência memorável para o momento presente. A história deve servir para redimir os antepassados escravizados, não para liberar as gerações futuras, pois não tem sentido preparar novas gerações para um futuro que repetirá o passado por falta de uma apropriação crítica deste passado. Somente com a compreensão do fato de que “Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão.” (BENJAMIN, 1985, p. 225), se poderá pensar sobre o presente e sobre o quanto de passado está diluído neste presente. Por isso, para o autor: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’.” (op. cit., p. 229, grifo do autor) O educador deve, portanto, considerar o presente como um tempo único “[...] que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza. Porque esse

conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história.” (op. cit., p. 230) Trata-se de fixar, de entrar em contato, de rememorar o passado dentro de um presente que é sempre rico em possibilidades (históricas, revolucionárias ou messiânicas, para Benjamin) e no qual se dá a ação transformadora.

Todas estas concepções dos autores da Escola de Frankfurt têm sido objeto de inúmeras críticas, principalmente quanto à sua concepção ‘apocalíptica’ do papel das mídias e sua visão elitista de cultura. Estas críticas, no entanto, não diminuem o caráter inovador, o espírito de indignação, o potencial subversivo de suas análises, que continuam inspirando diversas correntes de educadores críticos. Embora poucos textos dos frankfurtianos tenham se dedicado especificamente à educação, eles deixaram uma rica herança, que foi continuada por seus seguidores e comentadores que resultou numa atualmente vasta bibliografia. Nosso estudo pretende situar-se nesta corrente, aproveitando e confrontando os conceitos da teoria crítica com um contexto cultural específico do litoral do estado de Santa Catarina, procurando evidenciar as possibilidades críticas do trabalho com a cultura nos sistemas educacionais e nas instituições culturais.

2.2. Fundamentos da concepção de educação como prática cultural

Diversos autores se preocuparam com a educação e suas relações com a cultura. Seu enfoque básico é o da pedagogia apropriando-se da categoria cultura como forma de criticar, de mobilizar resistências, de apoiar as classes populares nos embates de poder que ocorrem no campo simbólico, principalmente no ambiente escolar. A maioria deles tem suas origens teóricas no marxismo, nas concepções frankfurtianas e alguma relação com a corrente dos estudos culturais. A maneira de conceber a categoria cultura é a questão central nestas análises. Estas concepções de cultura foram sendo construídas a partir de momentos históricos, de conjunturas sócio-econômicas e políticas.

Raymond Williams, pioneiro dos “cultural studies” ingleses, analisa as modificações que ocorreram no conceito de cultura, estabelecendo as mútuas influências entre este conceito e as dimensões políticas, econômicas e sociais da realidade. Parte do conceito primário de cultura como “[...]crescimento e cuidado de colheitas e animais e, por extensão, o crescimento e cuidado das faculdades humanas” (WILLIAMS, 1979, p. 18). O conceito permaneceu até o séc. XVIII como um processo objetivo, quando as modificações sociais e

políticas ocorridas a partir do séc. XVI passaram a pressioná-lo. Surge, inclusive, uma nova palavra, ‘civilização’, que passa a significar “[...]um estado realizado, que se podia contrastar com a *barbárie*, mas também agora um estado realizado de *desenvolvimento*, que implicava processo histórico e progresso” (op. cit., p.19, grifo do autor).

As transformações sociais dos séc. XVIII e XIX trouxeram duas reações ao conceito de civilização. A primeira foi a idéia de cultura como desenvolvimento humano, como processo de desenvolvimento íntimo, que foi associado à religião, arte, vida pessoal; é uma idéia típica do romantismo e do idealismo. Associada a uma concepção universalista de desenvolvimento histórico, esta idéia evoluiu no início do séc. XIX para contemplar a variabilidade das forças que dão forma às culturas; surge “[...]a idéia de um processo social fundamental que modela *modos de vida* específicos e distintos é origem efetiva do sentido social comparativo de *cultura* em seu plural, já agora necessário de *culturas*” (op. cit., p. 23, grifo do autor). A segunda foi “[...]a idéia de socialismo, oferecendo uma crítica social e histórica da *civilização* e *sociedade civil*, e uma alternativa a elas, como condições fixas e realizadas” (op. cit., p. 20, grifo do autor). O autor classifica estas duas concepções como “[...]explicação idealista e explicação materialista [...]”(WILLIANS, 1992, p.12) da cultura e trabalha com as relações e tensões entre estas duas explicações em sua sociologia da cultura.

Partindo das relações entre cultura e currículo escolar, Tomaz Tadeu da Silva, fazendo uma releitura dos estudos culturais, analisa os elementos que envolvem o moderno conceito de cultura, definindo em princípio suas duas concepções fundamentais. A tradicional, mais comum, que reifica e essencializa a cultura, considerando-a estática, como um produto acabado, finalizado. Desta forma a cultura ‘é’, não se transforma e só pode ser dada, transmitida ou recebida. A concepção dinâmica encara a cultura como produção, como criação como trabalho. “[...] o que fica ressaltado nesta outra concepção é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante” (SILVA, 1999, p.17). Esta é uma das concepções fundamentais da corrente de autores identificada com os estudos culturais e, a partir dela, o autor analisa os elementos que constituem esta dimensão dinâmica da cultura, que são de grande utilidade para nosso estudo:

Em primeiro lugar a cultura é uma prática de significação.

“A cultura é feita, nesta perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido.” (op. cit., p.17) “O sentido e o significado, entretanto, não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes [...] Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações” (op. cit., p. 18).

Neste sentido é importante para nós a dimensão dos significados produzidos a partir da escola e das entidades culturais, os textos, as tramas, o próprio currículo formal ou oculto como espaço onde se cristaliza uma cultura.

Em segundo lugar a cultura é concebida:

“[...] como atividade, como prática de produção, de criação [...] Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre maneiras existentes. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos transpostos deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação” (op. cit., p. 19).

Aqui é enfatizado o aspecto mais dinâmico da cultura, que se relaciona com as concepções também dinâmicas de educação como processo de produção sobre alguma coisa (o dado cultural, por exemplo). Neste processo de transposição, redefinição, re-significação estão as possibilidades de uma atividade crítica que leve à mudança, à novidade, à transformação do mundo real.

Em terceiro lugar, a cultura é vista como relação social; o que leva a considerar os aspectos sociológicos deste processo, suas dimensões de produção social. “Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior dos grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais” (op. cit., p. 21).

Em quarto lugar, a cultura é concebida como relação de poder; o que significa levar em conta que:

“Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é

fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que supõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles” (op. cit., p. 23).

“Conceber as práticas culturais como relações de poder implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo. A luta pelo significado é a luta por hegemonia, por predomínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento” (op. cit., p. 24).

Por último o autor sustenta que “Um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção de identidades sociais [...] As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social” (op. cit., p. 25). Silva afirma que a identidade não é um produto da natureza, ela é produzida no interior das práticas sociais e esta produção está sempre em processo e sempre se refere ao outro. “Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis” (op. cit., p. 26).

Outros autores preocupam-se com a escola encarada como espaço cultural, onde se realizam todos os aspectos da cultura definidos por Silva. “Ignora-se que as escolas também sejam espaços culturais assim como é ignorada a noção de que as escolas representam arenas de contestação e de luta entre grupos de diferentes poder cultural e econômico” (GIROUX, Henry, apud ZUIN; PUCCI, 1999, p. 123). A concepção de escola como espaço de produção cultural significa, para os autores desta corrente, um espaço em que diversos discursos culturais, tanto os hegemônicos quanto os contestadores (e portanto discursos políticos) se digladiam, tendo como resultado um consenso em equilíbrio instável. CANDAU (2002, pg. 130) fala em contextualizar o projeto pedagógico a partir de uma agenda política de transformação e, para tanto, a pedagogia deve considerar os embates e fóruns onde se explicitam os diversos discursos, não apenas no espaço escolar, mas também em outros espaços comunitários.

Outra contribuição desta corrente é a reflexão sobre a escola como uma das agências de produção de identidades e que deve desenvolver processos de construção de identidades culturais em que se fortaleçam a auto-estima e o auto-conhecimento dos alunos provenientes de grupos excluídos e discriminados, preparando-os para a intervenção nos embates políticos que ocorrem na sua escola e na comunidade.

Estas idéias levam a encarar a pedagogia como prática cultural, como Giroux, que defende um compromisso político e ético da pedagogia com as imagens, valores e concepções que cria no meio educacional. Uma noção, provavelmente tributária desta corrente, é a da “ação cultural”, que seria a prática de uma categoria de agentes dedicados a trabalhar com cultura em diversos espaços: comunidades, centros culturais, movimentos sociais, ongs etc.

Uma questão muito discutida por esta corrente é a da relação, geralmente tensa, entre a chamada cultura universal e as culturas locais. Em que medida são necessários os elementos universais ou eruditos da cultura na educação formal e como se articulam estes elementos universais com os saberes locais, que dão conta da sobrevivência de grupos específicos ou de populações excluídas? Terão estes saberes ‘populares’ algum potencial de mudança para influenciar o projeto político destas populações? Giroux faz uma recomendação explícita sobre este assunto, que é comentada por ZUIN; PUCCI (1999) e que pode muito bem informar a prática de educadores críticos:

“Assim, o conhecimento radical, segundo nosso autor, deve servir de instrumento para instruir os oprimidos a respeito de sua situação de classe, para se apropriarem das dimensões mais progressistas de sua cultura e dos aspectos avançados presentes também na cultura burguesa, para decodificar a história no sentido de desenvolver seus desejos e suas necessidade que anseiam por uma sociedade nova, por novas relações sociais. Ele procura nos mostrar que no comportamento dos grupos subordinados existem momentos de expressão cultural e criativa que se inspiram em lógicas diferentes das usualmente determinantes na sociedade capitalista. Essas lógicas peculiares, sejam elas existenciais, religiosas ou outras, devem ser levadas em consideração, e os elementos de crítica e emancipação nelas presentes precisam ser resgatados em função de seus interesses de classe” (op. cit., p. 127).

Um aspecto importante desta corrente de autores é sua análise do currículo do ponto de vista cultural, negando a idéia de que o currículo é uma operação meramente cognitiva. Para Silva o currículo não é uma operação que faz emergir “[...]uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura [...] é um processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 1995, p.

195). O currículo também está constituído de representações: “As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais - estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles” (op. cit., p. 200).

O conceito de pedagogia radical revela toda uma tradição de luta política e de reflexão crítica, em termos frankfurtianos, sobre o uso das possibilidades emancipatórias da educação e da cultura. Esta pedagogia deve dar conta da escola como incorporação ideológica e material de uma complexa teia de relação entre cultura e poder, mas também como espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas. Estas experiências seriam as práticas educativas radicais baseadas na luta, na expressão do estudante e no diálogo crítico que, segundo Giroux, proporcionariam (ou vinculariam) os professores, alunos e a comunidade ao projeto de transformação da sociedade.

“Ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização, com sua ênfase nas continuidades históricas e no desenvolvimento histórico, a Teoria Crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões da história, todas as quais se tornam valiosas, na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade que poderia ser” (Giroux, apud ZUIN; PUCCI, 1999, p. 135).

2.3. Forquin, a escola e a cultura.

Dentre os autores estudados, Jean Claude Forquin é o que enfoca mais especificamente as relações entre cultura e educação. O autor se preocupa com o problema da legitimidade da ‘coisa ensinada’, que seria um corolário da autoridade pedagógica do professor, pois o “[...]valor intrínseco da coisa ensinada está no centro da intenção docente como projeto de comunicação transformadora” (FORQUIN, 1993, p. 9). Esta reflexão sobre os conteúdos do ensino - isto é, sobre currículo - sobre a justificativa de sua seleção e a finalidade com que são trabalhados no processo educativo é talvez uma das questões fundamentais da escola e acreditamos que a falta de perspectivas nesta área contribui muito para o que tem se convencionalizado chamar de crise da educação das últimas décadas. Se a intenção docente

subentende um projeto de comunicação transformadora, e quase toda a prática pedagógica, por mais ‘falsa consciência’ que possa ser, carrega esta intenção do professor, a discussão dos conteúdos quanto à sua natureza, consistência, utilidade, interesse e valor educativo passa a ter uma importância crucial para a educação.

Para FORQUIN (1993, p. 10), as dificuldades em trabalhar com a idéia de cultura se devem principalmente à predominância atual na área da educação de discursos que privilegiam a adaptação, a utilidade momentânea e o instrumentalismo em detrimento de questões fundamentais como a justificação cultural da escola. Forquin admite que a todo o conteúdo transmitido/adquirido através da educação pode dar-se o nome de cultura, pois este conteúdo constitui-se “[...] na moldura, no suporte e na forma de toda a experiência individual possível [...]” (op. cit., p. 10). O termo, porém, apresenta um caráter ambíguo, por vezes equívoco e enganador; “[...] observamos em seu aspecto semântico uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um pólo normativo e um pólo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista” (op. cit., p. 11).

A responsabilidade pela continuidade do mundo é o que justifica o empreendimento educativo que transmite e perpetua a experiência humana considerada como cultura: “[...] aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis” (op. cit., p. 13).

O autor define, num primeiro nível geral e global, suas concepções sobre as relações entre cultura e educação:

“[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. [...] educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda a reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (op. cit., p. 14).

O autor faz ver que a cultura não existe como um tecido uniforme e imutável, mas que ela assume uma variedade de formas conforme o desenvolvimento histórico, a sociedade, a geografia e que ela se transmite de maneiras diferentes conforme os indivíduos, as relações simbólicas, os conflitos e uma série de outros fatores.

O processo de transmissão da cultura não é uniforme, ele se dá por ambigüidades, vulnerabilidades, inconstâncias, portanto é possível dizer que a educação transmite apenas partes, elementos da cultura, considerada como patrimônio simbólico unitário e coerente. Estas partes podem ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas heterogêneas, podem ser transmitidas por veículos, entidades ou pessoas que redefinem a sua maneira o seu conteúdo. Esta transmissão de partes da cultura é observável nitidamente quando a escola ou o professor adota a concepção estática de cultura como produto, mas também acontece com os educadores críticos que trabalham cultura como processo, pois mesmo eles têm que eleger elementos, conteúdos da cultura para trabalharem criticamente com seus alunos.

O autor propõe a metáfora da bricolagem para definir as relações entre a educação e a cultura: “[...] re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos [...]” (op. cit., p. 15). A educação escolar promove regularmente uma espécie de seleção entre todos os elementos da cultura produzidos pela humanidade, ou pela sociedade em que está inserida, durante todo o seu desenvolvimento histórico e também uma seleção entre todos os elementos da cultura que estão sendo produzidos no momento em que acontece o processo de ensino. “O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua versão autorizada, sua face legítima” (op. cit., p. 16). Isto deve ser encarado como mais uma das estratégias de reprodução usadas pela sociedade para se perpetuar, como será analisado no item 2.4.

A questão que se coloca é qual é a lógica que comanda a eleição de conteúdos a cada geração, a cada ano, a cada reforma educacional, a cada novo plano em detrimento de um volume monumental de conhecimentos produzidos no processo histórico e relegados ao esquecimento. É necessário estudar como estes conteúdos idealizados e institucionalizados se transformam e se coisificam dentro da escola, quais os fatores desta transformação (mídias, governos, grupos de jovens etc.).

A necessidade de tornar os elementos culturais transmissíveis e assimiláveis pelos jovens e crianças obriga os educadores a um trabalho de ‘transposição didática’, que consiste na reorganização, reestruturação, intercessão de dispositivos mediadores, saberes

intermediários, aproximações etc. no processo de ensino. O ‘imperativo da didatização’ comanda o processo de transformar toda uma herança cultural viva em manuais, deveres, provas, murais etc. As configurações cognitivas oriundas de clivagens que interferem neste processo formam o que se chama de ‘cultura escolar’ dotada de dinâmica própria e que muitas vezes escapa do contexto da escola para “[...] imprimir sua marca didática e acadêmica a toda espécie de outras atividades [...]” (op. cit., p. 17), como lazeres, jogos, turismo, trabalho e também para relacionar-se com outros campos culturais. Podemos falar também numa didatização da vida e infantilização dos indivíduos através da mastigação de conteúdos de comunicação pela mídia, pelos manuais, pelas revistas especializadas etc.

Forquin conclui que estas questões não poderiam ser contornadas por uma pedagogia instrumentalista, com a intenção de formar indivíduos adaptáveis às novas circunstâncias, capazes de respostas flexíveis e preparados para qualquer eventualidade. Uma pedagogia que pretenda liberar a criança com base na negação do imperativo da cultura teria conseqüências desastrosas. “[...] reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar a fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória” (op. cit., p. 20). Tudo isto tem sérias conseqüências para a discussão sobre a autoridade intelectual e sobre o papel de formador do professor.

O conceito de educação é inseparável do conceito de valor, pois ensinar significa introduzir alguém numa categoria de atividades que se considera que têm um valor intrínseco, que se considera desejáveis por si mesmas, é elevá-lo a um grau que se considera superior. Estes elementos que se considera desejáveis são selecionados nos limites de uma cultura.

O autor analisa a especificidade da transmissão cultural na escola, pois aqui as experiências a que são submetidos os indivíduos para esta finalidade são planejadas e diferentes daquelas a que seriam submetidos na sua vida cotidiana. Na escola, a ‘aquisição’ da cultura é diferente da ‘aquisição’ oriunda de demandas espontâneas da vida. Aqui a herança cultural é comunicada sob a forma mais universal possível, menos concreta e menos ligada a situações triviais e rotineiras da vida. Estamos, neste caso, frente ao processo de transmissão cultural (produção e reprodução da cultura), que inclui o processo de

socialização, que, por sua vez, inclui o processo de educação, sendo uma de suas especificidades a educação formal.

As discussões sobre as relações entre a escola e a realidade do aluno são muito presentes e importantes para nosso estudo. As correntes que consideram que a escola fundamental tem por função primordial a formação do ‘espírito’, a preparação para a vida ‘civilizada’ defendem a transmissão de aspectos mais universais e ‘incontestáveis’ da cultura. Por outro lado, há os que consideram que a escola deve responder às demandas prementes do meio social do aluno, como os defensores da educação para o trabalho e os culturalistas radicais, que apregoam o ensino voltado unicamente para o contexto cultural específico onde se situa a escola. Forquin posiciona-se da seguinte maneira:

“Nesta matéria, é necessário dizer, antes, que a oferta precede e, numa certa medida, cria a demanda, por sua capacidade de moldar e de modificar em profundidade o sistema de hábitos e de representações coletivas. Toda a tentativa de subordinar a definição dos programas escolares a uma avaliação do grau de utilidade social dos saberes destinados a serem ensinados teria, aliás, implicações culturais devastadoras” (op. cit., p. 171).

Especialmente nas instituições culturais a oferta precede a demanda e isto está relacionado com a questão do que se convencionou chamar no jargão destas instituições de ‘formação de público’.

O autor contesta a tese, defendida por Bourdieu, segundo a qual as desigualdades escolares decorreriam da cultura de caráter tendencioso transmitida pela escola e defende que se deve investigar “[...] por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos, certos grupos acedem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco” (op. cit., p. 172). Considera que as desigualdades educacionais não provariam que não haja aspectos da cultura humana que mereçam e possam ser comunicados a todos, pois, sendo assim, a educação perderia todo o seu poder ‘iluminador e mobilizador’.

Segundo o autor, o niilismo e o relativismo são atitudes intelectuais que prejudicam os militantes da educação, pois levariam a um imobilismo que nos impediria de atender a imperiosa necessidade de apresentar o mundo às novas gerações com uma intencionalidade educativa baseada na “preocupação fundadora da cultura”.

Forquin cita e se apóia com freqüência em Hannah Arendt e vale a pena examinar as posições da autora sobre o tema conservação/ inovação na área educacional. Para ela, a educação implica não apenas no cuidado com a vida e o desenvolvimento da criança, mas também na responsabilidade com a continuidade do mundo. Estas duas faces da educação muitas vezes são conflitantes e este conflito está relacionado com a atual crise na nossa atitude face ao passado. Para Arendt é “[...] difícil para o educador arcar com este aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo[...].” (ARENDR, 2000, p. 244).

Ao apresentar o mundo para as crianças e os jovens (“eis nosso mundo”), os adultos têm uma atitude conservadora/preservadora, por isso a autora sustenta que a educação está inevitavelmente voltada para o passado. Apenas sobre uma base que requer um mínimo de conservação é possível educar os jovens para que empreendam a tarefa de renovar o mundo, mas, segundo a autora, está cada vez mais difícil identificar este mínimo de conservação que é indispensável para o processo educacional.

São muito interessantes suas idéias sobre o papel da educação com relação à mudança e ao futuro da sociedade: “[...] o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos [os jovens e as crianças]” (op. cit., p. 226). Cada geração sempre se transforma em um mundo antigo frente às novas gerações e a pretensão de preparar estas novas gerações para a vida ou para o futuro “[...] só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém chegados sua própria oportunidade face ao novo” (op. cit., p. 226). A autora defende, portanto, que a função da escola não é preparar a crianças na “arte de viver” e sim ensiná-las como o mundo é. “Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado [...]” (op. cit., p. 246)

Voltamos aqui aos apelos benjaminianos sobre a crítica ao passado a fim de redimi-lo e, só assim, poder construir o futuro. A função dos educadores é preparar as novas gerações para o exercício desta crítica, que trará uma outra relação com este passado, ou uma visão ‘esclarecida’ sobre este passado e possibilitará formas de resistência e de investimento num futuro de emancipação.

2.4. Cultura e reprodução

O principal autor que trata desta relação é Pierre Bourdieu que trabalha com algumas categorias que interessam profundamente a este estudo. O autor introduz a noção de capital cultural, rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e com o mito do 'dom' individual para justificar as diferenças de aproveitamento escolar entre os alunos de classes sociais diferentes. “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1999b, p. 41). Isto coloca ênfase na herança cultural e no nível cultural global do grupo familiar em detrimento daquilo que a escola poderia transmitir ao indivíduo no processo educacional. O sucesso dos alunos está mais ligado a elementos do capital cultural que regulam as relações destes alunos com o conhecimento e com o mundo escolar: informações sobre este mundo escolar, facilidade verbal, cultura adquirida em experiências extra-escolares, 'savoir faire', gostos etc.

Para Bourdieu, a parte mais ativa desta herança cultural se transmite de maneira osmótica, sem esforço metódico, sem intencionalidade. “[...] o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, *a transmissão doméstica do capital cultural*” (BOURDIEU, 1999a, p. 73, grifo do autor). Inclusive as aspirações de ascensão social estão ligadas a esta herança e conseqüentemente à estrutura de classes. É interessante para nossa pesquisa a idéia de que a transmissão do capital cultural está mais ligada à estrutura de classes do que ao processo de socialização em geral, onde se inclui a educação formal de determinado grupo, nação ou etnia. A acumulação deste capital cultural custa tempo, deve começar precocemente, sem atrasos, dura tanto quanto o processo de socialização, portanto depende das condições sócio-econômicas da família. Segundo Bourdieu: “Este capital pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanecendo marcado por suas condições primitivas de aquisição” (op. cit., p. 75).

O autor se preocupa principalmente com a transmissão dos elementos consagrados da cultura, representados pelas grandes obras do teatro, da literatura, da pintura, da filosofia, concluindo que a experiência osmótica nas famílias de classe alta cria nos alunos uma familiaridade com estes elementos que o ensino escolar jamais poderia fornecer

completamente. Ao contrário, estudantes de classe baixa têm uma relação mais laboriosa, dramática e tensa com estes elementos na escola. A ligação forte entre frequência a museus, “propensão a consumir” obras culturais consagradas e escolaridade “[...] mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura [...]” (BOURDIEU, 1999b, p. 60). Mesmo esta propensão, estas aspirações são determinadas por condicionantes sócio-econômicos, cujas causas se deve pesquisar e denunciar.

Bourdieu critica também a “ficção”, segundo a qual os meios de comunicação seriam capazes de transmitir uma cultura de massa que iria homogeneizar os grupos sociais, pois estes grupos recebem estas mensagens de maneira diferente conforme suas condições sócio-culturais.

O autor põe em dúvida o que chama de “técnicas de ação cultural direta”, praticadas nos centros culturais e em projetos de educação popular:

“[...] enquanto perdurarem as desigualdades frente à escola (única instituição capaz de criar uma atitude cultivada), apenas contribuirão para disfarçar as desigualdades culturais que não conseguem reduzir realmente e, sobretudo, de maneira duradoura. Não há atalhos no caminho que leva às obras da cultura e os encontros artificialmente arranjados e diretamente provocados não têm futuro” (op. cit., p. 62).

Além disso, o conhecimento do código das obras culturais eruditas só pode ser adquirido por uma aprendizagem metódica e organizada dentro da escola e este processo também é, em grande parte, definido (tornando-se mais ou menos penoso) pelo capital cultural recebido como herança familiar pelos estudantes.

Bourdieu preocupa-se com a questão da escola como um dos principais agentes de reprodução social e, portanto, de manutenção de estruturas de dominação. Critica a ideologia da “escola libertadora” que considera o sistema educacional como um fator de mobilidade social, mostrando “[...] a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural [...]” (BOURDIEU, 1999a, p. 74).

Outro importante conceito é o de *habitus* “[...] como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem que por isso sejam o produto de obediência de regras [...]” (BOURDIEU, apud ORTIZ, 1994, p. 15), constituindo-se assim quase que numa segunda natureza do indivíduo. O *habitus*

refere-se a um grupo ou uma classe, sendo que o processo de socialização vai produzindo, através de diversas instituições, uma série de *habitus* distintos e muitos deles carregam mecanismos para a produção de novos *habitus*. Por isso, é de grande importância o estudo da estruturação destes *habitus* na infância e adolescência, pois “[...] a história de um indivíduo se desvenda como uma variante estrutural do *habitus* de seu grupo ou de sua classe [...]” (ORTIZ, 1994, p. 18).

A noção de *habitus*, a uma primeira vista, parece não deixar espaço para a mudança e principalmente para uma prática pedagógica crítica com vistas à transformação, pois a escola seria uma das principais agências formadoras do *habitus*. Mas a incorporação do *habitus* não nos parece ser assim tão determinista. Tentaremos estudar as possibilidades de criticar, enfraquecer ou até mesmo fortalecer determinados *habitus* no processo de socialização, em especial na escola. Há também a possibilidade de a escola investir no descompasso entre as condições que criaram um *habitus* e o surgimento de novas condições objetivas que podem provocar mudanças nas disposições estruturadas nos agentes.

Também a noção de campo como “[...] espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas” (op. cit., p. 19) tem valor heurístico para análise, em nosso caso, uma vez que estamos diante de um novo campo (o da relação entre cultura e educação) em que se poderá observar a gênese da “[...] luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (op. cit., p. 19). Já é possível observar, de forma empírica, os diversos agentes tomando posições, procurando definir os discursos válidos, a distribuição do capital simbólico e monetário nas diversas instituições que estão tratando desta inter-relação.

Bourdieu fala em:

“[...] uma ciência rigorosa da concorrência pelo poder, em particular nas empresas ou nas administrações públicas, organismos capazes de concentrar e de redistribuir uma grande parte dos recursos disponíveis, graças ao poder sobre os meios materiais (sobretudo financeiros), institucionais (regulamentação das relações sociais) e simbólicos, que são controlados pelas autoridades administrativas” (BOURDIEU, apud ORTIZ, 1994, p. 43).

Uma fecunda linha de trabalho é, portanto, a análise desta formação, denunciando as posições, as lutas e os esquemas não-democráticos de estruturação deste campo.

Uma outra possibilidade é a de estudar o campo da educação, e mais precisamente a escola, a partir de uma perspectiva das culturas que aí se digladiam (linha de abordagem dos estudos culturais) para que se ofereçam condições para serem ouvidos os agentes e grupos marginalizados ou os grupos de menor capital cultural deste campo, através de uma intervenção junto aos diversos agentes que aí atuam.

Raymond Williams também se preocupa com o tema da reprodução. “[...] está explícito no conceito de uma cultura ser ela capaz de ser reproduzida; e, além disso, que, em muitos de seus aspectos, a cultura é, na verdade um modo de reprodução” (WILLIAMS, 1992, p. 182). Este aspecto da cultura interessa especificamente ao nosso estudo das tensões e contradições entre as possibilidades críticas, de resistência e de inovação das práticas culturais e o determinismo de suas dimensões reprodutivistas. O autor afirma que uma cultura é “[...] uma seleção e organização de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade” (op. cit., p. 182). Para nosso estudo importa saber como atuam estes mecanismos de reprodução em situações nas quais uma cultura local, tradicional de um determinado grupo social, pode funcionar como resistência à hegemonia da cultura mundializada e como fundamento para a construção de novas formações sociais. No caso específico do sistema educacional, “[...] uma forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor[...]” (op. cit., p. 184), o autor observa que podem existir em determinadas épocas graus diversos de autonomia relativa, que podem propiciar tanto mudanças internas mais específicas como mudanças em seu relacionamento com outros sistemas sociais.

Outro conceito analisado por Williams é o de tradição “...que, de modo provisório mas intencional, chamo de reprodução em ação” (op. cit., p. 184). A continuidade de uma série de elementos desejáveis da cultura é definida pelas relações sociais dentro de determinado grupo. No caso da tradição, interferem nesta seleção diversos fatores, mas principalmente os fatores institucionais. Em nosso estudo abordaremos a intervenção institucional, principalmente governamental, nos processos de seleção e transmissão de elementos ‘desejáveis’ da cultura, tanto na escola como em espaços e entidades culturais.

Em última análise, o que Williams discute é a questão da determinação econômica da produção cultural, ou, se definirmos em termos marxistas ortodoxos, a determinação da superestrutura simbólica (no caso da cultura) pela infra-estrutura econômica. O autor

pondera que esta discussão não pode ser colocada em termos gerais, pois dependendo do tipo de produção cultural, pode haver total determinação, uma determinação indireta e até mesmo um grau variável de autonomia.

A discussão das teorias da reprodução quase sempre se coloca como um dilema para educadores e trabalhadores da área da cultura. Trata-se de interrogar até que ponto as estruturas mais ou menos automáticas, que conformam a reprodução e perpetuação dos sistemas sociais, podem sofrer fissuras, abrir brechas e permitir uma ação educativa e/ou cultural de negação em relação a estes mecanismos. Em outras palavras, até que ponto ações formativas, baseadas em pressupostos críticos, nas áreas da educação e da cultura, podem formar as novas gerações com autonomia e gerar mudanças estruturais que levem a uma sociedade mais democrática. Acredito que todos os educadores críticos vislumbrem de alguma forma possibilidades deste tipo em sua prática nas escolas, universidades, centros culturais, museus, sítios históricos etc.

2.5. A cultura e a escola na pós-modernidade

No final do século XX as questões culturais passam a ser discutidas dentro de um contexto social, de um tempo histórico e de um aparato teórico que se enquadram naquilo que se convencionou chamar de pós-modernidade, ou modernidade radical ou ainda modernidade tardia. Diversos temas, que interessam à educação e particularmente a este estudo, são levantados nesta discussão.

São importantes os comentários de Giroux sobre os teóricos da pós-modernidade. O autor mapeia o que ele chama de “condição pós-moderna”. Para nosso trabalho é importante destacar o aumento do pluralismo cultural, o desenvolvimento de novas formações culturais e principalmente “[...] a aparição de um aparato ideológico/cultural no qual a produção da informação e símbolos não apenas se torna um aspecto central da produção e da reprodução da vida cotidiana, mas contribui para o colapso da divisão entre realidade e imagem” (GIROUX, 1993, p. 49). O mundo saturado de informação impede a leitura da realidade e dificulta o desenvolvimento de estratégias de resistência à dominação através de símbolos. Num mundo saturado, o nihilismo enfraquece a intenção radical e a pedagogia desaparece pela impossibilidade de qualquer ação formadora.

Giroux afirma que não existe uma teoria sistemática da cultura no pós-modernismo e sim uma variedade de posições teóricas e práticas culturais. Mas existe em todos os autores uma análise política e cultural que contesta as fronteiras formalistas e institucionalizadas da arte e da cultura, baseadas na reprodução e produção de signos e imagens codificadas nos museus, escolas, políticas públicas etc. O autor critica o fato de que não existe uma análise mais profunda de como as pessoas fazem suas escolhas, como se relacionam com os signos, como constroem suas relações sociais e suas identidades. Para Giroux, a pós-modernidade (ele se refere aos autores do início da década de 1990) afirma a diferença como um fim em si mesma e, neste caso, a diferença perde o seu potencial político ao ser desenraizada de seu contexto e tratada como pastiche.

Por outro lado, Giroux considera que o pós-modernismo “[...] fornece aos educadores uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre cultura, poder e conhecimento” (op. cit., p. 65). A ênfase no pluralismo cultural aponta para uma educação que não faça separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano e não legitime narrativas histórico-culturais unidimensionais, fazendo da pedagogia não apenas um frio imperativo metodológico, mas um projeto político de transformação.

A cultura, privada do lastro da tradição, coloca profundos dilemas para que sua transmissão através da educação encontre fundamento e legitimação. A contradição entre a necessidade da transmissão de uma herança cultural, que seja reconhecida pelas novas gerações, e a exigência histórica da mudança tem trazido perplexidades para os profissionais da educação. A rapidez da mudança e o fato de que ela tenha se tornado um valor em si mesma provoca no homem moderno um estranhamento do mundo, pois hoje a paisagem se transforma e se desfaz com uma rapidez crescente, enquanto que até bem pouco tempo o homem é que mudava numa paisagem imutável (onde estava a ordem, a sabedoria). A mudança como valor está presente na ciência que se funda na refutação de princípios e teorias anteriores, no mundo artístico e intelectual onde ela se constitui na pedra de toque do projeto criativo e principalmente no mundo da política, dos costumes, do consumo, onde sua premência se faz sentir cotidianamente.

Forquin cita Joffre Dumazedier para caracterizar este processo em que o novo se impõe totalitariamente a todas as instâncias, passando a constituir-se ele próprio numa tradição: “Muito mais rápido do que antes, a verdade se transforma em preconceito, a eficácia em

rotina, a beleza em molde padrão e a ética em dogmática. Isto deixa uma dúvida crescente sobre a pertinência da cultura herdada dos séculos passados e transmitida pela escola ou pela universidade” (DUMAZEDIER, apud FORQUIN, 1993, p. 18).

Considerado como elemento típico da cultura global contemporânea, o tema do narcisismo é analisado por Christopher Lasch, que, embora escrevendo sobre a realidade americana, pode ser útil para nossa análise do papel do professor, do intelectual e do artista e do significado da transmissão da herança cultural no Brasil, neste contexto de modernidade radical, usando a denominação de Giddens. O autor afirma que o que caracteriza o narcisismo presente na sociedade americana é o pouco interesse pelo passado, a dificuldade de utilizar lembranças para construir uma vida presente mais equilibrada e a completa descrença no futuro. “Tendo trivializado o passado, ao igualá-lo a estilos ultrapassados de consumo, modas e atitudes, dos quais abriram mão, as pessoas, hoje em dia ressentem-se de qualquer um que recorra ao passado para sérias discussões sobre as condições contemporâneas, ou que tente usar o passado como um padrão com que julgar o presente” (LASCH, 1983, p. 15). A discussão do papel do passado, não encarado como nostalgia, mas como uma experiência memorável que informa o presente e o futuro, é central em qualquer ação cultural e educacional no sentido de formação. O individualismo, a desesperança de modificar a sociedade, a iminência de uma catástrofe levaram a maioria das pessoas a se refugiar no narcisismo e muitos educadores e intelectuais a negar a continuidade histórica e o papel da política na construção da realidade. “Estamos rapidamente perdendo o sentido de continuidade histórica, o senso de pertencermos a uma sucessão de gerações que se originaram no passado e que se prolongarão no futuro” (op. cit., p. 25). Este sentimento de “não pertencimento” é essencial para a compreensão do processo de socialização e de transmissão da cultura.

Outro enfoque teórico do trabalho origina-se nas análises de Boaventura dos Santos sobre os processos de globalização, principalmente no campo cultural. Para o autor: “Os poderosos e envolventes processos de difusão e imposição de culturas, imperialisticamente definidas como universais, têm sido confrontados, em todo o sistema mundial, por múltiplos e engenhosos processos de resistência, identificação e indigenização culturais” (SANTOS, 2002, p. 47). O autor mostra também que a luta anti-hegemônica em torno da questão da homogeneização e uniformização culturais está se dando atualmente também no

campo da cultura e da comunicação global com uma série de iniciativas políticas, comunitárias, comunicacionais que unem pessoas e grupos ao redor do mundo. O universo estudado em nossa pesquisa poderia perfeitamente ser inscrito numa agenda anti-hegemônica mais abrangente, pois oferece inúmeras possibilidades de investimento em aspectos de identificação, de contextos culturais, de ações sócio-educativas, que podem representar alternativas locais e regionais a um modelo de desenvolvimento econômico mundial, unívoco e predatório de pessoas, de consciências, do meio ambiente e dos recursos regionais. É muito importante analisar nos processos educativos e culturais a ação de “[...] grupos, as classes, os interesses e os Estados que definem as culturas parciais enquanto culturas globais, e que, por essa via, controlam a agenda da dominação política sob o disfarce de globalização cultural” (op. cit., p. 48). Este processo muitas vezes ocorre através da ação de educadores que não são capazes de identificar estes mecanismos ou que os identificam como naturais, como um dado incontestável, fruto de uma evolução determinista da sociedade tecnológica. Santos analisa também o papel dos estados-nação em relação à diversidade cultural em seus territórios:

“Enquanto, externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade cultural nacional, internamente, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes, por todos eles em conjunto” (op. cit., p. 47).

No universo estudado em nossa pesquisa este papel do estado se dá principalmente (e até intencionalmente) por omissão, ao deixar os sistemas educacionais entregues à própria sorte, sem formação de seus agentes e vulneráveis ao determinismo da hegemonia. Por outro lado, outra omissão, tão importante e igualmente arrasadora das culturas locais e nacionais, é o fato do estado abstrair o campo da comunicação de massa, deixando este terreno livre para as articulações de interesses privados, hegemônicos e principalmente desinteressados (ou interessados na manutenção das coisas como estão) das questões educacionais e culturais que são estratégicas para a construção de uma nação. Para estes interesses a cultura só se torna importante enquanto mercadoria da indústria cultural, enquanto pode ser reduzida à lógica do mercado mundial e neste campo já estão garantidas

regulações a respeito de circulação, de direitos autorais, de tecnologias e outros temas que ninguém, muito menos os estados nacionais, contesta.

