

Dos outros de que somos feitos: educação, cultura e conflitos sociais.

MAURÍCIO ERNICA*



E

Este texto tem por objetivo discutir algumas relações entre educação e cultura, a partir da constatação de que os embates entre as valorizações e desvalorizações de personagens, relações sociais e modos de vida influenciam as práticas educacionais. Num primeiro momento, retomaremos e ampliaremos algumas idéias sobre educação e cultura discutidas anteriormente (Setúbal e Ernica, 2005). Para isso, serão apresentadas formulações teóricas baseadas na obra de Vigotski sobre o papel do “outro” social na formação das pessoas. A seguir, essas idéias serão relacionadas com as de patrimônio cultural e de educação para que, por fim, cheguemos às questões que se quer levantar.

Conforme já afirmamos, entendemos por “educação” os diversos processos que os grupos humanos elaboram para fazer com que as novas gerações aprendam os saberes que são socialmente valorizados e, sendo assim, podemos estender o sentido de “educação” para todos os processos pelos quais os legados passados são transformados em modos de viver no presente. Dessa maneira, estamos supondo que a sociedade é lógica e historicamente anterior aos indivíduos e que nela existem meios de vida (materiais e simbólicos) que forçosamente devem ser apropriados pelos seres humanos.

O “eu”, o “outro” e a sociedade

Assumimos que o “outro” antecede a formação do “eu” e, mais especificamente, que o “eu” só poderá se formar a partir do momento que forem estabelecidas, no quadro de atividades coletivas, uma série de interações sociais que permitam aos indivíduos interiorizar os meios de vida que eram, num primeiro momento, exteriores a

* MAURÍCIO ERNICA é cientista social pela Universidade de São Paulo, Mestre em Antropologia pela Universidade de Campinas e Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

[...] só podemos existir como humanos porque fazemos com que as marcas dos outros existam dentro nós como recursos que nos formam; porque, pela interiorização das palavras e das ações dos outros, desenvolvemos a possibilidade de nos estranharmos, de olharmos a nós mesmos como um outro.

ele. O “eu”, portanto, é social; todas as dimensões de nossa vida são sociais, do nosso gestual ao modo como divagamos em pensamentos incertos.

Na obra de Vigotski (1934), encontramos subsídios para sustentar essas afirmações. Como é sabido, Vigotski (1934) atribui um lugar central à interiorização dos signos verbais na formação do agir humano. É pela apropriação da linguagem que a consciência se forma, pois a interiorização dos signos verbais permite que imagens difusas e idiossincráticas sejam transformadas em representações sociais que generalizam experiências, que são estáveis e discretas e que, por essas características, podem ser reproduzidas para além da presença do objeto.

No sujeito, os signos interiorizados permitem a ele ter acesso a si mesmo e a agir sobre seu corpo e seu pensamento. A interiorização dos signos propicia a emergência do mecanismo ativo e auto-reflexivo que permite ao sujeito tomar-se a si mesmo um outro, agir sobre si como quem age sobre um outro e, assim, desenvolver suas capacidades psíquicas.

Vigotski reconhece que em todas as espécies são gerados traços internos de seu comportamento ativo. Entretanto, o que seria particular aos seres humanos é que, tanto suas necessidades quanto o processo de sua satisfação e como o quadro de interações com os outros membros da espécie emergem em seu interior, generalizados e formalizados em representações sociais distintas e relativamente estáveis, podem ser apropriadas e operacionalizadas pelos seres humanos (cf. Bronckart, 1997).

A partir de Vigotski, podemos ver que o material que nos forma como pessoas, que nos permite desenvolver nossos mecanismos auto-reflexivos e que nos abre a possibilidade de nos auto-orientarmos, é social e estava, primeiro, fora de nós, no outro. Portanto, só podemos existir como humanos porque fazemos com que as marcas dos outros existam dentro nós como recursos que nos formam; porque, pela interiorização das palavras e das ações dos outros, desenvolvemos a possibilidade de nos estranharmos, de olharmos a nós mesmos como um outro. É o que se expressa na seguinte passagem de Vigotski:

Conhecemos nós mesmos porque conhecemos os outros, e pelo mesmo procedimento pelo qual conhecemos os outros, porque nós somos em relação a nós mesmos os mesmos que os outros são em relação a nós. Eu me conheço somente na medida que eu sou eu mesmo um outro para mim (1925, p. 90; em tradução livre de M.E.).

