

AS MATRIZES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

João Rodrigues Pinto
FACTEF

Resumo: O estudo descreve as matrizes culturais do campo, situando a dimensão sociocultural dos processos que constituem a dinâmica das manifestações artísticas do meio rural, cuja marca é a defesa da identidade do homem e da mulher. Trata-se de uma abordagem que compreende a relação entre as matrizes culturais, o cotidiano, a educação do campo e identifica os principais aprendizados construídos pelas crianças, jovens e adultos e que podem ser oportunizados pela fazer pedagógico escolar. São reflexões sobre a vida campesina em torno das peculiaridades artísticas produzidas pela comunidade, presentes na sua história, no seu aprendizado, nas suas performances e nas nuances da arte popular, inserindo aí, o teatro comunitário. Por outro lado, quando o estudo considera o meio rural como um dos palcos do teatro comunitário, amplia o conceito de matrizes culturais, enfatizando a identidade coletiva e a função social e educativa do fazer artístico-popular.

Palavras-chave: Educação do campo; matrizes culturais; arte popular; teatro comunitário .

Introdução

Antes de buscar qualquer conceito sobre as matrizes culturais do campo, torna-se necessário tecer um comentário a respeito do cotidiano e suas representações na vida campesina. E essa ressalva começa com uma indagação um tanto pertinente ao caráter desse estudo: de que forma o cotidiano cria/prodiz a cultura do meio e como ela se torna a sua marca representativa dentro e fora da comunidade?

A partir do momento que as matrizes culturais proporcionem qualquer reflexão sobre o cotidiano, este deve ser entendido como algo que vai além daquilo que se repete todos os dias, dos costumes mais estáveis, rotineiro. A atividade agrícola, principalmente a do pequeno proprietário, permite que toda

a família trabalhe na terra. No campo, o agricultor trabalha o tempo inteiro porque o trabalho é encarado ali como algo importante na sua vida, na família e no meio onde vive.

A dinâmica do cotidiano

Quando a comunidade reflete o cotidiano, exercita a prática do rompimento, ressignifica certos padrões ou certas tradições presentes naquele chamado modo cotidiano de vida. Os artistas da comunidade (através do teatro, do canto, da dança, do artesanato, da religiosidade, etc.) ampliam tal reflexão, pois estão lidando diretamente com esse cotidiano. Estão brincando, afirmando (ou negando), reforçando, discutindo esse cotidiano. Por isso, as matrizes produzem significados, valores, comportamentos, idéias, com uma dimensão diferente daquelas usualmente incluídas no conceito antropológico de cultura. Afinal, há momentos na História em que a cultura tem realçada a sua dimensão de projeto, de perspectiva de futuro; e estes momentos são exatamente aqueles em que acontecem movimentos sociais, políticos ou intelectuais de maior vigor, onde se constituem sujeitos sociais – classes ou extratos de classe, reacendendo esperanças e trazendo propostas de mudanças. Roseli Caldart (2000, p. 29) adverte que “esta dimensão de projeto não acontece desvinculada de um modo mais cotidiano de vida.” E é exatamente esta relação que forma o sujeito humano, social.

Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999, p. 38) afirmam que:

É possível identificar as matrizes culturais, enfatizando a relação da criança, do homem e da mulher com a terra, com os estreitos vínculos existenciais e culturais. Outra forte matriz cultural no campo é a celebração e a transmissão da memória coletiva por meio das festas, nas quais são construídas a história da comunidade, as origens são atualizadas e os traços identitários solidificados. Assim, toda a comunidade participa ativamente dessa celebração-rememoração-comemoração da qual depende sua filiação à identidade coletiva do grupo.

As manifestações artísticas, como o teatro popular, por exemplo, se vinculam, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade e do campo. As performances dos atores são carregadas de gestos, rituais, simbolismo, estética, que incorporam a ambiência no qual está inserido e deseja interferir: a caminhada entre a vida e a escola. Arroyo e Fernandes (1999, p. 28) esclarecem que isso acontece porque “o campo mantém vivas as matrizes, as raízes culturais”. Segundo o autor ditado depois de dois séculos de industrialismo e de urbanização, quando o homem do campo quer cantar, canta músicas e letras que surgiram coladas ao modo de produção agrícola. Até a escola urbana canta a cultura do campo, porque a industrialização brutal do capitalismo não consegue acabar com a cultura rural. A cultura urbana é tensa.

