

A relação entre a escola rural e a cultura caipira

Judas Tadeu de Campos

Instituto Básico de Humanidades

Universidade de Taubaté

RESUMO

O modo de viver do caipira paulista é a forma mais antiga de civilização e de cultura na zona rural brasileira. E no Alto Paraíba, parte do Vale do Paraíba paulista, que se situa numa região serrana, sobrevive um dos últimos bolsões dessa cultura. Este texto resulta de uma pesquisa realizada com base em metodologia qualitativa; é uma pesquisa de campo, com observação participante, numa vila do município de Natividade da Serra, e procura compreender qual é a expectativa dos moradores, a respeito do papel que a escola ali instalada deveria exercer nesse tipo singular de comunidade, assim como a inter-relação da educação escolar em face dessa cultura multissecular.

Palavras-chave: Escola rural; cultura caipira; currículo.

RELATIONSHIP AMONG RURAL SCHOOL AND CAIPIRA CULTURE

ABSTRACT

The way of life of the caipira (backwoods people), who lives in the Paraíba Valley, localized in the East region of the State of São Paulo, is the oldest Brazilian rural civilization and culture. In the zone of the High Paraíba, situated in a mountainous region, there is the last place of that culture. This article is the result of an investigation achieved in a rural village, into Natividade da Serra County, and aim to understand what is the caipira's expectancy about the school's role in that singular community. Besides, to get the meaning of the relation among the school education and that culture which have many centuries.

Key words: Rural school; caipira culture; curriculum.

ABRINDO A PORTEIRA

O Vale do Paraíba, no Leste do Estado de São Paulo, atualmente é uma das regiões paulistas mais desenvolvidas. Ali existem grandes centros de tecnologia, como o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), que monitora todos os satélites que rastreiam nosso território, indústrias que fabricam foguetes aeroespaciais, satélites, aparelhos eletrônicos e componentes de informática. O parque automobilístico, distribuído em diversos municípios, produz boa parte dos veículos brasileiros. É onde está, também, a EMBRAER, a principal fábrica de aviões da América Latina.

No entanto, quem se afasta uns 30 quilômetros das grandes cidades, em direção à zona rural de uma sub-região montanhosa denominada Alto Paraíba, que fica entre os contrafortes da Serra do Quebra-Cangalha e o topo da Serra do Mar, abrangendo a área territorial de cinco municípios, vai encontrar um modo de vida diferente. Ali ainda existem diversas manifestações culturais que tiveram origem no período da colonização do Brasil. Sobrevivem festas fortemente ancoradas no devocionário religioso popular, comidas típicas,

desconhecidas até nas cidades maiores da própria região e outros costumes que, há cerca de 150 anos, eram comuns, inclusive na cidade de São Paulo.

Maria Isaura Pereira de Queiroz (1973, p. 8) considera o que chama de “civilização caipira” como a “forma mais antiga de civilização e cultura da classe rural brasileira, constituída desde os primeiros tempos da colonização”. E Brandão (1983) acredita que, no espaço territorial do Alto Paraíba, sobrevive um dos últimos bolsões da cultura caipira paulista.

Uma das principais manifestações da sociabilidade caipira é a tradição de auxílio entre os moradores. Estudiosos como Antônio Cândido (1971), Sérgio Buarque de Holanda (1997) e o brasilianista Robert Shirley (1977) afirmam que a ajuda mútua é o principal traço dessa cultura. Isto ocorria antigamente de diversas maneiras, como na educação das crianças, na construção de casas para os noivos na reforma das moradias dos idosos e no cuidado das capelas; no preparo das festas, e nos mutirões e “trocas de dias”, que consistiam na reunião da vizinhança para a execução de tarefas mais pesadas, que excediam as possibilidades de trabalho dos grupos familiares. Atualmente esse comportamento de colaboração societária é cada vez mais raro ou modificaram a forma de realização (CAMPOS, 2002).