Mas é sobre o pano de fundo das teorias de Anthony Giddens que fundamentamos nossa análise sobre as relações entre tradição e modernidade nos processos descritos neste trabalho. Segundo o autor: “[...] a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa experiência” (GIDDENS, 1997, p. 1). Isto significa, para o nosso caso, que os indivíduos das sociedades tradicionais do séc. XX e XXI, do litoral de Santa Catarina, tiveram que lidar com este processo de maneira brusca e num espaço de tempo muito curto. Enquanto podemos considerar que nas sociedades urbanas e industriais do mundo ocidental a passagem da modernidade para a modernidade tardia (para alguns, pós-modernidade) deu-se num período relativamente longo, no caso catarinense somos levados a admitir que tivemos uma passagem brusca de uma sociedade, uma economia e um universo simbólico com características pré-modernas para o convívio com uma realidade altamente tecnificada e globalizada, típica do final do séc. XX e início do séc. XXI. Isto obriga os grupos e os indivíduos a promoverem redefinições drásticas em suas vidas, muitas vezes sem o concurso das certezas que lhes eram garantidas por seu mundo tradicional. “Quanto mais a tradição perde a sua influência, e quanto mais a vida diária é reconstituída em termos do jogo dialético entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a negociar escolhas de estilos de vida de entre uma diversidade de opções” (op. cit., p. 5).

Isso é agravado pelo fato de que cada vez existem menos zonas onde é possível sobreviver longe das influências dos chamados processos de globalização, que atualmente afetam, de uma maneira ou de outra, qualquer indivíduo onde quer que ele esteja neste planeta, fazendo com que a maioria de suas ações e de seus dilemas se localizem no campo (falso ou verdadeiro) das dualidades entre global e local, moderno e tradicional, próprio e alheio. “A globalização significa que, no respeitante às conseqüências de pelo menos alguns mecanismos de descontextualização, ninguém pode ‘pôr-se à margem’ das transformações trazidas pela modernidade: assim é, por exemplo, no respeitante aos riscos globais da guerra nuclear ou da catástrofe ecológica” (op. cit., p. 20, grifo do autor). O indivíduo, portanto, não tem outra escolha senão confiar cegamente (o que é extremamente difícil) na multitude daquilo que Giddens chama de “sistemas abstratos”, que regulam sua vida nos

mais diversos aspectos (não apenas na ordem institucional, mas na própria formação do *self*) e sobre os quais ele só consegue adquirir uma compreensão ínfima. “A modernidade, pode dizer-se, quebra o enquadramento protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações impessoais muito maiores” (op. cit., p. 30).

A reflexividade social, que em nosso caso diz respeito à ação dos agentes educacionais e culturais que cada vez mais são importantes na discussão e na tomada de consciência sobre as ações dos indivíduos e dos grupos é um conceito importante para nossa análise. Para o autor: “A reflexividade social se refere a um mundo que é cada vez mais constituído de informação, e não de modos pré-estabelecidos de conduta [...] por termos que tomar tantas decisões prospectivas” (GIDDENS; PIERSON, 2000, p. 87).

A questão da mediação da experiência e seu desenvolvimento tecnológico ao longo deste período da história da humanidade e o fato de que as mídias não espelham a realidade, mas, em certa medida, formam-na, são enfaticamente analisados pelo autor. “A modernidade é inseparável dos seus ‘próprios’ media: o texto impresso e, subseqüentemente, o sinal eletrônico” (GIDDENS, 1997, p. 22, grifo do autor). O que vem reforçar nossa concepção de que a abordagem científica do campo cultural não pode ser feita abstraído-se suas conexões com o campo das mídias, onde ocorrem as mediações culturais, talvez as mais significativas em nosso tempo.

2.6. Os estudos latino-americanos de cultura e comunicação

Uma grande contribuição nesta área é de Jesus Martín Barbero, que redirecionou a discussão política (principalmente a posição das esquerdas) na América Latina com o que chama de redescoberta do popular, que seria a “[...] revalorização das ações e das mediações da sociedade civil, sentido social dos conflitos para além de sua formulação e síntese política, reconhecimento de experiências coletivas não enquadradas nas formas partidárias” (BARBERO, 1997, p. 284). Isto nos leva a uma nova forma de atuação política, quando os objetivos da sociedade são re-elaborados continuamente, uma vez que não existem esquemas de ação pré-determinados.

Neste particular, o papel da cultura (e conseqüentemente da educação) é o de “[...] assinalar a percepção de dimensões inéditas do conflito social, a formação de novos sujeitos – regionais, religiosos, sexuais, geracionais – e formas de rebeldia e de resistência” (op. cit.,

p. 285). O autor propõe que os processos de comunicação sejam pensados a partir da cultura e não a partir das disciplinas e dos meios. Defende políticas culturais que não tratem apenas da administração de instituições e da distribuição de bens culturais, mas que encarem a cultura como algo interno à organização do político. Este ponto de vista deve permear todas as fases de nossa pesquisa e resume a concepção que consideramos que deve orientar a ação e as políticas das instituições governamentais de cultura.

Nestor Canclini nos traz a noção de hibridismo cultural como característica das atuais sociedades latino-americanas, onde convivem e interagem aspectos culturais de diversas épocas e de campos até agora considerados excludentes, como a cultura de massa, a popular e a erudita. Seus estudos sobre o patrimônio cultural fornecem elementos preciosos para nossa pesquisa em Santa Catarina, principalmente sobre os usos sociais deste patrimônio, que até agora era “[...] competencia exclusiva de restauradores, arqueólogos y museólogos: los especialistas en el pasado” (CANCLINI, 1990, p. 150). Esta visão está ligada ao prestígio simbólico atribuído a estes bens que recebemos do passado e que, portanto, só podem ser apreciados, restaurados, divulgados, não cabendo nenhuma discussão sobre eles. Eles servem como fontes do consenso coletivo que mantém unida a sociedade nacional, apesar das divisões regionais, de classe, de etnias etc. “Por esso mismo, el patrimonio es el lugar donde mejor sobrevive hoy la ideología de los sectores oligarquicos, es decir, el tradicionalismo substancialista” (op. cit., p. 150). O autor comenta como estes setores tradicionais, proprietários de terras e de força de trabalho, fixaram o valor destes bens culturais de acordo com os pretensos interesses dos estados nacionais do continente. Este patrimônio é preservado como forma de guardar modelos estéticos e simbólicos, que atestariam a sobrevivência de um passado glorioso. Esta maneira de encarar o patrimônio, tornada anacrônica com a avalanche da modernização, subsiste como forma ritual e o principal cenário desta ritualização é a escola. O autor afirma que o esforço para simular uma origem, uma “substância fundante”, é a base de todas as políticas culturais autoritárias em nosso continente e que as noções de coleção e ritual são dois conceitos básicos para se “[...] desconstruir los vínculos entre cultura y poder” (op. cit., p. 151). Estas duas práticas, o colecionismo e a ritualização, estão nitidamente presentes em quase todas as ações culturais e nas políticas e ações educativas que se relacionam especificamente com a cultura.

Pode-se afirmar que hoje entram novos atores, além das oligarquias tradicionais latino-americanas, na fixação dos valores dos bens culturais. Procuraremos analisar estes processos em Santa Catarina, a partir da ação destes novos atores que se movimentam no espaço das instituições governamentais, das agências internacionais de fomento, das galerias de arte, das associações comunitárias, dos grupos de folclore etc.

O autor não nega a necessidade dos rituais comemorativos de acontecimentos fundadores, que servem para dar sentido à experiência contemporânea da população, nem dos rituais escolares que formam vínculos entre professores e alunos. O que se discute são processos e relações sociais altamente ritualizadas considerando um único e excludente patrimônio nacional ou regional, que “[...] dificultan el desempeño em situaciones cambiantes, los aprendizajes autónomos y la producción de innovaciones” (op. cit., p. 156).

O tradicionalismo, segundo o autor, aparece muitas vezes como recurso para amenizar contradições da atualidade. As dúvidas sobre os benefícios da modernidade, numa situação de empobrecimento, desordem social e violência levam à valorização de um passado mítico, que se considera melhor que o presente, como forma compensatória. “[...] si no podemos competir con las tecnologías avanzadas, celebremos nuestras artesanias y técnicas antiguas [...]” (op. cit., p. 156). Estas concepções, que se repetem quase universalmente, principalmente entre adultos e idosos, estão muito presentes em nosso universo de pesquisa. Se as concepções morais, religiosas, ideológicas não dão conta de um presente confuso, a solução é voltar-se para um passado mais ou menos mítico, mais ou menos vivido, em que supostamente havia um equilíbrio e se vivia melhor. Este campo fértil é explorado à exaustão por governos (Canclini cita o exemplo das recentes ditaduras latino-americanas), pelas igrejas e seitas, pelas mídias e até por grupos preservacionistas culturais e ambientalistas, supostamente desvinculados de grupos hegemônicos de poder.

Mas a principal contribuição de Canclini para esta discussão é a formulação do que ele próprio chama de uma “teoria social do patrimônio”, que leva em conta as maneiras diferentes e desiguais com que os diversos grupos se apropriam da herança cultural que se origina “[...] en la manera desigual em que los grupos sociales participan em su formación y mantenimiento” (op. cit., p. 181). O autor entende o patrimônio como formas de capital cultural hierarquizadas conforme a posição ocupada pelos grupos que as produzem. Encara o patrimônio não “[...] como un conjunto de bienes estables y neutros, com valores y

sentidos fijados de una vez para siempre, sino como um processo social que, como el outro capital, se acumula, se reconvierte, produce rendimientos y es apropiado em forma desigual por diversos sectores” (op. cit., p. 182).

É importante destacar também o interesse do autor pela redistribuição massiva dos bens simbólicos através das indústrias culturais, gerando a desconstrução de antigas fronteiras entre popular, culto, tradicional, moderno e novas mediações entre a população e o patrimônio cultural. Estas novas formas de apropriação da cultura ou o “mercado cultural de massa”, segundo Canclini, que deveriam merecer a atenção das políticas públicas, são desprezadas, ou estrategicamente esquecidas pelos órgãos de educação e cultura. No Brasil, são deixadas ao encargo de empresas privadas, ou de setores governamentais de segurança ou tratadas apenas do ponto de vista tecnológico ou de mercado pelos órgãos governamentais de comunicação. Para ele: “[...] las nuevas tecnologías comunicacionales son vistas a menudo como una cuestión ajena al área cultural” (op. cit., p. 184).

Outro autor latino-americano, George Yúdice, também aborda as relações entre modernização e tradição, discutindo o papel da cultura como forma de resistência na América Latina. “?Redención mediante la cultura?” (YÚDICE, 1995 p. 75) pergunta ele num subtítulo de seu artigo. O autor critica as posições pós-modernas (em especial Jameson) que negam um papel de resistência ou de transformação ao mundo simbólico na modernidade tardia. Para ele, o modelo europeu e norte-americano de evolução cultural, segundo o qual num certo momento a sociedade burguesa alcança uma esfera estética autônoma, representada pelas vanguardas e onde é possível a crítica ao modelo burguês, pela crítica ao passado tradicional, não se aplica ao continente Latino-americano. Por este modelo, as vanguardas são posteriormente cooptadas pelo fascismo, stalinismo, pelas indústrias culturais e pelo consumismo, perdem o poder de crítica e o estético passa a permear todos os campos de atividade humana, transformando o mundo vivido num simulacro. (op. cit., p. 87)

Neste modelo, as sociedades não ocidentais são condenadas a um atraso perene e a tentativas de serem cópias do mundo euro-americano. Yúdice contrapõe a esta análise as novas concepções de autores latino-americanos sobre as formas de circulação e negociação do capital cultural entre os grupos sociais, principalmente “[...] la forma en que los grupos reciclan sus tradiciones en los mercados nacionales e internacionales” (op. cit., p. 88). Cita

o caso das vanguardas culturais do continente Latino-americano que, ao contrário das vanguardas européias, não procuraram romper com o passado, indo buscar inspiração no universo indígena, negro e colonial, tentando rearticular este passado para usá-lo na construção de uma cultura nacional (Mario de Andrade, Garcia Marques e outros escritores latino-americanos). Para o autor “[...] la modernidad en America Latina se plantea más como la cuestión de establecer nuevas relaciones con la tradición que con el intento de superarla” (op. cit., p. 91).

Todos os projetos de democratização e de desenvolvimento no continente entendiam estes processos como ligados à modernização e à necessidade de erradicar as tradições e os modos de vida tidos como incompatíveis com o progresso. Para o autor, no entanto, “La rearticulación de las tradiciones de la heterogeneidad cultural de America Latina [...]proporciona una de las maneras más significativas de promover la democratización” (op. cit., p. 94). É bastante interessante a forma como o autor retoma a idéia de Canclini sobre a revalorização do consumo como um terreno de luta entre classes e grupos e como espaço de mediação cultural, onde é possível desafiar a hegemonia.

Nossas inquietações sobre o processo de transmissão da cultura, mediado por instituições culturais e educacionais, serão examinadas sob a ótica das teorias abordadas neste capítulo. A teoria crítica orienta-nos na busca de um caráter de formação e de emancipação para nossa ação cultural e nossas práticas educacionais. Os estudos culturais proporcionam a visão de cultura como processo dinâmico de produção, de significação, de disputa e o entendimento da relação intrínseca entre educação e cultura. A teoria da reprodução fornece parâmetros para verificarmos se os processos culturais/educativos acontecem no sentido de confirmação do *status quo* ou se eles representam realmente negação de um estado de dominação e de hegemonia. Os autores que escrevem sobre a pós-modernidade auxiliam na análise dos processos de interação entre uma cultura local e o mundo globalizado das novas tecnologias de informação e comunicação. Finalmente, os autores latino-americanos abriram-nos largos horizontes de análise com seus estudos das questões da cultura, do patrimônio, da identidade e da comunicação em universos muito semelhantes ao de nossa pesquisa em Santa Catarina.

3. METODOLOGIA

3.1. A natureza do objeto e sua relação com o método

Uma grande dificuldade encontrada na pesquisa foi o desconhecimento ou pouca percepção da idéia de relação entre educação e cultura. A maioria dos agentes percebe estes campos isoladamente, de forma estanque. Estamos trabalhando na intersecção entre dois campos que tradicionalmente têm sido tratados separadamente pelas diversas disciplinas que se dedicam a eles (sociologia, psicologia, antropologia, pedagogia etc.). É recente o fato de que a literatura nas duas áreas tenha passado a dedicar reflexões sobre esta relação.

A preocupação teórica fundamental de nosso trabalho pode ser localizada na confluência dos campos da sociologia, mais particularmente da sociologia da educação, e da antropologia. Esta localização remete a escolhas metodológicas no campo destas disciplinas. Mas o método não deve ser encarado como um determinante único para o êxito da pesquisa. Devemos evitar a “[...] ilusão de que o trabalho de investigação na ciência é fruto da aplicação criteriosa de uma metodologia” (AZANHA, 1992, p. 79). Segundo este autor, não há garantias metodológicas para a criação em ciência e deve-se desconfiar de regulações garantidoras de resultados. A questão metodológica se esgota nos problemas de como ter acesso aos dados e como ordená-los. A análise destes dados para a obtenção de um conhecimento novo é que se constitui no problema central da pesquisa científica. As categorias e variáveis utilizadas para o levantamento de campo (identidade, representação, resistência etc.), bem como os níveis específicos da realidade social estudados (instituição cultural, escolas, discursos, políticas) exigiram uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos.

O levantamento quantitativo, feito através de um questionário, correspondeu à necessidade de aferir a forma como um universo de educadores que trabalham no ensino fundamental da rede pública de Santa Catarina respondeu aos estímulos da ação de uma entidade cultural (o Núcleo de Estudos Açorianos); como percebiam a realidade estudada antes e como passaram a percebê-la depois desta intervenção. Aqui estamos no campo da “[...] observação de fenômenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenômenos, o controle de variáveis, a seleção aleatória dos sujeitos de investigação [...]” (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 178).

Neste momento, impõe-se uma reflexão sobre a análise dos aspectos cotidianos e rotineiros da realidade que podem ser acessados através de pesquisa empírica e de métodos mais quantitativos. Até que ponto o estudo do dia a dia, das rotinas, dos hábitos, da cultura da escola, das comunidades e das instituições culturais é revelador para nossa análise? Foi necessário evitar a postura de ficar preso à descrição exaustiva e à supervalorização dos detalhes. As razões do interesse que pode ter para a ciência o cotidiano, o rotineiro têm a ver com “[...]teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual” (AZANHA, 1992, p. 66). O exame do cotidiano, que, na maioria das vezes, se revela em infinitos fenômenos, importa se permitir acessar a aspectos mais amplos do social e os estudos empíricos servem à necessidade de estabelecer relações entre as condições concretas da vida e os aspectos mais abrangentes e duradouros da cultura. Estas condições concretas devem ser analisadas à luz de um ponto de vista do pesquisador, que dará coerência a esta sucessão de fenômenos aparentemente desconexos. Trata-se de, a partir da realidade empírica e com base em teorias específicas, estabelecer relações conceituais entre objetos que revelem significados.

Neste estudo, a análise estatística, fundamentada em teorias, possibilitou a elaboração de descrições, o estabelecimento de conclusões e relações entre as variáveis estudadas no universo selecionado. Esta parte do levantamento foi complementada com entrevistas semi-estruturadas, que aprofundaram aspectos do questionário, e com análise de documentos (livros didáticos, planos de ensino, cartazes, atividades escolares). Isto permitiu uma análise dos mesmos fenômenos enfocados no questionário a partir de um ponto de vista qualitativo. Os demais níveis da pesquisa foram tratados através de entrevistas, observações e análise de documentos, dentro do paradigma qualitativo. O estudo etnográfico (exploratório e descritivo) procurou captar processos que envolviam ações de agentes e de instituições, da forma mais objetiva possível, além de verificar como estes agentes atribuem sentido e justificam suas ações. O estudo de caso de uma instituição cultural (cujos critérios de escolha estão descritos no item 3.2.2) foi particularmente útil, pois permitiu analisar situações em que “[...] os limites entre determinados fenômenos e o seu contexto não são claramente evidentes [...]” (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 216).

Nossa postura básica como pesquisador foi a de encarar os fatos empíricos da realidade social como partes interligadas de uma totalidade não-aditiva (o todo não é a soma das

partes), em constante fluência através de um processo histórico. O problema metodológico mais importante que se apresentou na investigação foi o estabelecimento de critérios de partição desta totalidade, de eleição de partes da realidade social (o fragmento limitado, essencial, digno de ser conhecido, segundo Max Weber), que devem ser reveladoras da totalidade.

3.2. A escolha do universo

O tema da relação entre cultura e educação foi abordado a partir de um contexto cultural específico: o da cultura de matriz dita “lusó-azórica” do litoral de Santa Catarina. Embora seja um contexto amplo, de contornos e características muito polêmicos, é de fácil identificação nas cidades litorâneas do estado. Esta escolha teve o objetivo metodológico de localizar o trabalho de campo, por delinear cultural e geograficamente o universo a ser pesquisado. Não teríamos condições de tempo nem uma estrutura de pesquisa que nos permitisse analisar este objeto em todo o estado de Santa Catarina, tanto pelas distâncias físicas, como pela variedade de contextos culturais encontrados no estado, pelo grande número de escolas da rede pública e pela falta de recursos materiais disponíveis para a investigação.

A parte inicial do trabalho corresponde a uma descrição sumária e analítica deste contexto cultural, de como ele se configura, como evolui historicamente, como se relaciona com outros contextos culturais, principalmente com o meio cultural das mídias e do consumo de massa e de como esta cultura desenvolve mecanismos de permanência e até de resistência ao mundo da economia globalizada de mercado. Neste capítulo, foram utilizados diversos trabalhos acadêmicos, principalmente de caráter etnológico, sobre a cultura litorânea de Santa Catarina e dados de nosso levantamento empírico.

A análise do objeto, relação entre educação e cultura, deu-se em três níveis de investigação: políticas, ação cultural institucional e universo escolar. Para cada um deles foram usados metodologias, técnicas e instrumentos determinados, que forneceram dados que foram analisados conjuntamente para o estabelecimento de conclusões.

3.2.1. Políticas governamentais para a área de educação e cultura.

Apesar de não haver uma preocupação específica com a relação entre as duas áreas, tanto em políticas educacionais quanto em políticas culturais, existem algumas menções esparsas sobre o assunto em diversos documentos: leis, projetos, relatórios, normas, currículos escolares, propostas de governo, pronunciamentos de autoridades etc. São textos que, de alguma maneira, revelam como tem sido tratado até agora o tema da relação entre educação e cultura e também como os agentes que atuam em cada uma destas duas áreas percebem a natureza, a dimensão e o alcance da outra.

A análise parte de um levantamento bibliográfico de caráter histórico de como os temas são tratados no sistema de ensino brasileiro e nas instituições culturais desde a década de 1930, quando foram implantados os órgãos e estruturas educacionais e culturais do país. Posteriormente a esta análise histórica, foi estabelecido um *corpus* de documentos que se referem ao tema e que são estudados segundo os objetivos da investigação. Os textos foram analisados a partir dos temas abordados, dos valores, concepções e ideologias envolvidos na comunicação, do tipo de comunicação (discursos, leis, planos etc.), dos atores e da origem da comunicação. Nesta fase, utilizamos procedimentos de análise de conteúdo, examinando de maneira sistemática os discursos, principalmente os aspectos do relacionamento destes discursos com a realidade empírica do campo estudado. Nestes documentos foram examinadas, através de uma grade de análise, as referências às categorias da cultura, da cultura regional e da identidade e as justificativas para a inclusão destes temas nas políticas educacionais e culturais. Procuramos ir além do conteúdo manifesto dos textos e fazer inferências sobre as condições de sua produção e recepção, sobre aspectos das ideologias, das intenções e posições políticas dos agentes, além da forma como encaram a questão da historicidade destas categorias e o seu potencial crítico e de resistência. Alguns aspectos destas políticas já estão analisados em trabalhos acadêmicos, revistas especializadas, anais de seminários etc. que também foram utilizados como fontes secundárias de informação. Para complementar esta análise, realizamos também uma entrevista com um técnico de uma instituição cultural federal com atuação em Santa Catarina.

3.2.2. Análise da ação de uma instituição cultural

A delimitação do universo da cultura de matriz luso-açoriana em Santa Catarina determina o tipo de instituição cultural a ser estudado, ou seja, aquelas que trabalham com as manifestações culturais de origem dita ‘açoriana’ e que tenham alguma relação com o sistema educacional. Procedemos a um levantamento e analisamos algumas instituições que preenchem estes requisitos e que poderiam oferecer boas possibilidades para um estudo empírico. Chegamos à conclusão de que o Núcleo de Estudos Açorianos da Universidade Federal de Santa Catarina oferece estas condições. Estamos, portanto, focalizando nosso objeto a partir da ação de uma entidade que, além de ser representativa do ponto de vista institucional (está sediada e apoiada por uma universidade federal), possui reconhecida autoridade intelectual e política para esta atuação e conta com recursos materiais e humanos razoavelmente suficientes para seu trabalho. Além disso, o trabalho do Núcleo tem grande abrangência, atingindo a quase totalidade dos municípios do litoral catarinense.

Os temas abordados neste nível da pesquisa referem-se à caracterização da instituição (estrutura organizacional, instalações físicas etc.), atividades culturais (tipos, publicações, concepções sobre cultura etc.), atividades educativas (significado, objetivos, relações com a rede escolar etc.). Procuramos aferir de que maneira as representações e atividades culturais revelam as formas como estes profissionais encaram a ‘açorianidade’, a identidade, sua evolução no tempo e seu potencial de crítica e de resistência e também como estes profissionais concebem a dimensão educativa, os objetivos e significados de seu trabalho cultural.

Para este nível de pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- A observação direta, com registro sistemático num diário de campo, das atividades da instituição. Assistimos a um dos cursos de 40 horas, para aproximadamente 60 professores da rede pública (municipal e estadual) do município de Paulo Lopes, na Grande Florianópolis, que se engajou ao projeto do NEA, em 2003. Participamos de três reuniões do Comitê Executivo do NEA e da Festa Açor no município de Tijucas que, também foi incorporado ao projeto em 2003.

- A análise de documentos da entidade - relatórios, projetos, correspondência, folders, cartazes, fotos. Assistimos a dois vídeo-documentários sobre a Festa Açor, um sobre no município de São José e outro no município de Araquari.

- Entrevistas com agentes que trabalham na instituição – escolhemos os quatro membros mais ativos do NEA, e um pesquisador colaborador, com os quais gravamos entrevistas semi-dirigidas sobre os objetivos, princípios teóricos básicos e as atividades da instituição.

3.2.3. Amostra de escolas e professores que trabalham com o NEA

A análise dos impactos do projeto do NEA nas redes de ensino foi aferida a partir da observação de como os professores se relacionaram com estas ações, que foram basicamente de capacitação e, em menor grau, de assessoramento. Procuramos verificar como os professores trabalhavam antes da intervenção, como receberam a capacitação e que mudanças isto significou na sua prática com a cultura regional em sala de aula.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário enviado para 200 professores de uma amostra representativa do universo pesquisado. Como este universo é bastante homogêneo quanto ao de nível sócio-econômico dos alunos e professores e às características culturais das comunidades onde se localizam as escolas, a amostra foi determinada principalmente por critérios geográficos e pelas limitações materiais da pesquisa. Foram selecionados seis municípios que realizaram o trabalho com o NEA a partir das seguintes características:

- Dois municípios da região da Grande Florianópolis – São José e Palhoça, escolhidos como exemplos de contextos urbanizados, metropolitanos, com grande população e economia industrial e de serviços. Infelizmente, tivemos pouquíssimo retorno dos questionários desta região: apenas quatro no município de São José, que recebeu 10 questionários e nenhum do município de Palhoça.

- Quatro municípios localizados em três regiões do litoral catarinense: Governador Celso Ramos e Tijucas na região central, Araquari, no norte e Paulo Lopes no centro-sul, que representam um contexto mais característico de pequena cidade do interior, com escolas dos centros urbanos, do meio rural e de comunidades pesqueiras.

Um dos critérios para a escolha dos municípios foi a presença de agentes (secretários de educação, de cultura, professores, líderes comunitários) que se envolveram decididamente com o trabalho do NEA e que, por este motivo, contribuíram para garantir a devolução dos questionários. Também o fato dos municípios de Tijucas e Paulo Lopes estarem sendo recentemente integrados ao projeto foi decisivo na sua escolha para fazer parte da amostra.

A amostra ficou assim distribuída: São José com quatro questionários, Araquari com 11,

Governador Celso Ramos com cinco, Tijucas com 16 e Paulo Lopes com 21, perfazendo um total de 57 questionários. Num segundo momento, foram entrevistados cinco educadores envolvidos no projeto, (quatro professores e um secretário municipal de educação), em entrevistas semi-dirigidas, nas quais se aprofundou aspectos levantados no questionário.

Outra forma de levantamento de dados sobre a ação nas escolas foi a análise de materiais didáticos utilizados pelos professores: livros, cadernos, cartazes, apresentações, textos, planos de aula etc. Também observamos as atividades culturais desenvolvidas pelos professores com os alunos durante as apresentações da festa Açor, no município de Tijucas. Basicamente, neste nível da pesquisa, procurou-se analisar quais os objetivos das práticas culturais dos professores com os alunos, como concebem a ‘açorianidade’ e a identidade, sua evolução no tempo e como encaram seu potencial de crítica e de resistência.

Como dados comparativos, utilizamos também o “Diagnóstico dos Professores do Curso de Educação Patrimonial de Laguna”, realizado em outubro de 2002, com 24 professores da rede municipal de ensino de Laguna. O levantamento, realizado numa mostra com as mesmas características sociais e culturais do universo trabalhado pelo NEA, versou sobre questões semelhantes às abordadas na pesquisa para este trabalho.

3.3. Os instrumentos de coleta de dados

- Grade de análise de documentos

Todos os documentos foram examinados a partir de uma grade de análise onde se procurou esquematizar as categorias e variáveis a serem estudadas, de que maneira estavam contempladas nos documentos, quais as condições e os contextos em que foram produzidos os discursos sobre estas variáveis e quais as relações destes discursos com nosso objeto de pesquisa.

- Procedimentos no levantamento bibliográfico

O levantamento procurou identificar e analisar, em primeiro lugar, as obras que constituem a literatura fundamental sobre os temas abordados: cultura, teoria crítica, pedagogia crítica, reprodução, ação cultural, política cultural, comunicação e cultura, patrimônio cultural. Este procedimento serviu para formatar uma base teórica para nossas hipóteses e para orientar a pesquisa empírica e bibliográfica dos temas a serem analisados. Numa segunda fase do levantamento, buscamos as obras que se referem mais especificamente ao universo

estudado: o contexto cultural específico do litoral catarinense, a evolução das políticas, das práticas e das representações sociais nas áreas de educação e de cultura no Brasil e em Santa Catarina, especialmente no que se refere à integração entre estas duas áreas, educação em museus, educação patrimonial etc. Estas obras, confrontadas com os dados da pesquisa empírica, foram a base das análises sobre o objeto nosso de estudo.

- Roteiros de entrevistas

As entrevistas com educadores das escolas e agentes das instituições culturais foram semi-estruturadas, com perguntas abertas e focadas nos conhecimentos, representações e experiências dos entrevistados. Tiveram um pequeno número de questões, embora a maioria dos entrevistados tenha se alongado nas respostas, no que não intervimos em nenhum momento. As perguntas foram organizadas num roteiro que contemplou as variáveis a serem pesquisadas. Todos entenderam perfeitamente os objetivos das entrevistas, pois estavam, de alguma maneira, envolvidos com as ações do NEA, o que facilitou bastante a obtenção das informações. As seções ocorreram num clima descontraído e os entrevistados sempre mostraram intenção de querer informar e fornecer sua ajuda pessoal na pesquisa. Os roteiros de entrevista estão em anexo no final deste trabalho.

- Questionário

Foram enviados 200 questionários para os professores que participaram do projeto Mapeamento Cultural do NEA, que inclui o curso sobre a “cultura de base açoriana” e o levantamento de campo sobre esta cultura em cada município selecionado para a amostra. Recebemos de volta 57 questionários respondidos. O material foi enviado por correio para as secretarias municipais de educação, que distribuíram os questionários para os professores que participaram do projeto do NEA, sendo devolvidos por estas secretarias, também por correio para a sede do NEA.

As questões são de fácil compreensão, pertinentes à experiência dos entrevistados e, sempre que possível, fechadas a fim de objetivar as respostas. As respostas das questões abertas foram reunidas em categorias e quantificadas e tabuladas da mesma maneira que as questões fechadas. Utilizamos o programa Sphinx na tabulação das respostas e fizemos aproximações nas percentagens para apresentação e análise dos dados. O questionário, bem como a quantificação das respostas, encontra-se anexo a este trabalho.

- Fichas de observação

As observações de campo foram estruturadas através de fichas específicas para cada caso, conforme a categoria de fenômenos que estavam sendo observados: reuniões do Comitê Executivo do NEA, festa Açor, curso de Mapeamento Cultural. Em cada ficha foram anotados dados de observação, segundo um roteiro que estruturava o comportamento das variáveis a serem observadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

4. O CONTEXTO CULTURAL DO LITORAL DE SANTA CATARINA

“As mais famosas bruxas da Ilha
vivem lá no Ribeirão.
Só comem pétalas de rosa
pra ter cheiro no coração.”

Franklin Cascaes

Não é intenção deste trabalho realizar uma pesquisa etnográfica da cultura predominante no litoral de Santa Catarina. Esta tarefa já foi e continua sendo empreendida por diversos autores. Procuraremos neste capítulo utilizar alguns destes estudos, associados aos dados de nossa pesquisa, para destacar e refletir sobre características deste contexto cultural que são úteis para nossos objetivos. A configuração desta cultura, suas transformações no tempo, as interfaces com outras culturas, os processos de interação com as mídias, com programas de ação cultural são importantes para a análise de como este contexto é representado e trabalhado no sistema escolar e nas entidades culturais. Estas informações também se tornam relevantes para nossa análise sobre as possibilidades de resistência e de um trabalho educativo crítico e transformador com os elementos desta cultura em nossas escolas e instituições culturais.

4.1. A configuração da cultura local no litoral de Santa Catarina

A história da imigração açoriana para Santa Catarina no séc. XVIII, o processo de colonização e a configuração de um contexto cultural específico no litoral do estado estão amplamente descritos em diversos autores como PIAZZA (1992), LACERDA (2003), FARIAS (1998). Ninguém contesta a existência deste contexto e suas características, bastante visíveis pela mais simples observação empírica, estão também citadas e analisadas nestes e em outros autores. De uma maneira geral, podemos inclusive circunscrever

geograficamente este contexto, de acordo com Farias², a um número de municípios do litoral do estado. Isto vem contribuir para fixar a idéia de mosaico cultural, muito comum entre estudiosos da cultura em Santa Catarina. LACERDA (2003) comenta que a idéia de demarcar um território tem conotação simbólica e política no sentido de reforçar as estratégias de ação cultural e educacional de grupos e entidades. Voltaremos ao tema ao analisar a ação do Núcleo de Estudos Açorianos.

É evidente que esta demarcação não configura uma área cultural homogênea, pois os aportes de outras culturas também são visíveis, se interpenetram e interagem com a cultura predominante. Esta predominância numérica (em termos de população) é matizada pela presença de outros contextos, tanto horizontalmente nas bordas desta área geográfica, nos municípios que limitam com as áreas coloniais italianas e alemãs adjacentes, como também pelas migrações de populações destas e de outras áreas para o litoral e por outras formas de contato.

Esta população, calculada em aproximadamente 1.300.000 pessoas, distribuída em 71 núcleos, em 54 municípios, (FARIAS, 1998, p.116) participa deste contexto cultural em diversos graus de pertencimento. Nos núcleos onde predominam as atividades da economia tradicional (pesca, agricultura e pecuária de pequeno porte e agromanufatura artesanal) nota-se a presença marcante, tanto de aspectos da cultura material ligados a estas atividades, como de aspectos puramente simbólicos, muito vivos no imaginário destas populações. Na medida em que estes núcleos vão se urbanizando ou vão se diferenciando pela introdução de novas atividades econômicas ou pela modificação da estrutura fundiária, os aspectos da cultura material vão desaparecendo e o imaginário também vai se modificando em diferentes ritmos, conforme cada processo, cada área específica.

O desaparecimento dos principais aspectos da cultura material (engenhos de farinha, artesanato, arquitetura) e de muitas manifestações simbólicas (folgedos, costumes, crenças etc.) faz com que muitos autores concluam que esta cultura esteja hoje circunscrita aos núcleos de população ligados à economia tradicional, tendo desaparecido completamente, tanto nos aglomerados urbanos, quanto no meio rural e na orla litorânea onde houve modificações na estrutura econômica e fundiária. Mas existem vários indicadores que demonstram a persistência dos principais elementos imateriais desta cultura em todos os

² O autor traz um mapa deste contexto (FARIAS, 2000, p. 117).

segmentos sociais e em todo este espaço geográfico, mesmo nas áreas mais urbanizadas e mais integradas à economia moderna.

A estrutura de classes, com elites recrutadas nos altos postos da administração pública e, mais tarde, no alto comércio, configurou-se durante o período da colonização e do império. Estruturou-se a dominação político-econômica de um determinado número de famílias, um sistema de clientelismo político, uma forma de relacionamento/submissão com a autoridade política. Este sistema, constituído e reiterado cotidianamente por uma série de práticas sociais (festas, favoritismo político, empregos públicos etc.) persiste até hoje.

São bastante reveladores o uso cotidiano e a aceção da palavra ‘política’; expressões como ‘é a política’, ‘foi por política’ significam que os fatos se passaram numa esfera da realidade que é inacessível para o homem comum, portanto são indiscutíveis. LAGO (1983) revela que isto esteve muito presente em sua pesquisa: “Os entrevistados se referem a muitos favorecimentos e perseguições políticas na comunidade [...]” (LAGO, 1983, p.93). Outra pesquisa sobre a comunidade da Lagoa da Conceição, em Florianópolis, revela que os nativos “Em geral, não se interessam por participar das questões políticas (‘não ganham nada com isso [...]’)” (ALEXANDRE, 1999, p. 103, grifo do autor). A mesma pesquisa, enfocando conflitos entre ambientalistas ‘de fora’ e a população local a respeito de um grande empreendimento turístico, revela “[...] uma estreita ligação política entre pescadores, empreendedor e lideranças políticas tradicionais da região [...]” (op. cit., p. 106) e o desânimo na busca de “[...]alternativas de desenvolvimento para a área em conflito [que] teria que se confrontar ao peso de fortes interesses políticos e econômicos, o que estaria muito além da capacidade de resistência e confrontação dos pescadores” (op. cit., p. 107). Todos estes aspectos revelam traços fundamentais, e ainda muito vivos, neste contexto cultural, relativos ao relacionamento com autoridade, concepções de governo e de política que mostram um certo conformismo/submissão construído e reiterado em séculos de dominação política.

A importância da família, que no passado foi a unidade básica de produção e de consumo, continua presente até no meio urbano mais integrado ao moderno sistema econômico. A família continua sendo fator preponderante de lealdades, de sociabilidade, de formação e manutenção de laços de ajuda mútua e ainda tem um importante papel de socialização.

A solidariedade é marcante até hoje nas relações sociais no litoral de Santa Catarina. Ela tem origem nas atividades tradicionais da pesca, da agricultura, na utilização de terras comunais, na constituição de ‘sociedades’, que eram características culturais do mundo tradicional (LACERDA, 2003, p. 135). Ainda hoje é comum a mobilização de grupos para ajuda a necessitados, a viúvas, a pessoas que sofreram reveses, doenças etc. A outra face da solidariedade e dos fortes laços comunitários é o eficiente controle social exercido através das conversas, da opinião pública, das ‘fofocas’ etc.

Entre os nativos, a jocosidade, as brincadeiras que parecem ofensivas, os apelidos que parecem ultrajantes, as mentiras contadas em tom de pilhéria revelam um tipo de sociabilidade muito característico que pode ser encontrado em locais como o boteco, o rancho de pescador, mas também na repartição pública, na discoteca, no campeonato de surfe, no alto-falante da festa popular.

O linguajar diferenciado, caracterizado por termos, figuras de linguagem, construções, duplos sentidos e pelo sotaque inconfundível, está presente em todos os espaços. Mas a sua utilização varia gradualmente conforme o ambiente: está muito nítido na roça, no engenho, na baleeira, no canteiro de obras; mantém muitos elementos e incorpora outros nas classes médias, entre os jovens; é utilizado conforme conveniências na mídia, na literatura; foi abandonado nos meios ditos mais cultos, como na academia e nos altos escalões do governo.

É recorrente na maioria das entrevistas de nossa pesquisa o fato de se considerar a religiosidade como o principal aspecto desta cultura. São atribuídos à religiosidade o calendário cultural, o ciclo de festas populares, a coesão social destas populações e até, segundo alguns pesquisadores, a permanência de sua cultura.

