REVISTA FLUMINENSE DE GEOGRAFIA 1

REVISTA ELETRÔNICA DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS - SEÇÃO NITERÓI
ANO 1 - JAN/JUN DE 2005
ISSN 1980-9018

As Concepções de Escola, os Conceitos de Cultura e Pertencimento

The Conceptions of School, the Concepts of Culture and Felling of Belonging to Somewhere

"Afinal, tem feito falta uma conversa boa, ora mais sisuda, ora mais risonha, sobre o espaço feiticeiro da sala de aula."
(Regis de Morais, Sala de Aula: que Espaço é Esse?)

Encontramos sobre a escola múltiplas interpretações e definições. Essa variedade de entendimentos deve-se e fundamenta-se em diferentes posturas diante daquilo que se pensou sobre educação, sobre escola. Então, o que queremos resgatar aqui, ainda que brevemente, tem por base a sistematização de estudiosos da educação como Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, que organizaram de forma bastante didática, uma classificação das concepções de educação e escola. Em especial, a escola brasileira.

Algumas correntes pedagógicas e os conceitos de escola

Considerando um quadro teórico bem amplo, as diferentes formas de encarar a atividade escolar e conduzir este processo educativo fundamentam-se nas várias concepções de filosofia da educação que fornecem as bases do pensamento e da *práxis* educacional. As orientações mais gerais que conduzem a prática educativa são as tendências educacionais que, de acordo com Saviani (1983), fundamentam as correntes pedagógicas. Ele sugere uma classificação sistemática com quatro grandes tendências, segundo as concepções de Filosofia da Educação e que vemos no quadro sinótico que se segue. São elas: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética.

QUADRO DAS CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Correntes	Quadro Teórico	Tendências e Correntes	
Concepção Humanista Tradicional	Perspectiva essencialista	Vertente religiosa Vertente laica	Sistema educacional público
Concepção Humanista Moderna	Visão de homem centrada na existência		Escola Nova
Concepção Analítica	O mais importante é o contexto lingüístico		Tecnicismo

O Autor

Manoel Martins de Santana Filho
Mestre em Educação na UERJ
Professor Assistente do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)

Resumo
Este artigo trata da condição de identidade e pertencimento no universo da cultura escolar. Tal reflexão se desenvolve a partir da compreensão das conceituações de escola, cultura e pertencimento numa avaliação do contribuição da cultura escolar, com destaque para a ciência geográfica, na constituição e transformação da noção dos educandos em relação aos seus pertencimentos culturais e comunitários.

Palavras-Chave
Escola, Educação, Cultura, Conhecimento, Geografia Escolar.

Abstract
This article cares for the identity and its condition in the universe of the school culture. Such reflection develops from

Concepção Dialética	A educação deve estar revelando o homem concreto, desvelando as contradições da realidade	Progressistas	Pedagogias Críticas Libertárias

Em cada uma dessas tendências encontramos uma visão própria de sociedade e de homem, cada uma tendo seu período de maior ou menor influência na história da educação brasileira. A concepção tradicional de educação predomina na formação e estruturação do sistema de educação pública desde o seu nascimento na Europa. Na sua forma mais antiga, inspira-se na vertente religiosa, que depois é superada pela vertente laica, então elaborada pelos pensadores iluministas modernos. A forma de expressão da vertente laica revela a ascensão da burguesia e a idéia de educação por ela concebida afirmando-se como expressão e consolidação da sua hegemonia. É nessa visão tradicional que está contida uma forma de conhecimento que se consolida como ciência, acompanhada da necessidade de um sistema de transmissão baseado na escola – a educação é tributária do sistema filosófico e do conhecimento científico. Encontra-se também firmada nesse contexto, que relaciona ciência e sistema escolar, a necessidade dessa educação socializar os conhecimentos que pudessem ter finalidade produtiva para as massas de trabalhadores. Esse conhecimento requer uma estrutura sistemática e controlada e as forças produtivas demandam uma organização do pensamento que permita o gerenciamento, o controle e o planejamento das atividades de produção e circulação.

A concepção humanista moderna traz em seu bojo a idéia existencialista de natureza humana, mutável e determinada. Nela, a existência precede a essência. Um de seus marcos é orientar a educação na criança e admitir uma educação descontínua, dado que o adulto não pode ser o modelo. Diferente da visão tradicional anterior, que considera o homem acabado e concentra-se no intelecto e no conhecimento, a visão moderna prioriza a criança, a atividade e a vida. É esta perspectiva inovadora que consolida a estruturação do sistema de educação escolar infantil. Nele, a educação não mais os considera “pequenos adultos” que podiam ser moldados, mas indivíduos que por estarem em formação precisam submeter-se ao aprendizado dos conhecimentos científicos, dos valores formados pela sociedade, dos códigos e normas sociais que orientam a coletividade.

Uma marca comum a essas duas primeiras concepções de educação é que o contexto histórico não é um componente fundamental para a explicação do mundo, dos fenômenos sociais ou naturais. Assim, para a educação, tanto essência quanto existência se constituem em elementos, em características intrínsecas do homem e sua natureza, ou da concepção de natureza que o cerca – são, portanto, metafísicos. O período de predominância dessas correntes foi principalmente do século passado até a década de 20 deste século, mas no sistema educacional público sua influência nunca cessou.

A concepção analítica, igualmente, não considera o contexto histórico fundamental. O importante é o contexto lingüístico que permita a compreensão das palavras. No entanto, nesse caso, não há uma visão preconcebida de homem ou um sistema filosófico próprio. O importante nessa concepção é o significado da palavra dentro do seu contexto, do seu emprego, julgando ainda não haver necessidade de ultrapassar a linguagem corrente para a compreensão do significado das palavras (Saviani,1983,p.27). Novamente, ao secundarizar o contexto histórico, tal concepção de educação inviabiliza um processo educativo que contribua para revelar e analisar o contexto cultural dos indivíduos, deixando uma lacuna na compreensão da história dos saberes humanos a partir das

the comprehension of school definitions, culture and their belonging in an evaluation of the contribution of the school culture, with highlight for the geographical science, in the constitution and transformation of the notion of the students regarding their cultural and community belongings.

Keywords
School, Education, Culture, Knowledge, School Geography.

experiências, investigações e interesses de cada povo ao longo de sua existência.
A concepção dialética também não se funda em uma visão de homem preconcebida e fechada, mas considera o contexto histórico a base para a compreensão e explicação da realidade e das suas contradições – lhe interessa o homem concreto. A realidade é, portanto, dinâmica mas não metafísica. A tarefa da educação, aqui, é permitir a construção do novo na organização social em que se encontra; é desvelar as contradições sociais para a superação das formas de dominação. É a concepção dialética que traz a crítica ao processo educacional característico da hegemonia do poder burguês que institui a escola pública moderna. É esta visão que indica a necessidade de ir além da superfície dos fatos, vinculando o processo educativo às condições estruturais que cada sociedade engendra e constrói (Saviani,1983).
Após o período de influência da concepção humanista tradicional, sucede o período que Saviani (1983) chama de "entusiasmo pela educação", quando se torna ampla a defesa da escola obrigatória para toda a população. É um contexto marcado pelas idéias liberais do início do século. É também a partir desse período que a tendência dialética vai influenciar muitas correntes de inspiração crítica à escola de modelo liberal, sempre em defesa dos interesses dos dominados. Gadotti, citando Beno Sander (1984), que denomina a tendência dialética de pedagogia do conflito, diz que essa perspectiva "dirige sua crítica à teoria educacional capitalista e se preocupa com a emancipação coletiva e a transformação social, identificando-se com a classe dominada, os grupos oprimidos e a alienação das minorias desfavorecidas (p.68)". **<1>**
Este quadro resumido das concepções sobre a escola e o processo educativo que nela se desenvolve não pretendeu, nem poderia, esgotar os aspectos teóricos a respeito da questão. Não é, portanto, uma síntese conceitual. Nosso interesse é deixar marcadas as várias formas de conceber a escola e a educação, uma variedade de práticas que surgem das diferentes aspirações filosóficas e diferentes ideais socioeconômicos. Nenhum desses aspectos que norteiam essas diferenças poderiam ser descolados do seu respectivo contexto histórico.
Ao mesmo tempo em que temos concepções cuja ênfase no aspecto cultural é a sua principal marca, valorizando as aptidões e desenvolvimento individuais, encontramos na crítica a esta perspectiva uma preocupação com as finalidades sóciopolíticas da educação, na qual "as tendências progressistas, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sóciopolíticas da educação" (Libâneo,1985, p.32).
É curioso que mesmo estas perspectivas não encontrem forma de institucionalização, mas permaneçam apenas como instrumento de luta dos professores. Em outras palavras, pensamos que essa situação da tendência dialética estar sempre como proposta de contestação, com espaços limitados na educação escolar sistemática, representa um tema a ser estudado e analisado.