Para muitos a experiência urbano-industrial é desumana.

A comunidade por sua natureza interacionista é o espaço para uma melhor compreensão da manifestação artística presente nos moradores do meio rural. Essa natureza interacionista valoriza o sentido de matriz cultural, representa o meio rural, cujo foco é a relação integral entre o homem e a terra. Nessa perspectiva, a Educação do Campo deve prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo que, no fundo, é o *ethos* da existência, já que, muitas vezes distantes e isolados de outras comunidades, o homem e a mulher do campo precisam fazer e refazer suas instâncias de aprimoramento lingüístico, filosófico e cosmológico.

Na compreensão de Carlos Brandão (2003, p. 231), o estudo do cotidiano não deve ser algo mecânico, reduzido a mero levantamento de dados: “a vida cotidiana e seus fios e feixes abertos a uma história social local, como uma história de estórias, vivida e refletida em todos os planos experimentados e imaginados de relacionamentos realizados entre as pessoas”.

A prática do improviso e a cultura campesina

A improvisação empregada pelos artistas populares nasce do cotidiano expresso nas matrizes culturais do campo, tendo como foco central a cultura da oralidade, que se relaciona de certo modo, com os antigos trovadores. Desse modo, a criatividade sempre caminhou ao lado da espontaneidade.

De acordo com Marlyse Meyer (1980), não é preciso ter acesso à cartilha para gostar de contar e ouvir histórias. Em todo o mundo, desde tempos imemoriais, à grande tradição da literatura escrita culta correspondeu sempre, em todas as culturas, a pequena tradição oral de contar. Às vezes, porém, o contador pegava lápis e papel e se punha a escrever – ou a ditar – o que já estava em sua memória, ou o que de novo inventava, ampliando um pouco o seu público.

Quando surgiram as máquinas impressoras, a divulgação dessas obras de pequena tradição literária estendeu-se a um número maior de leitores: algumas eram escritas em prosa; a maioria, porém, aparecia em versos, pois era mais fácil, a um público analfabeto, decorar versos e mais versos, lidos por alguém. Esta foi a trajetória daquilo que se chamou, na França, literatura de *colportage* (mascate); na Inglaterra, *chapbook* ou balada; na Espanha, *pliego suelto*; em Portugal, literatura de cordel ou folhas volantes. No Brasil, e também na América espanhola, a mesma trajetória foi seguida. Também aqui se conta e se canta, em prosa e verso. Há em todo o país, uma longa tradição e a presença sempre atuante de cantorias, improvisos e desafios: os poetas populares dizem, em versos, suas mágoas, alegrias, esperanças e desesperos do dia-a-dia.

A prática do improviso foi largamente utilizada pelos “cantadores” do meio rural, destacando-se o cantador caipira (Sul e Sudeste) e o nordestino.

O Nordeste torna popular uma prática de improviso conhecida como desafio (dois violeiros se posicionam e vão improvisando o bendizer ou maldizer), também utilizada pela literatura de cordel e posteriormente pelo teatro religioso nordestino. Além disso, o improviso passou a constituir-se a marca da brasilidade nossa-de-cada-dia, sendo identificada em, praticamente, todo o interior brasileiro – sobretudo, o meio rural. As lavadeiras do norte de Minas, por exemplo, se reuniam às margens dos rios e enquanto lavavam as peças, cantavam, jogando versos à base do improviso; os mais idosos costumavam relatar que os tropeiros (boiadeiros, vaqueiros, aventureiros do Rio Grande do Sul, Minas e São Paulo), faziam as suas cantorias enquanto levavam a boiada. Quando ocorriam as paradas, à luz da fogueira e ao som da viola ou da sanfona (gaita, para os gaúchos), a cuia de chimarrão, o cigarro de palha e a aguardente, faziam as cordas da viola descrever a saudade, os amores, as dores e o esperado retorno.