Muitas outras características bastante visíveis podem ser arroladas: as festas tradicionais como forma de aglutinação social, o cultivo de hábitos ancestrais mesmo no meio urbano (é muito comum ver-se vigias noturnos, porteiros e outros profissionais tecendo tarrafas no centro urbano das grandes cidades do litoral), preferências e hábitos alimentares trazidos da infância. Uma entrevistada, secretária municipal de educação, informa que suas professoras, quando hospedadas em hotéis para cursos de capacitação, revelam ansiedade para “[...] voltar pra casa e comer meu pirão branco” (entrevista com uma secretária de educação). O hábito de se ter uma cozinha num “rancho contíguo à casa com fogão à

lenha”, onde normalmente se preparam alimentos da culinária tradicional ainda é cultivado. (ALBUQUERQUE, 1983, p. 15).

Muitos elementos culturais imateriais estão relacionados a reminiscências de fortes experiências na infância, principalmente ligadas aos folguedos, aos mitos, às rodas de amigos, à escola. Tudo isso fica presente no imaginário e está sempre prestes a aflorar de alguma forma. Não é à toa que grandes contingentes de população urbana elegem como lazer de fim de semana a volta às suas comunidades de origem para pescar, comer comidas tradicionais, estar com os familiares mais velhos, participar de festas religiosas etc.

As relações e os papéis sociais ligados ao gênero³ permanecem quase impermeáveis aos novos contextos da modernização. Constatam-se ainda espaços masculinos como a venda, o boteco, ligados ao lazer, à bebida, ao dominó, tanto no meio urbano, como nas comunidades do interior. Espaços tradicionais, como o barraco de pesca, continuam quase que interditados às mulheres, que se dedicam preferencialmente à casa, aos filhos, às atividades religiosas.

Outra questão bastante discutida nas análises dos estudiosos e na imprensa é o emprego do termo ‘açoriana’ para designar a cultura do litoral de Santa Catarina. Alguns autores contestam o que chamam de exagero em identificar esta cultura com uma de suas vertentes a da imigração açoriana. Luiz Felipe Falcão (Apud ANDERMANN, 1996, p. 101)⁴ pondera que é muito difícil e que ainda não temos pesquisas suficientemente conclusivas para distinguir entre hábitos e costumes já praticados anteriormente por vicentistas, instalados no litoral quase 100 anos antes da imigração açoriana, e a cultura dos próprios açorianos. O autor discute também a genuinidade da cultura açoriana em relação à cultura portuguesa continental. Já FARIAS (1998) defende que a predominância da cultura açoriana no litoral de Santa Catarina deu-se pelo número de imigrantes que suplantou o número de habitantes de origem vicentistas, já instalados no litoral, e pelo fato de terem sido deslocadas famílias inteiras, o que contribuiu para que persistissem hábitos, costumes e crenças destas populações. Este autor também defende a originalidade da cultura açoriana em relação à cultura portuguesa continental pelos diversos aportes culturais trazidos por grupos que

³ Este tema é estudado por MALUF (1993)

⁴ Andermann cita uma entrevista do prof. Luiz Felipe Falcão ao jornal Diário Catarinense, na matéria intitulada “Portugal x Alemanha: confronto resgatou memória”, sem citar a data da publicação.

povoaram os Açores (flamengos, franceses, italianos, populações do norte da África etc.) que teriam configurado um contexto diferente do português europeu.

Por outro lado, este pertencimento a uma cultura valorizada responde às necessidades de afirmação das elites e das populações litorâneas de Santa Catarina. A origem açoriana, sempre definida em confronto com a origem alemã, italiana e mesmo gaúcha, garante uma ascendência branca, de um grupo europeu valorizado pelo sucesso econômico e cultural, diferente do português, que também é marcado por estereótipos negativos no Brasil. Ser açoriano significa não ser confundido com ‘brasileiro’, com ‘caboclo’, muito menos com negro e com índio, categorias étnico-culturais em geral bastante desvalorizadas no espectro social catarinense. (LEAL, 2003)

Outra característica específica do estado de Santa Catarina é que: “Aqui, inexistem práticas e representações coletivas capazes de expressar, no nível simbólico, valores culturais comuns ou aceitos por um número expressivo de seus habitantes, a ponto de constituir identidade própria, catarinense” (FALCÃO, 1996, p. 81). O autor comenta também a ausência de um centro de poder que catalise e represente os diversos segmentos da população do estado que possuem “[...] a recorrente preocupação em afirmar as diferenças de hábitos e costumes relacionados com os grupos de origem (op. cit., p. 81), com a presença de recorrentes formas de preconceitos entre estes grupos.

O mais importante para os objetivos deste trabalho é que a região litorânea, como vimos neste breve levantamento, abriga, majoritariamente, uma população com características culturais diferenciadas e que isto produz formas diferenciadas de integração desta população na moderna sociedade brasileira e no mundo da economia e da cultura globalizadas. Consideramos que a discussão e o agenciamento destes elementos culturais próprios pode trazer grandes benefícios tanto para a educação, como para a implementação de políticas de ação comunitária, de associativismo, de melhoria de condições de vida para estas populações; enfim, de políticas que levem em conta e respeitem as características culturais destes grupos.

4.2. O ritmo e a natureza das transformações na cultura e na identidade

A vinculação da cultura litorânea de Santa Catarina aos espaços e às já citadas atividades econômicas tradicionais e a constatação do dinamismo desta cultura nestas áreas leva-nos a examinar as transformações recentes na estrutura sócio-econômica destas populações. Em mais de 200 anos, esta cultura deu conta da sobrevivência destas populações, sem muitos aportes externos, além dos elementos básicos de sua formação herdados de lusitanos, negros e indígenas. O isolamento foi a tônica da vida no litoral catarinense durante todo este tempo. Os contatos com o mundo exterior eram esporádicos, através dos portos, que movimentavam uma economia marginal ao sistema colonial implantado no centro e nordeste do Brasil. Pela primeira vez, a partir de meados do séc. XX, este quadro vai sofrer modificações significativas.

O dado mais importante é a acelerada urbanização e balnearização ocorrida nos últimos 40 anos nesta região. É sabido que este fenômeno é comum a todo o território brasileiro, mas os índices registrados no litoral de Santa Catarina superam os indicadores nacionais e são comentados por diversos autores, como LAGO (1983), ANDERMANN (1996), KUHNEN (2001). O quadro apresentado por ALBANO-AMORA (1983, p. 59) demonstra esta tendência no município de Florianópolis. Os dados da evolução do setor primário na composição da população economicamente ativa no município, segundo o IBGE, mostram que em 1960, 15% desta população estava no setor primário, este percentual baixa para 8,6% em 1970 e para 2,6% em 1980.

Segundo o Censo 2000, a população total de Florianópolis passou de 271.281 habitantes em 1996, para 331.784 habitantes em 2000, com um incremento de 22,3% nestes quatro anos. PEREIRA (2001) também mostra, em outro estudo, esta evolução, registrando o êxodo da população, principalmente os jovens, do meio rural, na área do Parque da Lagoa do Piri,⁵ em Florianópolis, e o grande incremento de população (330% de crescimento nos últimos 20 anos) nas áreas de lazer do parque que, com isso vão adquirindo características urbanas. Os dados do Diagnóstico Ambiental Preliminar da Lagoa da Conceição, em Florianópolis,

⁵ Esta área concentra alguns dos últimos redutos de economia agropecuária tradicional da Ilha de Santa Catarina, sendo por este motivo alvo de inúmeras pesquisas acadêmicas de diversos campos.

da ABES/CREA-SC, citados por KUHLEN (2001), mostram que a população do distrito aumentou com as seguintes e alarmantes cifras:

1980 - 7 897 hab. 1996 - 19 316 hab.

1991 - 14 784 hab. 2000 - 23 929 hab.

Isto significa um aumento de mais de 150% num período de 20 anos.

A pesar de não termos verificado dados de outros municípios do litoral, o quadro certamente é muito semelhante. Segundo informações da secretária de educação de um município balneário do litoral norte do estado, o número de alunos matriculados na rede municipal de ensino pulou de, aproximadamente, 250 há quatro anos atrás para, aproximadamente, 1200 em 2003 (entrevista com secretária municipal de educação).

PEREIRA (2001), ANDERMAN (1996) e outros autores concluíram que este fenômeno iniciou-se em meados do séc. XX com a decadência da agricultura e dos engenhos de farinha de mandioca. A produção e beneficiamento da farinha, principal produto da agricultura tradicional do litoral catarinense, durante muitos anos, entrou em decadência pela concorrência da produção de outras regiões do estado, que passaram a obter maior produtividade por processos modernos, tanto na agricultura como na industrialização do produto. A partir daí os setores tradicionais da economia começam a liberar grandes contingentes de população. A princípio, o agricultor busca um trabalho suplementar temporário que, aos poucos, vai se tornando a principal fonte de ingresso da família, o passo seguinte é a venda da terra, que passa tornar-se um peso para o agricultor. “A terra deixa então de servir para a população nativa diretamente como meio de existência, adquirindo valor de troca, é inserida no mercado de terras” (ALBANO-AMORA, 1983, p. 61).

Na pesca artesanal ocorre um fenômeno semelhante, com a decadência da atividade sendo acelerada pela concorrência da pesca industrial e pela conseqüente escassez de pescado na orla litorânea. Segue-se um processo de migração, proletarização e espoliação destes pescadores e agricultores, que vão formar uma reserva de mão-de-obra para o setor de serviços, tanto na cidades quanto nas próprias localidades de origem (vigias, domésticos, jardineiros, postos inferiores do funcionalismo público, da polícia militar etc.). Muitas pesquisas revelam as condições subalternas e adversas enfrentadas por estas populações no processo de modernização da economia. Mas não podemos encarar este fenômeno como

um dualismo que confronta o setor tradicional com o setor integrado à nova economia, pois:

“[...] os pescadores-lavradores constituíam um complemento de um setor que se modernizava, no caso a pesca – como reservatório de mão de obra e de capital para a pesca industrial e para as indústrias de pesca, articulando-se, desta forma, com o sistema dominante. A praia, o lócus deste grupo social, também funcionou durante muito tempo como reserva de terra para a cidade que se expandia” (op. cit., p. 57).

Enquanto grandes e médios proprietários se beneficiam com a migração para a cidade em termos de investimento de capital acumulado, educação dos filhos, conforto etc., o mesmo não se dá com o grupo de não proprietários. “Porque migram sem recursos, premidos por razões estruturais [...] intensificadas [estas razões] em seu caráter espoliativo e expropriativo pelas transformações advindas da expansão capitalista [...] passam a ocupar posições marginais representadas pela habitação periférica [...] e pela participação em subempregos ou situação de desemprego” (CÓRDOVA, 1986, p. 140).

A pesquisa de PEREIRA (2001) também é ilustrativa deste fenômeno, revelando o baixo nível de escolaridade destas populações, que se reflete na ocupação de posições de baixa remuneração no mercado de trabalho de serviços. A situação de caseiros ou jardineiros nas residências de veranistas vem suprir uma necessidade destas populações, repentinamente desprovidas de seus meios tradicionais de sustento. “[...] o morador se sente mais protegido se tiver uma relação, mesmo que subalterna, com as pessoas bem situadas econômica e politicamente na cidade” (LAGO, 1983, p. 92). A autora, estudando uma comunidade de agricultores/pescadores numa zona de intensa atividade balneária, registra também: “[...] a desvantagem da posição dos moradores permanentes em relação aos veranistas e turistas, ficam aclaradas como situações de conflito e dominação entre classes sociais” (op. cit., p. 112).

Conflitos, carregados de conotações culturais entre populações nativas e populações de fora, são freqüentes em diversas pesquisas. “Os hippies causaram inúmeros problemas para a administração da escola e atualmente está sendo feita uma seleção entre candidatos a bolsistas, para não serem contratados professores com este comportamento” (ALBUQUERQUE, 1983, p. 58). Esta é uma queixa de uma diretora numa pesquisa de 1983, referindo-se a professores que eram classificados como *hippies* e que teriam um

comportamento inadequado, criticavam o funcionamento da escola, davam aulas ao ar livre, não exigiam disciplina, “[...] usavam uma vestimenta exótica (principalmente uma fita na testa) que era imitada pelos alunos” (op. cit., p. 58). Na mesma pesquisa, é relatado que um professor foi substituído numa escola de uma comunidade pesqueira de Florianópolis porque tinha muitas namoradas e andava em trajes de banhista pela rua. “Puxa pro lado do hippie, por isso não dão valor a ele” (op. cit., p. 266), declarou um dos entrevistados da comunidade. Nestes casos, os embates se referem a diferentes valores nos campos da moral sexual, do trabalho, do comportamento, uso de drogas etc.

Os conflitos também afloram nas discussões sobre grandes questões comunitárias, como a preservação ambiental, a implantação de grandes empreendimentos turísticos, a farra do boi e até em eleições (como na eleição para prefeito de Florianópolis em 1996). FANTIN (2000) criou a imagem da “cidade dividida” entre os nativos e os “de fora” que caracteriza bem estes conflitos. Em alguns casos criou-se uma verdadeira hegemonia das populações “de fora”, tanto pela sua superioridade numérica, como por sua capacidade de organização, articulação e acesso aos meios da vida moderna, por seu poder econômico e por diversos preconceitos desenvolvidos contra as populações nativas, como relata o informante da Lagoa da Conceição: “[...] eu estou contando uma história que é a rejeição que a gente tinha já dentro da própria cidade, agora você imagine de outras pessoas que vieram de outro lugar, de São Paulo, do Rio (membro da Associação de Moradores da Lagoa)” (KUHNNEN, 2001, p. 90).

A denominação de “mané” ou “manezinho” ilustra bem a desvalorização dos habitantes da orla marítima e das roças litorâneas de Santa Catarina pelas demais populações estabelecidas nestes locais. Segundo Rial (2001), o termo “Usado como ofensa, como acusação, ele acaba por se constituir em um modo eficaz de distinção social, separando inferiores de superiores. Manezinho é, portanto, um grande articulador da diferença social na ilha” (RIAL, 2001, p. 19). Veremos mais adiante que este termo sofre uma ressemantização nos dias atuais, passando a ser usado com efeito contrário a sua acepção original pelas mídias e por determinadas camadas da população.

Outro fenômeno revelador destes processos é a mudança nos nomes tradicionais de logradouros públicos. Praia do Rio das Pacas passa a se chamar praia da Solidão, devido a uma inscrição de um turista nas pedras do costão, no sul da Ilha de Santa Catarina; praia da

Carnaça, em Laguna, é rebatizada como Campos Verdes por um grande empreendimento imobiliário; uma antiga servidão torna-se a rua da Lua Cheia, devido a um evento turístico denominado 'lual', praticado por veranistas, na praia da Armação em Florianópolis.

A urbanização e balnearização das localidades de agricultura e pesca tradicional acarreta diversas mudanças: a instalação de uma infraestrutura urbana, a alteração da paisagem natural, a valorização do solo e a chegada de populações oriundas de outras áreas. Com isto, alteram-se diversos aspectos da vida destas populações, como a sua relação com o ambiente natural, o sistema de valores e de hábitos que agora deve dar conta de uma nova realidade sócio-econômica, o fato de terem que lidar com objetos, sistemas, normas, serviços do mundo urbano, as relações com populações culturalmente diferentes de seus antigos vizinhos, as novas normas de utilização da propriedade fundiária. Isso acontece também com os contingentes desta população, que passam a trabalhar no meio urbano, embora continuem morando em localidades com características do mundo tradicional.

A necessidade de concorrer individualmente no mercado de trabalho, na luta por habitação, escolarização etc. leva a um afrouxamento ou abandono das estruturas coletivas de trabalho, de associativismo, de iniciativas de lazer. Além da insegurança no mundo do trabalho, os nativos não podem acompanhar o nível de consumo ligado ao turismo e à urbanização, aumentando a distância entre este grupo e os novos moradores do litoral. A mulher, saindo de casa para participar do mercado de trabalho, altera a sua posição tradicional na família, tanto em seu papel na educação dos filhos como na sua relação com o marido.

Um dado interessante é o avanço do pentecostalismo nestas comunidades que sofreram mais diretamente os impactos das mudanças, ao contrário das comunidades que permanecem ligadas ao mundo tradicional, onde continua a prevalecer o catolicismo popular, característico desta cultura. Uma pesquisa recente sobre o tema recolheu depoimentos de missionários pentecostais que atuam na região do Sul da Ilha de Santa Catarina (ROMERO, 2000). Os informantes relatam a dificuldade em conseguir adeptos na localidade do Pântano do Sul, fortemente marcada pela cultura local, e atribuem esta dificuldade à sociabilidade do pescador relacionada à bebida, ao jogo, aos bailes, ao salão paroquial. Diversos depoimentos atestam o apego destas populações ao catolicismo tradicional: “[...] só que o povo católico lá [no Pântano do Sul] não aceitava [...] não tinha o

coração aberto para o evangelho [...]é um povo mais católico romano.” (depoimento de pregador) “[...] na comunidade, principalmente tratando-se do bairro da Armação, toda a região aqui, Ribeirão, Morro das Pedras, Pântano do Sul, é uma região tradicional no que tange ao catolicismo. Então eles cumprem, eles gostam de fazer as festividades deles. Então quando o evangelho entrou houve muitas contradições.” (depoimento de pregador) Apesar dos pregadores se referirem à região do Sul da Ilha como um todo, a autora da pesquisa relata diferenças na adesão ao pentecostalismo e atribui estas diferenças mais a questões culturais e sociais (como as migrações) que a fatores puramente espirituais. Podemos dizer, portanto, que nas regiões caracterizadas por fortes laços associativos, ligados à referência cultural local, persiste o catolicismo popular, enquanto que entre os migrantes existe mais permeabilidade à pregação pentecostal. Poderíamos acrescentar que também nas famílias nativas mais impactadas pelas mudanças sociais (desagregação cultural e familiar, empobrecimento, dificuldades de integração ao mercado de trabalho) existe esta permeabilidade.

Serpa (1997) atribui a desagregação da religiosidade entre as populações nativas à modernização da igreja Católica pela ação dos padres de origem alemã e italiana. Estes padres combateram o misticismo popular das populações desta região, desautorizando diversas práticas e introduzindo novos costumes. Segundo os pesquisadores do NEA, estes padres demoliram alguns Impérios do Divino⁶, venderam imagens sacras, transformaram festas populares em festas profanas, como, por exemplo, a Festa do Divino do bairro da Trindade, Florianópolis, transformada em Festa da Laranja (Entrevistas com pesquisadores do NEA).

A balnearização e os loteamentos vão modificando a paisagem e o uso dos recursos naturais: desaparecem os pastos e áreas de uso comunitário (resquícios da colonização); caminhos antigos são fechados por cercas; fontes, córregos, lagoas não têm mais acesso público. “Ao se comprovar que não se reconhece mais um lugar desejado pode-se dizer que a relação que se estabelece com ele não é mais positiva. O que emana daí é a história de busca das raízes perdidas e então super valorizadas, muitas vezes idealizadas e distanciadas da realidade concreta” (KUHLEN, 2001, p. 188).

⁶ Pequenas capelas, contíguas às igrejas, para uso específico no culto do Divino Espírito Santo.

Quase todas as pesquisas revelam uma ambigüidade na imagem que estas populações têm da vida urbana que, ao mesmo tempo em que representa conforto, emprego, estudo, oportunidades, traz também falta de segurança, desrespeito aos mais velhos, falta de pudor, drogas, violência etc.

Este quadro de rápidas transformações, adverso para os nativos, é caracterizado pelo declínio das atividades econômicas tradicionais, perda de referência para a luta cotidiana pela sobrevivência e sustento da família, integração em posições de inferioridade no novo sistema econômico, alterações substanciais na paisagem e na utilização dos recursos naturais, invasão sem precedentes de hordas de populações estranhas representando novas hegemonias econômicas, sociais e principalmente culturais. Em maior ou menor grau, toda a população do litoral catarinense, tanto nos meios urbanos como no interior rural e na orla marítima, sofreu algum tipo de impacto destas transformações, que geravam situações de dúvidas, insegurança, perda de identidade, apatia e desalento quanto ao futuro. Isto representou um terreno fértil para todas as políticas, ações e discursos de agenciamento cultural por pessoas, instituições, pelo governo, pelas mídias.

4.3. Cultura local e consumo de massa

A valorização e divulgação da cultura do litoral de Santa Catarina e o fato de que este assunto esteja na pauta das discussões acadêmicas e populares, dando a impressão de um processo de ‘ressurgimento’ desta cultura, devem ser atribuídos, além das ações governamentais preservacionistas, a um movimento das mídias regionais. Há mais de 20 anos, as mídias dirigiram seu foco para este tema e o volume de matérias em jornais, revistas, rádio e TV sobre ele é notável. As preocupações das mídias com a ‘cultura local’ passam pela discussão de assuntos polêmicos, como a Farra do Boi, a conservação do patrimônio arquitetônico, pelo registro de manifestações tidas como em perigo de desaparecimento, como folguedos, festas, atividades econômicas tradicionais, pelo registro estético da arte e do artesanato, pelo relato saudosista de histórias de vida e muitas outras formas.

Os jornais e TVs se dedicam também, há quase 20 anos, a um gênero, que podemos identificar como crônica, que relata, comenta e analisa fatos, tipos populares, costumes,

casos raros etc. Diversos autores⁷ procuraram criar personagens, descrever ambientes e comportamentos considerados típicos, tudo com a intenção de estar orgulhosamente contribuindo para a preservação da cultura litorânea de Santa Catarina. Aldório Simões foi uma figura representativa deste processo, atuou tanto nas mídias como cronista, comentarista e animador cultural, quanto em instituições governamentais, pois foi superintendente da Fundação Franklin Cascaes, órgão de cultura da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Os títulos de seus livros são bastante elucidativos: “Domingueiras: sou Ilhéu, graças a deus” (Florianópolis: Papa-Livro, 1990), “Retratos à luz de pomboca” (Florianópolis: Ed. do Autor, 1997) e “Fala Mané” (Florianópolis: CEPED Ed., 1998).

Outra face deste tratamento dedicado pelas mídias à cultura local é a utilização do sotaque, dos termos regionais e das formas jocosas de linguagem em determinadas situações na televisão e no rádio, como em programas esportivos, de comentários sobre temas e acontecimentos, nas reportagens sobre festas populares.

A participação das mídias, juntamente com empresas, entidades governamentais e com políticos locais modificou sensivelmente o caráter das festas populares tradicionais. A articulação de interesses empresariais e políticos quase sempre se sobrepõe às motivações populares para a realização das festas e estas se transformam em espetáculos de mídia. Por este motivo há necessidade de que sejam encaradas “[...] como processos comunicacionais entre classes e segmentos sociais diferenciados que disputam sua hegemonia cultural em termos de épocas, programações, atrações, regras, equipamentos, formas de celebração, motivos e conteúdos específicos” (LACERDA, 2003, p. 164). Na maioria dos casos a disputa pela hegemonia se dá entre os segmentos detentores de poder político e/ou econômico, ficando as populações, originariamente produtoras da cultura que motiva a festa, relegadas a não participarem e a aceitarem os resultados destas articulações. “Estes festivais, festas, gastronomia são comerciais, só beneficiam poucos grupos ligados ao turismo. Não se pode transformar a cultura em comércio. A festa da tainha passa a ser mais importante que a pesca da tainha.” (depoimento de técnico do IPHAN/SC)

O início de todo este movimento das mídias em direção à preservação da cultura açoriana pode ser identificado com a estratégia empresarial da rede de comunicação RBS nos

⁷ Aldório Simões, Miltoninho Cunha, Raul Caldas Filho, Sérgio da Costa Ramos, em Florianópolis, são cronistas de jornais que publicaram também livros sobre estes temas.

primeiros tempos de sua instalação em Santa Catarina. Esta estratégia recomendava a todos os seus profissionais a identificação mais próxima possível de seus veículos de comunicação com os padrões, a cultura e as aspirações sociais das populações locais. Houve uma busca deliberada pelo autêntico, o popular, o cultural nas matérias de rádio, jornal e TV da empresa. Passa-se a valorizar, cultivar e divulgar a imagem de um tipo, como define Carmen Rial, referindo-se ao processo de valorização do “manezinho da Ilha” “[...] homem natural, o Ilhéu – mas não qualquer Ilhéu e sim aquele que ainda guarda algum traço exótico de distância em relação ao visitante (o pescador, o fazedor de farinha, o que fala português diferente)” (RIAL, 2001, p. 20, grifo da autora).

Esta imagem é tomada de empréstimo para a criação do troféu “Manezinho da Ilha”, outorgado a personalidades que se destacam nas ações de preservação, valorização e divulgação da cultura litorânea, mas também “O troféu, na medida em que resgata uma suposta tradição local, serviria para limpar a imagem de alguns forasteiros que se estabeleceram aqui e que, humilde mas orgulhosamente, seriam eles também *Manezinhos*” (op. cit., p. 20; grifo da autora). Rial se refere aos profissionais gaúchos da RBS que vieram trabalhar em seus órgãos de imprensa estabelecidos em Santa Catarina e que tiveram que desenvolver estratégias para ganharem o reconhecimento da população local.

Estamos, portanto, diante de mais um caso de apropriação, reelaboração para fins próprios e devolução ressignificada para utilização em massa de um elemento da cultura dissociado de seu contexto. O resultado é que o significado original do termo e do tipo humano que ele pretende nomear perde todas as potencialidades, passando a ser um mero símbolo associado a pessoas que, na maioria dos casos, estão longe de ser *manezinhos*. “A fim de serem distinguidos dos novos moradores todos os nativos foram qualificados de manezinhos da Ilha, principalmente através da mídia local. [...] O movimento levou à criação de um paradoxo, quando o vocábulo melhorava a sua aceitação e seu uso adquiria uma extensão ampliada, o tipo social perdia características próprias e se diluía” (KUHNNEN, 2001, p. 90).

Outro exemplo de apropriação do tipo é representado pela utilização da imagem de Gustavo Kuerten como um autêntico ‘manezinho’ pelas mídias. Guga representa realmente o típico jovem florianopolitano de classe média, que tem o sobrenome e uma origem familiar situados em outro grupo social, mas foi socializado num ambiente que, apesar de urbano e integrado na sociedade dita moderna, está impregnado de fortes características da cultura

do litoral catarinense. Desta forma, Guga apresenta naturalmente, em sua performance na mídia, a postura, o comportamento, o linguajar, o sotaque, os gostos, preferências e até o tipo físico característicos dos jovens deste grupo social. Suas vitórias no esporte fizeram dele um representante deste grupo e, por extensão, de toda uma população e de um modo de vida relacionados ao litoral de Santa Catarina. “Em 1997, ultrapassando os limites do interior dos bairros e do centro da cidade a alcunha manezinho ganhou notoriedade muito além da cidade de Florianópolis” (op. cit., p. 89). A autora refere-se à vitória do tenista em Roland Garos.

O teatro também usou, de diversas maneiras, elementos da cultura litorânea, como no musical “Catharina, uma Ópera da Ilha”, encenado no teatro do Centro Integrado de Cultura em Florianópolis, que utilizou senhoras moradoras da comunidade da Barra da Lagoa cantando ‘canções de ratoeira’⁸. Ficaram muito conhecidos há cerca de três anos atrás na Grande Florianópolis os atores Geraldo Cunha e Vanderléia Will que criaram os personagens “Seu Maneca e Dona Bilica”, que parodiavam um casal de ‘manezinhos’ colocados em situações da vida urbana. Os atores montaram esquetes em diversas situações, na rua, em festas, na TV, no teatro e foram muito requisitados por empresas e entidades para se apresentarem em feiras e outros eventos.

A utilização da cultura litorânea pelo turismo de massa constitui-se em outro aspecto deste processo. “A ‘açorianite’, para usar um termo empregado por Pereira⁹, e que define um exagero de entusiasmo com a questão açorianista, parece ser uma inflamação bastante útil ao marketing turístico [...]” (ANDERMANN, 1996, p. 96, grifo do autor). Novamente temos elementos dissociados de seus contextos, espetacularizados e oferecidos para consumo turístico, como acontece em todos os lugares considerados exóticos e próprios para este tipo de exploração. Esta posição conta com a anuência e até o incentivo de diversas entidades, pesquisadores e agentes culturais, que acreditam ser esta a forma de sobrevivência de uma cultura fadada ao desaparecimento e ao mesmo tempo uma forma de melhorar a renda das comunidades detentoras desta cultura. São inúmeras as referências a esta posição na literatura acadêmica. Ouvimos diversos depoimentos que abordavam o tema, como o da dirigente de um grupo de danças folclóricas: “Eu já recebi solicitações até

⁸ Versos improvisados, em forma de trova, sobre diversos assuntos do cotidiano.

⁹ Nereu do Vale Pereira, pesquisador, professor aposentado da UFSC, membro do Conselho Estadual de Cultura e do NEA.

de professores universitários. Por que tu não faz esta música mais rápida para agradar o público ou o turista?” (depoimento de pesquisador do NEA)

Os engenhos de farinha são os elementos preferidos como candidatos a peças de consumo turístico: “[...] de centro produtor de farinha a símbolo da cultura açoriana e, recentemente, como produto a ser vendido no turismo cultural” (ANDERMANN, 1996, p. 68). “O engenho parece, assim, mais um legado cultural; é a imagem de uma cultura a ser preservada e vendida” (op. cit., p. 91). Sobre a Lagoa do Piri, em Florianópolis, um autor recomenda: “A longo prazo, [...] se devidamente valorizada como patrimônio cultural, esta área poderá se transformar em ‘parque dos engenhos’, pela importante riqueza cultural que ainda se faz presente” (PEREIRA, 2001, p. 70; grifo do autor). Este tema será mais aprofundado no item 6.3.4, quando trataremos da atuação dos agentes educacionais e culturais nas comunidades litorâneas.

Finalmente, podemos citar a apropriação do tema da açorianidade por escolas de samba, no carnaval, por restaurantes que se nomeiam como açorianos e reivindicam o fato de produzirem ‘a verdadeira culinária açoriana’, lojas, prédios, loteamentos etc. No nível governamental, temos a confecção de um monumento à colonização açoriana, na cabeceira insular da Ponte Pedro Ivo Campos, em Florianópolis e a promulgação da lei estadual nº 12.292 de 22.06.2002, instituindo o Dia da Cultura Açoriana em Santa Catarina.

Todos estes processos se constituem em mediações que intervêm nas formas de apropriação e de representação desta cultura pelas populações litorâneas, pelos agentes de instituições culturais e pelo sistema escolar, sendo, portanto, temas importantes para qualquer tipo de análise deste campo, para subsidiar projetos de intervenção social e para a formulação de políticas públicas para diversas áreas, principalmente para a educação e cultura.

4.4. As formas de resistência da cultura local

É notável como a cultura do litoral de Santa Catarina, apesar do contato com a cultura e a sociedade capitalista de massa do final do séc. XX, desenvolveu formas de resistência e de permanência de diversos elementos que lhe são próprios. O que é surpreendente é que este contato se deu em condições completamente desiguais em termos de hegemonia e, mesmo assim, ao contrário de outros locais e processos semelhantes, a cultura dita tradicional permanece com um forte potencial e utilidade para a vida destas populações. Isto deve ser

considerado como mais um indício de que as culturas tradicionais não estão indubitavelmente fadadas ao desaparecimento ao se diluírem no mercado mundial, mas que podem desenvolver formas próprias de participação no mundo globalizado.

Aspectos da permanência desta cultura puderam ser aferidos em nossa pesquisa com os professores das redes municipais de ensino do litoral catarinense. É notável a identificação destes professores com a cultura litorânea, observada tanto no Curso de Mapeamento que assistimos, como nos depoimentos dos pesquisadores do NEA e nas entrevistas e questionários aplicados a estes professores.

Outros dados importantes da pesquisa dão conta que 90% dos professores consideram que seus alunos ficam interessados quando se trata destes temas; 33% deles acham que os alunos reagem com empolgação, curiosidade, satisfação; 5% pensam que as crianças mostram interesse específico por folgedos e música tradicional, outros 5% relatam que os alunos repassam e conversam com a família sobre estes assuntos, enquanto 5% acham que eles reconhecem imediatamente os temas, contribuindo com sua experiência pessoal ou familiar durante a aula.

Quando perguntamos aos professores se eles consideram que seus alunos se identificam com esta cultura, temos 44% deles respondendo que sim, enquanto apenas 9% acham que não, 37% pensam que os alunos se identificam em parte e 11% não responderam à questão. Em outro item pergunta-se de que maneira os alunos demonstram que se identificam com esta cultura. Neste caso, 25% dos professores consideraram que os alunos participam da aula, associando e trazendo sua realidade comunitária ou familiar; outros 16% relataram que os alunos têm grande intimidade com os folgedos populares; 11% acham que as crianças conhecem bem crenças e benzeduras; 9% dizem que os alunos se interessam pelas brincadeiras infantis; enquanto outros 9% relataram a curiosidade e atenção dos alunos durante as aulas que tratam destes temas. 25% dos professores não responderam a esta questão.

Já vimos como a cultura litorânea de Santa Catarina é pouco permeável ao contato e à troca cultural nos locais e nas camadas sociais onde subsistem as condições econômicas, sociais e ecológicas, próprias de seu desenvolvimento, até as décadas de 1970 e 1980: na orla marítima, nos locais de agricultura e agromanufatura, nos extratos mais velhos da população, nas categorias profissionais tradicionais com um certo grau de organização,

como os pescadores. Existe também outra forma de permanência e resistência que resulta de processos de acomodação e negociação, em diversos graus de intensidade, entre elementos do novo meio sócio-econômico e da cultura tradicional: novas formas de inserção no mercado de trabalho, adoção de costumes, elementos materiais da nova sociedade com manutenção de crenças, linguagem, formas de diversão da cultura tradicional e muitas outras combinações possíveis. Já examinamos também a permanência no imaginário das populações completamente urbanizadas e integradas na sociedade de mercado e consumo de elementos muito dinâmicos da cultura imaterial tradicional de Santa Catarina.

Todas estas formas de reação e adaptação descritas anteriormente constituem-se em estratégias desenvolvidas pelos indivíduos, grupos e populações oriundas desta cultura para a sobrevivência no novo meio sócio-econômico, que se plasmou em apenas 20 ou 30 anos e significou mudanças muito drásticas no seu modo de vida. Estas estratégias lançam mão, conforme a necessidade e o momento, de elementos novos e elementos da cultura tradicional, configurando um novo modo de relacionamento e de pertencimento a um contexto cultural específico.

Mas, além destas estratégias, que podem ser consideradas mais ou menos comuns a todos os contatos entre culturas, existem formas de resistência mais explícitas e agenciadas deliberadamente pelos grupos e populações, que tomam feições de uma verdadeira contra-hegemonia e oferecem possibilidades de crítica, inovação e capitalização em termos políticos e educativos para a melhoria das posições e condições de vida destas populações. O episódio da proibição da Farra do Boi¹⁰ é emblemático e representa a explosão de uma revolta violenta de toda uma população ordeira, pacífica e temente às autoridades constituídas contra a hegemonia cultural e política de grupos que os consideram como ignorantes, atrasados e cruéis. “Estava quase extinta, na década de 80 havia em poucos lugares. Tocaram nos calos dos ilhéus e litorâneos e passou a ser uma resistência [...] agora é só desafio à polícia, ao governo [...] os jovens que não foram criados nesta tradição participam da farra” (depoimento de pesquisador do NEA).

O mesmo pesquisador destaca que no campo religioso são muito comuns estas formas de resistência e relata outros fatos que revelam o afrontamento de populares contra autoridades

¹⁰ Para aprofundar este assunto ver LACERDA (org.) 1990, 1994 e FLORES, 1991.

religiosas. Uma antiga e tradicional parteira e benzedeira de uma localidade de Araranguá, no sul do estado, foi tratada como bruxa e feiticeira no sermão do padre, na missa dominical. “Toda a comunidade, que prezava muito a benzedeira, saiu da igreja e deixou o padre falando sozinho” (depoimento de pesquisador do NEA). Em outro caso um padre, em Ponta das Canas, norte da Ilha de Santa Catarina, retirou uma imagem de São Miguel Arcanjo da igreja. “As pessoas resgatam a imagem, constroem uma capela e continuam fazendo a festa, procissão, independente da igreja, no terreno de alguém” (depoimento de pesquisador do NEA). Outros exemplos são relatados; são fatos localizados, envolvendo poucas pessoas, mas são bastante reveladores de uma disposição de não ceder, mesmo contra forças poderosas, quando se trata de temas considerados importantes, vitais e que estão visceralmente inculcados no imaginário popular.

Deve-se citar também a permanência na língua de especificidades, como a jocosidade, as figuras de estilo e de linguagem, o sotaque, os termos regionais que, às vezes, conformam um código de comunicação de resistência, pois identifica e diferencia determinados grupos que têm acesso a este código.

Outras formas de resistência estão relacionadas ao associativismo e à solidariedade típicos desta cultura, que muitas vezes se contrapõem ao individualismo da nova sociedade. Isso é comprovado pela permanência da mobilização de grupos para ajuda a necessitados, a viúvas, a pessoas que sofreram reveses, doenças. Surgem novas formas de reivindicação dos pescadores (sobre territórios de pesca) baseadas em seus direitos oriundos de sua condição de nativos e detentores de um saber tradicional. Já é visível a preocupação destas populações com sua sobrevivência e qualidade de vida baseada em atividades que dependem da preservação cultural e ambiental, do controle e direcionamento do crescimento urbano na orla, nos locais de mata, de agricultura.¹¹

Formas de resistência agenciadas diretamente por órgãos culturais e educacionais também representam um potencial de investimento na cultura tradicional do litoral catarinense. Elas foram e continuam sendo uma resposta a situações de dominação cultural e preconceito contra estas populações. Um aspecto importante é que a afirmação da “açorianidade” serviu como contraponto à “germanidade”, à “italianidade” e à ação cultural de outros grupos e

¹¹ Reivindicações observadas pelo autor no movimento comunitário para acompanhamento do Plano Diretor do Distrito do Pântano do Sul, de dezembro de 2003 a março de 2004.

agências do chamado mosaico cultural catarinense. “Em Santa Catarina, porém, o curioso é esta população litorânea ter sido muito criticada por sua suposta indolência ou aversão ao progresso, em meio aos impactos da modernidade e à ascensão sócio-econômica de elites provenientes das zonas de colonização alemã e italiana” (Luis Felipe Falcão, apud ANDERMANN, 1996, p. 101). Mas estas populações sofriam preconceito também internamente. Os habitantes já urbanizados das maiores cidades do litoral, embora carreguem consigo grande parte da cultura imaterial deste contexto dito ‘açoriano’, menosprezam os pescadores e agricultores tradicionais, que teriam, segundo eles, permanecido atrasados, ignorantes e pobres. Um informante de uma pesquisa sobre a Lagoa da Conceição, em Florianópolis revela: “Quando eu era pequeno e ia estudar no centro, a gente tinha rejeições com os filhinhos de papai que estudavam lá: ah chegou os catinga-peixe da Lagoa [...] Agente se sentia agredido [...] Isso aí há vinte e poucos anos atrás (membro da Associação de Moradores da Lagoa)” (KUHNEN, 2001, p. 89). LAGO (1983) relata que era notável uma certa vergonha da cultura tradicional, principalmente entre os mais jovens. Um pesquisador do NEA cita o fato de ter combinado uma entrevista e uma apresentação para a televisão com um cantador de terno de reis, numa comunidade do interior da Ilha de Santa Catarina. No meio da gravação, chegou o filho do entrevistado, recém-empregado na cidade, que impediu a realização da seção, proibindo seu pai de “[...] participar daquela manezice” (entrevista com pesquisador do NEA).