Qual cultura? O conceito de cultura em relevo na escola

"A cultura é uma criação coletiva e renovada dos homens. Ela molda os indivíduos e define os contextos da vida social que são, ao mesmo tempo, os meios de organizar e de dominar o espaço. Ela institui o indivíduo, a sociedade e o território onde se desenvolvem os grupos. As identidades coletivas que daí resultam limitam as marcas exteriores e explicam como diferentes sistemas de valor podem coexistir num mesmo espaço." (Claval, 1999, p. 62)

Neste tópico, pretendemos introduzir a discussão sobre cultura, explorando a perspectiva da multiplicidade do conceito e a forma comumente mais valorizada na educação sistemática escolar. Pretende-se, nesse ponto, contextualizar as compreensões do conceito de cultura e as suas múltiplas interpretações e expressões, visto que a definição de cultura percorre campos e atitudes das mais variadas.

São múltiplas as formas de conceber e definir escola e educação. A discussão da cultura de senso comum e cultura erudita na escola requer esse reconhecimento: a escola possui muitas formas explicativas e de concepção e, em cada uma delas, as experiências culturais podem ter relevância ou não para os processos de educação e/ou de qualificação. Ao longo da sua história, tais diferenças de concepções são reveladas através das várias teorias educacionais e suas respectivas bases filosóficas.

De igual maneira também são diversas as compreensões e as definições de cultura, mas as que se encontram no ambiente e nas práticas educacionais escolares são aquelas denominadas eruditas, de cunho e autoridade acadêmicos. E este é um outro ponto necessário para examinar uma compreensão sobre cultura. O conceito refere-se a universos e vivências muito diferentes, tanto que muitos estudos<2> utilizam a expressão no plural – culturas – mas é a sua forma letrada que, ao predominar absoluta no ambiente do sistema escolar, universaliza a maneira como o mundo é interpretado e explicado através dos seus signos, representações e sistema hierarquizante de saberes.

As análises de cultura falam de diferentes culturas

As categorias de cultura elucidam conceitualmente formas de pensamento e estruturação do mundo e os sentidos que cada uma é capaz de atribuir a ele. São categorias que expressam formas distintas de práticas sociais e definem sujeitos diferenciados para cada uma delas. As categorias cultura acadêmica/cultura erudita possuem em sua própria conceituação uma perspectiva de legitimação e autoridade que, entendemos, nos ajudaria a compreender a sua presença hegemônica na educação escolar. Já a cultura popular, entendida como prática do senso comum, independente da legitimação acadêmica, representa uma condição antagônica e contraditória em nosso trabalho em relação ao que se considera conhecimento como legitimidade para ser transmitido nos espaços institucionais. Os agentes sociais que as sustentam nas suas práticas cotidianas são prenhes de contradições, até mesmo não se encontram conscientemente, mas guardam entre si aproximações históricas e culturais. Seguindo nessa direção veremos que elas também caracterizam formas de identidades culturais distintas.

Neste ponto, encontramos a necessidade de esclarecer o que é isso que nos acostumamos a denominar como cultura. Esse esclarecimento pareceu-nos pertinente e o conduzimos, primeiro, na forma de produção social, coletiva, com fundamentos condicionais distintos para cada povo; segundo, abordamos algumas classificações que são já consideradas no ambiente de pesquisadores do tema, quando ficamos com as denominações de cultura erudita, popular e de massa. Para cada uma dessas classificações observamos seus respectivos ambientes sociais e contextos, seus distintos alcances e espaços de manutenção e reprodução, não esquecendo dos componentes econômico e político que lhes garantem maior ou menor legitimação, aceitação. E como a concepção que nos orientou foi a de cultura como produção coletiva, não necessariamente coesa, abordamos as múltiplas práticas culturais que são identificáveis para estudiosos e interessados no tema.

O termo cultura indica um entendimento, mais ou menos generalizado, que se refere a uma herança, ao conjunto de hábitos, atitudes, tradições e

produção letrada/artística e social de uma dada sociedade. Nessa linha poderíamos "falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma *cultura popular* (basicamente iletrada)" (Bosi,1992, p.309) e acrescentar a essas duas faixas outras duas: a *cultura criadora* de intelectuais de diversos ramos como sistema bastante valorizado; e, ainda, a *cultura de massas* intimamente relacionada ao sistema produtivo e de consumo.

As formas mais comuns de diferenciação do termo cultura são as denominações de cultura erudita, clássica, popular, acadêmica, de massa, de senso comum, entre outras. Em cada uma dessas classificações, encontram-se critérios os mais diversificados, correspondendo a cada um determinada perspectiva.

A respeito do conceito de cultura, Paul Claval (1999,p.63) apresenta-nos a definição que se desenha pelo somatório dos hábitos, conhecimentos, valores e tradições acumuladas pelos indivíduos. Para estarmos satisfatoriamente situados quanto à idéia de cultura, interessa-nos menos a idéia de somatório, mas sim os elementos que Claval nos indica. Soma, rede ou conjunto, os itens que compõem, que configuram o conceito de cultura são elementos de fazeres e saberes elaborados e construídos pelos grupos humanos: são normas, conhecimentos técnicos ou teóricos, valores, sistemas religiosos, metafísicos, de comportamentos, de hábitos alimentares etc. São esses elementos que habilitam os indivíduos para as suas tarefas e ofícios, que viabilizam as atividades produtivas importantes para os grupos e também que estruturam as suas regras de convivência, segurança e bem estar. Também as necessidades subjetivas dos indivíduos são contempladas e elaboradas culturalmente pela explicação e sentido de mundo que os valores produzidos e transmitidos pelo grupo são capazes de criar. Sentido que permite aos grupos ter um sistema explicativo para os fenômenos, tradições, poderes, criações etc. Também é deste lugar cultural que internamente os indivíduos e seus respectivos grupos situam-se em relação a si próprios e aos demais.

Dessa forma, sendo tão amplo e tão rico o leque de elementos culturais se entendemos como a produção social do grupo, temos claro que há culturas e culturas dentro de um mesmo grupo. Há saberes com mais ou menos status, que são mais valorizados, ou não, perante o conjunto dos indivíduos, constituindo-se em paradigmas explicativos, técnicos, de organização social, de comportamento.

A cultura erudita

A cultura erudita, que é dessas expressões de cultura consideradas "altas", tem raízes em um universo teórico institucional tido como legítimo e válido, caracteriza-se por fornecer explicações generalizadoras e unificadoras para as atitudes e para os sentidos da prática dos povos. É também uma cultura letrada, cujas tradições perpetuam-se de forma sistemática, garantidas pelos aparelhos institucionais do Estado, como universidades, academias etc. Essa cultura letrada precisou, e precisa, contar com o aparato de reprodução institucional e com o aporte do poder do Estado onde o sistema escolar desempenha uma função relevante. Precisou, e precisa também, contar com a sistematização de métodos adequados para a sua transmissão às gerações mais jovens, e ainda, houve uma reorganização no campo dos saberes que têm raízes ainda no Renascimento.