Diversos animais usam instrumentos materiais como extensão de suas propriedades naturais, como a teia para a aranha ou um galho para um macaco. No caso dos humanos, afirma Vigotski, a esses instrumentos materiais, são associados instrumentos semióticos, que permitem ao humano agir sobre o meio, representando para si mesmo e para os outros suas necessidades, suas finalidades e o curso de sua ação. De posse dos signos, então, cada humano pode tomar distância em relação a si e ao meio, pode autonomizar o seu próprio agir e, por extensão, pode regulá-lo e se responsabilizar por ele (Vigotski, 1984).

Assim, a partir das interações sociais e da interiorização da linguagem verbal, tanto o agir humano quanto o mundo são representados em imagens mentais que podem ser confrontadas com as de outros seres humanos. Com isso, geram-se representações sociais válidas coletivamente que fazem com que, para cada indivíduo particular, o mundo se apresente como um mundo (re)presentado socialmente, como um mundo já visto anteriormente (cf. Ernica, 2006).

É importante que assim seja, pois, desse modo, garante-se que os modos de agir não tenham de ser reinventados a cada momento. Podemos pensar na noção de gênero de texto e na famosa imagem de Bakhtin em *Os gêneros do discurso*, segundo a qual, sem os modelos rela-

tivamente estáveis de dizer e compreender, a comunicação humana seria impossível. Com Vigotski, assumimos, então, que as experiências passadas são generalizadas, formalizadas socialmente e tornam-se disponíveis como meios para que os sujeitos possam desenvolver novas vivências (cf. Vigotski, 1925 e 1934 e Clot, 2003).

Não há palavras isentas de valorações e afetos

A afirmação de que somos seres sociais implica o reconhecimento de que o modo como somos, a maneira como vivemos, recoloca no presente outras pessoas e outras experiências que existiram antes de nós. Quando falamos, fazemos ressoar as vozes daqueles com os quais nos formamos; quando agimos, revelamos o agir daqueles com os quais interagimos anteriormente.

Cabe agora trazer para a discussão outra idéia de Vigotski (1934, cap. 7). Para o autor, todo signo verbal é marcado pelo conteúdo afetivo e valorativo que anima a relação das pessoas com o objeto a que ele se refere. Não há palavras isentas de valorações e afetos. Assim, ao nomearmos ou mesmo ao nos lembrarmos de algo, atribuímos valores a esse “algo” e dirigimos a ele determinadas emoções. Podemos concluir, portanto, que as vozes e as ações dos outros que nos compõem são recobertas por valores e emoções.

Os outros que nos permitem viver socialmente podem existir para nós, por exemplo, como um outro reprovável ou louvável, pernicioso ou engrandecedor, repulsivo ou atraente, digno ou risível, imprescindível ou descartável. Na medida que esses outros existem em nós e nos constituem, os afetos e valorações que se referem a eles tornam-se afetos e valorações referidos a aspectos nossos.

São esses pressupostos teóricos que nos permitem afirmar que as atividades educacionais e o patrimônio cultural de um grupo estão profundamente interligados. Só se pode falar em educação porque existe um meio cultural e porque, nele, há saberes que são valorizados e que devem ser transmitidos para as novas gerações. Assim, as várias formas de desenvolver a atividade educacional são fundamentais para que todo o patrimônio cultural que um grupo herda de seus antepassados seja transmitido e sirva de meio para as novas gerações viverem.

Seguindo nessa argumentação, afirmamos que há um olhar para a vida cultural e uma seleção do que deve ser

ensinado que antecede a atividade educacional propriamente dita. Como dissemos, a própria noção de educação pressupõe a definição de quais são os saberes socialmente relevantes e que formam o patrimônio valioso a ser transmitido.

Para além dos saberes propriamente intelectuais e escolares, como ler e escrever diferentes gêneros de texto e fazer operações matemáticas em situações diversas, ensina-se, também, a olhar para a própria história, ensina-se também a valorizar este ou aquele produto do trabalho humano, este ou aquele grupo social como prestigioso, importante, belo, valioso ou como sem prestígio, sem importância, feio ou sem valor.

Identificamos que há uma seleção de elementos da natureza, da cultura material e da cultura imaterial (os saber-fazer) para definir o que é o patrimônio cultural de um grupo. Essa seleção constrói uma determinada leitura do passado e dos aspectos que devem ser lembrados no presente e dos que devem ser silenciados; ela cria representações dos personagens, dos saberes e de suas obras que influenciam o desenrolar da história.