Este quadro mudou consideravelmente e hoje podemos notar, em muitos contingentes destas populações, o orgulho de participar e o desejo de investir nesta cultura como um projeto de identidade positiva, que de alguma forma possa trazer benefícios, afirmação pessoal e mobilização comunitária para a melhoria de suas condições de vida. Para os educadores, trata-se de entender e capitalizar estes processos para o desenvolvimento de atividades culturais/educacionais críticas que resultem em inovações na escola, nos museus, nos centros culturais, nos grupos sociais. Entretanto, é importante tomar cuidado para incentivar o diálogo e a cooperação entre os diversos grupos culturais do estado de forma a não “[...] inibir o potencial de uma convivência democrática e solidária, único meio de garantir o reconhecimento da pluralidade cultural e de, ao mesmo tempo, sugerir alternativas confiáveis para o enfrentamento das desigualdades sócio-econômicas” (FALCÃO, 1996, p. 85).

5. AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

“El patrimonio existe como fuerza política en la medida en que es teatralizado: en conmemoraciones, monumentos y museos”

Nestor Garcia Canclini

As relações entre a educação e a cultura em geral não são percebidas, ou são encaradas de diversas formas pelos agentes destas duas áreas. O mais comum é o tratamento em separados destes dois campos, tanto pela literatura acadêmica, quanto pelas políticas, projetos e pelas ações dos agentes neles envolvidos. Procuraremos neste capítulo identificar os pontos de intersecção entre educação e cultura nos processos desenvolvidos por ambos os campos.

5.1. A evolução da noção de cultura no sistema educacional brasileiro

Os anos 30 são marcados pela modernização política das estruturas arcaicas da República Velha, pela industrialização, pela urbanização e pelos desdobramentos culturais do modernismo brasileiro, iniciado na Semana de Arte Moderna de 1922. Esta época, em que se estrutura o sistema nacional de ensino, pode ser considerada uma era de mudanças na educação brasileira. Estas mudanças, apesar de estarem já acontecendo em alguns estados e de estarem sendo discutidas nacionalmente em anos anteriores, tomaram o aspecto de uma polêmica nacional em que se confrontavam as correntes conservadoras, aglutinadas em torno da igreja católica, e os reformistas identificados com o tenentismo, a Revolução de 30 e com os educadores da corrente da “Escola Nova”.¹² Este processo, resultado de uma demanda social por educação e que originou reformas no sistema ao longo das décadas seguintes, está exaustivamente estudado em diversas obras, como MATE (2002);

¹² Movimento educacional das décadas de 1920 e 1930 que preconizava a democratização, a gratuidade, obrigatoriedade do ensino. Defendia também um maior papel do estado na educação e o ensino laico e misto.

MIRANDA (1975); ROMANELLI (1978). Alguns aspectos deste período nos interessam diretamente por estarem na origem do processo que caracterizou a educação brasileira até, praticamente, os nossos dias.

Começa a tomar corpo a concepção de educação como um processo de nacionalização e de transmissão de valores cívicos para as novas gerações, com a finalidade de “[...] alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista” (ROMANELLI, 1978, p. 157). A educação militar nos estabelecimentos de ensino secundário, A Educação Moral e Cívica, a menção à existência de uma “Juventude Brasileira”, nos moldes das organizações fascistas da Europa, na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, vêm comprovar esta tendência. É desta época o projeto de educação musical, liderado por Villa Lobos, que visava “[...] a memorização de peças orfeônicas que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte, 1998, p. 24). Temos, portanto, a seleção, de acordo com os interesses das elites, de elementos culturais que serão transmitidos através da escola, para fomentar uma identidade e um consenso em torno de pretensos objetivos comuns de nacionalidade.

A criação de currículos enciclopédicos e de “[...] um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema” (ROMANELLI, 1978, p. 137). Além disso, pela Constituição de 1937, o ensino profissional é oficializado como o ensino destinado às classes populares e o ensino secundário deve proporcionar uma cultura geral e humanística, condições para ingresso no curso superior e para formar lideranças. Inicia-se a institucionalização do caráter classista e reprodutivista de nosso sistema educacional, com a escola sancionando as diferenças de “capital cultural” e formando para o exercício dos papéis sociais próprios de cada classe.

A utilização de meios de comunicação de massa como instrumentos complementares à educação, como atestam a criação do Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939) e do Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), começa, de maneira incipiente, a ser uma preocupação do sistema educacional brasileiro. Nessa época, o rádio e o cinema, veículos da recém-nascida “indústria cultural”, já estão consolidados no mundo e no Brasil como meios de propaganda política bastante utilizados pelos governos.

Este quadro permaneceu inalterado até as reformas tecnicistas dos anos 60 e 70. É curioso registrar que na LDB de 1961, que pouco altera a situação anterior, se faz, pela primeira vez, uma menção ao patrimônio cultural. Ao estabelecer, em termos gerais e com pouca objetividade prática, as finalidades da educação, a lei determina, em seu Art. 1º, “[...]f) a preservação e expansão do patrimônio cultural [...]” (op. cit., p. 180).

Os movimentos de educação popular, que surgiram no país na década de 60¹³ e colocaram interessantes questões sobre o sentido político da educação e a introdução da cultura no processo educacional, não afetaram o sistema escolar, que permaneceu preso aos antigos esquemas e propostas pedagógicas. Estas concepções pregavam que “[...] o ensino e a aprendizagem não se realizariam de forma plena se permanecessem descolados do contexto histórico, social e cultural que envolvia o processo educativo” (XAVIER, 2003, p. 502). Ao mesmo tempo, Paulo Freire introduz neste debate o “[...] conceito antropológico de cultura” (op. cit., p. 501), que deveria ser levado ao povo analfabeto para instrumentalizar a sua luta pela libertação. Estas concepções se aplicavam unicamente aos movimentos populares e descartavam a possibilidade de sua utilização na escola formal, pois não se acreditava no papel da escola (mesmo pública) como espaço gerador de mudança social. Isto contribuiu para “[...] descredenciar a escola estatal como instância de integração social e espaço de construção de relações democráticas [...]” (op. cit., p. 502).

Estes movimentos e outros de cunho político, que começavam a se desenvolver em organizações populares e tinham o apoio do estado, da Igreja Católica, recentemente renovada pelo Concílio Vaticano II, de sindicatos e de alguns partidos de esquerda, foram abortados pela reação do golpe militar de 1964. Inicia-se o longo período ditatorial em que todas estas questões desaparecem da agenda de discussão do meio educacional brasileiro.

Os anos 80 trazem o início do processo de abertura democrática e a volta dos exilados políticos. Isso coincide, no campo teórico, com uma ‘abertura’ também nas abordagens acadêmicas, com releituras de Gramsci para a explicação de contextos culturais, educacionais e comunicacionais e a introdução dos estudos culturais no Brasil. As concepções e projetos abortados em 1964 começam novamente a ser discutidos em algumas áreas do setor educacional brasileiro, principalmente nas universidades.

¹³ Ação de Paulo Freire em Pernambuco, Centros Populares de Cultura da UNE, movimentos de alfabetização de adultos, movimentos de educação popular ligados à Igreja Católica, ao Partido Comunista etc.

Nessa década, iniciou-se um movimento de organização e discussão de professores de arte, principalmente ligados às redes de ensino, que trouxe algumas contribuições importantes para o tema da relação entre cultura e educação. O movimento, conhecido como ‘arte-educação’, que continua ativo até hoje, trabalhou muito as questões da formação dos professores de arte, da utilização de museus, galerias e outros espaços culturais, do estudo e discussão do patrimônio cultural, dos elementos artísticos presentes nas comunidades e da redefinição de conceitos de arte, incluindo nesta categoria elementos das culturas populares.¹⁴

Em meados da década de 1990, assistimos a um movimento que pode ser caracterizado como o renascimento de formas de regulação de currículos, programas e conteúdos para os sistemas educacionais do país por parte do Ministério da Educação. Editados, em sua forma final, em 1998, os PCN¹⁵ representam o último documento de política nacional para a educação no Brasil. Constituem o texto básico de orientação para toda a rede escolar e até hoje o Governo Federal desenvolve esforços de capacitação de educadores com a finalidade de implementá-lo no cotidiano das escolas em todo o país. Os PCN são conteúdos muito estudados em faculdades de educação e em algumas delas são ministrados como uma disciplina do currículo. Teoricamente estão fortemente influenciados pelos estudos culturais e pelos discursos pedagógicos sócio-interacionistas. Podemos identificar que o tema da cultura é contemplado em diversos momentos dos PCN, sendo encarado segundo três enfoques:

a) Os contextos culturais específicos das comunidades e grupos sociais relacionados com sua sobrevivência e suas lutas políticas.

Este enfoque é muito pouco explorado e encontra-se disperso em alguns dos diversos volumes do documento; podemos já encontrá-lo nos textos introdutórios que justificam a existência e apresentam os conceitos básicos dos PCN: “[...] a mundialização da cultura se realiza progressivamente, [...] mas é preciso não esquecer [...] o direito de escolher seu caminho na vida e de realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhe são oferecidas na riqueza de sua própria cultura” (PARÂMETROS CURRICULARES

¹⁴ para aprofundar o tema ver BARBOSA (1986)

¹⁵ Sigla com a qual estes documentos ficaram conhecidos nos meios educacionais.

NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 16). Ao analisar o que chama de “tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos”, os PCN defendem que o aluno deve “[...] assumir o papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais” (op. cit., 1998, p. 16). Sugerem o “[...] trabalho de composição de memória, identidades e projetos coletivos – de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas Transversais, 1998, p. 137). Ao mesmo tempo, aconselha o trabalho com a cultura local ao afirmar que “É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 44). O documento sugere especificamente a interação entre escola, comunidade e outras instituições sociais, através do vínculo entre o processo educativo e instituições, saberes e pessoas da comunidade, “[...] como uma forma de interação com o repertório sócio-cultural...” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas Transversais, 1998, p. 32).

São interessantes as observações sobre o significado da cultura na vida dos adolescentes, fazendo alusão aos jovens como consumidores e produtores de cultura, aos estilos, às ‘tribos’ e a um universo cultural juvenil em todo o mundo, embora haja diferenças na vivência deste universo pelas condições específicas de cada país, de cada grupo social. Chama atenção para este espaço de iguais, longe do controle dos adultos, que “[...] é privilegiado pelos jovens para elaboração de suas identidades e de seu modo de relação com o mundo” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 117). Mas esquece as clivagens de classe social no universo jovem, não fazendo referência às questões específicas dos jovens nas periferias e no meio rural que são profundamente distintas das situações dos jovens da classe média urbana.

Podemos encontrar também uma breve alusão ao sentido econômico da cultura; “Como famílias organizam-se, segundo suas características culturais, em termos econômicos de forma que garanta sua sobrevivência?” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas Transversais, 1998, p. 155).

Citando a tradição dos estudos culturais, os PCN relacionam cultura e poder e afirmam que a desigualdade e a exclusão têm origem no acesso desigual a bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. “As produções culturais não ocorrem ‘fora’ de relações de

poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência” (op. cit., p. 121; grifo do autor).

Ainda nesta linha de pensamento, encontramos uma observação solitária e descontextualizada sobre o aspecto especificamente político da cultura. Ao analisar seu caráter dinâmico de adaptação, de atualização, o documento afirma que: “A cultura pode assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência” (op. cit., 1998, p. 132). Mas esta linha de pensamento não é mais encontrada ao longo dos PCN, a não ser ao recomendar o estudo e valorização destes processos na história do Brasil, isto é, no passado: “[...] contribuição das diversas heranças etnoculturais, como mecanismos de resistência ante as políticas explícitas de homogeneização da população havidas no passado” (op. cit., 1998, p. 154).

b) Estudo da pluralidade cultural como forma de democratização de relações sociais

É o discurso predominante em todo o documento; a pluralidade cultural brasileira deve ser constatada e valorizada; ela é sempre “uma riqueza”, apesar de não ser definido o que isto significa. A idéia é que, se os alunos conhecerem e valorizarem um grande número de culturas (principalmente as que formam o espectro cultural brasileiro), haverá mais tolerância e maior possibilidade de se democratizar as relações interculturais, de combater os preconceitos e as desigualdades sociais. “O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 69). Entre os objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental, destacamos o que preconiza o conhecimento e valorização do patrimônio sócio-cultural brasileiro para combater “[...] qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças [...]” (op. cit., 1998, p. 55).

O documento aconselha o conhecimento da diversidade cultural brasileira, mesmo em regiões onde esta diversidade não é tão acentuada, pois este conhecimento “[...] forma a criança, o adolescente e o jovem para a responsabilidade social de cidadão, consolidando o espírito democrático” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas Transversais, 1998, p. 123). As recomendações ficam no plano ético, caracterizando o que

McLAREN (1997) chamou de multiculturalismo liberal; trabalha-se sobre a cultura dos outros, como se os alunos fossem antropólogos antigos, ‘fora do mundo’ social.

c) Defesa da unidade e identidade nacional

O apelo a uma unidade cultural e política do Brasil é recorrente no documento que busca sempre equacionar a tensão entre diversidade e unidade. Esta preocupação aparece desde a sua Introdução, quando se justifica a necessidade de um documento de política nacional para a educação: “Se existem diferenças sociais e culturais marcantes [...] o estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 50). A unidade é também invocada em termos de brasilidade, de uma identidade brasileira que faria com que o país representasse uma esperança para o mundo em termos de superação de problemas étnicos: “[...] o Brasil tem construído também experiências de convívio, re-elaboração de culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas Transversais, 1998, p. 122).

O documento dá grande importância à construção da identidade, tanto individual quanto coletiva e defende que “A identidade é construída em um processo de aprendizagem, o que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 108). A identidade é uma categoria principalmente individual e está relacionada com a construção de capacidades de sobrevivência e inserção no chamado mundo moderno e no mercado de trabalho. As idéias de mudança, modernidade, tecnologia são recorrentes nos PCN e estão sempre relacionadas com um projeto de construção da unidade nacional. “Considerando que a institucionalização dos PCN veio acompanhada de um discurso que propagandeava a inovação e a preocupação do Estado em melhorar a qualidade do ensino, é possível, sim, associá-la à idéia de ‘tradição inventada’.” (CHIARELOTTO, 2000, p. 80, grifo do autor) A autora refere-se ao conceito de Hobsbawn sobre um conjunto de ritos e tradições legitimado na sociedade com finalidades de promover a coesão social, em nosso caso uma política governamental explícita que levaria o país à modernização.

Finalmente devemos registrar as breves observações dos PCN sobre as deficiências de formação dos professores para a implementação destas propostas. “É preciso criar uma cultura em todo o país, que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 38). Tratando da falta de estrutura da escola para enfrentar os diversos aspectos deste assunto, o documento lembra a “[...] necessidade imperiosa de formação de professores, no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas Transversais, 1998, p. 123).

Os PCN nasceram da ‘constatação’ do baixo nível da educação brasileira para enfrentar desafios do mercado de trabalho, fortemente marcado pela competição e pelo avanço tecnológico. Esta preocupação está presente em todos os textos e já aparece na mensagem inicial dirigida aos professores pelo então ministro da educação: “[...] progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, 1998, p. 5).

Os documentos foram largamente estudados em diversos trabalhos acadêmicos, como em CURY (1996) e CHIARELOTTO (2000). A crítica geral aos PCN refere-se à sua conformidade com a política educacional do Banco Mundial, configurada em diversos simpósios internacionais, que se baseia na idéia de melhorar a produtividade da educação nos países periféricos e, assim, melhorar o seu desempenho no mercado internacional. Esta política baseia-se num pragmatismo neoliberal para resolver o ‘insucesso’ da educação e mantém-se alheia às relações de poder que envolvem a questão educacional. Nesta concepção, o conhecimento é: “Qualificado como meio fundamental de inserção no mercado de trabalho, transforma-se em moeda de troca, sendo que seu domínio significa maiores possibilidades de sobrevivência numa sociedade planejada para fazer dominar as vocações competitivas [...]” (CHIARELOTTO, 2000, p. 85). A questão cultural não é devidamente tratada no plano político e nunca aparece nos documentos “[...] recolocando os vínculos entre formação, cultura e educação [...] o que significa muito mais do que incluir a cultura e a diversidade cultural como um tema nos parâmetros curriculares.

Significa situar a escola na construção de um projeto político e cultural [...]” (ARROYO, 1996, p. 8).

De uma maneira geral, e apesar de sua importância institucional para a educação brasileira nos últimos 10 anos, os PCN não representaram um avanço na discussão da questão cultural no campo da educação. Mesmo levantando pontualmente temas fundamentais para esta discussão, não foram além de fórmulas já consagradas, baseadas em concepções ultrapassadas sobre cultura, educação, multiculturalismo, esquecendo o papel da educação e da cultura no projeto político de sociedade a ser definido nas ações dos educadores, alunos, comunidades e entidades da sociedade civil.

5.2. As concepções e as práticas educativas nas instituições culturais brasileiras

Tradicionalmente a área cultural no Brasil, tanto as instituições públicas como as privadas, não se preocupou com a educação. Mesmo as concepções que nortearam a criação, inspirada por Mario de Andrade, dos órgãos federais de cultura, na década de 30 do século XX, não faziam um vínculo direto entre educação e cultura. Embora estas concepções contivessem noções civilizadoras e formadoras de uma identidade nacional, ficava a cargo dos educadores nas escolas desenvolverem o esforço de apropriação destas noções e conseqüentemente de usarem o patrimônio, os equipamentos, os discursos, que estavam sendo ‘gerados’ nesta época, em suas atividades de ensino.

É conveniente lembrar que neste mesmo período também estavam sendo montados os órgãos federais de educação¹⁶, portanto era muito cedo para que estas questões fossem discutidas. Apesar disso, já ocorrem eventos precursores como o interesse dos escolanovistas pelo papel educativo dos museus e a criação em 1932 da Divisão de Educação do Museu Nacional, na época comandado pelo vanguardista Roquete Pinto. Mas os ideais da “escola nova” representaram melhoria de qualidade apenas para as escolas de elite e as poucas iniciativas dos museus públicos não tiveram maior repercussão. Por fim, o que predominou em termos de política educacional, até a década de 80, foram as

¹⁶ O IPHAN, criado em 1937, estava subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, implantado em 1931.

concepções identitárias, patrióticas e folclóricas da cultura para utilização nas escolas. Estas concepções, que até hoje estão presentes em nossos sistemas educacionais e também em nossas instituições culturais, são uma herança da era do Estado Novo e se pautaram pelo objetivo nacionalista de criar uma identidade e uma cultura brasileiras. São dessa época, além da implantação do IPHAN e da promulgação do decreto que define e protege o patrimônio histórico, também inspirado por Mário de Andrade, a criação do rádio e do cinema educativo¹⁷, os projetos de Vila Lobos de canto orfeônico nas escolas, a ascensão da Rádio Nacional, Rádio Roquete Pinto etc.

Foram bandeiras desfraldadas por “[...]intelectuais identificados com o modernismo e associados ao regime político do Estado Novo [que] concebiam a si mesmos como uma elite cultural e política cuja missão era ‘modernizar’ ou ‘civilizar’ o Brasil, elevando o país ao plano das nações européias mais avançadas” (GONÇALVES, 1996, p. 41; grifos do autor). É interessante notar que o modernismo, que na Europa acontece como uma negação do passado e da cultura tradicional, no Brasil e na América Latina é pautado por uma busca de autenticidade nas raízes coloniais e populares da cultura. YÚDICE (1995) já alertara para o caso das vanguardas culturais do continente Latino Americano que, ao contrário das vanguardas européias, não procuraram romper com o passado, mas sim romper com uma visão de elite sobre o passado. Estas vanguardas vão buscar inspiração no universo indígena, negro e colonial, tentando rearticular este passado para usá-lo na construção de uma cultura nacional. Por este motivo, torna-se tão importante, nesta época, a procura e a afirmação da identidade nacional, das raízes, do patrimônio cultural brasileiro. Uma galeria de modelos estéticos e simbólicos, baseados num passado glorioso, começa a constituir a identidade e a cultura brasileira. Na literatura brasileira esta busca da identidade já se afigura no indianismo do séc. XIX.

Estas concepções resultaram nas abordagens folclóricas que marcam o tratamento da cultura em nossos sistemas educativos e em nossas instituições culturais até hoje. A autenticidade da cultura nacional ficou reservada para usos específicos no sistema educativo, principalmente ligados a datas e eventos do calendário cívico-cultural das

¹⁷ Documentários sobre diversos aspectos da cultura brasileira são produzidos nesta época: Carro de Boi, A Velha a Fiar, cantigas, danças, atividades produtivas etc. Estes documentários estão disponíveis na Cinemateca Brasileira e em diversos museus de imagem e do som no país e são veiculados ocasionalmente por TVs educativas.

escolas: Sete de Setembro, semana do folclore, mais recentemente, Dia do Índio etc. A canção, a dança popular e os hinos pátrios eram ensinados para serem apresentados nas festas do calendário e afirmar a nacionalidade. Já o conhecimento universal ‘civilizado’ era ensinado em todos os outros dias do ano letivo para modernizar e civilizar a nação.

A política de “[...] apropriação da cultura nacional é, principalmente, a apropriação de um passado exemplar. Este passado se faz visualmente presente por meio de monumentos arquitetônicos, históricos e religiosos [...]” (GONÇALVES, 1996, p. 72), mas também se faz presente por meio do culto ao folclore e a tudo o que era considerado autêntico por estar ligado a elementos da cultura popular.

Decorre daí a noção de que este patrimônio, esta cultura estão em constante perigo de desaparecimento, como ocorre com os monumentos que se deterioram e com os costumes, a arte, o artesanato, a religiosidade populares, que vão desaparecendo com o progresso e a urbanização. GONÇALVES (1996) caracteriza este discurso, que persiste até hoje, como a “retórica da perda”. Nestas concepções, a culpa por este desaparecimento é da própria população, que não tem zelo pelo seu patrimônio e deve ser educada para que passe a valorizá-lo e preservá-lo. Esta educação se faz, em âmbito geral, pela retórica dos intelectuais e profissionais ligados aos recém-criados órgãos de cultura, que se empenham numa verdadeira cruzada em prol do patrimônio e da identidade nacionais e, no caso particular das redes escolares, pelo ensino do folclore, dos símbolos nacionais e do sentimento patriótico. As preocupações de Mário de Andrade ilustram bem esta fase inicial de tratamento da cultura nacional: “[...] são imprescindíveis igualmente os institutos culturais em que a pesquisa vá de mãos dadas com a vulgarização, com a popularização da inteligência”.¹⁸

O pós-guerra trás algumas mudanças para a área cultural brasileira: “Do ponto de vista da cultura, as influências européias, dominantes antes da Segunda Guerra Mundial, cedem lugar às norte-americanas [...]” (SANTOS, 1990, p. 36). A autora enumera algumas mudanças no campo da cultura, como a profissionalização do fazer artístico, a ampliação do público dos museus e galerias, a mercantilização da cultura através da ‘indústria cultural’ e localiza no âmbito do escolanovismo da década de 1950 “[...] as primeiras

¹⁸ Mário de Andrade, apud Aloísio de Magalhães, Boletim do IPHAN, nº 0, p.2. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1979.

propostas em torno da utilização do museu como recurso didático em nosso país” (op. cit., p. 33). Estas primeiras abordagens, surgidas nos museus, foram sugestões, sob o ponto de vista técnico, da melhoria da qualidade da educação, que não chegaram a ser efetivadas.

Nos anos 60, surgiram no país importantes propostas de educação e cultura popular (ver nota nº 12), mas nossas instituições culturais e o sistema educacional não foram atingidos por estes novos ventos. “Os museus [...] não sofreram influências das concepções de educação popular [...] ao contrário, permaneceram identificados com modelos importados e adaptados de educação permanente” (LOPES, 1991, p. 447). O modelo da educação permanente era defendido pela UNESCO, nos anos 60, como solução para o sistema educacional dos países periféricos, este modelo influenciou muito a concepção de museu como agência educativa no Brasil. Por outro lado, o período do regime militar foi “[...] o mais pródigo em abertura de museus em nosso país. É a fase da ‘moda memorial’, do culto ao herói e à personalidade, condizentes com os princípios do regime estabelecido” (SANTOS, 1990, p. 39).

A passagem da década de 70 para os anos 80 foi emblemática para as áreas da cultura e da educação no Brasil. Os ecos tardios das revoluções culturais que abalaram o mundo (Maio de 68, China, feminismo, revoltas raciais nos EUA etc.) acabaram atingindo a intelectualidade e o meio estudantil do país. Os estudos culturais aportam nas academias e influenciam a História, a Sociologia, a Antropologia e mais tarde a Pedagogia. A abertura política dos anos 80, a volta de intelectuais exilados, a sintonia de parte do mundo acadêmico e da burocracia dos órgãos federais de cultura com este novo contexto intelectual internacional provocam expressivos movimentos nas práticas de trabalho com o patrimônio cultural, até então cristalizadas no país.

Surge a figura de Aloísio de Magalhães¹⁹, que já atuava num grupo precursor do Centro Nacional de Referência Cultural desde 1975 e teve curta, mas decisiva, atuação como catalisador destas tendências nos órgãos federais de cultura. É interessante notar que, apesar de defender um novo enfoque sobre o patrimônio cultural, Aloísio se coloca como continuador da vertente iniciada por Mario de Andrade e Rodrigo de Melo Franco²⁰ na

¹⁹ Artista gráfico, pintor, ativista cultural, foi o criador do centro Nacional de Referência Cultural, criador e diretor da Fundação Nacional PróMemória e secretário da Secretaria Nacional de Cultura. Teve grande influência nas políticas e na ação cultural no Brasil a partir da década de 1980.

²⁰ Diretor do IPHAN, por mais de 30 anos

década de 30. Ainda temos a “retórica da perda”, mas as concepções de patrimônio cultural mudam radicalmente, passando de uma ótica de patrimônio histórico, fruto da tradição, para uma visão de bens culturais que se constituem na dinâmica social da vida cotidiana da população. Este novo patrimônio deve orientar-se para o futuro. Os bens culturais passam a ser o fundamento para formular um projeto de desenvolvimento para o Brasil. Nesta nova concepção, o perigo maior é o da homogeneização e a dependência cultural, representadas pelas novas tecnologias industriais e de comunicação. (GONÇALVES, 1996) Em resumo, poderíamos dizer que passamos de uma visão histórica para uma visão antropológica de patrimônio cultural. Estes processos estão, em maior ou menor grau, historiados em diversos trabalhos, que tratam de política cultural e outros assuntos relativos à cultura e ao patrimônio cultural.²¹

O que interessa ao presente estudo é o aparecimento da concepção de educação como algo imanente ao processo cultural (e vice-versa), que é incorporada nesta época pelos agentes dos processos de reformulação dos órgãos federais de cultura. Esta concepção estava fortemente embasada nas teorias de Paulo Freire e nas experiências de educação popular anteriores a 1964, embora estrategicamente estas influências não tenham sido explicitadas pelos agentes dos órgãos de cultura, na década de 1980.

“Dessa forma, cultura e educação evidenciam também a sua indissolubilidade, uma vez que a formação erudita do profissional que projeta a casa, a escola, a igreja, a cidade, tem o seu equivalente na aprendizagem só aparentemente informal do artífice popular, que desde a infância absorve dos mestre locais a elaborada tecnologia ligada à atividade da agricultura, da pesca, e à produção de olaria, de trançado, de tecelagem” (MAGALHÃES, 1979, p. 1).

Em 1980, é criado na Fundação Nacional Pró-Memória, com recursos financeiros do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Projeto “Educação e Cultura”, que mais tarde será rebatizado com o nome de “Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais do Brasil” ou “Projeto Interação”, como ficou mais conhecido. É a primeira vez que existe uma preocupação específica e uma intervenção direta de órgãos da área de cultura no sistema educacional brasileiro.

Partia-se do pressuposto de que a maioria dos programas que procuravam a participação comunitária, em todas as áreas de atuação do governo, acabava por assumir sempre um

²¹ Para mais detalhes ver Arantes (1984), Fonseca (1997), Miceli (1984), Correia (2003) e Abreu (2003)

cunho assistencialista, que reforçava a dependência da população. “No caso particular da educação, é notório a queixa de planejadores educacionais, supervisores, orientadores, diretores e professores que a maioria dos pais – fração da comunidade mais interessada no processo educacional – não participa dos problemas da escola” (Boletim do IPHAN, nº 5, 1980, p. 13). A partir desta análise, se conclui que a abordagem cultural do processo educacional, na qual as situações de aprendizagem tenham origem no repertório cultural da comunidade, seria a chave que proporcionaria os meios para que esta comunidade participe em todos os níveis desse processo. As mudanças e a melhoria de qualidade do ensino se dariam através de diversas ações específicas do campo educacional (novos currículos, metodologias, aperfeiçoamento de docentes, materiais didáticos, merenda escolar, supervisão etc.), que seriam “[...] redirecionadas a partir de uma abordagem cultural do processo educacional” (Boletim do IPHAN, nº 5, 1980, p. 13).

O projeto iniciou-se em três municípios nos quais a Fundação Pró-Memória já desenvolvia trabalhos na área do patrimônio cultural: Mariana/MG, Orleans/SC e Tracunhaém/PE, ampliando-se em seguida para quase todos os estados brasileiros, durante aproximadamente quatro anos. No seu âmbito, publicaram-se diversos materiais que abordam suas concepções de educação e de cultura.²²

Nessa época, já se notava uma discussão em simpósios internacionais de educação e de cultura, realizados principalmente no âmbito da UNESCO e da OEA, sobre o papel da cultura e do patrimônio cultural nas mudanças na condução da educação, principalmente mudanças nas inexecutáveis metas quantitativas clássicas, tradicionalmente propostas pelo tecnicismo vigente no setor. Podemos citar como exemplo a conferência patrocinada pela OEA, em 1980, na cidade do Panamá, “Necessidades e Perspectivas Educacionais para a América Latina e o Caribe na Década de 80”, que estabeleceu o documento base de política para o setor do Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura. Neste evento, com a participação ativa do Brasil, discutiu-se:

“[...] a introdução de valores culturais próprios nos sistemas de ensino [...] o estudo e a revalorização de todo um variado patrimônio cultural da América

²² Alguns destes materiais, hoje já esgotados, podem ser encontrados em bibliotecas do IPHAN, tais como: “O difícil espelho” Projeto Interação - Iphan/MinC Edições do Patrimônio; “Por uma educação indígena diferenciada” Projeto Interação FNpM - Brasília 1987; “Brincando, fazendo e aprendendo” Projeto Interação MEC/MinC/FNDE, Brasília:Edições Memórias Futuras.

Latina e do Caribe, muitas vezes desprezado ou diluído na sistemática da moderna educação formal. [...] Também se comentou o papel que as tecnologias patrimoniais, outro foco de atenção da Pró-Memória, poderiam desempenhar como estímulo a experiências pedagógicas” (Boletim do IPHAN, nº 6, 1980, p. 15).

O discurso da integração entre educação e contexto cultural, portanto, já circulava no início da década de 80 entre intelectuais e agentes ligados às instituições de cultura na América Latina e no Brasil, sendo visível através de documentos e comunicações em eventos, recomendações sobre políticas etc.

Outro movimento importante que se inicia nos anos 70, desta vez no âmbito do ICOM (International Council of Museums, associado à UNESCO), com grandes reflexos no Brasil, é o que se convencionou chamar de “nova museologia”. Este movimento criou o conceito de “museu integral”, chamou atenção para novos elementos musealizáveis do patrimônio cultural e buscou a redefinição do antigo papel dos museus, procurando discutir as suas funções sociais, entre elas seu papel como agência educativa que começa a aparecer como preponderante e determinante para qualquer política nesta área. “Por oposição a uma museologia de coleções, tomava forma uma museologia de preocupações de caráter social” (ARAÚJO; BRUNO, 1995. p. 26). Diversos eventos internacionais²³ comprovam estas tendências e fazem uma série de recomendações sobre educação em museus. Estas recomendações, de uma maneira geral, preconizavam a criação de serviços educativos específicos nos museus, a integração das ações dos museus nas políticas nacionais de ensino, a formação de professores para a utilização dos museus, o incentivo a ações museológicas com alunos nas escolas, o incentivo a ações de intervenção do museu em seu meio social etc.

Tudo isso teve efeitos imediatos nos grandes museus brasileiros, que passaram a dar grande atenção às funções de educação e comunicação. Estas posturas difundiram-se entre os museus do resto do país, a partir dos anos 80, através de um sistema de comunicação entre eles, que passou a funcionar, com maior ou menor alcance, coordenado pelos órgãos

²³ Estes eventos são listados e analisados por ARAÚJO; BRUNO (1995), sendo os mais importantes a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, a Declaração de Quebec, em 1984 e a Declaração de Caracas, em 1992. Para análise das repercussões no Brasil, ver CHAGAS (1996), VALENTE (1995).

federais de cultura.²⁴ Surgem diversas ações de educação dentro dos museus e até fora deles, como extensão do trabalho educativo do museu na escola, na comunidade, no sítio histórico. A maioria destas práticas são classificadas e ficaram conhecidas com o título de “educação patrimonial” e passaram a ser as propostas mais divulgadas e incentivadas de relação entre patrimônio cultural e educação no Brasil. O termo é uma tradução do conceito “heritage education”, desenvolvido na Inglaterra nas décadas de 70 e 80, do século passado e foi introduzido no Brasil por Maria de Lourdes Parreiras Horta, então chefe da divisão de Acervo do Museu Histórico Imperial.²⁵ Em 1987, foi criado, na Coordenadoria Geral de Acervos Museológicos do Ministério da Cultura, o Programa de Educação Patrimonial, que visava difundir a proposta a educadores e museólogos, criar materiais didáticos, informativos e promover cursos e seminários na área. (LINDOSO, 1987, p.3)

Inicialmente, estas práticas se baseavam na idéia da utilização das evidências materiais da cultura colecionadas nos museus como instrumentos de ensino. “A educação através do objeto [...] É o desenvolvimento da capacidade de apropriação desses objetos e de sua utilização de acordo com a vontade ou a necessidade de cada um” (HORTA, 1985, p. 6). No decorrer do tempo, a fundamentação teórica e as práticas foram evoluindo para uma visão mais abrangente de educação e de patrimônio cultural.

“É nesse panorama que se desenvolve e acontece o processo cultural, em constante mudança, em que nada é fixo, e onde tudo o que é sólido se desmancha cada vez mais rapidamente no ar... É o resultado desse processo, acumulado em suas múltiplas manifestações em nossa experiência de vida, que podemos configurar como nosso Patrimônio Cultural. O conhecimento dessa herança que recebemos e sobre a qual construímos o nosso presente e o nosso futuro, do Patrimônio visto como o fundo contra o qual podemos traçar o perfil da nossa identidade, individual e coletiva, é o objeto do que chamamos de Educação Patrimonial. (HORTA, 1991, p. 8)

Neste campo, surgem na década de 1980, experiências mais abrangentes, mais formativas e críticas na área da educação em museus, principalmente junto aos cursos de Museologia nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro, como trabalho da professora Maria Célia T. Moura

²⁴ São diversos projetos, programas, publicações que atingem grande parte dos museus brasileiros: Programa Nacional de Museus, Sistema Nacional de Museus, boletins, seminários e outros eventos.

²⁵Para o exame da implantação e desenvolvimento da proposta no Brasil ver HORTA (1985); ALENCAR (1987); LINDOSO (1987); HEIZER (1994), ALMEIDA (1997).

Santos (ver bibliografia), da Universidade Federal da Bahia, pioneiro de uma abordagem sociológica da cultura como campo de ação, de negação e de construção.

Este processo, que procuramos historiar sumariamente, representa o pano de fundo onde se formaram e se movimentam os trabalhadores da cultura, em especial os profissionais que se preocupam com as questões educacionais em nossas instituições culturais. Na situação atual, podemos considerar que já se configura um campo específico na área da cultura conhecido sob diversas denominações (educação em museus, educação patrimonial etc.) e neste campo já notamos o surgimento de teorias, metodologias, procedimentos, a revelação de pensadores, a institucionalização de setores e departamentos específicos nas entidades culturais no Brasil e em Santa Catarina.

5.3. A integração entre educação e cultura em Santa Catarina

As relações entre educação e cultura em Santa Catarina até a década de 80 do séc. XX obedeceram aos critérios descritos anteriormente: folclorização, civismo e ufanismo. A única novidade é que nesta época, meados dos 80, são introduzidas práticas do movimento arte-educação, principalmente nas escolinhas de arte ligadas aos grandes museus e às instituições culturais públicas em Florianópolis, Joinville e Blumenau. Mas estas práticas, que chegaram a algumas escolas particulares de classe média, ditas ‘alternativas’, ainda não atingiam as redes públicas de ensino.

A primeira experiência mais abrangente, fundamentada e conseqüente de relação entre cultura e educação em Santa Catarina surgiu na administração de Dirceu Carneiro, em Lages, entre 1977 e 1982. Este fato político foi extremamente importante e emblemático, pois representou a primeira resistência formal, não clandestina, fora da luta armada à ditadura militar e desenvolveu inovações de cunho popular em todos os campos da administração do município. Na área da educação, toda a rede municipal passou a desenvolver o trabalho pedagógico baseado nas teorias de Paulo Freire, utilizando diversos aspectos da cultura local no currículo, nas atividades escolares, no material de ensino, gerando a “[...] compreensão da educação e da cultura como questões políticas [...]” (SOUZA, 2000, p. 44). A introdução no currículo de oficinas de produção baseadas no

saber popular e orientadas por produtores culturais, agricultores, pais e pessoas das comunidades buscou “[...] tornar a escola uma unidade capaz de conhecer e produzir coisas, junto com o ensino” (depoimento de um ex-secretário de educação, apud SOUZA, 2000, p. 52). A idéia de cultura como conhecimento, como crítica, como produção e superação em outros níveis do contexto social da comunidade permite que as escolas se transformem em centros de produção cultural. A participação de professores, comunidade e pais na gerência, no ensino, na dinamização da escola, que era concebida como um espaço político de instrumentalização para a luta social, foi encorajada pela administração pública. Notamos aí uma preocupação crítica com os aspectos formativos da educação, uma vez que havia um projeto político que determinava uma finalidade para o processo educativo.