Foi a singularidade dessa região que me levou a questionar o papel exercido pela escola rural, em face da cultura caipira. Como a escola responde, no seu currículo e no seu trabalho cotidiano, às manifestações dessa cultura? Quais as implicações dessa inter-relação para a vida do bairro rural onde a unidade escolar funciona? E, principalmente, quais as expectativas moradores em relação ao desempenho da escola, tendo em vista a singularidade cultural da qual são portadores?

CAMPEANDO OS CAMINHOS

Para tentar responder a essas questões escolhi como local de pesquisa um povoado que considero bem representativo da cultura caipira. Trata-se da vila da Vargem Grande, com cerca de 250 moradores, a 72 quilômetros da sede do município de Natividade da Serra, situado ao sul do Alto Paraíba. A povoação apresenta algumas particularidades que a assemelham e outras que a diferenciam dos demais bairros rurais. A principal semelhança é que a maioria de seus moradores é constituída por antigos habitantes da região e conservam costumes que caracterizam a cultura caipira. E a diferença mais significativa é que, ao contrário dos habitantes de muitos bairros, onde a cultura caipira está desaparecendo, os moradores dessa vila ainda cultivam o costume de trabalhar a terra de forma cooperativa e usar os implementos agrícolas de maneira comunitária.

Permaneci durante dois meses convivendo com o dia-a-dia da escola da vila e o cotidiano dos moradores. Colhi os dados nas relações interpessoais, participando das situações dos sujeitos e fazendo as análises a partir da significação que os próprios sujeitos deram aos seus atos e atitudes, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações.

Para realizar este estudo de caso, utilizei a observação participante, conforme a definem Bogdan; Biklen (1994) e Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1998). Outra ferramenta usada na colheita de dados foi a entrevista semi-estruturada. Fatterman (1998) considera a entrevista como a mais importante técnica de recolhimento de

dados; e Carspecken (1996) afirma que a entrevista semi-estruturada é o instrumento ideal para uma pesquisa educacional do tipo qualitativa.

Por isso, quando comecei minhas visitas ao povoado, fui procurar diversos moradores que, conforme constatei, eram bem representativos, tanto da cultura caipira como da comunidade. Primeiro fui entrevistar os mais antigos, para conhecer, por meio deles, o imaginário dos mais velhos sobre o modo de viver, o trabalho da escola e as aspirações comunitárias. Depois conversei com pessoas de gerações mais novas, mas igualmente consideradas lideranças do lugar.

Após isso, passei para a fase de tentativa de compreensão do trabalho da escola, observando o desempenho dos professores, seu relacionamento com os alunos e moradores, o funcionamento da unidade, as cartilhas e os livros didáticos que utilizavam durante as aulas e os recursos pedagógicos de que dispunham para desempenhar suas tarefas. Este estabelecimento de ensino é mantido pelo governo estadual, com classes de Ciclo I (equivalentes às de 1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries). Mas a pesquisa da vida escolar teve como principal finalidade compreender os anseios dos moradores a respeito da escola que, como mencionei, é o foco principal de meu trabalho.

PRESERVAÇÃO E MUDANÇA

Realizei o trabalho de campo e as análises correspondentes fazendo uma comparação entre o que disseram os moradores mais antigos e o que disseram os que fazem parte da nova geração de habitantes da Vargem Grande, aparecem diferenças e semelhanças naquilo que eles esperavam ou esperam do trabalho escolar.

Os mais velhos tiveram que superar muitos obstáculos para que a vila contasse com os serviços públicos básicos, como a instalação, em 1965, de classes de 1ª a 4ª séries, e mais tarde, o posto médico, a luz elétrica, a água encanada e o telefone. Ter uma unidade escolar na vila, para que seus filhos não fossem analfabetos como seus ascendentes, era o objetivo prioritário dos mais idosos.

Já a nova geração de pais teve que lutar muito para conseguir que, em 1998, fossem instaladas classes equivalentes às de 5ª a 8ª séries. E agora desejam mais participação na vida escolar e melhora na qualidade de ensino.