A partir dessa abordagem, podemos ver que há conteúdos valorizados e selecionados por algumas práticas educacionais que podem, no entanto, ser desvalorizados e excluídos de outras práticas. Pode ser que alguns grupos sociais consigam consolidar na coletividade certas representações que estigmatizem modos de viver que são nossos. Pode ser que o modo de viver, pensar, sentir, falar, que desenvolvemos em alguns espaços de sociabilidade, seja interdito ou estigmatizado em outros. Pode ser que acabemos por fazer viver em nós modos de vida estigmatizados e, ao mesmo tempo, o olhar que os estigmatiza.

A interiorização do outro e as cargas discriminatórias

A título de exemplo, vejamos trechos do verbete “caipira” nos dicionários Houaiss e Aurélio.

HOUAISS:

Adjetivo:

1. que vive no interior, fora dos centros urbanos, no campo ou na roça; roceiro;
2. que leva uma vida campestre rústica, tem pouca instrução, pouco convívio social, e hábitos e modos rudes (por vezes, pejorativo);
4. Derivação: sentido figurado que é tímido, acanhado, pouco sociável.



Substantivo:

7. indivíduo natural ou habitante de parte das regiões Sudeste e Centro-Oeste brasileiras, esp. São Paulo, de origem rural, caracterizados pela agricultura de subsistência, pela cultura itinerante e por não terem a posse da terra;
8. indivíduo simplório, ger. habitante do campo, de pouca instrução e modos pouco refinados.

AURÉLIO

S. 2 g.

1. Bras. S. Habitante do campo ou da roça, particularmente os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos e canhestros.
S. m.
Adj. 2 g.
5. Bras. Diz-se do indivíduo sem traquejo social; cafona, casca-grossa.
6. Bras. Diz-se das festas juninas e do traje típico usado nessas festas.

[Cf. (nas acepções 1, 3, 4 e 5) provinciano.]

Notemos que a definição do caipira é feita, sobretudo, por marcas de insuficiência (pouco isso, pouco aquilo...) e de ausência (sem isso, sem aquilo...) de características valorizadas positivamente e que são quase sempre associadas à vida urbana, moderna e letrada. Em geral, “caipira” virou uma designação pejorativa e voltada para o outro – é quase uma acusação de falta de traquejo com as coisas do progresso.¹

Uma das conseqüências disso é que se identificar como caipira envolve um embate contra toda uma carga discriminatória. Reconhecer em si traços do mundo caipira e se ver na história rural paulista, portanto, é reconhecer em si esse universo que aprendemos que deve ser recusado e evitado em nome do progresso e da modernidade – do futuro.

Acrescente-se a isso o fato de que as representações do “Brasil profundo” e da “cultura popular brasileira” remetem, em geral, a universos culturais nordestinos e mineiros. Parece haver um certo consenso de que não há culturas tradicionais e populares em São Paulo habilitadas a fazer parte do nacional. Quando elas não são desconhecidas, não é raro que essas tradições sejam relegadas à condição de “regionais”, uma etiqueta que serve para designar o que desvia do que foi aceito no “nacional”.

No interior e na capital de São Paulo, há experiências de vida, memórias orais e escritas, marcas nas ruas e nas edificações, experiências artísticas, manifestações religiosas e celebrações populares que sobrevivem, por vezes, de maneira desconexa e como experiências residuais que não cabem por inteiro nos símbolos hegemônicos da identidade paulista. Na sua própria terra, a história os tornou fora de lugar, os desterrou.²

Na sociedade brasileira, é comum vermos o mundo da cultura erudita e dos saberes letrados voltando-se agressivamente contra os legados rurais transmitidos oralmente, sobretudo aqueles que herdamos das pessoas simples. Em vez de serem meios para vivermos no presente e para inventarmos o futuro, tais legados passam a ser vistos como máculas e como traços que devem ser reprimidos. Não é raro nos depararmos com resultados trágicos devido a isso, como tentativas mal-ajambradas de se evitar o que se é, em nome de uma busca aflita de se parecer o que não se é e que nem pode se chegar a ser.

A personagem Biela, do filme *Uma vida em segredo*, de Suzana Amaral, revela esses conflitos. Ela é uma mulher formada no meio rural; em seu agir e em suas pala-

vras, manifesta-se a cultura rústica e simples, ligada às coisas da terra. Com a morte de seus pais, Biela herda terras cultivadas e gado, tornando-se muito rica.

Entretanto, como quem administrará seu patrimônio será Conrado, seu primo e tutor, ela é forçada a se mudar do lugar onde mora, chamado de “fundão”, para a casa de seu primo, na cidade. Lá, Biela se confronta com o universo do luxo burguês e com as pressões para se comportar como uma dama da sociedade. Por um momento, Biela considera as iniciativas da esposa de Conrado como boas e necessárias, lançando-se numa sofrida e constrangedora re-socialização.