A conceituação de *cultura erudita* faz referência à cultura dominante de origem ocidental européia que tornou-se hegemônica no mundo moderno. Corresponde a um conjunto de valores éticos, políticos, comportamentais, estéticos e artísticos herdados por todos os territórios fora do "velho mundo" que vieram a se organizar segundo os seus princípios

considerados universais.
Essa idéia de cultura erudita é uma forma de estabelecer as diferenças entre as formas de comportamento, de pensamento e organização das elites e as do povo em geral, iletrado e rude. Isso é um aspecto presente em qualquer sociedade que possua alguma estruturação social mais complexa, que tenha estabelecido a divisão social do trabalho. Em todos os tempos, em todos os povos, via de regra, partes dos conhecimentos são apropriados e aprimorados por alguns elementos do grupo, rendendo-lhes poder e domínio sobre a parcela do povo que tem uma cultura referenciada apenas no seu cotidiano. A cultura erudita tem marcas e características do exercício de poder dos grupos que têm ou tiveram o controle da sociedade na qual estão inseridos.
O período moderno do Iluminismo demarca um sistema de conhecimento que vem espalhar-se por todo o mundo junto com a expansão colonial e cultural européia, ganhando as fronteiras dos demais continentes com o fortalecimento do sistema econômico vigente nos países centrais europeus. É assim que a cultura letrada e iluminista européia conquistou as universidades, as escolas, os palácios e as igrejas de tantos povos.
O Iluminismo vem superar o caráter teológico/teocêntrico do saber e do sentido do mundo para colocar o sentido da razão humana: é a vontade do homem que passa a explicar e a estruturar suas ações individuais e sociais. Esse pensamento persegue a exatidão, conceitos precisos para determinar os planos e os passos do fazer, quer substituir a imaginação pelo saber. Segundo Cassirer (1994,p.22) o caráter unitário do pensamento iluminista foi revolucionário porque revelou o indivíduo capaz de “olhar” para o mundo social, conhecer a sua verdade, de instituir por meio de sua razão uma ética e princípios universais.

A cultura popular

A *cultura popular* que vincula-se, por outro lado, às expressões populares, não tem viés acadêmico, mas está referendada no fazer e viver do povo comum. A reflexão sobre o que é “popular” esconde armadilhas, sendo necessário estar atento a algumas dificuldades (Burke,1995). A idéia de popular é comumente associada à homogeneidade, o que não se traduz no seu caráter fragmentado e local. Também não há como estabelecer a fronteira “entre as várias culturas do povo e as culturas das elites”. A discussão necessária é a das relações que entre esses mundos se estabelecem.
Tomaremos o entendimento de cultura popular como o conjunto ou rede de elementos, de códigos e explicações que o povo cultiva e institui no seu cotidiano. Elementos práticos e subjetivos que compõem um dado sistema de valor ético, formas simbólicas através das quais ele se expressa e se incorpora.
Na cultura popular as redes de significação que chegam a instituir e que dão sentido à vida brasileira são constituídas por um grande número de fenômenos, de ritos, representações e imagens. É esse contexto de bens simbólicos que formaliza o imaginário do povo brasileiro, define comportamentos, rezas, namoros, jogos, crenças, amores etc. Além desses bens simbólicos, parte da cultura popular é composta pelos elementos do trabalho, os conhecimentos práticos que são transmitidos fora do sistema escolar. São os saberes do homem do campo e dos trabalhadores simples das cidades a respeito das suas atividades que lhes garantem a reprodução, o seu “valor social”.

A cultura de massa

A expressão *cultura de massa* corresponde a uma leitura das formas culturais disseminadas pelos agentes econômicos que veiculam uma cultura de entretenimento e consumo. São a indústria cultural e seus produtos de consumo. Os produtos da cultura de massa, por vezes, se apropriam de componentes da cultura erudita, contribuindo para a disseminação e socialização desses elementos, já com sua marca própria. Dessa forma, também qualifica-se como uma maior aceitação nas camadas mais favorecidas e cultas da sociedade. Ora também se apropria e divulga elementos da cultura popular, seja para criar laços de identidade e aproximação com o povo, como também para viabilizar a aceitação de um espectro mais amplo da sociedade. Nos dois casos, a cultura de massa representa uma criação de formas de diversão, hábitos, modismo e consumismo que favorecem os pontos de contato entre as diferentes formas de cultura. Uma de suas maiores características é a dinamicidade de suas criações, relacionadas que estão com o poder econômico e de consumo.

"A cultura escolar e a cultura para massas são formações institucionalizadas pelo Estado e pela empresa com o fim de transmitir conhecimento ou preencher horas de lazer de uma fração ponderável da população brasileira. São organizações modernas e complexas que administram a produção e a circulação de bens simbólicos. O seu crescimento tem uma relação direta com o crescimento econômico do país: a sua mentalidade básica também".(Bosi, 1992, p.322)

A cultura de massa não se constitui em mercadoria exclusiva de classe, ela distribui elementos para todas as formas ou potencial de consumo que possa adquirir e assimilar as suas criações. São expressões de uma cultura cada dia mais globalizada e uniformizadora sob o comando dos grandes meios de comunicação e da unificação dos mercados. O seu alcance não conhece os limites de expressões próprias e locais da cultura popular, ou da cultura erudita, ela os atravessa e transpõe indistintamente.
As formas de contato entre a cultura de massa e as formas culturais letradas e populares podem contribuir para desvendar os conhecimentos e pertencimentos que condicionam e são condicionados pela educação escolar. Essas formas de contato são muito diversas e dificilmente delimitáveis, *"porque somos uma sociedade de consumidores (de coisas, de notícias, de signos), essa indústria cultural é a que nos penetra mais assiduamente, nos invade, nos visita e nos modela."* (Bosi,1992, p.164).
Entre as contribuições mais interessantes para o entendimento da cultura de massa, podemos citar a produção dos pensadores da Escola de Frankfurt. Destacando-se no grupo a produção de Habermas, Adorno e Horckheimer sobre a indústria cultural. Para os pensadores dessa escola, a questão da cultura apropriada pela lógica capitalista é sua face mais representativa daquilo que a produção industrial pode fazer com a criação artística e cultural. Em sua obra *"Dialética do Esclarecimento",* Adorno critica a uniformidade dessa forma de cultura como expressão também da força e poder dos monopólios capitalistas, hoje sequer disfarçado nas ações dos seus representantes.
Conforme vimos em Adorno & Horkheimer (1986,p.144): "Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão". É por isso que elementos da cultura de massa como a sua padronização, o ritmo frenético da produção de novidades, a pseudo-individualidade e liberdade são alvos de crítica, visto que em seu horizonte não encontra a autonomia e emancipação como meta concreta dos homens, a superação do inconsciente e da barbárie.

As influências e o poder dessa indústria cultural são tais que nos indicam a necessidade de discutirmos, como educadores, a apropriação e assimilação de muitos dos seus produtos como as danças, músicas, expressões lingüísticas e formas comerciais se inserem no imaginário popular.

Para um quadro geral sobre a multiplicidade cultural brasileira, Bosi (1992) apresenta-nos uma contribuição que nos parece relevante ao analisar as "culturas brasileiras". A compreensão dele é que a formação cultural brasileira já nasce como um mosaico, no qual revela-se, com maior ou menor clareza, a cultura ibérica, indígena e africana. Além dessa marca original, essa cultura mesclada ainda vem absorver as marcas da "cultura para o consumo das massas", das produções culturais letradas, bem como aquelas de influências modernizantes e contemporâneas. A cada uma dessas culturas brasileiras, corresponde um lugar na estrutura de reprodução social onde as formas letradas têm um suporte poderoso na academia e, por conseguinte, na educação sistemática escolar.