A principal semelhança entre as gerações é que todos os grupos de moradores que entrevistei têm uma grande esperança no trabalho da escola para a educação e o preparo de seus filhos para o futuro. Já a maior diferença, ocorre na forma de expectativas dessas duas faixas etárias de pais de alunos.

Os mais velhos queriam uma escola que, basicamente, ensinasse a ler, escrever e contar. O que significava isso? Para eles, o ensino escolar deveria contribuir para a melhoria da economia familiar. Queriam que as crianças soubessem ler os receituários das vacinas para os animais e os pacotes de defensivos agrícolas; com a leitura, talvez, pudessem até melhorar as técnicas agropastoris seculares, surgidas numa sociedade ágrafa, mas que ainda eram utilizadas. Enfim, que fossem preparados para aperfeiçoar o trabalho no qual eles

sempre labutaram e, assim, melhorar a vida da comunidade. Segundo a opinião deles, a escola conseguiu realizar esse desejo.

Com o passar dos anos, a expectativa dos antigos moradores teve o que se poderia chamar de evolução. O que eles esperavam da escola já não era apenas um adestramento ilustrativo para a leitura e um aperfeiçoamento técnico do trabalho que realizavam. Passaram a desejar uma escola como instrumento de capacitação política. Que seus filhos entendessem o que estavam assinando nos cartórios e em outras repartições. E que a educação escolar oferecesse instrumentos para que suas crianças e jovens pudessem romper com as antigas estruturas políticas clientelistas, criadoras de currais eleitorais, que nunca os favoreceram. Segundo seus depoimentos, já não fica bem claro até onde a escola colaborou para a realização dessa aspiração.

Por outro lado, as novas lideranças, constituídas na maioria por pessoas que se alfabetizaram na escola da vila, esperam bem mais do ensino transmitido no ambiente escolar. Pelas entrevistas que realizei, percebi que estes novos moradores já não se contentam apenas com a alfabetização, com o melhoramento de sua maneira de trabalhar a natureza e o preparo para uma participação básica na política municipal. Os mais novos querem que as crianças e jovens sejam preparadas para viver, não apenas naquela sociedade agrária, mas também que estejam prontos para adquirir outras profissões e viver em outros ambientes socioculturais. Uma nova realidade que ainda não conseguem vislumbrar direito no resultado do trabalho escolar. E, pelo que eu pude perceber, a escola rural ainda não está preparada para essa missão.

Achei muito interessante como a distância temporal entre apenas duas gerações pôde mudar tanto suas expectativas sobre o currículo escolar, na preparação das crianças para o trabalho e a vida.

Mas, se as duas gerações de moradores divergem quanto ao papel da escola, no que se refere ao papel do currículo, os discursos voltam a ficar semelhantes quando falam na relação entre a unidade escolar e a sua cultura. Para os dois grupos de entrevistados, não existe relação orgânica entre o que a escola ensinou nestes quase 45 anos de existência e a maneira de viver dos moradores. Porém, o que me pareceu mais importante é que as novas aspirações da comunidade não substituíram as primeiras. Elas aparecem de maneira cumulativa.

Assim, as análises das investigações que realizei, levaram-me à conclusão de que a principal aspiração no imaginário dos moradores da vila da Vargem Grande para a educação escolar de suas crianças e jovens, parte de duas vertentes inseparáveis: a primeira é a preservação de seus valores e de sua ética. Simultânea e ontologicamente ligada a esse desejo de preservação, aparece a necessidade de mudança, pelo aperfeiçoamento das técnicas de trabalho e integração profissional na economia contemporânea. Para eles, a escola cumpriria seu papel na medida em que realizasse esses desejos.

A escola rural, institucionalmente, segue a lógica dos inquilinos dos palácios governamentais, de onde se estabelecem as políticas públicas educacionais. De outra parte, as estruturas organizacional e curricular dessas escolas são estabelecidas a partir das ideologias predominantes nos centros urbanos. Mas se a escola fosse somente isto, ou seja, o lado institucional e burocrático, transmissora de um pensamento hegemônico, essa unidade não passaria de uma repartição pública funcionando na roça, fora da ecologia social cidadina, seu ambiente natural.