A improvisação empregada pelos artistas populares do teatro comunitário se relaciona de certo modo, aos trovadores do meio rural, onde a criatividade sempre caminhou ao lado da espontaneidade.

Segundo José de Souza Martins (1975, p. 129-133),

quando a crise dos setores agrário-exportadores da sociedade brasileira desdobrou-se nos seus extremos, no início da década de 30, abrindo caminho para a reorientação do fluxo populacional estabelecido, ao menos, desde a abolição da escravatura, já existia nas cidades, uma elaborada concepção do mundo rural. Desta forma, o êxodo rural de trabalhadores, colonos e sitiantes empobrecidos ou desempregados fora antecipado largamente pelo deslocamento dos fazendeiros e seus descendentes para as cidades .

Na compreensão desse estudioso, a elaboração dessa concepção citadina da vida rural vinha se processando havia mais de um século, pois já a partir do começo do século XIX tem início a formação de idéias e atitudes, coincidente com a urbanização, relativa à diferença entre a vida rural e a vida urbana.

Nos meados do século XIX, o intelectual citadino esboça as primeiras representações do homem rústico, seja sob o ângulo ideal, seja sob o da sátira.¹

Através dessa concepção, a cidade cai no ângulo crítico de um mundo rural idealizado, presente na literatura, no ensaio político, na música, no teatro, no cinema, etc. No fenômeno do sertanismo é possível observar duas características que, embora vinculadas a um fundamento comum, não se apresentavam necessariamente associadas: de um lado, o cultivo nostálgico do tema “sertão”; de outro lado, a formulação humorística dos estereótipos rurais e a concepção humorística das situações citadinas. A primeira tendência frutificou mais amplamente na antiga capital, nos meios letrados e boêmios, enquanto a segunda acabou definindo o regionalismo musical paulista, que teve em Cornélio Pires uma contribuição expressiva. Ou se valorizava um mundo rural utópico ou se depreciava a cidade em que, supostamente, “se

maquinara” a desagregação daquele.

Este último aspecto apóia-se na vitalização do estereótipo do caipira: personagem aparentemente simplório por seu alheamento em relação às concepções e padrões dominantes de conduta, mas na verdade dotado de grande sagacidade, pela pureza das suas concepções fundadas sobre uma existência natural, ainda não contaminadas pela complexidade e pelas discontinuidades da vida urbana. A elaboração ideológica da figura do caipira incorpora a aparência da sua realidade, e não a sua transparência, constituída desde o século XVIII por força dos dinamismos da economia colonial que o exclui da condição de mão-de-obra fundamental.

Na sua realidade, o caipira aparece como excluído e estranho. Ideologicamente, a sua condição de “estranho” é elaborada e ele acaba se constituindo na única figura “desvinculada” que pode observar criticamente a sociedade mais ampla. Com isso, a figura mais pobre de bens e atributos é capaz de ironizar as supostas grandezas e virtudes não-naturais da cidade e da sua dominação sobre o tempo. Nas presumíveis avaliações do caipira a cidade se torna grotesca, os seus personagens mais característicos tornam-se ridículos.

Segundo Martins (1975, p. 134),

o “caipira” é a figura social e tradicionalmente depreciada que é utilizada para polarizar a crítica ao mundo urbano. O caráter “degenerado” da cidade surge “claramente” quando “o mais degenerado” dos tipos humanos, o mais depreciado, pode ver crítica e desfavoravelmente a cidade, apontando o caráter ridículo dos resultados da urbanização. Esse lado cômico, com fundamento na mesma ordem de idéias, é contrabalançado pelo lado nostálgico: o sertanejo é como um representante de um mundo estável, natural, romântico, puro, etc. Essas qualidades são invocadas especialmente para situar os sentimentos “desnaturados” que a cidade gera e cultiva.

Também os escravos, seja nas senzalas, nos engenhos ou mesmo na liberdade dos quilombos, criavam e recriavam através do improviso as mais diversas expressões corporais, cantorias e ouviam histórias fantásticas, inspiradas pela sabedoria dos mais velhos (o preto velho). Aprendiam com a experiência e assim, a cultura era reinventada, mas, jamais, sepultada. Foi assim com o indígena e os seus rituais marcados pela oralidade e pelo simbolismo. A força do improviso era impregnada nas histórias de caçadas, lutas e visão do eterno, do belo e do fantástico sobrenatural.