A experiência gerou uma série de discussões teóricas e documentos da administração municipal sobre a relação entre educação e cultura, que revelavam as concepções dos agentes deste processo. “Tinha-se a compreensão de que atividades culturais deveriam permear o processo educativo” ((SOUZA, 2000, p. 46).²⁶ Podemos assim considerar que a primeira formulação clara, explícita de integração entre cultura e educação dentro de um ponto de vista crítico, levando em conta o caráter de produção social, de relação de poder e de criação de identidades que envolvem os processos culturais e educacionais, foi levada a efeito nessa ocasião.

A introdução do Projeto Interação²⁷ no estado foi outro marco importante dentro da perspectiva da relação entre educação e cultura. O projeto foi implementado inicialmente na cidade de Orleans, conjugado a outro importante projeto da Fundação Nacional Pró Memória, o Museu ao Ar Livre de Orleans²⁸. Este Museu, inaugurado em 1981, é fruto de duas vertentes teóricas que circulavam nos meios culturais na época: a nova museologia, já referida anteriormente, que introduziu os conceitos de museu total e função social do museu e a noção de tecnologias patrimoniais, discutida desde o antigo Centro Nacional de Referência Cultural, que foi incorporado à Fundação Nacional Pró Memória. Defendia-se na época que a evolução histórica e o progresso tecnológico traziam impasses para as

²⁶ Para aprofundar a análise desta experiência ver também Quinteiro, 1988 e Alves, 1988.

²⁷ Ver descrição e proposta conceitual do projeto no item 5.2

²⁸ O museu, instalado num grande parque, mostra em funcionamento diversos equipamentos tecnológicos dos imigrantes de Santa Catarina: engenhos, olaria, ferraria, casa do colono etc.

sociedades contemporâneas tanto desenvolvidas como subdesenvolvidas e que havia uma “[...] crescente homogeneização das formas de organização da sociedade e o conseqüente desaparecimento progressivo ou obstaculização do surgimento de formas alternativas, heterogêneas e diversificadas” (MOREIRA, 1980, p. 21). Como as tecnologias não trazem melhoria das condições de vida para a maioria da população, “[...]isso poderia ser obtido com a revalorização da cultura dos povos e grupos sociais oprimidos, cujas manifestações culturais (idioma, objetos, tecnologia, hábitos de ação e pensamento) são tradicionalmente denegridas e condenadas ao ostracismo” (op. cit., p. 21). Considerando que o que se chama de homogeneização não se dá na esfera tecnológica mas sim na esfera das relações de produção, o que se propunha é que os órgãos governamentais investissem em pesquisa de tecnologias alternativas, partindo das chamadas tecnologias simples, intermediárias, intensivas em mão-de-obra, brandas, patrimoniais etc.

O projeto Interação em Orleans, implantado numa pequena escola de um distrito rural do município, deveria ter sido uma experiência educacional paralela às atividades do museu, mas faltaram condições técnicas mínimas (acompanhamento, capacitação etc.) para que tivesse alguma conseqüência para a rede escolar do município naquela ocasião. Atualmente, suas propostas estão sendo retomadas, numa perspectiva da educação patrimonial, pela Fundação Barriga Verde, que administra o museu e atua junto à rede municipal de ensino.

Em 1982, o projeto foi implantado em Florianópolis em escolas identificadas com três contextos culturais específicos: a cultura de características agrário-pesqueiras do litoral do estado (quatro escolas no Sul da Ilha de Santa Catarina), o mesmo contexto urbanizado em um conjunto habitacional (uma escola no bairro do Monte Verde) e uma situação de periferia urbana favelizada (uma escola no Morro da Copa Lord).

Em todas as escolas promoveram-se discussões periódicas com os professores sobre a relação entre a vida das comunidades e o que eles estavam praticando com seus alunos em sala de aula e, a partir daí, conseguiu-se resultados bastante interessantes. Foram produzidos materiais didáticos sobre as realidades locais, atividades de ensino relacionadas com o fazer, a arte, os problemas comunitários, aulas com pessoas das localidades detentoras de saberes e conhecimentos significativos para a vida dos alunos e das comunidades etc. Pode-se afirmar que durante a realização do projeto houve uma

importante mudança nos currículos, programas, nas atividades e na maneira de encarar os conteúdos desenvolvidos em aula. O principal fruto foi a formação dos professores que ocorreu de maneira informal na discussão das atividades que estes iam desenvolvendo com os alunos. Até hoje, são encontrados professores que participaram do projeto nas redes públicas da Grande Florianópolis e que continuam trabalhando nesta perspectiva, muitas vezes solitariamente, outras vezes liderando propostas inovadoras dentro de suas escolas. Existem casos de escolas (Escola Castelo Branco, da Armação, e Escola do Sertão do Ribeirão, ambas em Florianópolis) que continuam trabalhando, com todas as dificuldades, mais ou menos dentro da mesma proposta. É interessante notar que estas escolas têm como diretoras, há aproximadamente 20 anos, professoras das comunidades que participaram ativamente do projeto e atribuem a ele grande parte de sua formação e visão de educação.

As relações com as secretarias de educação foram sempre conflituosas. O pessoal da burocracia oficial não admitia que pessoas ligadas a órgãos de cultura (o projeto era coordenado pela Fundação Catarinense de Cultura) pudessem estar se imiscuindo em problemas de sua alçada. Outro grande problema, que continua acontecendo com quase todos os projetos em redes públicas e traz conseqüências que são do conhecimento de todos, é o da rotatividade dos professores.

Numa etapa seguinte, o projeto foi ampliado para a rede municipal de ensino de Lages, onde passou a dar apoio financeiro, institucional e técnico à proposta de educação da prefeitura, que se aproximava bastante da proposta de “interação entre educação e cultura”, defendida pela Fundação Pró Memória.

A partir dos anos 80, diversas experiências pontuais foram realizadas em entidades culturais, em escolas e em instituições comunitárias. Estas ações, rotuladas sob a denominação de educação patrimonial, foram conseqüência direta da política implementada pelo Ministério da Cultura e pelo IPHAN, que criou um programa específico para este fim. O Sistema Estadual de Museus, criado na Fundação Catarinense de Cultura, vinculado ao Sistema Nacional de Museus do Ministério da Cultura, executou alguns projetos nesta área em diversos municípios do estado: capacitações para professores e pessoal de museus, produção de material didático e apoio financeiro a projetos de utilização dos museus pelas redes de ensino. Muitos museus passaram a dispensar atenção específica para suas atividades educativas, a Superintendência do IPHAN em Santa Catarina realizou

diretamente algumas ações de educação patrimonial em Laguna, junto à comunidade do Forte de São José da Ponta Grossa, em Florianópolis e no Museu Victor Meirelles, também em Florianópolis. Este museu é um dos poucos que continua até hoje com um programa permanente de educação patrimonial, inclusive em articulação com a rede de ensino de Florianópolis. (entrevista com técnico do IPHAN/ SC)

Uma ação levada a efeito através da contribuição da Universidade Federal de Santa Catarina com a Fundação Catarinense de Cultura foi a criação do Núcleo de Estudos Museológicos (NEMU), em 1997. Esta entidade vem realizando periodicamente cursos de formação continuada para pessoal de museus do estado e tem dedicado especial atenção em suas oficinas às atividades educativas nos museus. Mais recentemente outras universidades do estado começaram a se preocupar com o tema, com criação de núcleos de pesquisa e setores especializados em educação patrimonial, como, por exemplo, o Centro de Organização da Memória da FUNDESTE, em Chapecó e o Núcleo de Educação Patrimonial da UNISUL, em Tubarão.

Outro documento importante de política educacional no estado é a Proposta Curricular de Santa Catarina que tem objetivos semelhantes aos dos PCN do Ministério da Educação. Mas a elaboração da Proposta foi anterior aos PCN e teve um processo completamente diferente. Enquanto os PCN são resultado de um trabalho de gabinete de grupos de técnicos, a Proposta teve uma gestação bastante participativa e movimentou durante alguns anos grande parte do professorado catarinense.²⁹ O documento foi muito utilizado e debatido durante os anos 90, principalmente na rede estadual de ensino.

A Proposta faz poucas referências à questão cultural. Quando aborda os “Temas Multidisciplinares”, no capítulo dedicado às diversidades, a maior preocupação é com as diversidades relacionadas às diferentes formas de desempenho dos alunos frente ao ensino, oriundas de características físicas, psicomotoras, neurológicas, psicopedagógicas etc. De maneira muito vaga e superficial é comentada a possibilidade de diversidades com origem no ambiente cultural dos alunos, apesar de fazer citações de autores que enfatizam o currículo como um produto cultural implicado em relações de poder. Mas a principal preocupação do capítulo é a orientação sobre como lidar com as diferenças físicas e

²⁹ Para consultar sobre o processo de elaboração ver Proposta Curricular de Santa Catarina: disciplinas curriculares, p. 12.

psicológicas dos alunos: não estigmatizar, constituir serviços de apoio etc (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: temas multidisciplinares, 1998, p. 77 a 85).

Curiosamente os temas da cultura, da pluralidade cultural e do currículo como artefato cultural são tratados pela Proposta, num apêndice dos “Temas Multidisciplinares”, com muito mais dedicação e profundidade no capítulo referente à “Educação Escolar Indígena” (op. cit., p. 86 a 96). São invocados diversos autores sobre estes temas, mas o ponto de vista do documento é sempre o da educação indígena. Isto pode revelar uma concepção exotista de cultura, uma vez que só o universo cultural indígena é enfatizado em sua relação mais profunda com a educação, as outras culturas presentes no estado e suas relações com o ensino são temas tratados superficialmente na proposta. Fica a impressão de que a idéia de que ‘só índio tem cultura’, uma concepção exotista de cultura, prevalece em geral na Proposta.

No documento dedicado às “Disciplinas Curriculares”, encontramos algumas pertinentes referências ao tema da cultura nos capítulos sobre Língua Portuguesa e História; nenhuma outra disciplina, nem mesmo o capítulo sobre Artes, faz menções significativas sobre cultura ou patrimônio cultural. No capítulo sobre Língua Portuguesa, o tema da cultura é um dos três eixos para o encaminhamento de conteúdos para a disciplina. Encontra-se aí uma interessante discussão em que se levantam temas como o conceito tradicional (de transmissão) e o conceito moderno (de criação) de cultura, a ótica da escola tradicional de treinar a criança para ser adulto, o papel das novas gerações na transformação da cultura ao atuarem sobre o meio etc (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: disciplinas curriculares, 1998, p. 64). O caráter de produção social, de movimento, de fluxo, de prospecção da cultura é enfatizado pelo documento que afirma corajosamente:

“[...] não se reduzindo à guarda ritualística de um patrimônio [...] o que está construído culturalmente, por sua vez, é matéria prima para novos desdobramentos [...] prevendo-se transformações desejáveis e necessárias, ainda que (aparentemente ou não) isto signifique destruir valores do passado”
(op. cit., p. 73, grifo do autor).

Esta afirmação sugere uma discussão profícua para a educação, sobre a noção de cultura, englobando tanto processos de conservação (orgânica, essencialista), quanto processos de mudança, de fluxos.

A disciplina de História é abordada a partir de diversas categorias, sendo uma delas a da “memória e identidade”. Neste ponto o documento faz uma crítica aos museus que “[...] são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões, em suas lutas, em seus conflitos. Portanto a memória é um elemento de recuperação histórica” (op. cit., p. 163).

A Proposta encara a identidade como o pertencimento do sujeito a um grupo com valores distintos e propõe a “recuperação histórica e a crítica radical” da produção das memórias e da identidade. A História seria o instrumento de “[...] entendimento do passado, definido a partir da análise do presente na formulação de novas categorias ou hipóteses” (op. cit., p. 163).

O estudo do contexto histórico-cultural local como forma de resistência a processos de homogeneização está colocado no documento.

“Assim num mundo onde a apologia do mercado e da globalização projetam o fim da memória e o esquecimento das singularidades, o estudo das macro-estruturas e o debruçamento sobre a história local e a necessidade das pesquisas particularizadas passam a ser determinantes para a resistência transformadora” (op. cit., p. 164).

Para ilustrar esta questão, o documento aponta, entre outras sugestões, o tema “Movimentos culturais: Tradições transformadas”, no qual se trabalharia os produtos e valores da indústria cultural (moda, música, televisão) em sua gestação e evolução no mundo e em Santa Catarina. Por outro lado, se abordaria um tema relacionado aos “movimentos culturais do estado” (farra do boi, festa do Tiro, Divino, CTG etc.), estudando da mesma forma a sua origem, significado e evolução no tempo. Finalmente, se compararia os dois processos procurando responder a questões sobre homogeneização e singularidades culturais do estado.

Embora minimamente contemplado na Proposta, o tema da cultura, de uma maneira geral, é tratado sob a ótica dos estudos culturais com uma abordagem crítica. Não encontramos, como nos PCN, nenhum apelo a um patrimônio cultural memorável. Ao contrário, o patrimônio é tratado de maneira bastante dessacralizada. Inexistem também, como no documento federal, apelos a uma identidade nacional ou regional essencialista que reunisse a população em torno de projetos mobilizadores. O documento de Santa Catarina preconiza o contrário: uma crítica radical da produção de memórias e de identidades e um patrimônio

manipulável, que pode ser, inclusive, objeto de revisões de símbolos e de valores. É notável a inclusão no documento de uma crítica específica ao papel tradicional dos museus, em sua forma de apresentar o passado, a história e a memória congelados, sem conflitos. O documento chega a afirmar que não se pode encontrar o passado nos museus e que este passado, esta memória deve ser objeto de recuperação histórica. É lastimável que idéias tão fecundas não tenham tido, por diversos motivos, maiores repercussões nas práticas dos professores.

A Secretaria de Educação de Santa Catarina produziu também uma série de cadernos didáticos para utilização pelos alunos, em princípio das classes de aceleração, chamada “TEMPO DE APRENDER – Caderno do Aluno” (2000). Conforme informação da capa dos materiais trata-se de uma produção coletiva de educadores da rede pública estadual de ensino, elaborada sob a supervisão da Secretaria. Os cadernos apresentam atividades sobre diversos temas, principalmente os chamados temas transversais. No CADERNO nº 2 (2000, p. 11) é apresentada uma atividade sobre diversidade cultural, sob o título “Os americanos sempre foram americanos? Os alemães sempre foram alemães? E os brasileiros, sempre foram brasileiros?” A atividade explora as características dos grupos étnicos que formaram Santa Catarina, abordando principalmente as características físicas (raciais), genealogia (os sobrenomes das famílias), origem geográfica das famílias e sugere que os alunos façam um levantamento sobre as características culturais de sua comunidade e do estado. Finalmente, um pequeno texto se refere a conflitos relativos à diversidade cultural e sugere que os alunos pesquisem os exemplos de respeito e desrespeito às diversidades em sua comunidade e montem uma peça de teatro.

A partir do final da década de 90, diversos municípios do estado elaboraram documentos de orientação para seus professores, seguindo os passos dos PCN e da Proposta Curricular. Estes materiais assumem diversas formas (diretrizes, planos político-pedagógicos, subsídios, relatos de experiências etc.) e são ilustrativos, principalmente da direção pedagógica que os órgãos gestores municipais querem imprimir a suas redes de ensino. Alguns municípios tiveram também iniciativas públicas e particulares de produção de materiais sobre sua realidade, geralmente focados na história, para utilização das redes escolares. Examinamos diversos destes materiais (Florianópolis, Itajaí, Piçarras etc.) e escolhemos para análise os documentos da P. M. Florianópolis. Os três volumes, em forma

de relatos de experiências de trabalhos nas escolas da rede municipal, tocam muito superficialmente na questão cultural. Embora contemplem o estudo da história e reconheçam a existência de um contexto cultural tradicional na cidade, não passam da visão turística, ecológica e paisagística da realidade local. Exploram bastante a realidade próxima, os pontos históricos e os de atração turística, os elementos naturais das paisagens das comunidades, mas de uma maneira geral, a visão é histórica, folclórica, de conscientização ecológica e os assuntos são tratados de forma pontual. “[...] tivemos que também dar conta da história e colonização da Ilha de Santa Catarina. Só assim entenderíamos o porque das fortalezas, do folclore, dos ilhéus e dos pontos turísticos. Ficamos encantados com a força da cultura açoriana em nossa ilha [...]” relata uma professora da rede (CLASSES DE ACELERAÇÃO: a cidadania numa nova práxis educativa, 2000, p. 38). Já uma orientação para um trabalho de pesquisa de campo, elaborado por um grupo de professores de história, denominado “Onde vives, onde moras... onde sonhas com melhoras” (O MOVIMENTO DE REORGANIZAÇÃO DIDÁTICA: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental, 2000, p. 142), propõe uma série de interessantes atividades críticas sobre a história e o processo de modernização da cidade a partir da década de 70. Mas a proposta não leva em conta a questão cultural, ficando no nível político e social.

O breve panorama descrito acima revela que as ações e preocupações críticas com a relação entre educação e cultura ocorreram em diversos níveis. Experiências localizadas, programas e orientações dos órgãos de cultura ajudaram, de alguma forma, a criar uma preocupação com esta questão nos museus, órgãos de gestão cultural e em universidades do estado. Estas iniciativas resultaram em algumas ações localizadas, mas principalmente criaram um movimento em direção a uma maior integração entre os dois campos. Por outro lado, no sistema educacional, este tema, apesar de estar contemplado minimamente nos documentos de política educacional, ainda não se configura como uma preocupação generalizada entre os educadores. Isto se dá por diversos motivos, sendo um deles a eterna dificuldade para que os documentos, programas, políticas e projetos se transformem em prática nos sistemas educacionais.

Mas podemos concluir que existe, já em gestação no estado, uma preocupação em refletir sobre a cultura, a memória e a identidade no processo educacional. São ações, projetos,

materiais, políticas sem articulação, acontecendo de maneira um tanto difusa, que refletem alguma influência teórica de autores críticos, mas que geralmente fazem uma leitura própria, um pouco reducionista destes autores em sua prática pedagógica. É importante que se possa reunir estas experiências pontuais, refletir sobre todo este processo, recuperar sua memória e propor uma linha de trabalho conjunto para educadores e profissionais da cultura.

Dentre as ações de integração entre educação e cultura em curso no estado de Santa Catarina, escolhemos para estudo de caso o projeto do Núcleo de Estudos Açorianos da UFSC que, de certa forma vem, ao longo de 10 anos, de maneira sistemática e continuada, acompanhando a trajetória descrita neste capítulo, sofrendo as mesmas influências e trazendo diversas contribuições para este processo.

6. UMA INSTITUIÇÃO CULTURAL: O NÚCLEO DE ESTUDOS AÇORIANOS (NEA)

“Nesta Festa do Folclore,
Não queremos ‘folclorizar’,
Queremos que os convidados
Comecem a repensar.”

Convite da XII Festa do Folclore –
Escola Pres. Castelo Branco,
Armação, Florianópolis, 28-09-
2002.

A escolha do NEA como objeto de nossa pesquisa deu-se depois de um levantamento comparativo da ação cultural de diversas instituições do estado. Nossas hipóteses necessitavam ser testadas numa entidade que tivesse a cultura como sua finalidade básica e a ação educativa como uma das estratégias de divulgação, discussão, enfim, de trabalho com a cultura. Muitas instituições no estado de Santa Catarina desenvolvem trabalhos semelhantes e se constituíam em bons objetos de pesquisa. A opção pelo trabalho do NEA deu-se pela proximidade, pela facilidade de acesso às fontes e pelo fato de o NEA trabalhar num contexto cultural específico, possibilitando que concentrássemos as análises nas características deste contexto e na maneira como ele é trabalhado e interage com o processo educacional. Além disso, este contexto, a chamada “cultura de base açoriana”, oferece particularidades em termos de sua dinâmica (origem, transformações, permanências, contatos com outras culturas etc.) muito interessantes e pertinentes para o trabalho com este tema no sistema educacional. O fato de o NEA ser o principal articulador do trabalho com a cultura litorânea no estado e de já ter estabelecido vínculos significativos com diversos sistemas municipais de ensino do litoral catarinense foi decisivo para a escolha da instituição.

6.1. A instituição

Criado em 1986 como um núcleo de pesquisas da UFSC, o NEA permaneceu com poucas atividades até a sua reformulação em 1992. Nesse ano, o NEA acrescentou às suas funções

de núcleo de estudos e pesquisas acadêmicas um trabalho comunitário que atinge todo o litoral catarinense. A instituição “[...]tem como objetivos básicos a pesquisa, resgate, preservação, valorização e divulgação da cultura de base açoriana do Estado de Santa Catarina” (folder de divulgação do NEA).

O Núcleo funcionou até 2003 numa das salas do Museu Universitário Oswaldo Rodrigues Cabral, no Campus Universitário da Trindade, utilizando a estrutura do Museu para as atividades de apoio. Em dezembro de 2003, instalou-se em sua sede definitiva, financiada com recursos do Governo Autônomo dos Açores, num prédio contíguo ao Museu. Funciona com uma estrutura semelhante à dos outros núcleos de pesquisa da UFSC, com um coordenador, pesquisadores e estagiários. Além disso, possui um Conselho Deliberativo formado por “[...] representantes de instituições culturais, prefeituras municipais do litoral catarinense e universidades regionais localizadas nesta área de atuação” (folder de divulgação do NEA). Estes representantes são formalmente indicados por suas instituições.

O Núcleo possui um pequeno corpo técnico, formado por pesquisadores da UFSC, por voluntários e por profissionais contratados eventualmente, sendo que todos mantêm paralelamente outras funções em outros órgãos, como no próprio Museu Universitário, no Departamento de Assuntos Culturais ou na Fundação Catarinense de Cultura do Governo do Estado. Existem quatro grandes programas de ação na instituição: Pesquisa e Educação, Mapeamento da Cultura de Base Açoriana, Festa da Cultura Açoriana de Santa Catarina (AÇOR) e Biblioteca do NEA.

- Programa de Pesquisa e Educação.

O corpo técnico da instituição desenvolve algumas pesquisas, incentiva e orienta pesquisadores em todos os níveis de ensino a produzirem trabalhos nesta área. É grande a procura de professores, grupos folclóricos, pesquisadores, artistas, jornalistas etc. que vêm buscar informações sobre temas da cultura litorânea de Santa Catarina. Esta procura é bastante incrementada na época da festa AÇOR, na qual os municípios e suas escolas apresentam seus trabalhos sobre a cultura açoriana. O Núcleo faz a clípage de jornais que recebe dos Açores e distribui este material em algumas escolas de sua rede de contatos.

Muitos cursos são ministrados na área da cultura açoriana, principalmente para professores das redes municipais de ensino, alguns sobre temas específicos, como brinquedos

tradicionais, danças folclóricas, outros sobre a cultura açoriana em geral, como o Curso de Mapeamento que abordaremos mais adiante.

- Festa da Cultura Açoriana de Santa Catarina

“É uma festa anual, que acontece sempre em municípios diferentes do litoral catarinense, onde é realizada uma mostra do que existe de mais autêntico e original da Cultura de Base Açoriana no litoral” (Folder de divulgação do NEA). Trata-se de uma mostra de folclore, gastronomia, religiosidade, artesanato, trabalhos de escolares etc. criada a partir das atividades do NEA com os municípios, feita em parceria com as prefeituras e outras entidades locais. Em outubro de 2003, foi realizada a sua décima edição no município de Tijucas, quando tivemos oportunidade de realizar observações e entrevistas que serão relatadas adiante.

- Biblioteca do NEA

Está “[...] à disposição de toda a comunidade, uma biblioteca com vários títulos inéditos em Santa Catarina e um acervo de trajes típicos, peças de artesanato e gravações musicais” (Folder de divulgação do NEA). Em geral são livros, fitas de vídeo, jornais fornecidos pelo Governo dos Açores. Existem também teses, dissertações e outros registros sobre a cultura do litoral do estado.

É importante ressaltar que o NEA conquistou, em 10 anos de atuação, uma rede de contatos e apoios que compreende fortes ligações intelectuais, de assessoria técnica, relações de amizade, de companheirismo e um vasto sistema de comunicações com prefeituras, pessoas, instituições, grupos culturais dos municípios no litoral de Santa Catarina. Além disso, é o interlocutor mais autorizado junto ao Governo Autônomo dos Açores para a implementação de políticas culturais e ações conjuntas no estado.

O Núcleo promove anualmente a distribuição do Troféu Açorianidade que homenageia instituições (de ensino, grupos folclóricos, veículos de comunicação, empresas, administrações municipais) e personalidades (pesquisadores, artistas, artesãos) que se destacam na promoção, valorização e divulgação da cultura de base açoriana. Os agraciados são indicados e escolhidos em votação pelo Conselho Deliberativo do NEA.

Outro projeto do NEA é o Engenho de Fabricar Farinha de Mandioca, com a montagem de um engenho móvel no Campus Universitário, “[...] permitindo a sua instalação em eventos e festas, apresentando ao vivo o processo artesanal da fabricação da farinha de mandioca e

seus derivados” (Folder de divulgação do projeto). Ressalte-se que o Museu universitário possui também um engenho, com todo o mecanismo e o sistema construtivo tradicional, montado em frente à sua sede.

6.2. O projeto de identidade dos intelectuais catarinenses

Os esforços de divulgação e valorização da cultura “de base açoriana” do litoral catarinense, desenvolvidos por intelectuais, instituições e grupos sociais, podem ser caracterizados como um projeto deliberado de busca de uma identidade para as populações nativas desta região. Apesar de não haver uma estratégia global que coordenasse as ações de todos os envolvidos, nem objetivos claros nem metas definidas, a intenção de busca de uma identidade esteve sempre presente, norteando a direção do processo.

Diversos autores que se referem ao tema, como Lacerda (2003); Andermann (1996); Pereira (2001), localizam o início do processo no I Congresso Catarinense de História, em 1948. Motivados pelas disputas simbólicas que configuravam a desvalorização da cultura e da população do litoral em relação às outras culturas do ‘mosaico’ catarinense, principalmente em relação à cultura colonial alemã, diversos intelectuais da região, identificados com esta cultura litorânea, inauguraram o culto, a pesquisa, a divulgação e a valorização do que se chamou mais tarde de “açorianidade”. Mas estas ações ficaram, durante muitos anos, restritas ao mundo acadêmico e literário, dentro da visão de culto a um passado memorável, de registro da história e de sobrevivências culturais, das quais se lamentava o iminente desaparecimento. As ações e discussões não chegavam à população em geral.³⁰

Estamos diante de um processo de criação de uma narrativa, de um mito de origem e de discursos relativos a uma identidade, que seria deflagrado por membros de uma elite não diretamente recrutada entre as classes dominantes locais, mas ligadas a quadros oriundos de extratos médios da população: intelectuais, professores, cientistas sociais, pesquisadores etc. Provavelmente, neste primeiro momento e até a década de 1980, estes agentes eram

³⁰ Uma das ações, que não teve uma continuidade regular, foi a publicação, durante as décadas de 70 e 80, do Boletim da Comissão Catarinense do Folclore que abordou o tema da açorianidade.

motivados por razões puramente intelectuais e esta produção simbólica serviria exclusivamente para consumo literário e acadêmico.

Enquanto isso, um pesquisador solitário registrava e divulgava a cultura litorânea desde a década de 50, com uma atuação bastante original, profícua e que rendeu conseqüências que fertilizam até hoje a cultura catarinense. Franklin Cascaes³¹, esquecido ou minimizado por muitos historiadores e etnólogos que estudam este processo, pesquisava, registrava em gravuras, esculturas e textos e divulgava de diversas formas os aspectos mais significativos da cultura e da vida das populações litorâneas de Santa Catarina. “Cascaes montava exposições na Praça XV com muito sucesso nos anos 50. Até a rádio Guarujá se instalava na praça, mostrando os comentários do povo” (entrevista com pesquisador do NEA). O entrevistado informa também que Cascaes andava pela cidade e pelo litoral com uma “[...] Kombi carregada de objetos e gravuras sobre a cultura açoriana [...] que era um verdadeiro *out door* ambulante, um exemplo de amor à Ilha e de defesa de nossas tradições” (entrevista com pesquisador do NEA). É importante destacar a figura de Cascaes como um pesquisador identificado com o contexto cultural litorâneo (era natural de Itaguaçu, Florianópolis), que despertou, provavelmente de maneira intuitiva, para uma noção de cultura como prática e desenvolveu uma verdadeira ação cultural. Enquanto as discussões e investigações sobre a cultura “açoriana” aconteciam timidamente no mundo acadêmico, o pesquisador divulgava suas obras nas ruas, nas escolas, desenvolvia verdadeiras pesquisas-ação, envolvendo as comunidades pesquisadas no registro e na discussão sobre esta cultura. Além disso, criou polêmicas com setores da Igreja Católica local a respeito de concepções de religiosidade, desaparecimento ou venda de arte sacra barroca, denunciou a especulação imobiliária e a dominação política através de seus desenhos, sempre utilizando elementos da referência cultural do litoral catarinense. Foi o primeiro utilizar os modernos meios comunicação para o trabalho cultural, usando o rádio ou criativas formas de exposições itinerantes.

Cascaes tinha uma grande intimidade com a cultura litorânea de Santa Catarina e conseguia manipulá-la, transformando-a, criando novos elementos e novos significados para elementos consagrados, se apropriando de outros para fins de denúncia, de ridicularização de hegemonias, de disputas políticas. Muito antes de haver estudos culturais, o autor já

³¹ Para consultar sobre sua obra, ver: SOUZA (2002); CASCAES (1989); CARUSO (1989).

encarava a cultura como matéria prima a ser plasmada em seu trabalho, que tinha sempre um caráter formativo. Além disso, a sua produção de significados era feita socialmente, pois suas pesquisas estavam enraizadas, pela própria metodologia, na intimidade das casas, dos ranchos de pescadores, nos engenhos e nas roças das populações litorâneas da região da Grande Florianópolis. Seu trabalho foi continuado por Gelci Coelho, em sua atuação no Museu Universitário Osvaldo Rodrigues Cabral.

Autores consideram as transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas com a modernização, urbanização e balnearização do litoral catarinense nos anos 80 (ver item 4.2) como elementos que criaram um ambiente propício para a eclosão massiva da “açorianidade” nos anos 90. Lacerda (2003) coloca três fatores para que se formasse este ambiente de desejabilidade de uma identidade entre a população da região: os conflitos, comparações e contatos em geral com novas populações que se deslocavam para a região, os impactos das transformações sócio-econômicas no modo de vida dos nativos e o “[...]vetor homogeneizante da globalização cultural [...]” (LACERDA, 2003, p. 94). Vemos então que nesta época, início do anos 90, as condições estavam propícias para que se desencadeassem as ações de uma segunda fase do projeto de identidade, desta vez atingindo uma parte significativa da população, agindo principalmente através da instituição escolar. Desencadeia-se, portanto, um processo de relação entre educação e cultura, através da interação entre um órgão cultural (o NEA/UFSC) e diversos sistemas educacionais das prefeituras do litoral catarinense.

Embora minimizada pelos membros do NEA nas entrevistas, a articulação com governo dos Açores foi muito importante³² como apoio financeiro e respaldo institucional e acadêmico para o projeto. Todos são unânimes em afirmar nas entrevistas que o governo dos Açores apenas aproveitou uma disposição, um movimento e um grupo de articuladores locais (o NEA) para estabelecer mais um elo de sua política para os açorianos e descendentes espalhados pelo mundo. Mas é evidente que a própria opção pela denominação “cultura açoriana” e mais tarde “cultura de base açoriana” revela uma estratégia de filiação, pois o fato de considerar a cultura como “açoriana” define uma série de posições de seus agentes, principalmente os grupos empenhados na ação cultural e na

³² A UFSC mantém convênios de cooperação técnica e cultural com a Universidade dos Açores desde a década de 1980.

divulgação desta cultura. A insistência na originalidade da cultura açoriana em relação à cultura portuguesa continental é mais que uma discussão de cunho acadêmico, a polêmica serve para justificar estratégias de afirmação do Governo Autônomo dos Açores em relação ao governo português e em suas relações com os países que receberam mais recentemente populações de imigrantes açorianos, principalmente os Estados Unidos da América (op. cit., p. 227). Neste processo foram criados programas de fomento, intercâmbio e divulgação que influenciaram políticas de ação de grupos “açorianistas” no Brasil, principalmente o NEA, em Santa Catarina. São os próprios açorianos do arquipélago que insistem na sua contribuição e importância para a formação do Brasil meridional:

“Deixamos nossa marca. E hoje por todo o Brasil Meridional podemos encontrar sobrevivências culturais que ligam essa região aos Açores [...] a presença do Presidente do Governo da Região Autônoma dos Açores e de uma numerosa caravana cultural testemunhará o orgulho e a gratidão dos açorianos de hoje pela bela página da História que os nossos antepassados souberam escrever em terras do sul do Brasil (Duarte M. B. Mendes, diretor do Gabinete de Apoio às Comunidades Açorianas, na Região Autônoma dos Açores, por ocasião das festividades do sesquicentenário da imigração açoriana, O Catarina, FCC: julho/agosto de 1996, p.2)” (apud ANDERMANN, 1996, p. 95).

Neste processo, uma série de ações de fomento e intercâmbio são desenvolvidas: concessão de bolsas de estudo para viagens e cursos sobre os Açores, distribuição de material de divulgação e pesquisa sobre o arquipélago, visitas oficiais de políticos e acadêmicos açorianos a Santa Catarina, apoio a construção da sede do NEA no campus da UFSC, à publicação do CD- Rom sobre as pesquisas do Mapeamento Cultural etc. Um pesquisador português localiza a coincidência de interesses entre açorianos e catarinenses nessa época: “Assim, se os ativistas açorianistas no Brasil estavam comprometidos com a açorianização de Santa Catarina, o governo açoriano estava igualmente interessado na diáspora de Santa Catarina. Conseqüentemente, uma forte cooperação entre os dois lados foi estabelecida [...]” (LEAL, 2002, p. 243, minha tradução).³³

Em 1992, começa uma ação institucional, coordenada por uma universidade federal (UFSC), apoiada por uma universidade estrangeira (Universidade dos Açores), que, aos poucos, foi estabelecendo diversas ramificações em entidades, grupos, setores administrativos e pessoas nos municípios do litoral catarinense: o projeto Mapeamento

³³ “Thus, if Azoreanist activists in Brazil were committed to the Azorianization of Santa Catarina, the Azorian government was equally interested in the diasporization of Santa Catarina. Consequently, a strong cooperation between both sides was established [...]” (LEAL, 2002, p. 243).

Cultural do NEA, que se constitui na estratégia mais importante do projeto de identidade dos intelectuais catarinenses. Em sua justificativa é invocado o “[...] processo acelerado de transformação dos padrões culturais ao longo de todo o litoral [que teriam produzido] um distanciamento progressivo dos descendentes de açorianos e de sua cultura de origem” (Projeto Mapeamento Cultural NEA/UFSC). Frente a isso, o Núcleo se dispõe “[...] a agir enquanto ainda existem valores culturais vivos e fortes [...] e que muitas comunidades apresentam seus valores intactos” (Projeto Mapeamento Cultural NEA/UFSC).

Os objetivos do projeto são assim definidos:

“Capacitar professores da rede municipal e estadual de ensino fundamental e médio, do estado de Santa Catarina, para conhecer a história e a herança cultural açoriana em SC e treinar professores para aplicarem a ficha do Mapeamento Cultural nas suas comunidades;

Mapear as características e manifestações culturais de base Luso-Açorianas existentes no Litoral de Santa Catarina, voltado à formação de sistemas de informações acessíveis a pesquisadores, agentes comunitários, administradores institucionais e o público profissional ligado à cultura, educação e turismo;

Publicar um CD-ROM com um banco de dados do Mapeamento da Cultura Luso-Açoriana do litoral Catarinense que será distribuído nas escolas dos municípios já pesquisados, devolvendo assim os resultados desta pesquisa à comunidade” (Projeto Mapeamento Cultural NEA/UFSC).

No projeto afirma-se também que se pretende agir nos campos da educação, cultura e turismo, que o melhor caminho para alcançar seus resultados é o processo interativo escola-comunidade e que se procura fazer a comunidade “[...] usufruir destes valores na geração de uma fonte de renda agregando valores ao seu artesanato, folclore, festas populares, etc” (Projeto Mapeamento Cultural NEA/UFSC).

A sistemática de trabalho varia conforme o caso e em geral começa com contatos institucionais com prefeituras que solicitam o projeto ou são sensibilizadas para a questão da cultura açoriana. Em seguida, realiza-se o curso com uma turma de número variável de professores (20 a 70), com um total de 40 horas divididas em aulas expositivas e trabalho de levantamento de campo. Conforme constatamos, o curso tem variado nestes anos por diversos motivos (em geral, depende dos profissionais disponíveis), mas basicamente os conteúdos são: História dos Açores, História da colonização do sul do Brasil, Migração açoriana para Santa Catarina, Contribuição açoriana para a formação do estado, Açorianidade e manifestações culturais, Treinamento para trabalho de campo. Após o

curso, os professores, divididos em equipes e munidos de fichas, vão a campo para realizar o levantamento.

6.3. Concepções de cultura e ação cultural

Os elementos básicos do discurso sobre a cultura, seu papel na sociedade e seu agenciamento puderam ser identificados através das entrevistas com membros do NEA e com professores que participaram de seus cursos, da observação de suas atividades e da leitura de seus documentos. É possível traçar uma linha de pensamento mais ou menos comum, que é reiterada por todos os agentes, sendo que alguns deles revelaram algumas particularidades na interpretação deste discurso básico.

O termo ‘cultura de base açoriana’ se refere à cultura litorânea de Santa Catarina e significa para os agentes do Núcleo que existe um lastro açoriano nesta cultura, sobre o qual se articulam outras contribuições (indígena, negra, outras migrações européias). A cultura açoriana seria, porém, preponderante neste contexto.

Os documentos mais antigos do NEA falam em preservação da cultura de base açoriana e sempre se referem a elementos que estão sendo perdidos e que, portanto, necessitam de uma intervenção para que isto não aconteça. O discurso, que neste caso é claramente o da retórica da perda (GONÇALVES, 1996), incorpora, nas entrevistas, a noção de cultura que está ‘adormecida’, que não é mais praticada, não é mais visível, mas está latente no imaginário ou na memória nos indivíduos e que aflora a partir de estímulos externos. Estes estímulos seriam a ação cultural desenvolvida pelos diversos agentes do NEA, encarregados de colocar em prática o projeto de identidade. Esta idéia é ilustrada pela reação dos professores das redes municipais de ensino nos Cursos de Mapeamento: ao se depararem com o fato de que a sua realidade cultural, econômica, familiar está posta como objeto de estudo, de pesquisa, de valorização, ficam extremamente inquietos, falantes, querem contribuir com sua experiência, mostrar suas próprias realidades, sua casa, sua família, sua comunidade, sua escola. “Aí eles descobrem que a beleza, a maravilha, não precisa procurar fora, está lá em casa, lá no quintal. O que o mapeamento faz é acordar a memória” (entrevista com pesquisador do NEA).