Para quem mora na roça e nas pequenas cidades onde é muito forte a influência da zona rural, essa é a conotação que têm alguns órgãos públicos, como os centros de saúde, as casas da agricultura, as agências bancárias, e mesmo as repartições ligadas às prefeituras, que só são procurados pela população em suas eventuais necessidades. E outras repartições, como as delegacias de polícia, os postos de arrecadação de impostos ou as que representam o Poder Judiciário, têm um manifesto caráter coercitivo e, de certa forma, até assustador para essa população. Ali os moradores só vão em ocasiões inevitáveis.

Não é o caso das unidades escolares. Para os moradores da região, um estabelecimento de ensino é também uma repartição pública, mas diferente. Para começar, a escola é o único órgão público capaz de provocar impacto na rotina das famílias de forma quase permanente. A começar pelo cotidiano. Durante todo o ano letivo, muitos pais, e principalmente as mães, organizam suas atividades diárias em função dos filhos que frequentam as aulas.

Nas cidades do Alto Paraíba é comum os moradores, mesmo os que não têm filhos matriculados, comparecerem às festas promovidas pela escola. E, no recinto escolar, até as pessoas mais velhas, que nunca tiveram oportunidade de estudar, deliciam-se com guloseimas, tomam bebidas típicas, como o “quentão” ou mesmo um chocolate, tornam-se participantes de jogos e de bailes com músicas tradicionais, conhecidos como “arrasta-pés”. Sentem-se em casa. E, o que é mais interessante, pagam, com gosto, por cada uma dessas atividades que participam.

Que outra repartição pública conseguiria tal adesão voluntária e colaboradora? Nesse sentido, acredito que as escolas apresentam, para os moradores, um caráter mais parecido ao da Igreja do que a outras repartições governamentais. Falando sobre o papel da escola em relação à sociedade para a qual ela existe, Forquin (1993, p. 169) afirma que, num certo sentido, pode-se dizer que “toda escola contém ao mesmo tempo o mosteiro e a cidadela”.

Quando ocorrem enchentes e outros sinistros que deixam as pessoas temporariamente sem ter onde ficar, é nas escolas que elas vão pedir abrigo. Não seria essa atitude uma consequência da sensação de acolhimento que a escola inspira?

De outra parte, é comum os diretores das escolas serem procurados por moradores da zona rural que vão pedir autorização para usar os vasilhames de preparo da merenda, ou o próprio prédio escolar, para a realização das festas religiosas nos bairros. Depois da festa, é raro aparecer uma professora reclamando de algum problema surgido pelo uso da escola, que geralmente é entregue em ordem, para funcionamento no dia letivo imediato às festividades.

Acredito que a causa principal dessa atitude de participação é a capacidade que a escola possui de não se apresentar com o jeito frio (e, às vezes, com tanta necessidade aborrecida) de uma repartição pública. A escola tem o predicado de não ficar refletindo apenas sua vertente burocrática. Ela é capaz de criar identidades próprias. Uma escola de roça, por exemplo, tem a capacidade de despertar na imaginação dos moradores a ideia de que ela ultrapassa o simples instruir e ensinar e, no momento em que realiza suas tarefas cotidianas, estaria também a educar, segundo o conceito e o desejo que essa comunidade tem de educação.

ESCOLA E TRABALHO

Para os que vivem na roça, o trabalho permeia a maior parte de suas vidas, desde a infância até a velhice. Assim, para eles, as atividades escolares sempre foram vistas, não apenas como uma preparação para a vida adulta mas, fundamentalmente, como equivalentes a trabalho. É em função do trabalho que os moradores da roça valorizam a escola (MARTINS, 1975).