No Nordeste, Leonardo Mota (1982, p. 41) retratou os cantadores e poetas populares sertanejos de forma delicada, poética, mas sem perder a sua originalidade:

Um toro de aroeira, ardendo ao sol do Ceará, povoado de violeiros e sonoro da estridência desafiante das pejeas cantadeiras. Ouvi-los era ver o sertão inteiro, tradicional e eterno, paisagem horizontal dos tabuleiros, candelabros de mandacarus, vulto imóvel das serras misteriosas, ondulação verde do panasco na babugem das primeiras águas; vozes, cantos, benditos, aboios,

feiras, cangaceiros, cantadores, assombrações, chefes políticos, analfabetos imortais, populares, soldados, comboeiros, luars, entardecer [...]

A mescla das culturas indígena e africana, somadas ao branco colonizador e, mais tarde, do imigrante, ampliou a prática do improviso (sobretudo nas cidades do interior e mais especificamente no meio rural) como uma forma de dar um sentido prazeroso à vida. Por isso, até hoje, é comum no meio rural, especialmente nas localidades onde ainda não existe a luz elétrica, esse modo de viver a arte (canto, dança, contadores de história, desafio, paródia, folia de reis, etc.). De acordo com Medeiros (2005), antes da chegada da luz elétrica, as pessoas não necessariamente se recolhiam ao sono, mas se preparavam para as sessões de história oral, bordados, costuras, leituras e orações à luz de velas, candeeiros e lamparinas. A roda de cadeiras ou mesmo nos “improvisados” bancos (tronco das árvores), os terreiros de chão batido que antecediam o hall das casas, o conhecido “oitão” (arredores) da Igreja, dentre outras localidades (nas pequenas cidades do interior o mercado público e a praça eram pontos de encontros), ganhavam novos contornos relacionais, principalmente nas noites de lua cheia:

Os nossos trovadores matutos não tiveram um Frédéric Mistral, de triunfante coragem, que se lhes declarasse igual e viesse, por eles, até os jornais e até os livros, fazendo uma nova “Mireille”, na linguagem característica da região; nem um Paul Aréne que trouxesse para as brochuras ilustradas as fábulas da mata virgem; nem um Jean Aicard que fosse o eterno apaixonado de sua terra de fogo e luz; nem um Vigné D’Oton que dissesse a leal, embora complicada, psicologia de sua gente; nem um Armand Sylvestre que, com profundo carinho, cantasse, em prosa ou em versos, as belezas de seu recanto natal. Nem um Afonso Daudet que, com suave fisionomia de Cristo e ironia de Satã, contasse e recontasse os feitos dos Quixotes indígenas, acabando, porém, por cercá-los de uma auréola de piedade e de meiguice (MOTA, 1982, p. 31).

A relação mística com a religiosidade (tempo-cosmológico do sujeito rural) e o sentimento conjuntural de aglomeração (tempo-cronológico do sujeito urbano) fundamentavam as conversas noturnas, principalmente entre os homens, inspiradores e criadores das primeiras serenatas.

Para Plínio de Arruda Sampaio Jr. (1999) essa cultura expressa a luta de uma população desde sempre oprimida por um cotidiano vivido no limite da sobrevivência física; humilhado pela prepotência da classe social que a explora; aviltando por um trabalho que se transformou em jugo. O fantástico, segundo ele, é que, apesar dessa condição de vida, o camponês brasileiro tenha sido capaz de produzir beleza, solidariedade, ternura, alegria.

Diante de tais aspectos, é fundamental termos em mente a dinâmica social e educativa do campo, reativando as matrizes culturais que muitas vezes “estão adormecidas dentro de cada indivíduo por terem sido consideradas primárias ou inferiores, pois pertencem as chamadas culturas populares”

(LIGIÉRO, 1976, p. 33).