Entendemos que as expressões e a subjetividade das culturas populares que ficam do lado de fora da escola são muitas. A cultura letrada escolar, via de regra, tem um diálogo muito distante com as experiências das culturas populares; é comum que danças regionais, situações da religiosidade popular e muito do seu sincretismo, o vocabulário regional, hábitos etc., tornem-se temas de atividades didáticas, mas como atividades folclóricas ou curiosidades. Isto é, como expressões de outra instituição cultural e de vida, sendo, portanto, estranhas. Em raras exceções o "ver" o mundo e o "fazer" do povo simples entram na escola como expressão autônoma de identidades locais.

Considerando o amplo leque de experiências que conformam a cultura brasileira (indígena, européia, africana, asiática etc.) e as formas como tais contribuições se enraizaram pelo imenso território, os educadores precisamos compreender e desvendar os mecanismos que estabelecem essa relação de um certo domínio cultural no seio do sistema educacional brasileiro. O entendimento e o domínio dos elementos culturais sistematizados por parte dos educadores lhes permitiriam posicionar-se com segurança diante das múltiplas facetas culturais que a comunidade escolar em geral pode expressar e conduzir.

Acontece, entretanto, que esse sistema está longe de atribuir, ao caráter plural da cultura do país, o valor requisitado e apropriado a cada uma das suas expressões. Tudo isso caracteriza uma relação de estranhamento e impõe uma condição de desigualdade e distanciamento que, a nosso ver, não ocorre impunemente para o processo ensino-aprendizagem, demandando, então, um olhar mais apurado por parte de educadores e intelectuais. São esses agentes que, nesse contexto, podem denunciar as contradições e ousar uma prática de transformação. Por isso mesmo, a cultura popular tem uma dimensão de subjetividade muito forte, pois contempla as crenças e valores cotidianos. Poder-se-ia dizer culturas populares no Brasil, conforme já citamos anteriormente e cuja heterogeneidade salta aos olhos quando nos debruçamos com um mínimo de cuidado na leitura das suas manifestações.

A extensão e os limites desse distanciamento conceitual, e também cotidiano, das culturas no Brasil, precisam ser revisitados por uma reflexão com sensibilidade educacional, principalmente porque a questão da democratização da escola e da cultura no Brasil encontra-se em um momento muito dinâmico e de intensa implementação de políticas neoliberalizantes e modernizantes. O que entendemos, vendo a questão conforme a classificação de cultura que exercitamos até aqui, e também as relações que as formas culturais conservam entre si, é que a ampliação da rede escolar sistemática e do universo estudantil no Brasil não significa democratização de nossas culturas, tampouco significa uma valorização da cultura que traduza o viver do povo com seus condicionantes e

necessidades de apreender e saber o novo erudito, nem a ampliação da capacidade crítica e criativa diante da cultura de massa. O curso das transformações educacionais vem tendendo a ampliar o abismo entre a erudição, entre um saber mercantilizado, globalizado e as aspirações e manifestações populares.

O conceito de pertencimento – O que é isso que chamamos pertencimento?

Para iniciar esta reflexão podemos recuperar um raciocínio que apresentamos anteriormente, quando, inspirados em Claval e Bosi, concluímos que são as experiências culturais dos indivíduos, do seu "lugar cultural" que cada um (como grupo e/ou como indivíduo) situa-se em relação a si mesmo e aos demais. É daí que chegamos à idéia de **pertença** que marcaria a condição de cada elemento do grupo e avançamos para o conceito de pertencimento. Essa condição tem uma articulação importante no nosso trabalho porque permite alinhavar a compreensão de cultura como conhecimento, como saber que institui sentido ao mundo com a ação educativa, em especial a escolar – informadora, formadora, deformadora e criadora de saberes, conhecimento e cultura. Por isso consideramos interessante esclarecer a palavra **pertencimento** e a forma como ela aparece articulada dentro de nossa discussão de cultura, escola e educação.

Adotamos uma compreensão de pertencimento referindo-se a um sentimento ou condição singular dos indivíduos com os lugares que compõem a sua história, constituída de uma gama de elementos familiares, culturais, religiosos, políticos, socioespaciais etc.

É esse pertencimento que acompanha permanentemente o indivíduo e define de onde ele é e os traços culturais que lhes forjaram uma identidade – tanto individual quanto coletiva. Entende-se, portanto, que o pertencimento não se conforma apenas no aspecto racional, teórico-interpretativo. Isto é, não estabelece só uma situação de pertença (Pierucci, 1999,p.154), como uma naturalidade ou nacionalidade; não é apenas um critério ou referência classificatória dos indivíduos, mas algo como a sua história internalizada, entranhada de sentido. Para ir um pouco mais longe, ainda que de forma superficial, queremos dizer que não consideramos essa concepção de forma cartesiana, absoluta e definida a priori. Entendemos como um processo onde o pertencimento funda-se nas relações culturais estabelecidas, nada natural ou matematicamente definido. Não é o simples caso de estar ou pertencer a um grupo. Tampouco esse pertencer é exclusivamente delimitado por um elemento como uma classe social, ou uma raça, uma etnia, um bairro etc. Seria a identidade da diferença, que estabeleceria as fronteiras para os indivíduos – fronteiras culturais.

O pertencimento forja-se desde as primeiras relações dos indivíduos com seus familiares, seus primeiros círculos coletivos, com as primeiras histórias e informações do seu lugar, com seu primeiro universo cultural e os acompanha em permanente inacabamento. "A **integração no grupo** que confere identidade começa muito cedo e confirma-se então na adolescência, na qual as prescrições são interiorizadas (Doi, 1973, 1985; Lévi-Strauss, 1977; Mucchielle, 1985)." (Claval, 1999, p.98).

Essa construção subjetiva dos indivíduos e de seu pertencimento tem como raízes as primeiras manifestações culturais que orientam o nosso primeiro grupo, os primeiros laços de poder, de crença e religiosidade. Também os primeiros elementos espaciais que passam a constituir o mundo de cada um e suas respectivas comunidades. São esses elementos que, mais tarde, por exemplo, poderão influir nas preferências de lazer, no

vocabulário, crenças, relacionamentos etc.
O pertencimento é, dessa forma, uma identidade que os indivíduos e os grupos têm de si e de seus espaços – dos lugares que passam a indicar-lhes o lugar no mundo, a forma como eles serão vistos e como verão os demais. É uma forma de identidade cultural com uma forte marca espacial.

"O grupo define-se a si mesmo por contraste e por exclusão: nós não temos possibilidade de dizer "nós" a não ser pelo fato de formarmos uma coletividade que se opõe à massa dos outros, dos estrangeiros(...)" (Claval, 1999, p.98)

Ainda aqui, concordamos com Hall (1997) que a perspectiva a partir da qual definimos o nosso pertencimento não é genética, ela é cultural, "formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento" (p.42). E os indivíduos assim partilham tal identidade porque também comungam a idéia de pertença conforme representada em sua cultura nacional, visto que "no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural." (p.51)