Porém, a expectativa dos moradores em relação à escola vem mudando conforme a maneira de organização da produção econômica. Na sub-região do Alto Paraíba, até a metade do século passado, a economia se apoiava numa economia de subsistência que, para eles, tinha o mesmo significado de auto-suficiência. Os mais velhos da região contam que até o início da década de 1950 era motivo de orgulho para os habitantes da zona rural poder afirmar que, no bairro onde viviam, só careciam comprar sal, fazenda (tecido) e querosene. O restante das coisas que consumiam ou precisavam, eles mesmo produziam.

Essa forma de organização do trabalho exigia dos moradores contatos esporádicos com a cidade e, principalmente, pouca dependência da zona urbana. Com isso, havia condições mais favoráveis para a preservação de suas tradições e costumes. Naquela época, o que esperavam da escola para seus filhos era que ensinasse a ler alguma coisa, que soubessem assinar o nome e fazer as quatro operações aritméticas.

Entendo que esse ler, escrever e contar, porém, não significava apenas o desejo de uma ilustração dileitante. Era, antes, a necessidade de um instrumento político que lhes desse condições de preservação de seus valores e possibilitasse o exercício de sua cidadania, num mundo que se expressava cada vez mais pelos símbolos gráficos. Mas à medida que ocorreram mudanças na conjuntura econômica do País, os moradores foram passando a produzir mercadorias excedentes, destinadas à troca, exigidas pela economia de mercado, da qual, cada vez mais, a roça se aproxima.

Atualmente, os bairros mais produtivos do Alto Paraíba, como a vila da Vargem Grande, são os que têm a economia agropastoril constituída francamente de produtos excedentes e mais próxima de um capitalismo agrário. Outros bairros, cujos moradores não conseguiram se integrar a essa nova forma de produção, passam por uma situação muito complicada e a economia de subsistência que praticam tem, agora, mais uma conotação de pobreza e decadência.

Assim, de uma economia de subsistência, em que o trabalho e a escolaridade tinham ligação muito relativa, passou-se a uma situação em que a produção ficou cada vez mais dependente da cidade. E, por consequência, a capacidade de produção ficou mais dependente da escola. Com isso, as unidades escolares, para os habitantes da zona rural, passaram a ter uma ligação simbólica cada vez mais profunda com o trabalho. E, no caso dos pais que trabalham como “camaradas” (como são chamados os trabalhadores diaristas na região), a escola passou a significar a possibilidade de permitir que seus filhos pudessem se libertar do destino que sempre lhes coube, de vender a força de trabalho por salário diário ou pagamento pela empreitada que conseguissem “tirar” (completar).

Os depoimentos dos habitantes da Vargem Grande mostraram claramente como, à medida que se processavam as mudanças na forma de produção, também se alteravam as relações simbólicas de cada geração com a escola. Ou seja, as condições de trabalho determinaram a forma de organização curricular que os moradores da zona rural desejam.

Enquanto os moradores mais idosos da vila começaram sua atividade no trabalho produtivo quando tinham, mais ou menos, a idade das crianças matriculadas nas classes equivalentes à 3ª série do Ensino Fundamental, a atual geração de estudantes da Vargem Grande tem no estudo sua atividade primordial. Isso não significa que os moradores tenham abandonado sua ética alicerçada na atividade básica de suas vidas, o trabalho, mas que a escola foi se tornando cada vez mais importante para que o trabalho se realizasse. Em outras palavras a escola vai se tornando, cada vez mais, em sinônimo de trabalho.

Também vai se transferindo para a escola, no imaginário dos moradores, parte da responsabilidade pela preservação do sistema simbólico que estrutura esse grupo social. O que a população de uma comunidade tradicional da roça atualmente deseja é que a instituição escolar se torne uma espécie de parceira. E não só no trabalho para seu progresso econômico. Esses moradores querem que a escola assuma, conjuntamente com a comunidade, a responsabilidade pela reflexão de seus valores e a manutenção das tradições que dá personalidade a esse grupo social. Ou, como diz José de Souza Martins (1975), desejam a integração no mundo das mercadorias por meio do excedente, sem que haja desorganização das bases de sua existência.