É importante considerar neste caso que as ações de valorização dos bens culturais da comunidade têm a chancela da Universidade Federal que, com sua autoridade intelectual, de certa maneira, promove um ‘tombamento’ daqueles bens ao atribuir-lhes valor e significado para a pesquisa, para a educação, para a promoção social e a melhoria da vida das pessoas. Esta valorização se estende dos bens culturais às populações, que são detentoras destes bens, que passam a ser encaradas, não mais como ‘matutos atrasados’, mas como pessoas e grupos portadores de um saber importante, até pouco tempo esquecido e desvalorizado. Esta autoridade para atribuir valor é repassada, por uma espécie de ‘procuração’, para os professores e alunos das escolas que, ao pesquisarem suas comunidades, estão promovendo uma re-significação e valorização de bens culturais e do papel social de pessoas detentoras destes bens.

Ao mostrar o valor da cultura de base açoriana, os agentes do NEA crêem que estão promovendo a auto-estima destas populações e um novo significado para aquilo que elas julgavam haver desaparecido devido às suas novas condições de vida. Teríamos assim “[...] pessoas mais satisfeitas consigo mesmas e com o local onde vivem” (entrevista com pesquisador do NEA) e pessoas que “[...] estão tendo orgulho de si mesmas e valorização daquilo que eles tinham vergonha [...]” (entrevista com pesquisador do NEA).

Atribui-se a sobrevivência da cultura açoriana à sua “mentalidade pré-capitalista” que faria com que ela seja “[...] resistente, sem ser agressiva [...] suave e ao mesmo tempo extremamente dura” (entrevista com pesquisador do NEA). Um dos pesquisadores entrevistado compara a cultura de base açoriana com a cultura chinesa, que teria as mesmas características que permitem a sua sobrevivência. Por “[...] fundamentar-se na fé, na confiança e na aceitação e pela proximidade com deus [...]” (entrevista com pesquisador do NEA), conseguiria incorporar indivíduos de outras culturas, mesmo das modernas culturas capitalistas. Os agentes atribuem grande valor ao que chamam de ‘simplicidade’ desta cultura que não teria uma mentalidade acumulativa e sim de sobrevivência, o que favorece a prática da solidariedade entre seus membros. Isto se dá devido à manutenção de elementos ancestrais, que teriam permanecido devido ao isolamento destas populações que tinham pouca diferenciação no nível sócio-econômico, havendo pouca diferença cultural entre ricos e pobres. Relacionam também a tradição, a volta dos hábitos ancestrais simples com qualidade de vida, com a arte de bem viver (alimentos naturais, ar puro, contato com a

natureza): “[...] para ele, o melhor jeito é aquele da mãe, da avó” (entrevista com pesquisador do NEA).

As atividades de preservação trariam, portanto, uma melhoria nas condições de vida desta população, pois a valorização de elementos do passado, quando supostamente a vida teria sido melhor, faria com que conseqüentemente os problemas da vida no presente sejam melhor resolvidos.

Existe um discurso entre os membros do NEA, fruto de sua experiência com o trabalho comunitário, que identifica níveis de preservação da cultura conforme as classes sociais. Relatam que: “Os grandes padrões culturais das culturas tradicionais estão nas populações mais pobres [...] A classe média não é, por natureza, mantenedora da cultura tradicional. [...] na elite estes valores já sumiram” (entrevista com pesquisador do NEA). Acreditam que a classe média está voltada para o consumismo e que as classes baixas, por terem menores recursos técnicos, por terem mais tempo, por conversarem mais e passarem mais a tradição oral, preservem mais a sua cultura. Isto nos leva a uma reflexão sobre a transmissão da cultura na forma de capital cultural. Haveria, neste caso, uma nítida diferença entre as classes sociais e as famílias no repasse, no processo de socialização, do capital cultural que cada classe julga necessário para a sobrevivência e para o futuro de seus membros. Aqui algumas questões se colocam. Haveria uma contradição entre transmissão da cultura tradicional e as necessidades de sobrevivência das novas gerações no mundo moderno? Seria o capital cultural (fortemente marcado pela cultura tradicional), transmitido pelas classes mais pobres, desvalorizado, obsoleto numa sociedade de consumo altamente tecnificada? Seria esta a concepção das classes médias e altas, a julgar pela forma com que encaram a cultura tradicional? Estariam as classes mais baixas condenadas a perpetuarem as suas condições subalternas ao basearem a socialização de seus filhos nos valores da cultura tradicional? Estas são questões de difícil resposta no âmbito deste trabalho, mas nem por isso deixam de ser importantes e certamente merecem consideração em qualquer projeto ou ação nesta área.

A noção de transformação desta cultura está ligada à ação cultural dos agentes encarregados do projeto de identidade; esta ação seria decisiva para a sobrevivência desta cultura. Foi muito defendida nas entrevistas a idéia de que a atividade do NEA “[...] reverteu o processo de desaparecimento dos valores culturais em risco.” (entrevista com

pesquisador do NEA) e hoje haveria muito mais folguedos, festas, grupos folclóricos que há cinco anos atrás. Muitos produtores culturais foram estimulados a fazer atividades que não faziam mais, cada vez mais alunos ficam motivados e pedem orientação nas escolas para formação de grupos folclóricos. Os entrevistados reclamam da falta de organização, da carência de espaços culturais populares para canalizar estes desejos difusos de retorno às tradições, presentes tanto entre os jovens como entre os adultos. Note-se que o ‘retorno’ de elementos da cultura de base açoriana se dá sempre no campo das festas, dos folguedos, do folclore e do artesanato, o que revela a concepção do projeto que dá importância a estes aspectos que se tornam prioritários nas ações de fomento, preservação e divulgação desta cultura.

Acredita-se que elementos não desejáveis desta cultura, como o machismo e o autoritarismo irão desaparecer pela transformação da sociedade. Seriam valores que não teriam mais lugar no mundo moderno. A farra do boi, por exemplo, não tem mais condições de acontecer livremente no espaço público devido às transformações no uso deste espaço e deve sofrer regulamentações e modificar a sua dinâmica. Mas existem elementos que são considerados positivos e que devem ser objeto de ações de preservação, como a obediência à autoridade paterna, o respeito, a religiosidade. Alguns agentes do NEA defendem que o folclore, por exemplo, não deve se modificar; fazem referências explícitas à introdução de elementos das mídias nos folguedos e nas festas. “Um grupo folclórico ai no Aririú, até a cuca tem no boi de mamão deles” (entrevista com pesquisador do NEA). “Estas manifestações devem ser mantidas com a maior simplicidade possível, na sua simplicidade está a sua sobrevivência. Quando se modifica, ela passa a ser desrespeitada” (entrevista com pesquisador do NEA). Note-se que se acredita numa certa seletividade no trabalho com os elementos da cultura, havendo valores a serem preservados, outros elementos que se transformam ‘naturalmente’ pelas novas condições de vida e outros ainda que irão desaparecer por ‘não terem mais lugar no mundo moderno’.

Perguntados sobre as conseqüências da ação cultural para a vida cotidiana das pessoas, para a melhoria da qualidade de vida destas populações, os entrevistados mostram-se um pouco reticentes. Alegam que não têm conhecimento do que acontece na prática ou que isto depende das oportunidades, mas invariavelmente relacionam as melhorias com o incremento do turismo. De maneira geral, acreditam que o conhecimento da história, o

culto da tradição, a descoberta de uma identidade e o orgulho de si mesmos já representam benefícios concretos para estas populações.

Todos os entrevistados insistem no tema da devolução para a comunidade das pesquisas desenvolvidas pelo NEA, tanto que sempre é colocado como um dos maiores objetivos de todo o trabalho a produção de um CD-rom que reuniria todas as informações sobre a cultura de base açoriana em Santa Catarina para utilização pelas escolas, comunidades, grupos folclóricos, pesquisadores etc.

A partir do Mapeamento, o NEA passa a funcionar como um pólo de orientação técnica, de estímulo, de organização da 'reativação' desta cultura. Os professores, as secretarias, os grupos folclóricos, os pesquisadores passam a procurar a sua orientação e apoio para diversas ações: como organizar ou reativar um grupo folclórico, uma festa, uma gincana cultural; qual é a indumentária, a música características da cultura de base açoriana; qual é a bibliografia para o estudo da história, das manifestações desta cultura etc. "Passam a procurar embasamento no NEA para a realidade cultural que estão descobrindo" (entrevista com pesquisador do NEA).

6.4. As relações entre cultura e turismo

Por trás de toda a ação do Núcleo está a idéia de promover uma cultura que tenha características próprias, como um diferencial para poder competir com as demais culturas e com a cultura padronizada do mundo globalizado e, assim, promover o desenvolvimento da comunidade. "No futuro só serão fortes as culturas que se mantiverem com identidade específica, o resto vai virar um saco de gatos" (entrevista com pesquisador do NEA). A idéia de utilização de elementos culturais como fator de desenvolvimento econômico está muito presente e se manifesta na ênfase em reativar e fomentar atividades que tenham potencial turístico, como o artesanato, os folguedos populares e o folclore. Sempre que são perguntados sobre os benefícios práticos da ação cultural para a comunidade, todos são unânimes em citar o incremento do turismo como o principal benefício e declararam que o trabalho do NEA se baseia no trinômio: cultura, educação e turismo. Acreditam que, no caso do litoral de Santa Catarina, estes três aspectos devem ser os pilares de todas as políticas públicas.

Em suas análises sobre o desenvolvimento turístico do estado, os pesquisadores do NEA mostram que até pouco tempo atrás o litoral era visto como um roteiro de paisagens naturais, de praias, de lazer e esportes náuticos. Não havia qualquer referência à população que vive nesta região em todos os meios de divulgação turística. No resto do estado, a ênfase dos roteiros recaía sobre as culturas de origem alemã e italiana com suas características de festas, gastronomia, danças, trajes típicos. Hoje já se pode dizer que a cultura açoriana conquistou um nicho neste ‘mosaico cultural’ e passa a ser divulgada como atrativo pela publicidade turística. “[...] hoje já se fala num corredor turístico-cultural de base açoriana no litoral” (entrevista com pesquisador do NEA). Acreditam que o Mapeamento está produzindo uma grande modificação na estrutura do turismo da região: “Praias e litoral com significação cultural, com pessoas podendo atender bem, satisfeitos de estarem morando ali, podendo explicar a origem do nome daquela praia” (entrevista com pesquisador do NEA)

A preocupação com a sustentabilidade está presente em todas as falas, desde o retorno financeiro através de empreendimentos mais simples (lojinhas de artesanato, cooperativas de artesãos), até a reativação de engenhos como atividades turísticas e o incentivo à formação de pessoal (no caso, os estudantes do ensino fundamental) para estas atividades. Outro pesquisador do NEA relata sua disposição de preparar os alunos do ensino fundamental para este mercado turístico: “Eu vou começar agora a dar cursos no litoral nesta linha, voltado para professores do ensino fundamental, para trabalhar as crianças para agirem como informantes turísticos mirins e produtores de artesanato. A idéia é trabalhar isso através do ensino regular” (entrevista com pesquisador do NEA).

A festa AÇOR também é encarada como vitrine turística dos municípios litorâneos. A estrutura é semelhante à das festas tradicionais de outras etnias do estado, com desfiles, apresentações folclóricas, gastronomia. Um pavilhão de exposições abriga stands que mostram produtos de referência cultural, fotos de paisagens, folders de divulgação; a presença marcante das secretarias de turismo revela a preocupação com a divulgação tanto dos eventos culturais como dos outros aspectos de atração dos municípios. Os informantes do NEA se orgulham de promover uma festa de massa, que reúne milhares de pessoas, com apresentações culturais, sem grupos de pagode, de rock e sem nenhum grupo de fora do estado.

O grande desenvolvimento da indústria do turismo em nossos dias originou um volume considerável de produção teórica sobre o assunto, principalmente sobre o que se convencionou chamar de “turismo cultural”. É recorrente em todas estas reflexões e também nos discursos políticos, nas plataformas de governo e até no senso comum de boa parte da população a idéia de que o turismo, por ser a atividade que mais cresce no mundo, por movimentar cifras gigantescas de recursos financeiros e por empregar milhões de pessoas, se constitui na panacéia que vai resolver os problemas de crescimento em regiões desprovidas dos recursos ou de condições tradicionais para o desenvolvimento econômico, como a indústria, o comércio, as riquezas minerais etc. Chega-se a extremos de vincular, por exemplo, o controle da marginalidade e da violência em cidades como o Rio de Janeiro ou Salvador às necessidades do setor do turismo, ao invés de relacionar este controle com as necessidades de segurança de toda a população destas cidades.

Esta atividade, que cria um outro tipo de mercadoria caracterizada pela diferença e pela fronteira, valoriza especificidades de lugares e de populações, que passam a ser atrativos desta indústria. “Passa-se a fronteira em busca de tais patrimônios alheios que podem ser da ordem do natural ou do cultural, articulando uma oferta turística em cada local” (RODRIGUES, 1998, p. 223). A articulação desta oferta, que transforma o natural e o cultural em bens utilitários, provoca alterações nestes bens e nestas comunidades, principalmente no caso do turismo de massa.

Cabem aqui algumas reflexões sobre os benefícios desta atividade. Em primeiro lugar, é necessário relativizar a crença de que toda uma população de um lugar ou de uma região deve investir e será beneficiada pela atividade turística. Quando se fomenta atividades artesanais e folclóricas, quando se promove cursos em redes de ensino, quando se divulga aspectos culturais de uma população, quando se promove a restauração e revitalização de engenhos e outras tecnologias patrimoniais deve-se ter claro que isto não quer dizer que haverá mercado no setor turístico para que toda uma população se beneficie destas atividades. A demanda da indústria do turismo não é infinita e dificilmente vai atender às necessidades de todas as populações que se dedicam a atividades ditas “patrimoniais” no litoral de Santa Catarina, por exemplo. Acreditamos que se trata de uma ilusão a crença de que a maioria os grupos folclóricos, das rendeiras, dos proprietários de engenho, dos pescadores artesanais, dos foliões da Festa do Divino, dos cantadores de Terno de Reis etc.

terão alguma participação, mesmo que indireta, na partilha dos dividendos sociais trazidos pelo turismo.

Outro aspecto a ser considerado é o da nova dinâmica instaurada nas manifestações culturais pelo advento do turismo. Essa nova dinâmica se refere ao desenraizamento da cultura de seu significado, de seu contexto, de seu substrato social. Alguns autores se referem ao turismo como um pólo dinamizador das diferenças e que “[...] a cidade histórica e a cultura local inserem-se nesse cenário como uma fissura de resistência entre o modelo global que se estabelece e a diferença que motivam as viagens” (op. cit., p. 229). Estes autores louvam o fato de que alguns lugares conservam seus patrimônios, mesmo transformados, servindo a outros interesses, outros públicos e defendem que, desta forma, pode haver uma apropriação crítica e democrática das memórias em benefício das populações a quem pertencem estas memórias, estes patrimônios (op. cit., 1998, p. 230).

Mas a questão que se coloca é se as políticas públicas devem investir no fomento da cultura em forma de simulacros, ou seja, a cultura teatralizada através de eventos, festas midiáticas, encenações espetaculares, produtos artesanais que se esgotam em seu consumo imediato por um público externo. Em termos de custo-benefício, deveríamos verificar o quanto estes eventos beneficiam os poucos produtores culturais que deles participam e o quanto beneficiam os proprietários da indústria do turismo. Por outro lado, poderíamos indagar também qual seria o sentido de fomentar, preservar e perpetuar, através do processo educacional, uma cultura que se pratica unicamente em forma de espetáculo, pois já não mais se manifesta espontaneamente nas ruas, nas praças, nos engenhos, nas roças, no botequim, na igreja? Ou, dito de outra forma, dados aleatórios e descontextualizados de uma cultura que precisam ser recuperados, reelaborados, organizados, institucionalizados através de agências. A apropriação de maneira fetichista, segundo Adorno, de fragmentos da cultura está sempre na iminência de destruir esta cultura. “Subproduto da circulação das mercadorias, o turismo, circulação humana considerada como consumo, resume-se fundamentalmente no lazer de ir ver o que se tornou banal” (DEBORD, 1997, p. 112). Ou seja, muito pouco, quase nada do que se considera cultura no sentido crítico, subsiste numa atividade que tem por finalidade unicamente o consumo, tornando-se um simulacro banal daquilo que realmente é ou foi. A compressão pós-moderna do espaço e do tempo pode ser observada diretamente no turismo de massa. Esta atividade agencia industrialmente

situações imediatas de contato com outros lugares, com outros tempos, tornando irrelevante, banal, esgotado em si mesmo, tanto o contato quanto aquilo que é visto e admirado como diferente. “O planejamento econômico da frequência a lugares diferentes já é em si a garantia de sua equivalência. A mesma modernização que retirou da viagem o tempo, lhe retirou também a realidade do espaço” (op. cit., p. 112).

Acreditamos, portanto, que é necessária uma profunda avaliação dos efeitos, principalmente dos apregoados benefícios, do turismo para as populações litorâneas de Santa Catarina, bem como um estudo sobre as políticas culturais e educacionais que se relacionem com a área do turismo.

6.5. A estratégia de utilização do sistema escolar

A estratégia fundamental do projeto de identidade é a utilização da escola, enquanto instituição de socialização, para a reativação da cultura de base açoriana, a transmissão desta herança cultural e a formação da identidade das crianças e jovens. A idéia é que se consegue mais facilmente desenvolver este trabalho com estas faixas etárias, o que seria quase impossível com os adultos. “Na faixa de 7 a 12 anos você consegue fazer estes valores ficarem mais ou menos perenes. Passou esta idade, numa transição de faixa etária, a tendência é de se afastar de tudo o que é tradicional” (entrevista com pesquisador do NEA). Os agentes do NEA acreditam firmemente no papel de socialização e de transmissão da cultura através da escola e procuram investir nos jovens como continuadores de grupos folclóricos, de atividades artesanais e nos professores como difusores de valores tradicionais, como a religiosidade e o respeito. “Ou você contrapõe com valores reais, concretos que fortaleçam a família, a herança ou você vai deixar isso morrer” (entrevista com pesquisador do NEA). A escola, portanto, seria um veículo mais apropriado do que as gerações mais velhas para transmitir esta cultura, devido ao preparo dos professores, através da capacitação, para lidar com estas questões.

Quanto aos benefícios diretos para o sistema escolar, acredita-se que o trabalho com a realidade cultural da comunidade “[...] faz com que a educação se torne mais concreta.” (entrevista com pesquisador do NEA) e que desperte mais o interesse do aluno, facilitando a aprendizagem. Além disso, o curso de mapeamento daria mais segurança para o professor quanto ao conhecimento dos conteúdos e à identificação com esta realidade cultural que,

antes disso, não era trabalhada na escola. “O aluno ia para a escola e recebia informações livrescas, voltadas para a mentalidade capitalista, à imagem dos centros urbanos, das culturas tecnicamente mais desenvolvidas. Aquilo que era dele, o que era informação da comunidade era quase um tabu tratar dentro de sala de aula, não existia” (entrevista com pesquisador do NEA). Com este trabalho, a escola passa a ter um diálogo maior com a comunidade, “[...] não se pode mais pensar em educação desvinculada destes valores e do saber ser e saber fazer da comunidade” (entrevista com pesquisador do NEA). Um dos entrevistados relata que, como já havia uma orientação curricular da Secretaria de Educação de Santa Catarina para que se estude o município e o estado na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, as escolas agora teriam condições de fazer isso de maneira concreta, estudando a sua realidade cultural.

Muito poucos professores já haviam trabalhado com a cultura de base açoriana nas escolas e a maioria não sabia que muitos elementos de sua vida cotidiana, de seus conhecimentos, suas práticas têm origem açoriana. Os próprios agentes do NEA relatam que, embora tenham sido criados neste contexto, nunca ouviram na escola nem na universidade qualquer alusão a estes temas como conteúdos culturais e, portanto, como objetos de estudos, de pesquisa, de divulgação e valorização. Isto só teria acontecido após o contato com o trabalho de Franklin Cascaes e, posteriormente, com o Mapeamento.

Quando perguntados sobre a continuidade do trabalho nas escolas, se ele é assumido pelas redes de ensino como uma prática programática e curricular, a maioria dos entrevistados do NEA afirma que não existe um acompanhamento para saber o que acontece posteriormente ao curso de Mapeamento. Alguns acham que existe uma continuidade pelo número de professores que procuram o NEA para pedir orientação sobre trabalhos que estão desenvolvendo com a cultura de base açoriana na escola. Consideram que a continuidade depende do envolvimento dos professores e que existe uma grande variação na intensidade e na forma como se dá este envolvimento. Alguns assistem ao curso e desenvolvem o trabalho por obrigação, ou para receber o certificado, ou para escapar de classe por dois dias. Mas os agentes do NEA estão certos que a maioria vai para aprender, faz grandes descobertas e que sempre existem o que chamam de “desbravadores”, que são professores inovadores que assumem a proposta e conseguem envolver os outros. Relatam que em alguns municípios já estão realizando o trabalho pela segunda vez e notam que muita coisa

ficou do primeiro Mapeamento realizado há alguns anos; os professores trazem novas informações, aprofundam o que já foi estudado o que mostra que houve continuidade nas ações. De alguma forma, a festa AÇOR sempre funciona como motivação, pois toda a rede escolar do município que organiza e promove a festa é envolvida na apresentação de trabalhos de artesanato, folclore, música etc.

Em nossa observação, notamos que é grande a participação dos professores no curso; eles informam sobre suas comunidades, seus alunos, suas famílias, recordam sua infância, cantam, declamam, contam casos, repetem rezas etc. “[...] eles começam a fazer achados de identificação cultural e falam disso com alegria, como uma grande descoberta” (entrevista com pesquisador do NEA).

Procuramos verificar se havia alguma orientação pedagógica para os professores durante os cursos. Concluímos que, embora haja uma grande preocupação para que o trabalho aconteça na sala de aula, não existe nenhum conteúdo que procure instrumentalizar o professor para a sua prática pedagógica. “No Mapeamento incentivamos para que isso seja usado em sala” (entrevista com pesquisador do NEA). Afirmam que os professores têm liberdade para desenvolver o trabalho da maneira que quiserem e que não interferem nesta questão, ficando apenas na apresentação dos conteúdos.

Perguntados sobre quais os elementos mais educativos e mais importantes para a transmissão desta cultura que devem ser desenvolvidos pelos professores com os alunos, revelam em suas respostas que acreditam que estão incentivando os professores a trabalhar com os três elementos que consideram fundamentais na cultura de base açoriana: a religiosidade, os mitos e o folclore. Sobre as atividades que seriam realmente desenvolvidas nas escolas, têm informações de que são trabalhados o folclore (quadrilhas, boi de mamão), literatura (contos, poesia), história local (chegadas dos povoadores), artesanato (tecelagem, olaria, cestaria), geografia (o espaço da cidade, população).

A orientação à participação dos alunos no levantamento de campo fica também a critério dos professores: “[...] às vezes os professores fazem como se fosse uma atividade da disciplina, um trabalho complementar [...] muitas fichas são preenchidas pelas crianças com a supervisão do professor, o professor dá uma nota, um peso” (entrevista com pesquisador do NEA).

Quanto a materiais didáticos sobre a cultura de base açoriana e sobre as Ilhas dos Açores, o pessoal do NEA considera que a coleção de livros do professor Vilson Farias³⁴, que muitas prefeituras adquiriram, e os recortes de jornais e revistas vindos dos Açores, que são enviados às redes municipais, suprem parcialmente a necessidade de bibliografia. Estão trabalhando também na publicação do CD-Rom que, segundo eles, será o grande material didático a ser colocado à disposição das escolas.

Na análise do trabalho do NEA com as escolas, podemos afirmar que é inegável a presença de uma aspiração por formação (em termos frankfurtianos) na qual o esclarecimento proporcionado pelo trabalho educativo com a cultura regional proporcionaria uma superação de uma situação de semi-formação pelo domínio hegemônico da cultura da sociedade de consumo. Esta formação, ainda no campo da intenção, ainda em processo, estaria respondendo, dialogando e refletindo sobre a homogeneização cultural (principalmente a difusão de consenso promovida pelas mídias) e traria, de certa forma, melhoria nas condições de vida (embora só localizadas nos campos da auto-afirmação, da realização pessoal e do turismo cultural) para estas populações.

Acreditamos que o trabalho do NEA tem grande potencial mobilizador para finalidades de negação, emancipação e inovação, na medida em que forem agenciados elementos dinâmicos desta cultura, que envolvam as populações e os estudantes em situações de interação (festas, religiosidade, educação, sociedades de ajuda etc.) e menos em situações onde predominem a razão instrumental do trabalho, do turismo, do espetáculo.

Talvez a forma de relação com os professores (transmissão e fixação de elementos básicos de uma cultura, através de um curso rápido) possa evoluir para uma discussão, uma relação mais duradoura, em que cada um se coloque em termos de avaliação do que seja esta cultura, o que ela significa, quais são suas potencialidades educativas e como seria o trabalho cultural na escola.

De forma geral, o trabalho do NEA tem contribuído decisivamente para colocar em pauta tanto para as escolas, como para as instituições culturais, para os governos, para os planejadores e para as mídias a discussão sobre a relação entre contexto cultural e educação.

³⁴ São os livros de autoria do prof. Vilson Farias, um dos criadores do NEA, que formam uma coleção sobre a cultura de base açoriana em Santa Catarina; um deles está citado na bibliografia deste trabalho (FARIAS, 1998).

7. CULTURA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

“Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”

Jean-Claude Forquin

Neste capítulo procuraremos identificar como os professores trabalham com o tema da cultura em suas escolas. As análises baseiam-se nos seguintes levantamentos:

- 57 questionários aplicados com a mostra de professores que fizeram o curso do NEA. Os professores, em sua maioria (56%) cursaram ou estão cursando curso superior de Pedagogia, enquanto que 14% têm curso de pós-graduação, o mesmo percentual têm nível médio e 11% têm outros cursos superiores na área da educação e em outras áreas. Aproximadamente metade dos professores têm entre 26 e 35 anos de idade, 26% têm entre 36 e 46 anos, 12% têm entre 20 e 25 anos e 11% estão acima dos 47 anos de idade. A grande maioria atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental (40%), sendo que 18% atuam de 5ª a 8ª série e 16% dos professores da amostra atendem a Educação Infantil. 61% das escolas se localiza no meio urbano, um quarto delas está no meio rural e 14% nas periferias das cidades. Este dado deve ser considerado com reservas, pois notamos em alguns questionários o fato da mesma escola ser considerada ora como de periferia, ora como do meio rural, resultado da dificuldade dos professores em caracterizar estas duas categorias.

- 4 entrevistas com professores e uma entrevista com uma secretária municipal de educação do mesmo universo estudado.

- 5 entrevistas com os agentes do NEA.

- “Diagnóstico dos Professores do Curso de Educação Patrimonial de Laguna”, realizado em 2002 (ver capítulo 3). Neste levantamento temos questões específicas sobre o que o professor entende por cultura, que tipos de manifestações culturais existem na comunidade

de sua escola e outros elementos que nos ajudaram a analisar suas concepções e representações sobre o tema.

7.1. As concepções e representações dos professores sobre cultura

A enquete procurou pesquisar inicialmente a motivação dos professores para o trabalho com o tema cultura. Concluímos que a maioria (58%) já trabalhava com o assunto, antes da intervenção do NEA ou do Curso de Laguna. As razões que mobilizam os professores para esta prática estão ligadas a idéias de necessidade de preservação, valorização e divulgação da cultura regional (28 %) e ao fato de que os alunos fazem parte desta cultura (28%) e, portanto, devem ser envolvidos com ela (9%). É interessante notar que os professores entrevistados informaram que nenhuma das instituições universitárias nas quais fizeram sua formação trataram do assunto. Este é um dado que aparece também nas entrevistas com os agentes do NEA que dizem desconhecer, até agora, alguma instituição de formação de professores que aborde o assunto em seus currículos. Esta disposição para o trabalho com a cultura, portanto, deve ser atribuída a alguma experiência extra ou pós-formação profissional, como a veiculação do tema pela mídia, por exemplo. Existe também o fato dos professores trabalharem já há muitos anos com folgedos e festas juninas (carnaval, no caso de Laguna) e considerarem estes eventos anuais como um trabalho com a cultura local.

Outra razão que mobiliza os professores a trabalhar com o tema da cultura é que este facilita e dá oportunidade de abordar a realidade do aluno e da comunidade. Muitos professores se sentem pressionados pelas secretarias, pelas direções, coordenações pedagógicas e pelo discurso das capacitações que recebem a trabalhar com estas realidades, mas poucas vezes estão instrumentalizados em termos de formação, conhecimento e condições de trabalho para esta prática. É muito difícil para os professores tratar de contextos sócio-econômicos específicos, pois isto envolve tempo, conhecimento, disponibilidade para os que estão fora deste contexto e exige distanciamento ideológico para aqueles que pertencem a este contexto. O professor, que já desenvolvia atividades tradicionais de festas populares, feiras, teatro escolar, folgedos etc. (que ele relaciona com a cultura da comunidade) conclui que, com estas práticas, está contemplando a necessidade de trabalhar com a realidade dos alunos, pois como estas manifestações são comuns a todo

o litoral do estado, podem muito bem ser representadas como características da sua comunidade.

Por outro lado, o professor que passou a trabalhar com a cultura após o Curso do Mapeamento do NEA (38 %) descobriu que a cultura regional, desvalorizada socialmente nos contextos de suas comunidades e de suas escolas, tem valor enquanto objeto de estudo e, além disso, contempla a necessidade de trabalhar com a realidade dos alunos. Neste caso, a integração com as famílias, outra busca constante de professores, escolas e sistemas educacionais, também é facilitada. Pais, avós, outros parentes e vizinhos passam a participar do processo escolar aportando suas realidades através das pesquisas dos alunos em casa, de atividades com estas pessoas nas escolas ou de visitas e levantamentos dos alunos nas comunidades.

Outro dado significativo é que, em geral, professores de disciplinas como Matemática, Inglês e Ciências consideram que suas disciplinas não se prestam ou não têm nada a ver com o trabalho cultural, enquanto que professores de Português, Artes e Educação Física quase sempre estão envolvidos com trabalhos culturais nas escolas. Uma professora de Matemática, que trabalha efetivamente com a questão cultural em aula, afirmou na entrevista: “Meus colegas acham que o que eu faço não tem a ver com Matemática” (depoimento de professora). Surpreendentemente, alguns professores de educação infantil também consideram que neste nível não se trabalha com cultura.

Fica claro nos depoimentos de alguns professores entrevistados que eles consideram que alguns de seus colegas desenvolvem estas atividades por obrigação ou por exigência das secretarias de educação. Alguns, que se mostram mobilizados para o trabalho, temem que seus projetos não tenham continuidade, pois pode haver uma mudança de prioridades nas administrações municipais e diminuir ou desaparecer o apoio institucional que estão recebendo neste momento. Este comportamento, que caracteriza o cumprimento rotineiro de determinações superiores, transparece também em alguns questionários.

Podemos, portanto, afirmar que as representações dos professores sobre o sentido da palavra cultura ou cultura regional se ancoram em algumas concepções que são recorrentes nos dados pesquisados:

a) Cultura como festas, folguedos, dança e música.

Os temas que os professores já trabalhavam antes do curso do NEA (26%), os temas que passaram a trabalhar depois do curso (23%), bem como o diagnóstico do curso de Laguna, revelam que existe uma forte tendência de representar cultura como as manifestações tradicionalmente mais trabalhadas nas escolas, ou seja, os folguedos (boi de mamão, carnaval etc.), as festas juninas e as festas religiosas.

No levantamento de Laguna, 78% das citações dos professores sobre manifestações culturais de suas comunidades referem-se às festas religiosas, 60% das citações referem-se a festas juninas e 35% a folguedos. Neste caso, é interessante notar que festas, como o dia das mães, homenagem à primeira diretora da escola, gincanas, feiras e concursos são consideradas como trabalhos escolares na área cultural. Também é interessante o grande número de citações do carnaval entre os folguedos, que é uma manifestação tradicional e importante em Laguna e que não aparece como manifestação cultural nos outros municípios.

Estes dados vêm confirmar a concepção mais comum de cultura ligada a eventos festivos ou comemorativos e ao folclore, que é a prática mais freqüente nas escolas e que empobrece o trabalho com o tema que passa a depender de eventos e de incentivos extras no processo escolar para que aconteça, além de não levar em conta outros aspectos significativos da cultura como prática educativa.

Outro dado que caracteriza a eventualidade e a forma extra-curricular deste tipo de trabalho educativo com a cultura se refere ao envolvimento dos professores e das secretarias com nossa pesquisa. Nos municípios onde o curso, o mapeamento ou a festa AÇOR foi realizada há mais tempo (três anos ou mais), houve pouco retorno de questionários, alguns professores declararam que não se lembravam muito das ações e do curso, as secretarias tiveram muita dificuldade em conseguir professores dispostos a responder ao questionário e muitos professores já não estavam mais ativos na rede municipal onde fizeram o curso. Por outro lado nos municípios onde o trabalho foi recente, como Paulo Lopes e Tijucas, tivemos retorno da maioria dos questionários, os professores se mostravam muito mais mobilizados e suas respostas foram mais claras e conclusivas sobre seu trabalho com a cultura nas escolas.

b) Cultura como manifestação lingüística

O trabalho com contos, histórias, lendas, poesia e outras manifestações da língua e da literatura popular é citado por 11% dos professores como atividades culturais que desenvolviam antes do curso do NEA e por 18% como atividades que passaram a desenvolver depois do curso. Dentro desta categoria estão fortemente presentes a mitologia e as crenças do litoral catarinense, com suas histórias de bruxas, lobisomens, sortilégios, benzeduras e simpatias. Estes temas são bastante enfatizados nos cursos do NEA e seus agentes atribuem a eles uma grande importância educativa. São também temas de grande atrativo para crianças e adolescentes e estão muito presentes no imaginário das populações litorâneas do estado. Isto evidencia a permanência da tradição oral desta cultura, tradicionalmente desprezada pela cultura escrita e livresca da escola.

c) Relação direta com a História

Um terceiro grupo de concepções é caracterizado pela relação direta entre cultura e história. 9% dos professores de Laguna citaram a palavra história (culto, conhecimento, fazer parte da história) e 22% invocaram a tradição e a origem ao tentar explicitar o que entendem por cultura.

Na pesquisa com os professores que assistiram ao curso do NEA, 7% consideram que se deve trabalhar com a cultura açoriana porque ela faz parte de nossa história. Estes professores pensam que o maior benefício do trabalho cultural para os alunos é o conhecimento da história (9%) e a compreensão das origens (9%), enquanto que 32% pensam que o maior benefício para os alunos é a preservação, valorização e resgate de sua cultura (na maioria dos casos identificada com o passado). É importante, como um dado comparativo, que a quarta parte das observações dos professores consideram que este benefício está ligado a questões educativas (aprendizado, experiência, conhecimento) e 9% consideram que está ligado ao desenvolvimento da auto-estima.

Esta concepção, que transparece também nas entrevistas dos agentes do NEA, coloca o processo histórico como um tema central e definidor da cultura, considera como cultura apenas o que está ligado ao passado ou o que se deriva diretamente de um dado, de um fato, de algum elemento da história conhecida daquele grupo social. Como consequência, para estes professores a formação dos alunos deve contemplar o conhecimento e a valorização

destes elementos do passado como forma de compreender suas origens e de promover a sua auto-estima.

d) Conceito abrangente mais próximo da Antropologia

Um terceiro grupo de observações revela uma noção mais aproximada do conceito tradicional de cultura da Antropologia. 43% dos professores de Laguna definem cultura como costumes, maneira de ser, vivências, “o que o aluno traz consigo” e citam como manifestações de suas comunidades e como temas de trabalhos culturais com os alunos a pesca, os engenhos, a culinária e brincadeiras infantis. Curiosamente dois professores citaram como manifestações culturais existentes em suas comunidades o tráfico, a prostituição e o roubo, o que revela uma concepção mais abrangente e não ligada a elementos do passado.

No caso dos professores do curso do NEA, apenas 4% citou culinária e 2% citou costumes como temas de trabalho cultural antes do curso, suas concepções anteriores estavam fortemente vinculadas a história, eventos e folguedos. Neste grupo houve uma significativa mudança nas concepções sobre cultura após o curso do NEA, que será comentada no item 7.3.

São significativas e dignas de registro as concepções diferenciadas de uma secretária de educação de um município do norte do estado, originária de outro contexto cultural, que identifica entre os elementos culturais de seu município a construção naval, os gostos gastronômicos das professoras, a pesca artesanal etc.

e) Cultura como conhecimento

Apenas no levantamento de Laguna foi possível detectar este dado, pois tínhamos no questionário uma questão aberta específica sobre o que o professor entende por cultura. É significativo o fato de que 30% das expressões utilizadas para definir cultura se referem à concepção mais elementar de cultura como erudição: “conhecimento sobre as coisas”, “tudo o que aprendemos e transmitimos, informação”, “boa educação, saber se expressar”.

De uma maneira geral, existe uma certa confusão conceitual sobre o que seja cultura e ação cultural. Este tema, a nosso ver anterior a qualquer discussão ou intervenção nos sistemas educacionais, não é colocado nem na formação de professores, nem nos cursos do NEA.

Um exemplo muito esclarecedor é o depoimento de uma professora de Matemática que desenvolveu um excelente trabalho de utilização do artesanato em esteira para ensinar noções de geometria, porcentagem e outros cálculos. A professora estava muito segura de estar abordando a cultura local com este trabalho. Mais adiante na entrevista, a professora cita um trabalho sobre a produção de farinha nos engenhos locais que ela não considerava como trabalho cultural, “[...] foi feito em 2002, quando ainda não trabalhávamos com a cultura local” (depoimento de professora). Perguntamos se não foram desenvolvidos temas relativos às populações rurais que se dedicavam a esta atividade (desagregação da agricultura, êxodo rural etc.). A resposta foi que estes seriam conteúdos próprios para “[...]outras disciplinas, como História” (depoimento de professora).

Note-se também que em todas as concepções cultura aparece como um dado a ser conhecido, cultuado e exibido. Apenas um depoimento e uma entrevista (2 professores numa mostra de 57 questionários e 5 entrevistas) encaram a cultura como um elemento da vida social passível de intervenção, de discussão, de prática e, portanto, de formação, de construção coletiva.