Elementos que caracterizam o pertencimento

Mesmo definido, fundamentalmente em um marcante nível de subjetividade, o pertencimento tem conseqüências bastante concretas na vida dos indivíduos, visto que orienta de alguma forma o seu vocabulário, o modo de relacionar-se com os seus pares etc. A sua conformação vai sendo constantemente elaborada num contexto de inserção, superação e substituição de ritos e elementos culturais.
Entre os elementos que entendemos como constituintes dessa identidade podemos apontar, inicialmente, aqueles relacionados ao aprendizado nos primeiros grupos de convivência. Como é um momento da infância, muitos desses elementos são assimilados pela observação dos atos que caracterizam a recepção e o papel dos indivíduos nos grupos a que pertencem. A infância não é ainda um momento onde a identidade esteja marcada pela responsabilidade social e de funções coletivas. São nesses primeiros momentos de aprendizado que se identificam as relações de ordem, poder e pertença, que se delimitam as ações de autonomia em relação aos mais próximos. Nessa escala é a condição de identidade pessoal, individualizada, que prevalece.
Os ritos de passagem, que marcam a infância, desempenham a função de inserir e tornar a criança membro da comunidade. Eles se constituem em mecanismos de inclusão dos pequenos no mundo de atividades mais significativas para o grupo comunitário, a partir dos quais os indivíduos ganham status de iniciados, preparados para funções e papéis mais exigentes etc. É um processo de inserção comunitária em que os adultos conduzem os rituais, protegem e promovem a arrumação do lugar da criança. São nesses momentos que o sentimento de pertença germina. Note-se que estamos indicando essa formação da pertença associada à categoria lugar, como espaço vivido, ambiente de experimentação do mundo e das suas formas culturais e dos relacionamentos. Lugar, não como categoria econômica, conforme aponta Milton Santos, mas como categoria geográfica de identidade, sendo os seus elementos territoriais – constituídos nas condições históricas da cada povo – aqueles fatores que imprimem e "tatuam" nos indivíduos suas identidades.
Em seguida, inicia-se o estabelecimento das relações de maior abrangência, quando o cenário transcende o familiar e passa a nutrir-se de elementos mais heterogêneos – são os grupos da rua, do bairro etc. Nessa

escala, os valores são mais diversificados e conflitantes entre aqueles particulares e os da coletividade, contudo, também aí a identificação ainda estaria muito caracterizada por alguma afinidade de valores, atitudes morais, éticas e religiosas.

Estamos chamando de conflitantes porque nos primeiros elementos que formam as experiências de identidade, o egocentrismo da infância depara-se com os espaços de outros personagens, com outros indivíduos do espaço coletivo. E ainda mais conflitantes, até contraditórias, as vivências familiares com as coletivas, onde normas, regras e códigos de valores, muitas vezes, encontram-se estabelecidas por perspectivas e orientações opostas àquelas que caracterizam a formação inicial dos indivíduos. Pode-se exemplificar isso com o aprendizado religioso e o convívio com outras visões no ambiente escolar ou os hábitos familiares em confronto com os da vizinhança.

O que parece estar indicado em relação a estes fatores é que os primeiros elementos do pertencimento têm a marca das experiências cotidianas, cuja cultura demarca os caracteres e signos fundamentais da identificação com os grupos e os lugares. São elementos do senso comum, com suas interpretações singulares e atomizadas forjando o sentimento de estar, de ser de um determinado lugar ou grupo. Em seguida, esse pertencimento estaria sendo confrontado com valores não mais de senso comum, mas universais do conhecimento moderno. A racionalização das representações que o discurso científico elabora a respeito dos lugares, no entanto, muitas vezes é um processo que se dá de forma contraditória àquelas apreendidas nos círculos comunitários. Como resultado disso, aos sujeitos – conscientes ou não – resta assimilar, questionar ou "rejeitar" esse novo universo cultural que redefine a sua identidade. No entanto, não se descartam ainda as mudanças que ocorrem por contribuição dos questionamentos e recusas. Para Claval (1999,p.183) "a emergência de uma identidade cultural é um produto da história e o grupo que daí resulta pode ser um dia questionado e atravessado por novas linhas de cisão". E isso só poderia tornar-se possível com os questionamentos e incertezas que esse jogo permanente de conhecer, assimilar, filtrar, resistir a influências de tantos elementos culturais vem inserir na idéia de pertença e de identidade, ressignificando-as (Pierucci,1999, p.157).

O terceiro elemento contribuinte para a formação do pertencimento são as assimilações da cultura de massa. Nesse caso, a receptividade, a recusa ou convívio dos elementos da cultura de massa não ocorreriam sem conseqüência para a constituição de pertencimento dos indivíduos. Parte daquilo que acreditamos ser, de onde acreditamos ter raízes, construiu-se ao longo do aprendizado constante da cultura cotidiana desde a infância, do muito ou pouco que a instituição escolar nos incutiu e ainda, das manifestações culturais que nos são apresentadas pelos meios de comunicação de massa. Seja na sua forma erudita, informal ou de massa, todas essas formas de cultura nos deixam prenhes de elementos que são as ferramentas de leitura do mundo, das relações que se estabelecem entre os outros e das práticas cotidianas que desenvolvemos.

A ordem em que apresentamos os elementos da identidade não pressupõe uma seqüência cronológica, afinal, os momentos em que nos deparamos com as várias expressões culturais ao longo da história de cada um não são estanques. Em especial no que diz respeito à cultura de massa, entendida como um fenômeno social e não como uma instituição.

Apresentada dessa forma, a cultura de massa é presença inevitável durante toda a vida dos indivíduos, não cabendo um momento específico para detectarmos sua influência na constituição das suas identidades. No entanto, o modo como os elementos da indústria cultural podem e são assimilados é que depende dos valores, dos componentes éticos-sociais que instrumentalizam cada um dos seus consumidores. Queremos dizer: à

medida que os sujeitos dispõem de elementos mais variados e culturalmente definidos, a aceitação ou rejeição das influências da cultura de massa, ou expressões de outras culturas, precisam passar pelo filtro da identidade de cada um.
Esta compreensão acarreta outra reflexão. A cultura de massa, como fenômeno social, diferencia-se enormemente da cultura escolar. A primeira, por sua presença cotidiana, constantemente re-elaborada conforme as demandas econômicas e da moda, coloca diante dos indivíduos influências diversificadíssimas nesses tempos de globalização. A segunda, institucionalizada, possui um momento, um tempo em que os indivíduos são a ela submetidos e expostos. Ainda que a escola deixe suas marcas por todo o resto da história de cada um, que é o seu aspecto formativo, há um tempo determinado em que a cultura escolar desestabiliza os sujeitos para em seguida moldar-lhe a identidade e a cidadania, a visão de mundo. São os pressupostos desse processo que indicam a contribuição da cultura escolar e os conflitos com os aspectos culturais extra-escolares.

Pertencimento e identidades locais

Reconhecemos, em nossas leituras, que as identidades locais são claramente demarcadas por esse sentimento de pertença, sendo a partir desse lugar – não tanto subjetivo – que os indivíduos vão assimilar outras identidades, valores da cultura universal e erudita, bem como cultura de massa ou resistir a eles. Essas mesmas identidades locais, têm sido, nos últimos tempos, colocadas em xeque por um intenso processo de informações globais, daí o interesse que tivemos pela questão do pertencimento, visto que, também Hall (1997) reconhece um novo interesse pelo local nesse tempo de grande efervescência.
A título de ilustração, chamamos de "identidades locais" as expressões referentes a comunidades urbanas de grandes cidades, o modo como pessoas e mídia identificam e diferenciam os habitantes. O ser "suburbano", do bairro "zona sul", ser componente de agremiações comunitárias e de bairro – não necessariamente políticas, mas também os clubes, gangues de bairro etc. Casos em que os laços territoriais têm um caráter significativo e delimitador. E nesse aspecto, não temos segurança para concordar plenamente com a afirmativa de Antônio Flávio Pierucci, que em tempos de globalização tais identidades estariam em segundo plano. Diz ele que:

"A diluição das especificidades culturais, a subsunção das historicidades regionais/locais, o recalcamento das minorias provincianas, a assimilação das particularidades coletivamente compartilhadas num grande todo laico integrado estão deixando de ser imperativos neste nosso fin de siècle pós-moderno." (1999, p.152)