Os moradores da Vargem Grande vêm criando, então, novos horizontes para a educação. Essa mudança do papel atribuído à escola me parece não só uma tentativa de melhor integração nas mudanças conjunturais determinadas pela passagem da economia de subsistência para a economia de mercado, ainda que de forma incipiente. Configura-se, também, como uma clara forma de resistência ao abandono do trabalho ligado à terra, existente no meio onde moram, considerado como o alicerce de sua cultura. Essa resistência à maneira como a escola rural vem trabalhando, surge ainda na queixa dos moradores, que não veem ligação entre o trabalho da escola com a vida – leia-se, a cultura – do lugar.

De fato, como pude inferir nas análises de minha pesquisa, a escola nunca foi uma parceira para os moradores da zona rural. Ao contrário, toda história dessa educação, assim como a legislação dessas escolas, expõe claramente a desigualdade perante a educação urbana e expressam o pensamento do sistema educacional em relação aos moradores da roça e o papel de inferioridade sob o qual a escola a eles destinada vem funcionando.

O CERNE DA QUESTÃO

O processo de urbanização da economia e da sociedade paulista nas primeiras décadas do século XX – fundamental para a configuração dos discursos da desigualdade entre as escolas e as culturas das zonas urbana e rural – foi um acontecimento tardio. A origem desse novo paradigma ideológico está situada na racionalização introduzida pelo Racionalismo e pela Revolução Industrial.

Edgar Morin (1996) faz a distinção entre os termos “razão”, empregado para resolver problemas postos ao espírito; “racionalidade”, o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica e uma realidade empírica; “racionalismo”, uma visão do mundo que afirma a coerência entre o racional e a realidade do universo e também uma ética afirmando que as sociedades humanas devem ser racionais em seu princípio, sua conduta e sua finalidade; e “racionalização” como a construção de uma visão coerente e totalizante do universo, a partir de um princípio único. De acordo com esse autor, o desenvolvimento da ciência ocidental, a partir do século XVI, constitui uma busca de racionalidade, por oposição às explicações mitológicas e às revelações religiosas. Mas aparece também como uma ruptura com a racionalização aristotélico-eclesiástica, por afirmação do primado da experiência científica. Com a Revolução Industrial, a partir do século XVIII, a razão torna-se a unificadora do saber, da ética e da política. Viver segundo a razão é seguir os princípios utilitários da economia. Dentro desse raciocínio, também a sociedade deve ser organizada segundo a razão, ou seja, segundo a ordem e a harmonia.

Seguindo essa lógica, o desenvolvimento econômico e tecnoburocrático das sociedades ocidentais tende a instituir uma racionalização instrumental, em que eficiência e produtividade parecem trazer a realização da racionalidade social. Assim, a sociedade industrial aparece como sinônimo de racionalidade, em relação às outras sociedades, consideradas infra-rationais. Em suma, ser racional significa repudiar os apelos da paixão, da fé e da imaginação.

É nesse contexto que as diversas tendências educacionais e ideológicas elaboraram seus discursos sobre a escola da zona rural. De acordo com essas tendências, o compromisso da educação escolar é com a racionalidade urbano-industrial. Assim, só no momento em que a escola rural conseguir convencer seus alunos – e a comunidade onde ela se situa – da superioridade dessa racionalização é que a escolarização ali mostrará sua eficácia. A consequência disso para as escolas é que, como diz Carlos Rodrigues Brandão (1999, p. 113), “na verdade, não há escolas rurais; há, sim, escolas de modelo urbano que, desqualificadas, existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores”.

Por outro lado, os pais e alunos também não desejam um conteúdo programático diferente. O problema aqui analisado não está no ensino ministrado. As reclamações sobre as disciplinas e a qualidade do conteúdo ensinado que ouvi são as mesmas que os pais e as mães da zona urbana também fazem. No que se refere à estrutura curricular, eles não desejam um ensino diferente do ministrado na cidade.