As matrizes culturais do povo

As transformações no campo foi um dos temas da primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, em 1998. De acordo com o texto-base, há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre mudanças na educação e os ideais do Movimento social. Vai-se, portanto, além da “escolinha de letras” para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo.

Para Vygotsky (1987), a cultura não é pensada como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um; entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividas pelo indivíduo.

Portanto, o processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Primeiramente, o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. Essas ações repletas de significados culturais no processo de educação básica do campo, acontecem como ato mesmo do “fazer pedagógico”, pois, é preciso incorporar as “lições da educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm sendo produzidas também fora dela” (ARROYO; FERNANDES, 1998, p. 66).

A construção de sentidos aliada ao processo de aprendizagem coletiva, possibilita que o outro “construa significados internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores” (MARTINS, 1998, p. 129). Partindo desse conceito, retomaremos a idéia de cultura identitária, como memória na construção de significados, numa busca de “uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido” (POLLAK, 1989, p. 8). Desse modo, a idéia de cultura que representa a vida, é mais do que uma marca da nossa existência humana no mundo. Na compreensão de Muniz Sodré (1999, p. 47), a cultura é uma unidade de identificações, capaz de falar da igualdade de si

mesma, mas sempre na corda bamba de um limite, que é a diferença: “nesta, começa o mistério de que vive toda e qualquer cultura – a alteridade, a estranheza, ou a outridade”. Assim, a questão da identidade cultural, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa, é problema que não pode ser desprezado.

Quando me refiro às matrizes culturais do campo, não estou pensando na cultura em sua acepção mais restrita, usualmente ligada às produções intelectuais e à linguagem simbólica de um grupo, ou de um determinado período histórico. Estou falando da cultura da terra. Há uma cultura urbana, mas sobretudo, há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 28).

Para esse autor não se deve romantizar a vida do campo, pois sempre foram tensas as relações sociais do homem com a terra: “nessa permanente tensão e não em uma relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam a todos nós” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 28).

De acordo com Caldart (2000), não se deve buscar uma reflexão estritamente antropológica, que considera a cultura de modo mais amplo, incluindo quase todas as práticas, objetos, comportamentos, significados, valores, que ao mesmo tempo expressam e condicionam um modo cotidiano de vida. Mas trabalhar com este sentido mais amplo, que “permite compreender a cultura também como um modo de vida” (WILLIANS, 1969, p. 333) ou como uma “herança de valores e objetos, compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (BOSI, 1998, p. 309). Para Caldart (2000, p. 28), deve-se manter a cultura como uma dimensão do processo histórico, acrescida de um sentido político específico, que é o de uma cultura social, produzida na dinâmica de um movimento ou de uma luta social. Assim, essa cultura diz respeito bem mais ao extraordinário do que ao cotidiano.

Para refletir as matrizes culturais no campo, faz-se necessário compreender qual é o tipo de educação que representa o meio rural. A partir do momento que se discute as matrizes culturais enquanto dimensão de projeto busca-se o entendimento de um aspecto fundamental, gerado ali: a formação. Neste percurso, os reflexos dão sentido ao conceito de movimento de educação popular e, desse modo, torna-se compreensível a dimensão das matrizes culturais do campo.

De acordo com Nolasco e Arias (2002), a Educação Popular, nos anos 80, assumiu o princípio de uma ação pedagógica conscientizadora atuante sobre o nível cultural das camadas populares. Esta “educação para a liberdade” teve, na década de 60, reflexões fundamentadas por Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora, relacionando o conceito de educação e cultura popular, e ainda Gustavo Gutiérrez na elaboração dos princípios da Teologia da Libertação, que tem como base o combate à marginalidade cultural e social pela consciência política através da educação. Percebe-se que a compreensão da complexidade social não é suficiente para transformá-la, e que a conscientização se efetiva

no dinamismo entre teoria e ação, a práxis foi a partir daí reconhecida como dialeticamente vinculada ao processo de compreensão social.