7.2. O significado da cultura açoriana.

Abordamos no item anterior as razões que levam os professores a trabalhar, valorizar e tentar, com sua prática pedagógica, preservar a cultura litorânea de Santa Catarina. Estas razões, como vimos, estão ligadas a concepções dos professores sobre a necessidade de preservação, valorização e divulgação da cultura regional (28 %) e ao fato de que os alunos fazem parte desta cultura (28%) e, portanto, devem ser envolvidos com ela (9%).

A quase totalidade dos entrevistados afirma que vale a pena trabalhar com a cultura regional em sala de aula e 88% consideram que o trabalho educativo com esta cultura traz benefícios para a vida dos alunos. A idéia da necessidade de preservação e valorização da cultura de base açoriana é uma unanimidade entre os professores envolvidos na pesquisa e a maneira com encaram o processo histórico atual desta cultura é significativa. 63% dos professores que responderam ao questionário acham que esta cultura está ressurgindo. Muitos professores da mostra atribuem este ressurgimento à atuação do NEA, ao trabalho que está sendo feito nas redes escolares, ao apoio a grupos folclóricos, artesãos etc. 20% acham que a cultura de base açoriana está desaparecendo, porém notamos nas entrevistas

que, mesmo os que têm esta opinião, não consideram que isto seja inevitável, pensam que pode haver um ressurgimento, dependendo do trabalho cultural de preservação que se faça nos municípios. 16% dos professores acham que a cultura de base açoriana está se modernizando e apenas um professor considerou que ela permanece como sempre foi.

Em algumas entrevistas apareceram as noções de distribuição geográfica e estratigráfica dos elementos da cultura litorânea de Santa Catarina. “Quanto mais na cidade, mais desaparece a cultura. Os alunos sabem pelo contato com parentes no meio rural” (depoimento de professora) Por outro lado, existe a idéia de que o isolamento, a pobreza e a exclusão social está presente nos núcleos onde a cultura de base açoriana estaria mais ‘preservada’.

Perguntados sobre como consideram que as famílias educam os seus alunos, 14% acham que os pais educam as crianças nos valores da cultura açoriana, 79% responderam que as famílias educam seus filhos em outros valores e 7% não responderam à questão. Ao considerarem que a família não transmite e, portanto, não preserva a cultura açoriana, talvez os professores estejam constatando empiricamente o fato de que a família está perdendo o seu papel no processo de socialização.

O questionário coloca também uma pergunta sobre os benefícios concretos que seriam proporcionados para a vida dos alunos pelo trabalho com a cultura açoriana na escola. 88% pensam que este tipo de trabalho educativo traz benefícios concretos para a vida dos alunos, 9% não responderam e 4% acham que não trás nenhum benefício. Na questão seguinte, solicitou-se aos professores que acham que existe algum benefício para os alunos, que listassem estes benefícios. O resultado foi que 32% dos itens listados se referem a benefícios para a cultura açoriana e não para a vida dos alunos; a maioria dos professores considera que o benefício é o conhecimento e envolvimento com esta cultura para resgatá-la, preservá-la, valorizá-la. Por outro lado, um quarto dos professores listou como benefícios categorias relativas ao processo de aprendizagem do aluno (experiência, educativo, contribui para a aprendizagem etc.); 9% acham que este trabalho ajuda na autovalorização do aluno; 18% consideram que o benefício é o conhecimento, compreensão das origens e da história.

À pergunta sobre qual seria a principal contribuição da cultura de base açoriana para a educação das crianças, a maioria dos professores (39%) novamente respondeu que seria o resgate, a preservação e a valorização desta cultura; 19% consideram que a principal

contribuição seria o conhecimento das origens pelos alunos; 9% acham que seria o culto, a valorização da história; 7% opinaram que a principal contribuição seria a compreensão da realidade pelos alunos e 18% dos professores não responderam a esta questão.

Já analisamos também a representação mais freqüente de cultura como festa, folguedo, dança e música que se reflete nas práticas culturais dos professores em suas escolas, nas quais são privilegiados quase que exclusivamente estes aspectos. As festas são ocasiões consideradas muito importantes para o trabalho cultural na escola. Este dado coincide com observações de alguns autores, como: “Atualmente [...] são as festas das escolas públicas que concorrem com as festas religiosas [...] Das festas populares religiosas incorporou-se o sistema de barraquinhas [...] Os alunos são treinados para apresentarem números de danças típicas, como a quadrilha” (ALBUQUERQUE, 1983, p. 166).

São interessantes algumas combinações de elementos que aparecem nestas práticas:

- festas juninas, que mesclam aspectos da cultura caipira do resto do Brasil, com elementos da cultura gaúcha e da cultura litorânea de Santa Catarina;
- transformação de festas tradicionais (festa da tainha, festas religiosas etc.) ou eventos criados recentemente (olimpíadas, aniversário do município etc.) em festas ‘típicas açorianas’;
- criação de novas festas açorianas com a finalidade específica de divulgar, valorizar e preservar esta cultura (festas escolares açorianas, gincanas da cultura açoriana etc.).

Os folguedos aparecem de duas formas nas práticas culturais escolares: as manifestações que estão fortemente presentes no cotidiano das crianças e das comunidades e que, por isso, são bastante trabalhadas pelos professores (carnaval em Laguna e o boi de mamão em todos os municípios) e as danças e músicas já quase extintas da prática comunitária e que são recuperadas pela pesquisa dos professores ou de grupos folclóricos (chimarrita, ratoeira etc.). Existe também, com menor freqüência, a utilização de danças e músicas trazidas dos Açores pelos agentes e pesquisadores do NEA.

As práticas lingüísticas da cultura (a literatura, a poesia, os contos, a mitologia, as crendices, supertições, os versos do ‘pão por deus’³⁵, das ‘ratoeiras’, as histórias e os ‘causos’ do imaginário popular) são aspectos usados pelos professores. Pudemos notar o

³⁵ Bilhetes amorosos em verso, com forma de coração rendado, enviados a pessoas amigas, parentes, namorados etc.

sucesso destes temas na observação do curso ministrado pelo NEA. Ao ser tratado este assunto, os professores tiveram uma grande participação, relatando casos, trazendo realidades de alunos, de comunidades e reminiscências de sua infância. São elementos muito vivos na memória e na experiência cotidiana dos professores que têm origens neste meio cultural e que, a partir do curso, passam a valorizar estes elementos como matéria de trabalho escolar.

A preocupação com a história, as origens, os antepassados também é recorrente e para muitos justifica, por si só, o trabalho com a cultura de base açoriana. A busca da identidade, da origem, do autêntico permeia estas concepções, pois há uma grande preocupação pelo que é ou não é açoriano. A descrição do processo da imigração e fixação dos açorianos em Santa Catarina provocou atenção e fascinação na audiência do curso do NEA, como pudemos observar. É como se um elo perdido se restabelecesse como por milagre.

Outra observação importante é a da identificação pelos professores de sua origem cultural: 46% identificam o grupo étnico dos açorianos como sua origem familiar; 19% consideram-se descendentes de italianos; 12% consideram os portugueses como sua origem; o mesmo percentual se identifica como afro-brasileiros; 5% como descendentes de alemães; 7% identificaram outros grupos como sua origem familiar e apenas um professor considera-se descendente de índios.

Apesar de menos da metade da mostra identificar os açorianos como seu grupo étnico de origem, podemos observar que isto não altera a disposição para trabalhar com este contexto cultural nem a importância educativa atribuída a esta cultura. Uma observação interessante é a de um professor que se identifica com o grupo afro-brasileiro, mas que, numa pequena nota no questionário, explica que sua socialização deu-se num contexto cultural açoriano. Uma conclusão importante sobre estes dados é que esta grande porcentagem de professores que se identifica com a cultura açoriana certamente está trabalhando com este contexto através do que se chama de “currículo oculto”, pois o educador tende a transmitir e valorizar involuntariamente elementos de seu meio cultural.

7.3. Os professores e o projeto de mapeamento

É significativo o dado de que 82% dos professores que responderam ao questionário considerem que o curso foi claro quanto às idéias apresentadas, sendo que 18% responderam que foi claro em parte. Na questão final do questionário (aberta para qualquer observação que o professor julgasse necessária, que não foi respondida por 67%), muitos dos que responderam aproveitaram para elogiar o curso e a festa AÇOR (12%), alguns pediram para que se realizasse o curso para os pais, para os alunos, outros consideraram pouco tempo de curso, outros pediram para que lhes fosse enviado material didático sobre o tema.

De um total de 57 professores, 63% acham que o curso ajudou a melhorar o seu desempenho em sala de aula, enquanto 30% consideram que ajudou em parte; 2 professores acham que não ajudou e 2 professores não responderam a esta questão. A grande maioria considera que ajudou a melhorar o desempenho porque o curso proporcionou novos conhecimentos e aprendizado de conteúdos que eles não dominavam (46%), enquanto que 9% acham que melhorou o seu desempenho por razões ligadas ao resgate e valorização da cultura de base açoriana e 7% consideram que ajudou porque, a partir do curso, eles começaram a trabalhar com o tema. Existe um número significativo de observações (7%) que se referem à melhoria do desempenho do professor na aproximação com as famílias, com a realidade e ao fato de terem despertado o interesse das crianças.

Entre os professores que consideram que o curso ajudou a melhorar em parte seu desempenho em aula, encontramos um número grande e diversificado de observações quanto aos motivos que envolvem razões como o pouco tempo de curso, ainda não se sente com domínio do tema, ainda é novidade, pouco material para trabalhar com alunos ou porque já tinham conhecimento do assunto.

Quando solicitados a informar sua opinião sobre quais seriam os objetivos do curso, 65% responderam com motivos ligados à idéia de resgate, preservação, valorização cultural, 9% consideram que o objetivo era realizar a pesquisa, outros 9% acham que os objetivos se relacionam com o conhecimento e a conscientização sobre a importância da cultura de base açoriana, 7% acham que o curso foi feito para preparar para a festa AÇOR e apenas três professores (5%) mencionaram objetivos ligados à melhoria do trabalho pedagógico.

A grande maioria dos professores (74%) considera que os objetivos por eles relacionados para o curso foram alcançados, enquanto que 19% acham que os objetivos foram alcançados em parte, 4% declararam que os objetivos não foram alcançados e 4% não responderam à questão.

Quanto aos motivos pelos quais eles consideram que o curso atingiu os objetivos, temos 18% das respostas relacionadas à noção de preservação, resgate e divulgação cultural, 11% acham que atingiu os objetivos porque proporcionou conhecimentos e descobertas, 5% acham que proporcionou motivação e discussão sobre o tema e 5% consideram que o curso atingiu os objetivos porque, a partir dele, passaram a trabalhar com o assunto.

Os motivos alegados pelos professores para que os objetivos do curso não tenham sido atingidos ou tenham sido atingidos em parte estão relacionados ao fato da pesquisa de campo ter sido insuficiente ou pouco aproveitada.

Um outro cruzamento de informações importante é a comparação entre os trabalhos culturais realizados pelos professores nas escolas antes e depois do curso do NEA. Na pergunta referente às atividades culturais antes do curso, constatamos que 42% dos professores não responderam, 26% trabalhavam com festas, folguedos e danças, 11% trabalhavam com contos, histórias e poesias e 4% trabalhavam com culinária. Nesta questão, apenas um professor respondeu que trabalhava com costumes e outro com pesquisa na comunidade. O quadro muda substancialmente quando se refere às atividades culturais realizadas após o curso de mapeamento. O número de professores que não respondeu a questão cai para 19% e continua a ênfase no trabalho com folguedos e danças (23%) e contos, histórias e poesias (18%). Mas o dado mais importante é que passam a figurar nas listas de trabalhos culturais dos professores outros temas, como brinquedos e brincadeiras infantis (19%), medicina (7, %) e eventos folclóricos, artesanato e trabalho com sobrenome dos alunos, cada um deles com 4% de frequência nas citações. O tema 'culinária' passa para 21% das citações e as pesquisas de campo na comunidade são indicadas por 16% dos professores como trabalho cultural nas escolas.

Perguntados se passaram a desenvolver trabalhos com a cultura de base açoriana na comunidade, 54 % responderam que sim, 37% responderam que não e 9% não responderam a questão. Ao listarem que trabalhos foram feitos com a comunidade, os professores se referiram principalmente a atividades de apresentação de alunos na escola em exposições,

feiras, teatro escolar, danças etc., com 26% das citações. A festa açoriana (provavelmente a festa AÇOR) foi citada por 9% dos professores, pesquisas na comunidade somam 12% das citações e apenas dois professores (4%) indicaram que promoveram apresentações da comunidade na escola.

São muito significativos depoimentos sobre a transformação nas práticas culturais e educativas depois do curso ou do contato com o NEA. Uma secretária de educação do norte do estado declarou que “[...] todos os anos fazíamos uma gincana cultural na semana do folclore, neste ano a gincana foi sobre a cultura açoriana” (depoimento de secretária municipal de educação). E mais adiante “[...] cultura açoriana passou a ser tema da Festa da Tainha e das Olimpíadas Municipais” (depoimento de secretária municipal de educação). A mesma secretária relatou as dificuldades que tiveram para substituir os ricos trajes de seda com os quais todos os anos desfilavam as rainhas da festa por trajes “típicos açorianos”, mais simples e considerados pobres pelas alunas e pelas famílias envolvidas. Para convencê-las foi mostrado um vídeo de outra festa AÇOR, com os desfiles em trajes típicos, com o qual conseguiram “sensibilizar” os participantes. “[...] nossa visão de cultura mudou muito [depois do mapeamento] hoje o tamanco, o linguajar e o chapéu de palha são tão chiques quanto a seda” (depoimento de secretária municipal de educação).

Um aspecto importante do trabalho é a identificação, através da chancela dada pelo curso, daquilo que seria ou não seria açoriano. É como se, a partir daí, os professores passassem a ter uma certa autoridade para identificar e atestar o que seria e o que não seria açoriano em suas comunidades. Durante o curso, são feitas descobertas; muitos se admiram ao saber que determinado costume, crença, comida são açorianos. Os professores colocam muitas perguntas e agem como se deparassem com algo muito importante para a compreensão de suas comunidades, de seus alunos e até de suas histórias pessoais. Acontecem também efeitos um tanto discutíveis, como no caso do trabalho de uma secretária de educação com um grupo de pescadores: “[...] os pescadores não sabiam que tinham origem açoriana... pegamos um CD com músicas dos Açores [...]” (depoimento de secretária municipal de educação).

Todas estas colocações devem ser atribuídas a concepções do NEA e a idéias anteriores que os educadores tinham sobre estes temas. Elas podem ser analisadas de diversos pontos de vista, certamente muitas merecem uma revisão crítica, mas revelam que é possível provocar

mudanças educacionais através da intervenção de uma agência cultural no sistema educacional.

A Festa Açor é um ótimo indicador para se analisar o trabalho do NEA com os professores, as escolas, redes de ensino e também com os produtores e grupos culturais que são mobilizados na comunidade. As apresentações e exposições se constituem, de certa maneira, numa amostragem das representações e da forma de mobilização de professores e dirigentes escolares com relação à cultura de base açoriana após os cursos, orientações e incentivos do NEA nos municípios onde é realizada a festa. Como se consegue um grande envolvimento institucional das prefeituras, nota-se uma ampla participação da rede escolar municipal (no caso de Tijucas, também das redes estadual e particular) e de outras entidades públicas ligadas ao turismo, esporte, cultura, promoção social etc.

7.4. Mídias e cultura regional na escola.

Em quase todas as entrevistas os professores demonstram um certo desânimo quando abordamos a questão das mídias em seu papel formativo. A maioria considera que seu trabalho é dirigido a contrapor processos de homogeneização e de difusão de valores, costumes e hábitos que julgam ser negativos e que são difundidos através das mídias entre os alunos. O desânimo provém da sensação de impotência de estarem navegando contra uma corrente avassaladora. Diversos depoimentos mostram isso: “Eles são fortemente influenciados pela mídia, mal influenciados.” (depoimento de professora); “[...] eles acabam trazendo para a sala de aula o que vêem na televisão, por exemplo, figurinhas, as meninas são fãs de artistas” (depoimento de professora); “Trabalhei valores, eles se deixam influenciar por uma marca, como quebrar isso [...] apesar disso eles têm uma formação na cultura tradicional, muitas vezes eles trazem opiniões, contam fatos que revelam isso.” (depoimento de professora); “[...]sinto influência da mídia, tem gírias, músicas.” (depoimento de professora); “O modo de vida vai desaparecer por causa da internet, do meio de vida. As crianças estão mais pro lado da televisão. Os pais estão largando tudo, a lavoura [...]” (depoimento de professora).

Os depoimentos demonstram que os professores, apesar de nunca refletirem ou teorizarem sobre o assunto, verificam diretamente, na sua prática em sala de aula, a perda de

importância das instituições tradicionais, como a escola e a família, no processo de socialização das crianças. Este espaço, onde o professor tradicionalmente atuava, vai sendo paulatinamente ocupado pelas mídias, em nosso caso, principalmente pela televisão comercial.

Talvez esteja localizada neste campo a maior lacuna na formação profissional do professor. Nem sua formação inicial, nem os cursos de capacitação ao longo da carreira, nem a pós-graduação, nem os cursos do NEA abordam estes temas que são cruciais para o processo de socialização e, mais especificamente, para a educação de nossos jovens e crianças no mundo imerso em tecnologias de informação e comunicação no qual vivemos atualmente. Todas estas instâncias de formação ignoram este aspecto que talvez seja o mais importante no processo educativo, principalmente quando se trata de questão cultural. Pode-se imaginar a angústia dos professores ao se depararem com situações concretas que revelam as contradições obviamente inerentes a processos de ação cultural, principalmente no campo da memória, da história, do patrimônio cultural, da fruição e da produção artística, lidando com crianças expostas diariamente a muitas horas de televisão, como comprovam todas as pesquisas nesta área.

Neste caso, o conhecimento da origem de uma cultura, das características de uma identidade, das especificidades de um processo histórico se torna tão importante quanto a discussão dos processos atuais de produção, reprodução e apropriação destes elementos da cultura. O papel das mídias no processo de socialização e de produção de valores, hábitos e costumes, a sedução que exercem sobre os jovens, o seu papel enquanto indústria cultural, o tratamento da cultura regional pelas mídias, a instrumentalização dos professores e alunos para assistirem criticamente às mídias, os contextos sociais e culturais em que são recebidas estas mídias, as relações entre o mundo das telinhas e o mundo das comunidades litorâneas, no nosso caso, devem ser objeto de estudo por nossos educadores. Se estes temas, que já há algum tempo reivindicam sua urgência, não fizerem parte de nossos programas de formação profissional, estaremos formando professores fora de seu mundo, para lidarem com situações ideais concebidas por políticas equivocadas de preservação que não levam em conta o que realmente acontece com a cultura viva, sendo produzida, reproduzida, modificada, transmitida nos grupos sociais, nas comunidades, nas festas, nos folguedos, nas escolas, nas discotecas e nas praias.

Observando, de uma maneira geral, as concepções e práticas culturais neste universo, podemos identificar a necessidade urgente de uma discussão conceitual e política sobre os temas da cultura e das finalidades da educação. Existe uma tendência de se colocar os objetivos educacionais do trabalho com a cultura no campo da preservação e do culto ao passado. Acreditamos que este passado não pode se constituir numa finalidade para as práticas educativas. Ele deve ser conhecido, criticado, redimido e usado como lastro sobre o qual podemos construir concepções e práticas educativas/culturais voltadas para o presente e o futuro. Devemos mudar o enfoque do trabalho educativo com a cultura, ultrapassando a concepção de preservação e investindo em processos de desenvolvimento que visem à construção de novas concepções e novas formações sociais a partir de nossa memória e de nossa cultura redimidas pela crítica. É necessário que a cultura passe a ser encarada como um instrumento de construção, alicerce, matéria prima de modelagem, como campo da imaginação, da brincadeira, da resistência e da transgressão.

O terreno está propício para um salto qualitativo nestas práticas, uma vez que existe uma valorização, um desejo de identificação e de pertencimento a este contexto entre os agentes educacionais e culturais nas escolas e comunidades do litoral catarinense. Além disso, atualmente, as novas tecnologias de informação e comunicação oferecem infinitas formas de contato, de associativismo, de agenciamento, de combinações e de movimentos sociais, tanto no espaço local, como na região, no mundo e no espaço virtual. Cabe aos administradores, políticos, intelectuais e planejadores da educação e da cultura o papel de desencadear, orientar e até coordenar estes processos.

8. CONCLUSÕES

“...somente a humanidade redimida poderá
apropriar-se totalmente do seu passado”.

Walter Benjamin

Alguns temas que consideramos importantes para os objetivos deste trabalho devem ser ressaltados. São dilemas presentes nas práticas em nossas escolas e instituições culturais e são cruciais para a discussão e o esclarecimento sobre a relação entre educação e cultura. Trata-se de refletir sobre nossa ação enquanto educadores e profissionais da cultura num universo marcado por dicotomias (falsas ou verdadeiras): passado e presente, hegemonia e resistência, formação e instrução, realidade e imagem.

8.1. Formação: experiência concreta x ritualização

Uma outra vertente teórica que podemos invocar para a conclusão deste trabalho vem da obra sobre a sociedade do espetáculo de Guy Debord. As análises do autor, que revisita o marxismo e a teoria crítica, inspiraram principalmente nossos comentários e reflexões sobre as práticas culturais nas escolas, nas agências culturais, no turismo, nas festas, nas mídias. Retomando, segundo BELLONI (2003), a crítica radical de Marx ao fetichismo da mercadoria, Debord desenvolve o conceito de espetáculo, onde estão contidas suas idéias fundamentais “[...] a separação, o afastamento do mundo vivido em imagens que o representam, criando um mundo de imagens autonomizadas, que escapam ao controle do homem [...]” (BELLONI, 2003, p. 16). A cultura tratada como mercadoria em diversas práticas, estudadas em nossa pesquisa, vem confirmar as idéias de Debord que considera que: “A cultura tornada integralmente mercadoria deve se tornar a mercadoria vedete da sociedade espetacular” (DEBORD, 1997, p. 126). Muitos agentes culturais, políticos, profissionais da mídia e até educadores já se deram conta, de alguma maneira, desta dimensão da cultura como mercadoria, que pode ser colocada no mercado simbólico para diversos fins, principalmente para fomentar conformismo.

A ritualização de comportamentos, a cristalização de conhecimentos, a musealização de fatos, manifestações e outros elementos da cultura regional fazem parte deste processo de

espetacularização. O comum em nossas escolas e museus é o investimento nos elementos mais visíveis e espetaculares da cultura, que possam ser demonstrados, admirados, copiados e divulgados facilmente. Tanto as agências de fomento à cultura, quanto os planos educacionais, as tênues políticas públicas, as escolas e as instituições culturais invariavelmente insistem nestes elementos do processo cultural, que são escolhidos, depurados de seu contexto, espetacularizados (ou didatizados, o que é quase a mesma coisa) e repassados em forma de conteúdos ou de práticas educativas para as crianças e jovens no espaço escolar, no museu, no grupo folclórico, na casa de cultura etc.

Muitas razões contribuem para estas práticas nas escolas e nas instituições culturais. Em primeiro lugar temos a fundamentá-las uma noção de cultura que se apóia nestes elementos visíveis, que podem ser trabalhados diretamente, que se transformam em coisas que se pode observar, praticar, tocar: uma dança, uma peça de artesanato, a bandeira do Divino, o papel ricamente recortado do 'pão por deus'. Estamos diante de uma noção de cultura que privilegia os elementos materiais, concretos, dissociados dos outros aspectos da existência (como, por exemplo, o mundo da economia, da ecologia, da tecnologia) que configuram outras esferas da vida social que, segundo esta concepção, não teriam nada a ver com a cultura. Os aspectos da cultura, que são essenciais para a reprodução das estruturas simbólicas da sociedade, tais como a comunicação, a produção de consciência, a cristalização de hábitos, de crenças ideológicas são relegados a um segundo plano ou nem são considerados nas práticas educativas. Estes aspectos, que encerram em si grandes possibilidades educativas por suas características simbólicas, próprias para a discussão, para a crítica, pouco são trabalhados em nossas escolas e museus. Estes se preocupam mais com o simples relato de costumes, hábitos, crenças religiosas, literatura fantástica, como formas exóticas, diferentes, que prendem a atenção pelo ineditismo, pela fantasia e até pelo aspecto sobrenatural.

A ligação desta cultura a um tempo passado também contribui pra a sua ritualização, pois estes elementos são retirados de um outro tempo, de um outro contexto para, mediados por todo um universo didático, se tornarem uma outra experiência dentro do espaço escolar. Esta mediação geralmente está impregnada de idéias de preservação, de culto e, quase sempre, esgota a atividade em si mesma, não indo além da prescrição de um

comportamento, sem fazer ligação com a situação presente e com seu desenvolvimento futuro.

A reflexão sobre o papel do passado na educação e nos processos culturais que se desenvolvem no presente nos leva novamente a Arendt e a Benjamin. A função de mostrar o mundo às novas gerações só tem sentido quando é feita a partir de uma reflexão crítica sobre o passado, quando este olhar sobre o passado redime o horror, a dominação e a produção de consciências contidas neste passado, quando se pesquisa e se coloca em evidência o quanto deste passado está contido em nosso presente. Não tem sentido preparar os jovens e crianças para um futuro que vai ser igual ao presente e ao passado. A tarefa de renovar o mundo, que se impõe às novas gerações, com a mediação dos educadores, constitui-se inevitavelmente sobre uma base de passado criticado, redimido pela reflexão e não sobre um passado dado (por que é indiscutível), musealizado (por que é preservado, conservado), memorável (por que é pleno de heróis e de epopéias), exemplar (por que deve ser cultuado, seguido como modelo).

Outro elemento que contribui para a espetacularização da cultura como prática escolar é a falta de uma perspectiva sobre as finalidades formativas da escola, sobre a justificação da educação (e da cultura) como elemento negativo de uma situação a ser superada, como um dado importante num projeto de mudança social. A observação do universo escolar deixa a impressão de que não há justificativas, que não sejam instrumentais e imediatistas, para as práticas educativas dos professores, para a lógica que comanda a eleição de conteúdos a cada geração, a cada ano, a cada reforma educacional, a cada novo plano ou projeto. A discussão dos conteúdos quanto à sua natureza, consistência, utilidade, interesse e valor educativo não passa de um monólogo do sistema escolar (e também das instituições culturais) consigo mesmo, o que faz com que as práticas culturais nas escolas se perpetuem em atividades sem fundamento, sem finalidade, quase lúdicas, voltadas para fora, para um passado memorável ou para um futuro indiscutível.

As conseqüências mais danosas destas práticas são a transmissão de ‘pacotes’ de mercadorias culturais/educacionais em nossas escolas, em nossas instituições de cultura, no turismo de massa e até na ação cultural engajada de esquerda. “O discurso espetacular faz calar, além do que é propriamente secreto, tudo o que não lhe convém. O que ele mostra vem sempre isolado do ambiente, do passado, das intenções, das conseqüências. É portanto

totalmente ilógico” (DEBORD, 1997, p. 188). Tudo isso coloca dilemas para o educador e para o profissional da cultura que estejam comprometidos com um projeto crítico de intervenção social. Debord mostra claramente que só existem dois caminhos a trilhar nestas áreas e que um deles é o da crítica social ou, o que seria um corolário, o da crítica cultural. “O fim da história da cultura manifesta-se por dois lados opostos: o projeto de sua superação na história total e sua manutenção organizada como objeto morto, na contemplação espetacular. Um desses movimentos ligou seu destino à crítica social; o outro à defesa do poder de classe” (op. cit., p. 121).

O que procuramos discutir neste trabalho foi o papel da cultura, da identidade, da memória, da vida quotidiana na formação de jovens e crianças para novas formas de vida social. Vivemos numa sociedade em que o pertencimento à memória, a uma continuidade histórica são desconsiderados e descartados pelo narcisismo e pelo culto ao que Debord chama de “presente perpétuo”. Neste contexto, a mediação, empreendida pelo professor, entre o mundo que já é passado e o presente deve ser incentivada como um ato de negação e de resistência. Esta prática formativa se dá pelo simples olhar para a cultura como uma “... coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos” (FORQUIN, 1993, p. 10).

8.2. Mídias: cultura como o maior espetáculo

As relações entre as mídias e as práticas culturais que acontecem nos sistemas educacionais constituem um tema crucial, que deveria ser objeto de uma pesquisa específica. Não podemos esquecer o tratamento dado pelas mídias às questões culturais, que se constitui na forma mais visível do espetáculo. É necessário verificar até que ponto as práticas e as concepções dos professores passam pelo que a mídia considera como cultura e como cultura local. É sabido, através de diversas pesquisas, que o universo da escola e o universo das mídias interagem diretamente e mesmo os professores de nossa amostra demonstraram suas angústias sobre este tema.

As relações entre agentes culturais, educacionais, políticos, mídias, produtores culturais e população são afetadas por estes processos de espetacularização das atividades culturais. “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Nestas relações, os papéis estão fixos e

são determinados a priori, não se constrói nada nelas, apenas se repete e confirma o que já existe. Um exemplo que pode ser invocado sobre este tema é o fato da cultura litorânea de Santa Catarina passar a ser reconhecida e ter conquistado o seu nicho dentro do mercado turístico, intelectual e midiático entre as demais culturas do estado. Podemos considerar que a cultura ‘de base açoriana’ conseguiu um lugar no chamado ‘mosaico cultural catarinense’. Devemos questionar se este fato, por si só, representa alguma mudança significativa no conjunto da situação sócio-econômica destas populações. Dificilmente poderemos afirmar que isto melhorou as condições de vida destas populações, que continuam a registrar índices de desenvolvimento inferiores aos resultados médios alcançados no estado. Pode-se afirmar que sua auto-estima melhorou e que sua cultura agora é valorizada, mas podemos nos perguntar também o que isto significa em termos de conformismo e de acomodação destas populações dentro do quadro político-econômico do estado. Não estaríamos assistindo a apropriação, reelaboração e devolução de elementos desta cultura para finalidades pragmáticas de integração, conformismo e manipulação destas populações?

Por outro lado, é necessário lembrar que os meios eletrônicos “[...] são processados pelos indivíduos e pelos grupos de uma maneira ativa, um campo fértil para exercícios de resistência, selectividade e ironia” (APPADURRAI, apud SANTOS, 2002, p. 46). O autor aposta na imaginação desenvolvida na vida social, no mundo moderno, potencializada pelas mídias e pela globalização: “É através da imaginação que os cidadãos são disciplinados e controlados pelos Estados, mercados e os outros interesses dominantes, mas é também através da imaginação que os cidadãos desenvolvem sistemas colectivos de dissidência e novos grafismos da vida colectiva” (APPADURRAI, apud SANTOS, 2002, p. 46). Estas reflexões deveriam nos levar a investir na utilização e na crítica destas mídias no campo cultural e educacional. Este terreno fértil, que já está sendo explorado em diversas ações dentro e fora de sistemas educacionais oficiais, utilizando inclusive redes de comunicação, apresenta inúmeras possibilidades para que o trabalho centrado na relação entre cultura e educação seja desenvolvido de forma crítica, baseado na criatividade e na articulação entre os estudantes, professores, produtores culturais, agentes comunitários e outros grupos. Seria mais produtivo se o trabalho de ação cultural superasse o mero conhecimento, repetição, prescrição, culto, preservação de elementos isolados da cultura e passasse a se integrar a novos movimentos que trabalham a cultura (ou as culturas), a tecnologia, a ecologia, a

economia e outros aspectos da vida social como formas de superação, de crítica, de comunicação e de investimento em novos desenvolvimentos, em novos mundos diferentes dos atuais.

Dentro da escola, dos museus, dos centros culturais este projeto de formação tem duas faces: a crítica à lógica das mídias como criadoras de ideologia e de consciência, através da ‘educação para as mídias’ e a apropriação de seus meios tecnológicos para a produção cultural e para a educação crítica. “Tudo parece concorrer para que a lógica do espetáculo triunfe. A não ser que dos instrumentos do espetáculo façamos ferramentas ou armas de formação, pela apropriação criativa das tecnologias que permita superar a separação entre o sujeito e sua representação” (BELLONI, 2003, p. 37).

8.3. O turismo, a cultura e a educação

Foram bastante comentadas neste trabalho as concepções sobre o turismo e suas relações com a educação e com a cultura. Estas idéias, que estão cristalizadas em todos os grupos sociais, nas agências educacionais, culturais e até no senso comum da população, preconizam que a atividade turística representa um grande fomento para a cultura local e uma fonte de renda para as populações que detêm esta cultura. Por este motivo, insistem em colocar o turismo como um horizonte (talvez o mais importante) para as atividades de ação cultural nas comunidades, nas instituições culturais e na escola. Esta perspectiva é talvez uma das grandes responsáveis pela forma utilitária, instrumental e imediatista com que são tratadas a educação e a cultura em nossas instituições culturais e nos sistemas de ensino. Em última instância, poderíamos resumir nossas conclusões sobre esta questão, colocando uma questão para reflexão sobre o tema das relações entre cultura, educação e turismo:

Qual seria o significado de ensinar uma dança, uma cantiga popular, uma técnica de artesanato para os alunos das escolas públicas com a finalidade principal de que eles mais tarde possam formar um grupo folclórico que eventualmente poderá se apresentar para turistas, ou para que montem uma loja de artesanato?

Se educamos para esta finalidade, não estamos indo além de um treinamento, estamos ainda no marco do que outrora se chamava ‘educação para o trabalho’. Educar, principalmente educar a partir da escolha deliberada do horizonte de uma cultura, deve ser muito mais do que uma capacitação instrumental para a atuação dentro dos limites desta cultura ou, o que

é mais estreito ainda, dentro dos parâmetros momentâneos de um mercado de trabalho. A educação, vinculada organicamente ao contexto cultural, deve se nutrir (Paulo Freire diria se encharcar) dos elementos deste contexto com a finalidade de construir alguma coisa. O educador deve tomar esta cultura enquanto elemento vivo, inclusive com tudo o que ela tem de herança, e, através de seu conhecimento, de sua crítica e da reflexão sobre ela, transformá-la na matéria-prima de um outro mundo a ser forjado pelos jovens e crianças no processo de aprendizagem. Por isso, em nosso entendimento, é necessário retirar o foco do turismo e colocá-lo na cultura enquanto elemento de formação, de reflexão e de crítica.

8.4. Cultura: resistência e conformismo

Uma outra linha de análise de nosso trabalho baseia-se no papel do campo cultural enquanto espaço de mudança da realidade social. Devemos aqui levar em consideração a dinâmica entre as duas dimensões da cultura: seus aspectos de adaptação, de integração, de reprodução da sociedade e seu caráter de inconformismo, de emancipação em relação à práxis social e de resistência em relação à dominação hegemônica. Podemos afirmar que o educador tradicional leva em conta apenas os aspectos adaptativos da cultura, enquanto que o educador crítico atua entre estes dois pólos.

Nesta altura, poderíamos nos questionar a respeito das possibilidades de crítica, de resistência, de emancipação contidas no contexto cultural específico do litoral catarinense. De que maneira uma cultura localizada, para muitos em vias de extinção, que possui um universo simbólico ainda encantado (no sentido de Weber), plena de mecanismos de adaptação e de negociação com novas situações do mundo globalizado, poderia constituir-se numa matriz dinâmica e contemporânea para novos significados, novas identidades, novas situações sociais? A resposta talvez esteja na análise e no trabalho educativo com alguns elementos menos explorados e conhecidos desta cultura.

No mundo atual, em que a novidade, o esquecimento e o narcisismo se transformaram em norma e em pilares do conformismo, a permanência de formações culturais consideradas ‘ultrapassadas’ aparece como uma resistência contra-hegemônica. Estas formas culturais, que parecem anacrônicas aos olhos utilitários da economia global, provavelmente pelo simples fato de escaparem à lógica da hegemonia, oferecem grandes possibilidades de

apropriações críticas, formativas, criativas. O agenciamento destas categorias (em forma de crítica ao passado, de produção cultural, de articulação com novas tecnologias, de comunicação com outros contextos) certamente resultará em formações sociais, experiências culturais e educativas muito mais próximas e compatíveis com nossa realidade, com nossas aspirações e, certamente, nos permitirá formular um projeto próprio de futuro.

A capacidade de sobrevivência desta cultura, em condições completamente desfavoráveis em relação a outros aportes e embates culturais e em relação à hegemonia da cultura global tem nos mostrado que ela possui características adaptativas notáveis, o que é uma grande vantagem no mundo mutável da modernidade. A identificação de professores, alunos e comunidades com esta cultura, aferida em nossa pesquisa, é um elemento importante a fundamentar esta resistência. Este é um dado importante para o processo educativo, pois mostra que esta cultura tem a capacidade de desenvolver formas próprias de participação no mundo globalizado, com grandes possibilidades de construções originais no campo da identidade, dos valores, da arte, da busca de soluções alternativas para velhos problemas.

Os exemplos de elementos que podem ser agenciados de forma crítica no processo educativo são inúmeros. O universo mitológico, por exemplo, presta-se ao desenvolvimento de trabalhos que apelem para a imaginação dos alunos. É um campo onde tudo é possível, tudo é permitido, tudo pode ser transformado e daí pode surgir a novidade, a proposta, a negação. Lembremos que o próprio Franklin Cascaes moldou muito bem este universo fantástico para fins políticos e educativos. Suas bruxas são identificadas com temas do cotidiano, como a política, a especulação imobiliária e, desta forma, o artista vai tecendo sua crítica social. Seus lobisomens se casam, têm filhos e aquilo que poderia ser tomado como uma intervenção indevida no folclore serve para discutir relações humanas.

Outro tema muito rico é o das formas de associativismo e solidariedade, características destas populações, que se constituem em elementos vivos, reais e próximos dos alunos e podem ser utilizados para discutir valores. Este é um exemplo que ilustra o fato de que lançamos mão de preleções, campanhas, vídeos e outros meios para trabalhar temas que podem ser vividos diretamente pelos alunos em experiências concretas em suas comunidades, em suas famílias, em suas igrejas. É inegável que existem muitos elementos na cultura litorânea de Santa Catarina que podem contribuir para a discussão, tão atual e tão

premente na área da educação, sobre o tema da solidariedade e do individualismo, por exemplo, mas nós, professores, preferimos as campanhas e as vinhetas caridosas das grandes redes de televisão.