Aliás, ao criar um currículo diferente, a escola poderia ministrar um conteúdo que levasse a um fechamento de saberes, em que o grupo social residente na zona rural ficaria condenado a viver apenas dentro de suas fronteiras culturais, sem possibilidade de integração à sociedade nacional. A esse respeito, Peter McLaren (1997, p. 309) adverte que “uma questão-chave para os professores é como desenvolver um multiculturalismo atento à especificidade cultural (...) mas que não deixe de levar em conta o componente comum dos diversos Outros”.

Então, de onde vem a insatisfação dos moradores? Por que eles não vêem relação entre o ensino escolar e o trabalho, a ética, o imaginário, a cultura – o arquétipo de sua vida, enfim? Mesmo os alunos, embora

mostrassem de diversas maneiras que gostam da escola, não a consideram como parte de suas vidas, como a capela, o campo de futebol e o salão comunitário.

Terezinha Rios (1993, p. 42), discorrendo sobre as funções técnica e política da escola, diz que “é na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação”. No entanto, o paradigma da racionalidade urbano-industrial, sob o qual a escola rural está estruturada, parece impedir essa articulação à medida que não realiza a parceria desejada pelos moradores. Essa forma de racionalidade não considera, como o fazem os moradores, o período em que os alunos estão na escola como um tempo de trabalho. E como diz Henry Giroux (1992, p. 62), “em nome da eficiência, os recursos e a riqueza das histórias de vida dos estudantes são ignorados”.

Outra coisa que a escola não considera é o costume dos moradores de tomar as decisões coletivamente nos assuntos comunitários. Não apresenta aos moradores chances concretas de participar de sua gestão, ignorando seu papel como agentes curriculares.

Assim, acredito que é na ausência dessa articulação entre a dimensão técnica, contida no saber elaborado transmitido pela escola, e a dimensão política, representada no arquétipo da cultura caipira, que deve compreender a atitude dos alunos e dos moradores dessa vila. O problema não é a diferença, mas a desigualdade. Ao não respeitar os elementos distintos da cultura caipira, a escola, na realidade, está implicitamente declarando que a cultura caipira não é diferente, mas inferior, porque desigual da cultura urbana.

Ancorado na opinião de diversos autores (SILVA, 1995; TORRES, 1995, MCLAREN, 1997), acredito que para a Escola da Vargem Grande realizar a parceria desejada pelos moradores da vila será necessário que o currículo esteja ancorado num multiculturalismo que coloque tanto o saber escolar como a cultura caipira em uma perspectiva crítica, que questione e contextualize ambas as culturas como maneiras de organizar a vida social, a partir de diferentes realidades históricas. A compreensão das realidades produtoras dessas formas de vivências sociais permitirá que, por meio da escola, as fronteiras culturais se interpenetrem, sem que as culturas percam suas identidades e arquétipos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, C. R. *O caipira de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, C. R. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- CAMPOS, J. T. *Currículo e cultura: a formação do caipira*. 203 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

- CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 2. ed. Duas Cidades, 1971.
- CARSPECKEN, P. F. *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. New York: Routledge, 1996.
- FETTERMAN, D. M. *Ethnography: Step by step*. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, J. S. *Capitalismo e tradicionalismo*: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação, 1997.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- QUEIROZ, M. I. P. de. *Bairros rurais paulistas*: dinâmica das relações zona rural-cidade. São Paulo: Duas Cidades, 1973.
- RIOS, T. *Ética e competência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SHIRLEY, R. W. *O fim de uma tradição*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia; Perspectiva, 1977.
- SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo na paisagem pós-moderna. *Idéias*, São Paulo, n. 26, p. 29-41, 1995.
- TORRES, R. M. *O que (e como) é necessário aprender?* 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

Judas Tadeu de Campos é professor assistente doutor e pesquisador no grupo de pesquisa Educação Regional: História e Políticas, do Instituto Básico de Humanidades, da UNITAU, e pesquisador no grupo de pesquisa Políticas de Educação: Currículo (PEC), do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP.

Endereço: Rua Monsenhor Ignacio Gioia, 36, São Luís do Paraitinga, SP, CEP 12140-000

E-mail: j.t.campos@uol.com.br