Perguntamo-nos, diante dessa afirmativa, se os movimentos culturais de massa não estão ainda sujeitos aos filtros das culturas locais. Isso sem contar com os movimentos nacionalistas de que temos notícias nesses tempos também de fim de século. São esses pensamentos que nos levam a questionar a afirmativa de Pierucci. Sendo a condição de pertencimento moderno algo dinâmico, entendemos que muitos desses aspectos vêm sofrendo deslocamentos e descentração oriundos das idéias e práticas contemporâneas.
Os incrementos desse processo de modernização podem ser ilustrados por uma hegemonia da vida urbana em detrimento das formas tradicionais que tinham o campo como referência. Este domínio da vida urbana acarretou transformações consideráveis de comportamentos e de atitudes que

passam a compor o cidadão da urbe, marcando sua identidade, desestabilizando-o com relação às suas certezas. Como o alcance e profundidade desses fenômenos são muito abrangentes e de extrema complexidade, entendemos que tamanhas mudanças podem ser indicadas aqui, apenas para resumir esse tópico, visto que não é o objetivo principal tratar das transformações promovidas pela urbanização. Pensamos em dois conjuntos ou dimensões que marcam essa modernização.
De um lado o aparato das técnicas, revolucionando a produção, a vida diária, a administração dos lugares e do tempo, do outro, a modernização no seu aspecto sociocultural, onde a intensificação do intercâmbio de informações e a sua massificação, a padronização de hábitos e de gostos em torno de uma produção cultural sempre nova (renovada) têm promovido uma unificação constante do mundo. Nesse segundo aspecto, nos inspiramos em Harvey (1993) que, citando Mandel (1975), trata essa característica da produção cultural das últimas décadas como uma mercadoria integrada perfeitamente ao funcionamento do mercado, à lógica do capitalismo avançado, reconhecendo e denunciando que

"a produção da cultura 'tornou-se integrada à produção de mercadorias em geral: a frenética urgência de produzir novas ondas de bens com aparência cada vez mais nova (de roupas a aviões), em taxas de transferência cada vez maiores, agora atribui uma função estrutural cada vez mais essencial à inovação e à experimentação estéticas'. As lutas antes travadas exclusivamente na arena da produção se espalharam, em conseqüência disso, tornando a produção cultural uma arena de implacável conflito social." (Harvey, 1993)

Gostaríamos, ainda, de tratar de uma percepção acerca desse processo de modernização e das suas conseqüências como um terreno nem sempre palpável para afirmativas que recoloquem as identidades, as incertezas em nova posição, mas essas mesmas incertezas e redefinições constituem-se em um campo muito rico para o debate. A amplitude das transformações promovidas pela modernização capitalista traz conseqüências para a noção de pertencimento que tem nos ocupado. Pois também precisa ser interpretada a partir dessa condição de instabilidade e inconstância das identidades dos indivíduos. A nosso ver, torna-se difícil precisar, diante de tamanhas e velozes novidades, quais tipos de pertencimentos esse processo vem conseguindo moldar e constituir no lugar do que foi desestabilizado. Contribui para isso a

"aumentada velocidade do fluxo mundial de pessoas e objetos, artefatos e utensílios, moedas e tecnologias, idéias políticas, verdades religiosas, vírus e terapêuticas, remédios, drogas, livros, jornais, revistas, imagens de mídia, estilos e stylings, estilos de vida, marcas e griffes, gostos musicais e culinários, emissões de rádio e TV, vídeos, filmes, clipes, discos, fitas, megaconcertos e shows tournées mundiais, softwares e sites etc. etc. etc., tem resultado em pluralização e heterogeneização de culturas, subculturas, contraculturas, multiculturas, altro che padronização cultural, assimilação, homogeneização ou coisa que o valha." (Pierucci, 1999,p.153-154)

A grande enumeração constante na citação nos dá bem a idéia daquilo a que o homem contemporâneo vem sendo submetido e assimilando. É essa complexidade de fatos que nos desafia para indicar como esse mesmo indivíduo agora pode situar-se e dizer quem é e de onde é. Pierucci (1999) acrescenta ainda que a globalização em vigor tem como efeito uma crescente "disjunção – entre pertenças sociais de todo tipo e duração, nem sempre conciliáveis apesar (e por causa) da experimentada inconsistência

das “identidades” sócioculturais, sejam elas antigas, novas ou mesmo novíssimas, sejam elas passadas, presentes ou emergentes” (p.154). O local e o global encontram-se, defrontam-se em cada esquina, bairro, periferia ou casebre produzindo novas identificações, que produzem novas identificações... “Novas diferenças coletivas e individuais sendo assim possíveis a todo instante e em qualquer lugar. Novas e muitas, múltiplas e mutáveis diferenças” (p.154).

Temos construído até aqui a idéia de que a globalização e as instabilidades dela advindas têm conseqüências para a noção de pertencimento. Destacamos o que chamamos de efemeridade do pertencimento como um aspecto com maior efeito sobre os indivíduos. A rapidez das transformações forja a identificação com determinados grupos e gostos, mas ao longo de sua história individual, quanto os sujeitos transformam-se, redefinem-se? Mudam atitudes e hábitos somente ou também valores internos são trocados pelos valores propagandeados pelo turbilhão de informações? São perguntas que nos fazemos ao observarmos, como Pierucci (1999,p.160), que “o processo de modernização veio dar, isto sim, um incremento inesperado e altamente generalizado da consciência de pertença aos grupos que soam como “naturais”, que são pensados como os mais imediatos na experiência vital dos indivíduos”. Não só nesse caso, mas também naqueles em que o sentimento de pertença origina-se como raízes ancestrais, mesmo que diluída em formas culturais como a música, grupos e organizações políticas. As possibilidades de pertença são também criadas, graças à modernização, pelas novidades que acompanham a produção de fenômenos culturais contemporâneos ao mesmo tempo em que coloca a diferença diante da porta de cada um.

Tal efemeridade do pertencimento é hoje uma condição indissociada da vida dos indivíduos, e mais do que isso, catalisa a fragilidade de memória histórica cujo sentido precisa ser buscado na discussão mesma, sem uma definição segura do seu papel em relação às pertenças contemporâneas (Harvey,1993,p.22). Também essa condição transitória das coisas, aliada ao turbilhão de informações, limita a seleção dos elementos que poderiam ter maior ou menor relevância para o aprendizado da cultura, para a formação da identidade dos indivíduos. Numa reflexão que tivemos a respeito desse ponto, preocupávamo-nos com a capacidade da educação escolar dar conta de trabalhar esse aspecto da superinformação recebida pelos educandos e delimitar aquilo que precisa ser relevante para o ensino, se a escola não desprende-se das amarras de conteúdos e procedimentos já tão cristalizados.

O que é a globalização que nos marca?

É esse processo intenso e dinâmico de homogeneização global que vem transformando o mundo nos últimos séculos. Eliminaram-se as fronteiras nacionais para a economia, as culturas se interpenetram graças ao intenso fluxo de informações e migrações, os lugares tornaram-se interdependentes e desiguais, obrigados que estão a servir como locus de produção e circulação numa escala muito além de seus domínios. A globalização é a expressão e dinâmica mesma do desenvolvimento capitalista que vem transformando os lugares, a produção e mesmo o homem. Diz Milton Santos (1979) que vem se impondo um modelo de tecnologia, de organização e utilização do capital para todos os povos, ainda que tal modelo afirme-se a partir do poder de determinados centros mundiais. Nessa uniformização em escala global esse novo homem parece não ter uma referência sua de pertencimento e identidade, foi-lhe imposto um rótulo ou uma caracterização que o define, não necessariamente a partir daquilo que ele próprio escolheu como pertença diante das instituições que realizam a globalização.