Na área da língua e da literatura, a cultura litorânea de Santa Catarina também oferece um terreno fértil para a criação em educação. O uso corrente da língua (sotaque, expressões, figuras de linguagem etc.) como código de um grupo específico, quase como de uma sociedade secreta, que não é acessível aos de fora, é outra característica deste contexto e uma forma específica de resistência cultural. A valorização deste código, que já se observa em diversos setores, ainda não chegou à escola, que continua ligada à 'língua geral', ao Português 'global', sem sotaque, sem identificação cultural. Enquanto gaúchos, baianos e cariocas cada vez mais investem em suas línguas regionais, os catarinenses do litoral parecem que não valorizam e se distanciam da sua. As diversas formas de literatura encontradas neste contexto também oferecem ricas matrizes para a criação. Os pasquins, o pão por deus, as ratoeiras, as cantigas de trabalho, que sempre focalizaram questões do cotidiano, relações pessoais, a comunicação entre as pessoas e temas de interesse geral das comunidades, se constituem em formas de expressão muito férteis para o trabalho educativo.

As formas explícitas de resistência cultural (como a farra do boi e os episódios relatados no item .4.4) são expressões que mostram um alto grau de mobilização comunitária em torno de questões relacionadas com a identidade e com práticas culturais antigas e cristalizadas. Estes episódios estão a demonstrar que existe um espaço de resistência inegociável, que pode inclusive explodir em forma de revolta, em desobediência civil e até em transgressão das leis quando os valores e as expressões culturais locais estão em choque com concepções e determinações do contexto da sociedade dita moderna. A análise destes fenômenos deveria levar-nos a pesquisar outros elementos, outros espaços de sociabilidade desta cultura que ofereçam possibilidades de mobilização em torno de bandeiras comuns para as comunidades, os grupos sociais, as escolas e as instituições culturais. É inegável que nos últimos 20 anos o processo de valorização e de agenciamento descritos neste trabalho resultaram no despertar, em grande parte destas populações, de um orgulho de participar e num desejo de investir nesta cultura e nesta identidade. Resta saber se as agências culturais, educacionais, comunitárias e administrativas serão capazes ou terão interesse em capitalizar

estes potenciais para projetos que de alguma forma signifiquem mudanças, emancipação, reais melhorias nas condições de vida destas populações.

Assim como os elementos tomados aqui como exemplos, qualquer outro aspecto desta cultura pode ser trabalhado de forma crítica no processo educativo. Já conseguimos que esta cultura tenha sido incluída em nossa prática pedagógica; é necessário agora uma mudança de enfoque nesta prática. A diferença está em encarar a cultura como processo, como trabalho de produção de significados, no qual um dado cultural é sempre reelaborado pelos grupos sociais. A escola, ao trabalhar nesta perspectiva, deixa de encarar a cultura como um pacote de conteúdos ou uma herança a ser transmitida de modo “bancário” às novas gerações.

Outro aspecto deste novo enfoque está em olhar o mundo a partir de sua casa, de sua experiência pessoal, de sua escola, é formar uma base de valores, de concepções, de idéias que articulem as dimensões do local e o global, da permanência e da mudança. É buscar na sua cultura as bases para a inserção na nova sociedade globalizada, é articular com outras culturas (locais, nacionais, transnacionais, virtuais etc.) projetos de engajamento em processos de mudança não hegemônicos que já estão ocorrendo por todo o mundo.

Os educadores devem também estar atentos para os processos de transformação cultural que ocorrem recentemente nesta região, principalmente entre os jovens. É necessário observar a emergência de um novo contexto oriundo da integração de grupos das novas gerações que mesclam os ‘nativos’ com os ‘de fora’. Esta integração que acontece nos bailes, no surfe, na escola, no trabalho está aos poucos diluindo estas categorias, que foram significativas em outros tempos, outros contextos. Esta nova cultura, que carrega muitos aportes massificados das mídia, também tem um acento tipicamente litorâneo. Os jovens estão cada vez mais se mobilizando em torno de questões que têm a ver com o seu habitat, sua comunidade, seu estilo de vida. Cada vez mais a identidade, as bandeiras de reivindicação, os comportamentos, os ícones, principalmente da cultura jovem, estão se relacionando com questões que envolvem a preservação e o desenvolvimento cultural e ambiental.

8.5. Possibilidades para políticas públicas de integração entre educação e cultura

As políticas públicas para a área, que se dão tanto do lado das instituições culturais, quanto do lado dos sistemas educacionais, devem procurar, em primeiro lugar, uma integração de esforços, que poderia se materializar num planejamento conjunto entre os dois setores. Tradicionalmente a cultura na escola é objeto de projetos, de disciplinas, de eventos específicos, ou da ação solitária de professores mobilizados. Isto mostra uma concepção de cultura como uma categoria à parte, como um conhecimento paralelo que dá conta de um aspecto separado da vida social e do processo educacional e faz com que estas ações sejam pontuais e eventuais.

É necessário que a cultura se torne o substrato da ação educativa e isto deve ser feito a partir do diálogo entre planejadores das duas áreas, professores, comunidades e alunos. Este diálogo deverá resultar em planos, currículos, projetos, ações que levem em conta a relação entre os dois campos. Naturalmente surgirá daí a necessidade urgente de formação de professores e de profissionais da cultura no sentido de que discutam e pratiquem novas noções de educação, de cultura, de identidade, de memória, de história etc. Neste diálogo, deve aparecer também a necessidade da integração urgente das escolas e das instituições culturais com as comunidades e a realidade sócio-cultural do entorno, da região em que se localiza a escola. Isto subentende um conhecimento e um engajamento mais aproximado das escolas com suas comunidades, pesquisando, refletindo e participando, através de atividades educativas, das questões fundamentais que preocupam a população. Desta forma, a escola, o museu, o centro cultural, o grupo de dança se transformam em oficinas, em pólos de produção cultural, em fóruns de discussão e criação de conhecimentos sobre os diversos aspectos da vida social, como as questões da memória, da identidade, do saneamento, da segurança, da arte, do lazer, do emprego etc. Esta discussão deve apontar também para as reformas políticas, pedagógicas, organizacionais que necessitam ser implementadas nas escolas, para que possam trabalhar com novas perspectivas educativas. Da mesma forma, as instituições culturais devem trabalhar no sentido de discutirem mais a dimensão educativa de suas ações. O relacionamento e a abertura de nossos espaços culturais para a área da educação (professores, alunos, técnicos, administradores), para as comunidades, para os grupos culturais e outras organizações da sociedade proporcionarão

uma revisão em nossos conceitos de cultura, de ação cultural, de formação e, certamente, contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino ofertado em nossas escolas e para uma melhor sintonia entre a escola e os jovens. A transformação de nossas instituições culturais em locais de encontro, de associação, de debate, de produção cultural deverá ajudar em nossa permanente e, até agora, dolorosa discussão sobre o papel da cultura e do agente (profissional) cultural na sociedade.

Bibliografia

Obras consultadas

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A Editora/ UNIRIO/ FAPERJ, 2003.

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. **Museu-Educação: se faz caminho ao andar**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC, 1987.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**. Ano III, nº 10, set/dez 1997. São Paulo: Moderna/USP.

ALVES, Marcio Moreira. **A força do povo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense. 1988.

ARANTES, Antônio A. (org.) **Produzindo o passado**. Estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BARBOSA, Ana Mãe. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

CARUSO, Raimundo. **Franklin Cascaes, Vida e Arte e a Colonização Açoriana**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

CASCAES, Franklin. **O Fantástico na Ilha de Santa Catarina**, v. I e II. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

CHAGAS, Mario. Preservação do patrimônio cultural: educação e museu. In: **Museália**. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

CORREIA, Alexandre. **Vilas, parques, bairros e terreiros**: novos patrimônios na cena das políticas culturais de São Luiz e São Paulo. São Luiz: Editora da UFMA, 2003.

CURY, C. J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 2, mai/jun/jul/ago, 1996, p. 5-17.

FANTIN, Márcia. **Cidade Dividida**. Dilemas e disputas simbólicas em Florianópolis. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERREIRA, Luiz. **Piçarras: história da minha terra**. Piçarras: Edição do autor, 2002.

FLORES, Maria Bernadete. **Teatros da vida, cenários da História**. A farra do boi na Ilha de Santa Catarina – leitura e interpretação. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 1991.

FONSECA, Maria Cecília. **Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: URFJ/ IPHAN, 1997.

HEIZER, A . L. **Uma casa exemplar**: pedagogia, memória e identidade no Museu Imperial de Petrópolis. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC, 1994.

LACERDA, Eugênio Pascele. **As farras do boi no litoral de Santa Catarina**. (Dissertação) Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis:UFSC, 1994.

LINDOSO, Evelina. Programa de educação Patrimonial. **Boletim Museal**. Brasília: Coordenadoria Geral de Acervos Museológicos, Ministério da Cultura, Ano I, Nº 1, Set/out. 1987.

MALUF, Sônia. **Encontros Noturnos. Bruxas e bruxarias na Lagoa da Conceição**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

MATTE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Coleção Educar. Bauru: EDUSC; Brasília: INEP, 2002.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MICELI, Sérgio. **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: Difel, 1984.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil**: esboço de estudo histórico. Recife: Editora Universitária/Universidade Federal de Pernambuco, 1975.

MORAIS, João Francisco Regis de. **História e pensamento na educação brasileira**. Campinas: Papirus, 1985.

PEREIRA, Nereu do Vale. Os 250 anos da presença açoriana em Santa Catarina. In: CORREA, Carlos Humberto (org.). **Simpósio Comemorativo ao Cinquentenário do 1º Congresso de História Catarinense e 250 anos da Presença Açoriana em Santa Catarina**. 8 e 9 de setembro de 1998. Florianópolis: Capes/MEC, 1998.

PIAZZA, Valter. **A epopéia açórico-madeirense**. Florianópolis: Lunardelli, 1992.

PROJETO EDUCATIVO: Diretrizes básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí. Itajaí: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. **A “Força do Povo” em Lages**: mas o que foi mesmo, esta experiência? Dissertação de mestrado. PUC. São Paulo: 1990.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Museu, escola e comunidade** – Uma integração necessária. Brasília: Ministério da Cultura, Sistema Nacional de Museus, 1987.

SERPA, Élio C. **Igreja e Poder em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.

SOUZA, Evandro André de. **Franklin Cascaes**: uma cultura em transe. Florianópolis: Insular, 2002.

VALENTE, Maria Ester Álvares. **Educação em museus: o público de hoje no museu de ontem.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC, 1995.

WEBER, Max. A Objetividade do Conhecimento em Ciência Sociais. In: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1992.

Obras citadas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Teoria da semicultura.** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, nº 56, p. 388-413, dez. 1996.

ALBANO-AMORA, Ana Maria G. **O lugar do público no Campeche.** (Dissertação) Mestrado em Geografia. Florianópolis:UFSC, 1983.

ALBUQUERQUE, Cleide M. C. P. **Tecendo redes sociais: a articulação de instituições sociais numa localidade pesqueira de Santa Catarina.** (Dissertação) Mestrado em Ciências Sociais. UFSC. Antropologia. 1983.

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Gestão de conflitos sócio-ambientais no litoral sul do Brasil.** Estudo de representações sociais dos riscos envolvidos no projeto do Porto da Barra da Lagoa na Ilha de Santa Catarina 1995-1999. (Dissertação) Mestrado em Sociologia Política. Florianópolis: UFSC, 1999.

ANDERMANN, Adriane S. **Histórias de Engenho (1917-1920).** (Dissertação) Mestrado em História. Florianópolis: UFSC, 1996.

ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (orgs.). **Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo.** Documentos e Depoimentos. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM. 1995.

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- AZANHA, José Mario Pires. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARBERO, Jesus Martín. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados. 2001.
- _____. A Formação na Sociedade do Espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 22, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____ **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1885.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad**. México: Editorial Grijalbo, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, nº 79. Ano XXIII, p. 125-161, Agosto 2002.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da Investigação**. Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CHIARELOTTO, Arivane Augusta. **Política educacional nos anos 90**: a História dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação de mestrado. Florianópolis: CED/UFSC. 2000.

CLASSES de Aceleração: a cidadania numa nova práxis educativa. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

CONFERÊNCIAS da OEA debatem educação e casas de cultura. **Boletim do IPHAN**, nº 6, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, maio/junho 1980.

CÓRDOVA, Raquel Vieira de. **“Ficar em Terra”**: o processo de migração de profissionais da pesca. (Dissertação) Mestrado em Ciências Sociais, UFSC, 1986.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FALCÃO, Luiz Felipe. O Separatismo em Santa Catarina. **Revista Catarinense de História**. Florianópolis: Insular, n. 4, p. 75-85, 1996.

FARIAS, Vilson Francisco de. **Dos Açores ao Brasil Meridional**: uma viagem no tempo. Florianópolis: Ed. do autor, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. 2. ed. Oeiras: Celta, 1997.

GIDDENS, Anthony; PIERSON, Christopher. **Conversas com Anthony Giddens**. O sentido da modernidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora URFJ; IPHAN, 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação Patrimonial. **Boletim do Programa Nacional de Museus**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1985, nº 5.

_____. **Educação Patrimonial**. Comunicação apresentada na Conferência Latino Americana sobre a preservação do Patrimônio Cultural, 1991. [S.l.] mimeog.

KUHNEN, Ariane. **Representações sociais e meio ambiente na Lagoa da Conceição**. (Tese) Doutorado em Ciências Humanas. Florianópolis: UFSC, 2001.

LACERDA, Eugênio Pascele. **O Atlântico Açoriano**: uma antropologia dos contextos globais e locais da açorianidade. Tese de doutorado em Antropologia. Florianópolis: UFSC, 2003.

LAGO, Mara. **Memória de uma comunidade que se transforma**. (Dissertação) Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis:UFSC, 1983.

LASCH, Christopher. **A Cultura do Narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEAL, João. Identities and Imagined Homelands: Reinventing the Azores in Southern Brazil. In: **Diáspora** , 11: 2, 2002.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, nº 40, dez. 1991, p. 443 a 455.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (org). **Teoria Crítica e Educação**. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAGALHÃES, Aloísio. Editorial. **Boletim do IPHAN**, nº 0. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1979.

MOREIRA, Roberto. Tecnologias Patrimoniais. **Boletim do SPHAN/PróMemória**. Brasília: Fundação Nacional PróMemória, nº 9, no/dez 1980.

NOVA Abordagem para a Cultura e Educação. **Boletim do IPHAN**, nº 5, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, março/abril 1980.

O MOVIMENTO de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

ORTIZ, Renato. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática 1994.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Moisés Alan. **Diagnóstico físico e sócio-ambiental do Parque Municipal da Lagoa do Peri:** subsídios ao Plano de Manejo. (Dissertação) Mestrado em Geografia. Florianópolis: UFSC. 2001.

PROPOSTA Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/COGEN, 1998.

PROPOSTA Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/COGEN, 1998.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (org). **Teoria Crítica e Educação.** A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIAL, Carmen. **Manezinho: de ofensa a troféu.** Série: Antropologia em primeira mão. n. 48. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social/ UFSC, 2001.

RODRIGUES, Linda Maria. Patrimônio Cultural: cidade, cultura e turismo. In: **Turismo com Ética.** Fortaleza: Universidade do Estado do Ceará, 1998.

ROMANELLI, Otaízia Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMERO, Mariana Taube. “Lavem o povo da leléia”: migração e adesão pentecostal no Sul da Ilha de Santa Catarina. Trabalho de conclusão de curso. Curso de História, UFSC, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: _____. (org) **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. A escola e o museus no Brasil: uma história de confirmação dos interesses da classe dominante. In: **Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: _____. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

_____. (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política no texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ana Rita. A instituição escolar em Lages, no contexto de uma administração participativa (1977-82). Dissertação de mestrado. Florianópolis: CED – UFSC, 2000.

TEMPO de aprender: caderno do aluno, nº 2. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, DIEF, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

XAVIER, Libânia Nacif. Educação, raça e cultura em tempos de desenvolvimentismo. In: MAGALI, Ana Maia; ALVES, Claudia; GONDRA, José (orgs.). **Educação no Brasil:** história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

YÚDICE, George. Posmodernidad y capitalismo transnacional en America Latina. In: CANCLINI, Néstor García (org.). **Cultura y pospolítica:** el debate sobre la modernidad en America Latina. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. **A Pedagogia Radical de Henry Giroux:** uma crítica imanente. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

_____. **Indústria Cultural e Educação:** o Novo Canto da Sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

Documentos consultados

Diretrizes do GT- IPHAN para Educação Patrimonial – 1997 – site MinC
Conhecer para Preservar - publicação técnica do IPHAN
Vídeo do Programa Ed. Patrimonial – FNpM - MinC
Seminário p/ Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º graus – Museu Nacional.
Lei nº 12.292/2002 – Institui o dia da Cultura Açoriana em SC
Documentos e folders do NEA/UFSC
Documentos do Curso de Mapeamento Cultural
Levantamentos do Projeto Mapeamento Cultural
Vídeos de registro da festa AÇOR (3)
Trabalhos de alunos sobre cultura açoriana
Planejamentos de professores das redes de ensino

Entrevistados:

Técnico do IPHAN
Fundador e principal teórico do NEA
Coordenador do NEA
3 pesquisadores do NEA
4 professores das redes municipais
1 secretária municipal de educação

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiros de entrevista

- Para pesquisador de entidade cultural

Dados do informante

Nome:

Instituição:

Área de trabalho:

Como se deu a evolução da cultura “lusó-azórica” no litoral de SC nos últimos 40 anos?

Como será esta evolução nos próximos anos?

Vale a pena preservar a cultura tradicional do litoral de SC? Quais aspectos? Por quê?

A preservação traz algum benefício concreto ou é apenas por saudosismo?

Quais aspectos desta cultura resistem à padronização do mundo atual?

Existe algum tipo de resistência, manifesta ou não, contra esta padronização na população litorânea?

Você tem alguma informação sobre o processo de transmissão desta cultura na escola?

E sobre o processo de socialização na família?

Existem condições para a sobrevivência da cultura tradicional no mundo moderno?

A cultura tradicional está se modernizando ou está desaparecendo? Por quê?

O trabalho com as escolas tem ou poderia ter alguma influência na formação das identidades?

Como o governo em geral tem tratado a questão da cultura tradicional em SC?

- Para pessoal do NEA

Como se engajou no processo?

Quais os objetivos do NEA?

Quais os objetivos do mapeamento?

Ação do Gov. Autônomo dos Açores?

Relação cultura/currículo/rede institucional de ensino.

Como se deu a evolução da cultura “lusó-azórica” no litoral de SC nos últimos 40 anos?

Como será esta evolução nos próximos anos?

Vale a pena preservar a cultura tradicional do litoral de SC? Quais aspectos? Por quê?

A preservação traz algum benefício concreto ou é apenas por saudosismo?

Quais aspectos desta cultura resistem à padronização do mundo atual?

Existe algum tipo de resistência, manifesta ou não, contra esta padronização na população litorânea?

Como você avalia as reações dos professores ao mapeamento?

Continuidade do processo nas escolas.

Festa AÇOR/ participação das escolas.

Políticas culturais

- Para professores das redes municipais

Projeto Mapeamento cultural

Trabalho educativo com a cultura de base açoriana

Evolução e sobrevivência da cultura de base açoriana

Formação, família, religião

Políticas educacionais

Mídias e cultura de base açoriana

Festa AÇOR

Envolvimento dos colegas

Dificuldades nas escolas

Anexo 2- Roteiros de observação

- Roteiro de observação do curso Mapeamento Cultural

Planejamento, conteúdos, metodologia, ministrantes

Formas de abordagem sobre cultura, cultura local, memória, identidade

Material de apoio

Reação e participação dos professores

- Roteiro de observação da Festa AÇOR

Planejamento, estrutura, organização

Formas de participação dos professores e alunos

Trabalhos apresentados

Stands e apresentações

Formas de abordagem sobre cultura, cultura local, memória, identidade

Anexo 3 – Questionário

Pesquisa: Educação como prática cultural

Entrevista com professores que participaram do curso de mapeamento da cultura de base açoriana

Professor (a)

Esta pesquisa fornece dados para uma dissertação de mestrado em educação que visa acompanhar o projeto de **Mapeamento Cultural do Núcleo de Estudos Açorianos**. Este questionário, para professores que participaram do projeto, tem a finalidade de registrar suas opiniões sobre o curso, sobre sua prática pedagógica e sobre a cultura de base açoriana em Santa Catarina.

Suas informações são muito importantes para que possamos estudar formas de trabalhar com a cultura na escola e melhorar as propostas de parceria das instituições culturais com as redes de ensino em nosso estado.

Agradeço sua contribuição.

Prof. Fernando Romero

Aluno do Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSC

Formação:	Idade:	Data:.....
Série:	Disciplina:	
Escola:.....	rural ()	centro urbano ()
Município:		periferia ()

Curso de Mapeamento

Você já trabalhava o tema cultura antes do curso de mapeamento? sim () não ()

Se você respondeu sim, liste algumas atividades culturais que já desenvolvia antes do curso com seus alunos.

.....
.....
.....

O curso de mapeamento foi claro quanto às idéias apresentadas? sim () não () em parte ()

O curso ajudou a melhorar o seu desempenho em sala de aula? sim() não() em parte()
Por quê?

.....
.....
.....

Você teve alguma dificuldade na pesquisa de campo? sim () não () em parte ()
Se você teve dificuldades, quais foram?

.....
.....
.....

Na sua opinião, qual foi o principal objetivo do curso de mapeamento?

.....
.....
.....

Na sua opinião, este objetivo foi atingido? sim () não () em parte () Por quê?

.....
.....
.....

Cultura de base açoriana

Vale a pena trabalhar com a cultura de base açoriana na escola? sim () não ()

Por quê?

.....

O trabalho educativo com esta cultura traz algum benefício concreto para a vida dos alunos? sim () não () Se você respondeu sim, cite quais benefícios:

.....

Na sua opinião, qual seria a principal contribuição desta cultura para a educação das crianças?

.....

Na sua opinião a cultura de base açoriana está: se modernizando () desaparecendo () permanecendo como sempre foi () ressurgindo ()

Como você acha que as famílias de seus alunos educam seus filhos:
 nos valores da cultura de base açoriana () em outros valores ()

Qual o grupo étnico de Santa Catarina que você mais identifica com sua origem familiar?
 açorianos () portugueses () alemães () italianos () índios () poloneses ()
 afro-brasileiros () outros ()

A prática pedagógica depois do curso de mapeamento

Que trabalhos você vem realizando com a cultura de base açoriana na escola?

.....

.....

.....

.....

Quando você trabalha com a cultura de base açoriana em aula, normalmente seus alunos: ficam interessados () não se interessam, ficam indiferentes () reagem negativamente ()
 Você poderia dar um exemplo que ilustre a reação mais freqüente de seus alunos, quando você trabalha com a cultura de base açoriana?

.....

.....

.....

.....

Os alunos se identificam com esta cultura? sim () não () em parte ()

Dê um exemplo de identificação positiva ou negativa dos alunos com esta cultura.

.....

.....

.....

.....

Foi realizado algum trabalho sobre a cultura de base açoriana com a comunidade?

sim () não () Em caso positivo, qual trabalho?

.....

.....

.....

Seus alunos já participaram da Festa AÇOR? sim () não ()

Em caso afirmativo, como participaram?

.....
.....
.....

Espaço reservado para alguma observação ou contribuição que você julgar oportuna:

.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 4 - Tabulação do questionário

1) Dados de identificação geral do professor :

Formação

Formação	No. cit.	Freq.
Pedagogia	32	56,14%
Outros Superior	6	10,53%
Pós Graduação	8	14,04%
Outros Educação	1	1,75%
médio	8	14,04%
Sem resposta	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	100%

Idade

Idade	No. cit.	Freq.
20 a 25 anos	7	12,28%
26 a 35 anos	29	50,88%
36 a 46 anos	15	26,32%
47 em diante	6	10,53%
sem resposta	0	0,00%
TOTAL OBS.	57	100%

Série em que atua

Série	No. cit.	Freq.
Educação Infantil	9	15,79%
Séries Iniciais	23	40,35%
5ª a 8ª Série	10	17,54%
Ensino Médio	0	0,00%
sem resposta	15	26,32%
TOTAL OBS.	57	100%

Disciplina

Disciplina	No. cit.	Freq.
Sem disciplina	44	77,19%
Matemática	2	3,51%
Português	2	3,51%
História	0	0,00%
Geografia	3	5,26%
Ciências	1	1,75%
Inglês	1	1,75%
Educação Física	1	1,75%
Educação Artística	1	1,75%
Outras	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	100%

Tipo de escola em que atua

Tipo Escola	No. cit.	Freq.
Rural	14	24,56%
Centro-Urbano	35	61,40%
Periferia	8	14,04%
Sem resposta	0	0,00%
TOTAL OBS.	57	100%

Município

Município	No. cit.	Freq.
São José	4	7,02%
Palhoça	0	0,00%
Araquari	11	19,30%
Gov. Celso Ramos	5	8,77%
Tijucas	16	28,07%
Sombrio	0	0,00%
Paulo Lopes	21	36,84%
TOTAL OBS.	57	100%

2) Você já trabalhava o tema cultura antes do curso de mapeamento?

Cultura antes	No. cit.	Freq.
Sim	33	57,89%
Não	22	38,60%
sem resposta	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	100%

3) Se você respondeu sim, liste algumas atividades culturais que já desenvolvia antes do curso, com seus alunos.

Atividades antes	No. cit.	Freq.
sem resposta	24	42,11%
respondeu com técnicas	4	7,02%
pesquisa na comunidade	1	1,75%
história da comunidade	2	3,51%
festas, cantos, folguedos, danças	15	26,32%
culinária	2	3,51%
contos, histórias, lendas, poesia	6	10,53%
arquitetura	0	0,00%
costumes	1	1,75%
atividades não culturais	0	0,00%
outras	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	100%

4) O curso de mapeamento foi claro quanto às idéias apresentadas ?

Clareza	No. cit.	Freq.
Sim	47	82,46%
Não	0	0,00%
Em parte	10	17,54%
sem resposta	0	0,00%
TOTAL OBS.	57	100%

5) O curso ajudou a melhorar o seu desempenho em sala de aula ?

Desempenho	No. cit.	Freq.
sim	36	63,16%
não	2	3,51%
em parte	17	29,82%
sem resposta	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	100%

6) Por quê?

Razões desempenho	No. cit.	Freq.
sem resposta	1	1,75%
despertou interesse	1	1,75%
aprendizado/conhecimento	26	45,61%
crianças têm mais interesse	0	0,00%
disciplina não se presta	1	1,75%
aproxima da realidade	1	1,75%
resgate cultural	5	8,77%
suporte de pesquisa	0	0,00%
aproximação c/ famílias	2	3,51%
passei a trabalhar c/ o tema	4	7,02%
já tinha conhecimento	1	1,75%
ajudou na feira escolar	1	1,75%
outros	10	17,54%
sem resposta	4	7,02%
TOTAL OBS.	57	100%

7) Você teve alguma dificuldade na pesquisa de campo?

Dificuldade	No. cit.	Freq.
sim	9	15,79%
não	43	75,44%
em parte	4	7,02%
sem resposta	1	1,75%
TOTAL OBS.	57	100%

8) Se você teve dificuldades, quais foram?

Dificuldades	No. cit.	Freq.
sem resposta	44	77,19%
medo,desconfiança dos entrevistados	2	3,51%
locomoção	1	1,75%
coleta de materiais	1	1,75%
campo vasto	1	1,75%
entrevistados ausentes	1	1,75%
tempo curto	3	5,26%
outras	4	7,02%
TOTAL OBS.	57	100%

9) Na sua opinião, qual foi o principal objetivo do curso de mapeamento?

Objetivo	No. cit.	Freq.
pesquisa	5	8,77%
resgate,preservação,valorização,divulgação	37	64,91%
conhecimento,conscientização	5	8,77%
preparação p/festa	4	7,02%
melhorar trabalho pedagógico	2	3,51%
sem resposta	3	5,26%
outros	1	1,75%
TOTAL OBS.	57	100%

10) Na sua opinião, este objetivo foi atingido?

Objetivo	No. cit.	Freq.
sim	42	73,68%
não	2	3,51%
em parte	11	19,30%
sem resposta	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	100%

11) Por quê?

Razões	No. cit.	Freq.
conhecimento, descoberta	6	10,53%
discussão, motivação	3	5,26%
sempre falta algo	1	1,75%
passamos a trabalhar c/ o tema	3	5,26%
resgate, divulgação, valorização	10	17,54%
ajudou a conhecer a cultura dos alunos	1	1,75%
pesquisa pouco aproveitada	5	8,77%
sem resposta	17	29,82%
outras	11	19,30%
TOTAL OBS.	57	100%

12) Vale a pena trabalhar com a cultura de base açoriana na escola?

Motivação	No. cit.	Freq.
sim	56	98,25%
não	0	0,00%
sem resposta	1	1,75%
TOTAL OBS.	57	100%

13) Por quê?

Razões	No. cit.	Freq.
interessante, divertido	2	3,51%
envolver alunos c/sua cultura	5	8,77%
valorização, preservação, resgate	16	28,07%
crianças fazem parte desta cultura	16	28,07%
conhecemos mas é distante	1	1,75%
diversidade entre os alunos	1	1,75%
faz parte da história	4	7,02%
envolve a comunidade	2	3,51%
divulga através da escola	1	1,75%
os alunos não sabem que são descendentes	1	1,75%
sem resposta	6	10,53%
outros	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	100%

14) O trabalho educativo com esta cultura traz algum benefício concreto para a vida dos alunos?

Benefícios	No. cit.	Freq.
sim	50	87,72%
não	2	3,51%
sem resposta	5	8,77%
TOTAL OBS.	57	100%

15) Se você respondeu sim, cite quais benefícios:

Benefícios	No. cit.	Freq.
auto-valorização	5	8,77%
conhecimento da história	5	8,77%
compreensão das origens	5	8,77%
respeito aos idosos	1	1,75%
conhecer,preservar,valorizar,resgatar	18	31,58%
gosto por outras culturas	0	0,00%
aprendizagem,experiência,educativo	14	24,56%
sem resposta	8	14,04%
outras	1	1,75%
TOTAL OBS.	57	100%

16) Na sua opinião, qual seria a principal contribuição desta cultura para a educação das crianças ?

Contribuição	No. cit.	Freq.
resgate,preservação,valorização	22	38,60%
conhecimento das origens	11	19,30%
base para aprendizado de outras culturas	0	0,00%
compreensão da realidade	4	7,02%
brincadeiras,música,danças	1	1,75%
culto,valorização da história	5	8,77%
valorização dos idosos	1	1,75%
auto-estima	1	1,75%
depende do aluno	1	1,75%
sem resposta	10	17,54%
outras	1	1,75%
TOTAL OBS.	57	100%

17) Na sua opinião, a cultura de base açoriana está : () se modernizando () desaparecendo () permanecendo como sempre foi () ressurgindo

Processo	No. cit.	Freq.
se modernizando	9	15,79%
desaparecendo	11	19,30%
permanecendo como sempre foi	1	1,75%
ressurgindo	36	63,16%
TOTAL OBS.	57	100%

18) Como você acha que as famílias de seus alunos educam seus filhos ? () nos valores da cultura de base açoriana () em outros valores

Valores	No. cit.	Freq.
valores da cultura de base açoriana	8	14,04%
outros valores	45	78,95%
sem resposta	4	7,02%
TOTAL OBS.	57	100%

19) Qual o grupo étnico de Santa Catarina que voce mais identifica com a sua origem familiar ?

Grupo étnico	No. cit.	Freq.
açorianos	26	45,61%
portugueses	7	12,28%
alemães	3	5,26%
italianos	11	19,30%
índios	1	1,75%
poloneses	0	0,00%
afro-brasileiros	7	12,28%
outros	4	7,02%
TOTAL OBS.	57	

20) Que trabalhos você vem realizando com a cultura de base açoriana na escola após o curso de mapeamento ?

Trabalhos	No. cit.	Freq.
brincadeiras, brinquedos	11	19,30%
folguedos, danças	13	22,81%
culinária	12	21,05%
poesias, cantigas, histórias	10	17,54%
pesquisas, visitas de campo	9	15,79%
história	1	1,75%
medicina	4	7,02%
encontro folclórico, eventos	2	3,51%
artesanato	2	3,51%
debates	3	5,26%
trabalho c/sobrenomes	2	3,51%
outros	9	15,79%
sem resposta	11	19,30%
TOTAL OBS.	57	

21) Quando você trabalha com a cultura de base açoriana na escola, normalmente seus alunos : ficam interessados não se interessam ficam indiferentes reagem negativamente

Reação dos alunos	No. cit.	Freq.
ficam interessados	51	89,47%
não se interessam, ficam indiferentes	6	10,53%
reagem negativamente	0	0,00%
TOTAL OBS.	57	100%

22) Você poderia dar um exemplo que ilustre a reação mais freqüente de seus alunos, quando você trabalha com a cultura de base açoriana ?

Reações	No. cit.	Freq.
Interesse, empolgação, satisfação, curiosidade	19	33,33%
interesse p/ folguedos, música	3	5,26%
interesse p/ confecção de brinquedos	1	1,75%
interesse p/ trabalhos concretos	2	3,51%
demonstram auto-estima	1	1,75%
repassam, conversam c/a família	3	5,26%
dúvidas	1	1,75%
risos	1	1,75%
se identificam	3	5,26%
acham que isso já passou	1	1,75%
sem resposta	18	31,58%
outros	4	7,02%
TOTAL OBS.	57	100%

23) Os alunos se identificam com esta cultura ?

Identificação	No. cit.	Freq.
sim	25	43,86%
não	5	8,77%
em parte	21	36,84%
sem resposta	6	10,53%
TOTAL OBS.	57	100%

24) Dê um exemplo de identificação positiva ou negativa dos alunos com esta cultura :

Exemplos	No. cit.	Freq.
folguedos	9	15,79%
brincadeiras	5	8,77%
alimentação	3	5,26%
crenças benzeduras	6	10,53%
através de parentes da zona rural	1	1,75%
acham engraçado	1	1,75%
acham careta	1	1,75%
associam e trazem sua realidade	14	24,56%
ficam atentos, curiosos	5	8,77%
passam a usar expressões	1	1,75%
não sabiam que existia	1	1,75%
sem resposta	14	24,56%
outras	2	3,51%
TOTAL OBS.	57	

25) Foi realizado algum trabalho com a cultura de base açoriana com a comunidade ?

Trabalho na comunida	No. cit.	Freq.
sim	31	54,39%
não	21	36,84%
sem resposta	5	8,77%
TOTAL OBS.	57	100%

26) Em caso positivo, qual trabalho ?

Tipos de trabalho	No. cit.	Freq.
danças, teatro escolar	4	7,02%
exposições na escola	10	17,54%
feira açoriana	5	8,77%
feira escolar	1	1,75%
pesquisa	7	12,28%
apresentação da comunidade na escola	2	3,51%
mapeamento	1	1,75%
não diretamente	2	3,51%
sem resposta	27	47,37%
outros	0	0,00%
TOTAL OBS.	57	

27) Seus alunos já participaram da festa AÇOR ?

Participação	No. cit.	Freq.
sim	24	42,11%
não	28	49,12%
sem resposta	5	8,77%
TOTAL OBS.	57	100%

28) Em caso afirmativo, como participaram ?

Tipos de participaã	No. cit.	Freq.
danças,cantos	16	28,07%
exposição de trabalhos manuais	9	15,79%
brincadeiras	2	3,51%
visita com a família	5	8,77%
organizando stand	3	5,26%
gastronomia	1	1,75%
concurso	1	1,75%
sem resposta	33	57,89%
outros	1	1,75%
TOTAL OBS.	57	

29) Espaço reservado para alguma observação ou contribuição que você julgar oportuna :

Observações	No. cit.	Freq.
comentários positivos sobre a festa	7	12,28%
necessidade de preservação,valorização,divulgação	4	7,02%
realizar curso para os pais	1	1,75%
mais espaço aos artesãos	1	1,75%
instituir festa açoriana nas escolas	2	3,51%
pesquisa é válida	1	1,75%
suporte para a educação	0	0,00%
lembra pouco do mapeamento	1	1,75%
enviar material didático	2	3,51%
pouco tempo de curso	1	1,75%
outros	2	3,51%
sem resposta	38	66,67%
TOTAL OBS.	57	

Anexo 5 - Diagnóstico dos Professores do Curso de Educação Patrimonial de Laguna

Data: outubro de 2002 Amostragem: 24 professores da rede municipal de ensino de Laguna

1) Para que ensinar?

Motivos	No. cit.	Freq.
cidadania	7	30,43%
transformação na sociedade, crítica, visão	9	39,13%
transmitir conhecimentos	3	13,04%
futuro melhor	3	13,04%
desenvolver capacidades	2	8,70%
ser importante na vida	1	4,35%
para a vida	6	26,09%
conviver em sociedade	2	8,70%
TOTAL OBS.	23	

2) Qual a principal dificuldade que você enfrenta em sua prática educativa?

dificuldade	No. cit.	Freq.
falta de material	14	60,87%
falta de conhecimento	1	4,35%
turmas grandes	1	4,35%
indisciplina	1	4,35%
promover inivações	1	4,35%
locomoção de alunos	5	21,74%
fontes de pesquisa	1	4,35%
envolver o contexto social do aluno	1	4,35%
diversidade no aprendizado dos alunos	2	8,70%
falta de interesse dos alunos	2	8,70%
sem dificuldade	1	4,35%
falta de participação dos pais	1	4,35%
TOTAL OBS.	23	

3) O que você entende por cultura?

Categorias s/ cultur	No. cit.	Freq.
tradição, origem, manifestações, costumes	15	65,22%
conhecimento	7	30,43%
boa educação	1	4,35%
conhecimento da história	2	8,70%
passa de geração p/geração	2	8,70%
renova-se	1	4,35%
o que o aluno traz consigo	1	4,35%
TOTAL OBS.	23	

4) Quais são as principais manifestações culturais de sua comunidade?

Tipos	No. cit.	Freq.
festas religiosas	18	78,26%
feira juninas	14	60,87%
folgedos	8	34,78%
pesca	5	21,74%
dias das mães	1	4,35%
música	2	8,70%
festas escolares	1	4,35%
engenhos, lavoura	1	4,35%
brincadeiras	1	4,35%
folclore	1	4,35%
tráfico, prostituição, roubo.	2	8,70%
TOTAL OBS.	23	

5) Que temas culturais você já trabalhou com seus alunos?

Trabalhos	No. cit.	Freq.
preconceito racial	1	4,35%
folclore	2	8,70%
muito pouco	2	8,70%
não trabalhou	2	8,70%
festa junina	1	4,35%
folgedos	2	8,70%
festas religiosas	2	8,70%
pesca	1	4,35%
meio ambiente	1	4,35%
história do município	1	4,35%
jornal escolar	1	4,35%
pesquisa na comunidade	4	17,39%
homenagem à 1ª diretora	1	4,35%
pontos turísticos	1	4,35%
festas escolares	0	0,00%
não trabalhou	6	26,09%
engenhos	1	4,35%
culinária	1	4,35%
brincadeiras	1	4,35%
TOTAL OBS.	23	