Partindo desse princípio, a prática da educação popular está relacionada diretamente ao verbo assumir: assumir enquanto sujeito ativo/participativo, a condição de militante da educação popular. Nesse sentido, Freire (1999) esclarece que o verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que se assume como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto: “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outridade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”. (FREIRE, 2003, p. 41)

Através da educação interacionista que recebe – dialogando com as matrizes culturais do campo, sua realidade, seu mundo – o educando não só aprende a reconhecer o seu espaço, mas a buscar formas de ampliá-lo. Nesse contexto, é possível identificar e/ou resignificar a arte e a vida. Essa identificação artística vai acontecer porque o diálogo estabelecido pela cultura popular, onde as manifestações artísticas tornam-se a vitrine da realidade e como tal, passam a obter um sentido de transformação.

O despertar das práticas artísticas, por exemplo, nasce num terreno já preparado pelas matrizes culturais. Por isso, a educação é um fator que não pode ser dispensado ao tratarmos da orientação artística do aluno. Na escola que vive a P.A, por exemplo, o aluno pratica a arte em todos os momentos e o faz com amor e visível dedicação. Aquele jovem que prepara os canteiros para o plantio das hortaliças está agindo naturalmente, não está pesando sobre os seus ombros o aspecto “trabalho”, “força-tarefa”. Naquele lugar ele canta, conta piadas, descansa na sombra, planeja o futebol e conversa o tempo inteiro. A oralidade marca essa presença e essa participação. São momentos que se repetem no cuidado com as criações, na colheita do café, da pimenta-do-reino, na pescaria ou no plantio de milho e feijão. O trabalho prático, as tarefas, aulas práticas ou momentos de lazer se interagem naturalmente através da mística da amizade, do companheirismo, mas, sobretudo da arte de estar vivendo o momento, construindo momento. A natural vocação artística, fruto das matrizes culturais do campo, da comunidade, da família, está presente nesse movimento e é parte dele.

A presença religiosa na comunidade amplia o diálogo com a cultura local. Mesmo focalizando o elemento doutrinário, como parte da formação, é inegável que a Igreja torna-se um dos palcos dessa cultura. Assim, tal como os prosadores populares, marcados pelo improvisado, os elementos sentimentais (amor, dor, separação, saudade...), aparecem, aliados ao pensamento místico/religioso, no trabalho comunitário dos diversos grupos: o reisado, a roda de samba, a capoeira, as festas juninas e natalinas, entre outros. Por trás dessas manifestações, aparece uma explicação para o sentido da existência, ou seja, Deus é o Pai-Criador, atento a toda e qualquer forma de exploração e injustiça. Essa característica religiosa, representada pela arte e largamente desenvolvida

pelos movimentos populares, nasceu da tradição oral do trovadorismo. No entanto, o elemento político-social torna-se um aliado e foi incorporado e motivado pela Teologia da Libertação, sobretudo na década de 60. Nesse contexto, a Igreja Progressista e suas Comunidades Eclesiais de Base encontram eco na Pedagogia da Alternância, nas Pastorais, Educação Popular e Movimentos Sociais.

Nas celebrações religiosas, a comunidade se expressa através da mística, numa liturgia, ou seja, numa linguagem de símbolos que une a palavra ao gesto. Cada liturgia é uma estética que traduz a visão transfigurada do mundo, ou como prefere Plínio de Arruda Sampaio Jr. (1999, p. 5), “resgate de um drama que conhecerá um fim bom”. Portanto, o aspecto religioso presente nas matrizes culturais do campo está ligado às características de engajamento social. Nessa perspectiva, a Igreja comprometida é aquela que está preocupada com os problemas sociais e com soluções coletivas, aos olhos de um Jesus Cristo presente, sobretudo, no plano terrestre, atento às explorações e convidando o povo à reação: a luta em defesa de uma sociedade mais justa, fraterna e humana. Nas manifestações culturais de cunho religioso, sobretudo através do teatro comunitário, todos esses valores são coroados pela utopia: um viver como se estivéssemos sempre nos preparando para um grande encontro.