"Atualmente as relações entre as sociedades e seu espaço-suporte não mais têm caráter privilegiado mas dependem de uma determinação externa que tem o domínio deste espaço, da orientação de sua produção e do destino de seus habitantes.
Assiste-se, neste último quartel de século, a uma aceleração das mutações. Cada vez mais o homem se vê obrigado a utilizar técnicas que ele não criou, para produzir para outros aquilo de que não tem necessidade ou que não tem os meios de utilizar. Em razão desta passagem de uma multiplicidade de técnicas locais, geradas espontaneamente, para uma só tecnologia imposta em escala mundial, também o homem muda. Ele deixa de ser o homem "local" para se tornar um "homem mundial". (Santos, 1979, p.112)

Cultura e Pertencimento

A cultura como conjunto da produção de um grupo social desempenha um papel fundamental para a formação dos pertencimentos, vimos que é ela que fornece os elementos para a conduta, orienta princípios e as instituições, bem como as práticas individuais no seio da coletividade; e isto durante todo o processo de formação e inserção dos indivíduos, sem que os transforme em robôs e repetidores (Claval, 1999, p.106).
Esta é uma compreensão que partilhamos e a ela queremos colar a idéia seguinte: sendo moldado pela cultura, aquilo que o indivíduo pensa de si próprio e do seu grupo define a sua condição de pertencimento. No entanto, a possibilidade de criação e de pensamento de cada indivíduo o torna capaz de conhecer, assimilar ou não formas diversas de conduta, inclusive se forem contraditórias ao seu pertencimento original. Essa capacidade de inovação é que distingue o que Claval (1999) chama de sociedades de culturas abertas – "Nas sociedades que concebem sua cultura como um todo já constituído, as incitações a inovar são fracas e as mudanças de paradigmas são mal vistas." (Claval, 1999)
Os mecanismos e as instituições que cada povo concebe e administra para a difusão e reprodução do seu patrimônio cultural, portanto, têm influência direta na formação das identidades dos seus componentes. O caráter dos indivíduos fica condicionado a esse aparato cultural e daí resulta *"a idéia que fazem de sua autonomia e de suas responsabilidades, as modalidades segundo as quais concebem sua realização neste ou no outro mundo variam amplamente."* É assim que, em meio às construções políticas, na relação com o território e a paisagem, bem como os bens simbólicos, o aprendizado da cultura destaca-se no pertencimento dos indivíduos.

A escola e os contornos do pertencimento

Esse pertencimento, definido por um conjunto de elementos, idéias e práticas do cotidiano tem, portanto, sua escala estabelecida originalmente pelo universo desse espaço comum que é o cotidiano da cultura escolar. A escola, ao promover o processo da educação universal, inculca e socializa os elementos de pertencimento. Elementos esses que são mais abrangentes, históricos e lingüísticos. Além desses, o outro aspecto que abordamos foi o da cultura de massa com sua contribuição incisiva e uniformizadora no contexto social da atualidade. No entanto, interessa-nos destacar aqui, a relação do pertencimento com a cultura escolar.
A escola, instituição da modernidade, é um espaço de educação sistemática onde se dá a transmissão do conhecimento científico. É o seu apelo globalizante sobre o mundo, que privilegiando a cultura erudita, cria e dissemina uma dada noção de pertencimento. É a marca da razão moderna, articulando o lugar dos homens no mundo pela perspectiva universal, em detrimento da religiosidade, da língua, da hereditariedade ou

das culturas e identidades locais. Mas se a escola tem esse apelo, um papel tão forte para formar esse pertencimento, procuremos os elementos palpáveis dessa contribuição! Vale a pena discutir o quanto essa mesma escola consegue acompanhar todas as inseguranças que as críticas ao pensamento moderno vêm recebendo nos últimos tempos. A escola continua fechada no pensamento e na cultura ocidental moderna, favorecendo e forjando as mesmas formas de identidade e pertencimento, ou há indícios de sensibilidade para com as críticas da pós-modernidade?

A contribuição da educação é algo que interessa desenvolver para ampliar a compreensão do pertencimento, uma vez que, havendo um pertencimento já forjado no senso comum, são as formas de contribuição do sistema escolar que vêm reforçar essa pertença nos indivíduos. Importante saber, quando reforça, as contradições desses universos se traduzem em resistência ou perda de identidade?

Na verdade, vislumbramos a escola como espaços educativos, como ambientes de discussão, de tomada de consciência sobre os "descentramentos" e deslocamentos que o pensamento moderno vem sofrendo, para, dessa forma e nesse ambiente, dar vez à compreensão das identidades e dos pertencimentos contemporâneos. Nos referindo aos seguintes elementos, fatores ou condições que a escola apresenta e com os quais ela marca o cotidiano do pertencimento: a estrutura disciplinar (pensamento racional moderno); o aprendizado da língua; a história, os ritos e os heróis nacionais; os lugares e suas representações – a geografia.

O primeiro elemento a destacar diz respeito à própria dinâmica da escola que é a sua estrutura disciplinar na apresentação e condução do processo de ensino. Reflexo da especialização moderna dos saberes e da institucionalização das várias ciências, as disciplinas escolares pretendem revelar para os educandos as várias facetas da realidade a partir de seus objetos particulares de análise. Ora, vimos anteriormente que esse educando chega ao ensino institucional escolar já com um leque de saberes adquiridos de suas experiências concretas, das suas vivências comunitárias e das informações que pode assimilar dos meios de comunicação social – portanto, sabe ele quem é, à sua maneira, mas não chega vazio. Até a escola o seu aprendizado sobre o mundo foi dinâmico, sem amarras metodológicas e sobretudo, não fragmentado em relação à realidade. Agora na escola, há que seccionar aquilo que diz respeito a cada uma das dimensões da realidade sob o olhar objetivador das disciplinas. A estrutura curricular, a definição de conteúdos, os livros didáticos e os manuais de atividades em muito contribuem para seu estranhamento diante desse ambiente. Tal estranhamento, concordamos, deve em certa medida também ocorrer diante daquilo que os meios difusores da cultura de massa colocam diante dele e que não pertence ao seu universo comunitário. A diferença é que a assimilação e a relação com a cultura de massa não passam pela institucionalização e obrigatoriedade de aprendizado. Já a apreensão daquilo que diz respeito ao ensino institucionalizado é condicionante para sua produtividade futura, para a decifração de códigos os mais variados para a vida moderna, bem como para a inserção no mundo do trabalho. Não pode ser feita a seleção daquilo com que se tem empatia ou interesse. Cada uma das disciplinas tem sua carga de contribuição para desestabilizar aquilo que o educando traz como bagagem cultural. E mais do que essa desestabilidade, na maioria das vezes sequer haverá condição de diálogo com a visão de mundo do universo pré-escolar, tratado como arremedo de conhecimento, folclore ou cultura empobrecida.

Complementando a estrutura disciplinar, segue-se um elemento que a nosso ver tem um destaque muito significativo na condição de pertencimento e identidade dos indivíduos – o aprendizado da língua. O domínio dos códigos lingüísticos letrados constitui-se num momento de

conflito com a linguagem adquirida até a idade escolar. Expressões próprias, o vocabulário assimilado na vivência familiar, os contos e as histórias que se ouviu narrar foram de uma certa maneira definindo a ligação dos indivíduos com o seu grupo – aprende-se um vocabulário característico, uma forma de entonação etc. que serão freqüentemente corrigidos ou questionados pelo ensino da língua culta. Como deverá agora expressar-se diante do seu grupo? Essa pergunta torna-se ainda mais relevante nos casos em que o grupo social do educando não tem o domínio da forma culta no seu universo cotidiano. Está novamente em xeque quem é esse educando, ou quem ele pensa(va) ser.

Em terceiro lugar, temos os elementos da vida escolar que trazem para diante do educando o seu pertencimento mais global, oficial, nacional. Dois componentes integram esse conjunto: primeiro a história como recuperação da memória da nação, em especial na disciplina curricular História, mas também nas demais disciplinas que retratam o passado, os heróis e os momentos importantes associadas à vida da nação ou da comunidade local; o outro são os momentos de comemorações, as datas cívicas, a rememoração e celebração das datas históricas ou religiosas de maior repercussão, e ainda, nos momentos onde os símbolos cívicos se fazem presentes (competições, formaturas, homenagens etc.).