Para tornar-se uma dama cidadina, Biela precisaria negar-se, precisaria abrir mão de gestos, roupas, hábitos, palavras, pensamentos, sentimentos e laços sociais. Já no limite do sofrimento e após um noivado mal sucedido, ela rompe com o projeto de viver segundo hábitos que não são os seus e que a transformara numa caricatura risível. Biela tentará reconstruir sua sociabilidade simples na cidade. Será com os empregados das damas da sociedade aburguesada, que ela recusa, que Biela se sentirá à vontade.

Entretanto, o isolamento de Biela não será superado e a personagem viverá o aprofundamento da carência de relações com outros que a afirmem, que legitimem seu legado cultural. Por decorrência da ruptura das relações nas quais ela pudesse desenvolver-se como ela mesma, Biela morre.

Podemos encerrar este texto lançando essas questões para as práticas educacionais. A escola pode ser um fórum de consolidação desses preconceitos e dessas mutilações. Afinal, o sistema escolar, nele incluídas as universidades, é a instância decisiva para a formação da gente letrada e culta.

Se é assim, pensar a educação de modo amplo, integral, pode ser um meio de reconhecermos que algumas dimensões de nossa formação histórico-social podem estar sendo valorizadas em detrimento de outras; um meio de reconhecermos quais legados são autorizados em detrimento de outros. Em suma, tais questões podem ser um meio de vermos quais dos “outros” que nos constituem nós podemos marcar no presente e quais estão sendo silenciados e apagados.

Entre as culturas eruditas e letradas e as culturas populares, não é necessário haver uma oposição. Alfredo Bosi (1992, p. 330-1) afirma que:

[...] desse contacto podem nascer frutos muito diferentes entre si e que vão do mais cego e demagógico populismo, que é a má consciência estertórea do elitismo básico de toda sociedade classista, à mais bela obra de arte elaborada em torno de motivos populares, como a música de Villa-Lobos, o romance de Guimarães Rosa, a pintura de Portinari e a poesia negra de Jorge de Lima.

Muitos exemplos nos mostram que esse diálogo pode ser enriquecedor e pode recolocar, no mundo contemporâneo, aspectos os mais longínquos de nossas vivências, não só por meio das artes, como também em todas as demais dimensões de nossa vida.

Bibliografia

- AMARAL, Suzana. *Uma vida em segredo* (longa-metragem baseado no romance homônimo de Autran Dourado), 2000.
- BAKHTIN·Mikhail. 1953. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (tradução do russo de Paulo Bezerra).
- BOSI, Alfredo. 1992. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. *Dialética da colonização*. 4ª ed. acrescida de posfácio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRONCKART·Jean-Paul. 1997. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ., 1999 (tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha).
- CLOT·Yves. Vygotski, la conscience comme liaison. In: VYGOTSKI, Lev S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003.
- Dicionário Eletrônico Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- ERNICA·Maurício. *O vivido, o possível e o catártico: para uma abordagem vigotskiana do estudo de representações sociais em textos artísticos*. São Paulo: Programa Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, 2006. (tese de doutorado)
- FRANCISCO·Luís Roberto de. A gente paulista e a vida caipira. In: Setúbal, Maria Alice. (Coord.). *Terra Paulista: histórias, arte, costumes*. São Paulo: CENPEC e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- MARINHO, Jorge Miguel. A literatura do interior paulista: do lirismo à anedota. In: Setúbal, Maria Alice. (Coord.). *Terra Paulista: histórias, arte, costumes*. São Paulo: CENPEC e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- SETÚBAL, Maria Alice. (Coord.). *Terra Paulista: histórias, arte, costumes*. São Paulo: CENPEC e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- SETÚBAL, Maria Alice e ERNICA, Maurício. 2005. Por que educação e cultura? *Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária*. n. 1, primeiro semestre de 2006.
- VYGOTSKI·Lev Semyonovich. 1925. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In: VYGOTSKI·Lev S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003. (traduction du russe de Françoise Sève)
- _____. 1934. *A construção social do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (texto integral de Pensamento e Linguagem traduzido do russo por Paulo Bezerra)
- _____. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (organização de Michael Cole)

Notas

- 1 Cf. De Francisco, 2004 e Marinho, 2004, para uma discussão sobre esse aspecto no quadro do projeto Terra Paulista: histórias, arte, costumes.
- 2 Cf. Setúbal, 2004, para ver como trabalhamos com esses elementos no projeto Terra Paulista: histórias, arte, costumes.