Considerações finais

Ao longo do estudo realizado, constatou-se que os problemas do campo passam a fazer parte de sua cultura e a movimentá-la, rompendo o seu modo cotidiano de vida, expondo as nuances de uma realidade que carece de transformação. Os homens e mulheres do campo percebem que o campo é também um espaço problemático, conflituoso e por isso mesmo, voltado à ressignificação do sentido de matrizes culturais, de povo, de campo. Através dos possíveis engajamentos sociais e coletivos dos agricultores, vislumbra-se uma realidade que não é tão romântica nem fatalista. A visão de um Deus que pune, castiga e defende a salvação individual, cede lugar a um Deus que aprecia a coletividade, a união e a luta entre todos. Palavras como mutirão, organização, sindicato e libertação, passam a fazer parte desse novo conceito. São elementos políticos que se misturam aos elementos artísticos e estes fortificam as matrizes culturais do campo.

Olhar para as matrizes culturais do campo nessa perspectiva ajuda a compreender a dimensão sociocultural dos principais processos que constituem a dinâmica das manifestações artísticas do meio rural, cuja marca é a defesa e a preservação da identidade da mulher e do homem. Portanto, quando se estabelece uma possível relação entre as matrizes culturais e a Educação do Campo, algumas reflexões partem da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a serem construídos pelas crianças, jovens e adultos e que devem ser oportunizados pela escola? São reflexões sobre a vida campesina em torno das peculiaridades artísticas produzidas pela comunidade, presentes na sua

história, no seu aprendizado, nas suas performances e nas nuances da arte popular, inserindo aí, o Teatro Comunitário. Porém, não é suficiente apenas considerar o meio rural como um dos espaços do Teatro Comunitário, sem experimentar, antecipadamente, o profundo sabor da essência a respeito do conceito de matrizes culturais do campo.

Artigo recebido e aprovado em novembro de 2006.

Notas

1 Cf. CÂNDIDO, Antonio. L'État Actuel et les Problèmes les plus Importants des Études sur les Sociétés rurales du Brésil. In: FERNANDES, Florestan (Org.), *Symposium Etno-sociológico sobre Comunidades Humanas no Brasil*. Separata dos "Anais do XXXI Congr. Internaciojnal de Americanistas", São Paulo, 1955, pp. 321 e segs.

THE CULTURAL MATRICES OF THE EDUCATION IN RURAL AREAS

Abstract: This study describes the cultural rural matrices pointing out the sociocultural dimension of the processes that constitute the dynamics of the artistic manifestations of the rural space, whose mark is the identity defense of the man and woman. The study approaches the understanding of cultural matrices relation, the daily routine, the education in the rural areas and identifies the main learnings constructed by children, teenagers and adults that can be reached by schooling pedagogical making. They are reflections on the country way of life around the artistic peculiarities produced by the community, present on its history, on its learnings, on its performances and nuances of the popular art, inserting there, the communitarian theater. On the other hand, when the study considers the rural space as one of the stages of the communitarian theater, it extends the concept of cultural matrices, emphasizing the collective identity and the social and educative function of artistic-popular making.

Keywords: Rural education, cultural matrices, popular art, communitarian theater.

Referências

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação e o movimento social no campo*. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA, 1999.

BOFF, Leonardo. Alimentar a mística. In: _____. *Mística: uma necessidade no trabalho de base*. Caderno de Formação, n. 27, São Paulo, CPT, 1998.

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- _____. *Uma grande falta de educação*: Praga: estudos marxistas. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador: saber com o outro*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1.
- CALDART, Roseli Salet. *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LIGIÉRO, José. *Teatro a partir da comunidade*. Rio de Janeiro: Papel virtual, 2003.
- MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MEDEIROS, José W. de Moraes. *Expressão cultural e cultura mercadológica na serenata paraibana: reflexões para o turismo sertanejo*. Monografia. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2005.
- MEYER, Marlyse. *Autores de cordel*. São Paulo: Abril Educação, 1980. (Série Literatura Comentada)
- MOTA, Leonardo. *Violeiro do norte: poesia e linguagem do sertão nordestino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1982.
- NOLASCO, Simone Ribeiro e ARIAS, José O. Cardenty. *O teatro popular em movimento: contextualizando a educação popular*. In: involvement in popular movements. Disponível em: <www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10> Acesso em mar. 2007.
- SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. *Brasil: os impasses da formação*. São Paulo, 1999. Mimeo.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Cia Editora Nacional, 1969.
- _____. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.