Observamos que, no primeiro caso, a recuperação de memória e a reconstrução de pertencimentos e identidades estão inseridas no processo de ensino-aprendizagem como conteúdo didático, apresentando-se como conhecimento legitimado a ser apreendido, revisado e avaliado. Estes elementos colocam-se diante dos educandos para que apreendam o quanto a sua história pessoal vincula-se com a memória maior, coletiva, dentro do processo de formação de identidade nacional. Nesse conjunto, assimilam-se tais informações enquanto inculcam-se reverências e deveres, responsabilidades e direitos. No que diz respeito ao segundo já se constata uma dinâmica extraclasse, se é que podemos classificar dessa forma. Queremos dizer que não compõem o currículo disciplinar, mas integram o processo letivo por meio da participação nas comemorações de demais ritos já citados. Com freqüência esses momentos têm um caráter festivo, o que não significa que tenham menor importância. Neles forma-se uma identificação coletiva com o estandarte, a música, o discurso rememorativo daquela data ou daquele herói, o sentimento de união comum em nome do país, da Nação ou município (a escala não vem ao caso, no entanto, ela supera e extrapola o universo particular de cada educando, colocando-o em um conjunto maior).

A geografia escolar e o pertencimento

Ainda dentro do interesse de nosso trabalho, os elementos da ciência geográfica para a definição de pertencimento, agora determinando a escala, a localização e a representação do lugar do educando no mundo.

Quando apontamos na direção da contribuição da geografia, constatamos que é essa disciplina escolar que vem realizando, por excelência, o pertencimento. É o conhecimento geográfico, através dos seus conceitos didáticos, que no sistema escolar referencia de forma mais palpável a noção de pertencimento.

São os conhecimentos geográficos que dão o tom mais visível do pertencimento, se pensarmos nos conceitos que a escola ensina e dissemina. Por enquanto, apenas a título introdutório, podemos nos ocupar dos conceitos de lugar, natureza, país, território, nação para fomentar a reflexão. Temos pensado que tais conceitos podem representar um caminho saudável para permitir o confronto do saber pré-escolar com os conceitos da geografia escolar. Eles estão presentes no discurso do professor e, de maneira ainda mais definida, nos livros didáticos. E como

pano de fundo para esse aparato conceitual, esses conteúdos também estão sustentados nos teóricos que dão suporte aos professores e que inspiraram os autores dos livros didáticos e manuais de atividades.

Como associamos a noção de pertencimento à categoria lugar, pensamos ter claro que a idéia que cada indivíduo constrói a respeito do que ele é, de onde é e com quem convive comunitariamente tem um vínculo estabelecido com o lugar geográfico, por excelência o lugar social. É provável, inclusive, que o lugar social tenha um papel ainda mais destacado na formação do pertencimento. Essa categoria lugar no ensino de geografia tem, portanto, um contribuição importante para a identificação do educando em relação a um vocabulário que será redefinido no ambiente da escola, o que também redefine para ele quem é ele e qual é o seu lugar.

Embutidos, envolvidos nessa redefinição de lugar, estão outras categorias. A idéia de natureza enquanto uma tradução de um aspecto da realidade do lugar é conhecida, vivida e concebida na prática cotidiana, seja naquilo que está relacionado ao trabalho dos grupos, ou às suas condições ambientais, o valor que os chamados elementos naturais adquiriram e têm para a comunidade etc. A conceituação de natureza pelas diferentes disciplinas escolares impõe o aprendizado de um vocabulário novo, que por vezes dicotomiza e secciona o indivíduo daquilo que ele cresceu aprendendo em seu cotidiano. Na geografia, se ensina uma idéia de natureza que por vezes beira uma visão meramente econômica, onde o homem histórica e perpetuamente desempenha apenas o papel de predador, quase sempre desprovido de positividade na relação com o meio.

E são nas categorias país, território e nação que vamos encontrar um papel crucial dos conteúdos geográficos para o pertencimento. A vaga noção de pertencer a um país ganha contornos mais definidos com o vocabulário geográfico apresentado desde as séries iniciais da educação escolar. Agora, tal compreensão passa a definir-se a partir de um discurso mais elaborado para dizer o que é o país ao qual se pertence, que ganha também contornos definidos nas representações cartográficas e um lugar determinado no mundo. O território, palavra que se aprende associada especialmente à idéia de poder, de controle, tornou-se visível e delimitado no mundo, para que fique claro onde estamos e como o nosso lugar territorial é bem diferente do dos outros povos. Daí a necessidade de reconhecer o território do país no mapa, subentendendo que agora é desse lugar determinado que vamos, como região e como nação, dialogar ou não com os outros povos – os outros. Mas na compreensão de nacionalidade, também não se descobre e se ensina apenas que somos muitos, com coisas em comum. Ao precisar apreender essa idéia de nação, categoria generalizadora para o pertencimento, os educandos vão percebendo também a diversidade e as desigualdades que o conceito esconde ou dissimula. O seu lugar, parte de um conjunto que se chama país, a sua comunidade, parte de um todo denominado nação, encontra-se diferenciado em muitos aspectos desse conjunto. A homogeneidade aparente no conceito, salta aos olhos quando se decifra as paisagens e os espaços construídos, quando se interpreta os papéis que desempenham em relação à produção e circulação, quando analisadas as condições diferenciadas de consumo, de qualidade de vida e acesso a serviços diversos.

Conclusão

O que discutimos é que a escola, locus do pensamento da modernidade, instituição necessária para difundir e reproduzir os conhecimentos científicos e as descobertas da razão humana, bem como difundir uma

visão onde o sujeito precisa perseguir sua condição de produtor, sua autonomia e liberdade, tem realizado desde a sua institucionalização a tarefa de destacar uma certa visão de mundo e também de realçar as identidades dos indivíduos que ela educa, bem como de suas respectivas comunidades. Mas apenas explicitar essa compreensão não basta, fazendo-se necessário destacar de alguma maneira, quais os elementos que estão presentes na escola contribuindo para forjar o pertencimento dos indivíduos, ou ainda, ao contrário disso, desestabilizando os seus pertencimentos comunitários e de senso comum, bem como a contribuição da ciência geográfica nesse universo da cultura escolar.

Referências Bibliográficas

BOSI, Alfredo. (org.) Cultura Brasileira – Temas e situações. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1992.

----------. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

----------. "Cultura Brasileira". In: Filosofia da Educação Brasileira. (p.135-176). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BURKE, Peter. Cultura Popular na Idade Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARVALHO, Maria Inez, Fim de Século – A Escola e a Geografia. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

CASSIRER, Ernest. A filosofia do Iluminismo. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

GADOTTI, Moacir. O Pensamento Pedagógico Brasileiro, 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1988.

HALL, Stuart. Identidades Culturais na Pós-modernidade. São Paulo: DP&A Editora, 1997.

HARVEY, David. A condição Pós-Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986.

PIERUCCI, Antonio Flávio. Ciladas da Diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Milton. Economia Espacial. São Paulo: Editora Hucitec. 1979.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da Educação Brasileira, "Tendências e correntes da educação brasileira". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p.19-47.

VARELA, Julia. "O Estatuto do Saber Pedagógico". In: O Sujeito da Educação. SILVA,Tomas Tadeu da. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1994. p.87-96.

Notas

1- Entre as leituras sobre o conceito de cultura indicadas na bibliografia podemos citar os autores que marcaram este trabalho: Alfredo Bosi, Peter Burke, Darcy Ribeiro e Norbert Elias.

2- Júlia Varela (1995, pág. 95) alerta para não confundirmos a "cultura culta com a cultura dominante." Ela considera que nem todos os saberes são normalizados, visto que ao lado desses encontram-se saberes que não são totalmente disciplinados, o que abre a possibilidade de a escola desempenhar também uma função libertadora apesar de sua função de submetimento ao viés dominante.