

FESTAS JUNINAS NAS ESCOLAS: LIÇÕES DE PRECONCEITOS

JUDAS TADEU DE CAMPOS*

RESUMO: As festas juninas que são promovidas nas escolas têm como principal finalidade a ludicidade. Mas também apresentam uma face preconceituosa, em relação à cultura caipira, que durante séculos marcou o modo de vida dos moradores do estado de São Paulo. Aparentemente, nem os professores nem os alunos percebem esse aspecto negativo. O artigo procura compreender os motivos que levam a comunidade escolar a conservar esse comportamento paradoxal numa instituição educativa.

Palavras-chave: Festas juninas. Cultura caipira. Preconceito.

JUNE PARTIES IN SCHOOLS: LESSON OF PREJUDICE

ABSTRACT: The parties promoted by the Brazilian schools during the month of June mainly aim at pupils' entertainment. Yet, they also offer a prejudiced view of the *caipira* culture, which, along the centuries, has marked the way of life of the inhabitants of the State of São Paulo. Apparently, no teachers or pupils seem to realize this aspect. This text seeks to understand why the school community preserves such a paradoxical behavior in an educational institution.

Key words: Fests Parties. *Caipira* culture. Prejudice.

* Doutor em Educação, professor da Universidade de Taubaté (UNITAU) e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação no Brasil, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: j.t.campos@uol.com.br

Promover festas juninas tornou-se uma atividade curricular rotineira, tanto nas escolas públicas como nas particulares. Por isso, atualmente, são raras as unidades escolares que, no mês de junho ou mesmo no início de julho, não realizam uma destas festividades. O comportamento dos participantes já se tornou quase um padrão: os alunos se vestem de modo que, supostamente, ficam parecidos com os moradores da zona rural; o pátio é enfeitado com barracas, bandeirinhas, fitas e balões de papel. Um dos pontos altos da festa ocorre quando um casal, vestido como noivos, se posta diante de alguém que, usando a veste talar, imita, geralmente de forma grotesca, um padre presidindo uma cerimônia de casamento. E tudo é considerado muito engraçado e divertido.

Mas desde quando as festas juninas se tornaram um costume nas escolas? Por que as unidades escolares, num período relativamente curto, adotaram essa festividade, que antes não fazia parte de suas atividades? Quais os significados e simbolismos que esta comemoração, aparentemente singela e inocente, oculta? E, a questão focal deste texto: As festas juninas, da forma como se realizam atualmente nas escolas, ainda poderiam ser classificadas como um evento de cultura popular ou estariam mais de acordo com a ideologia que permeia a cultura de massa e a indústria cultural?

Síntese histórica

Os estudiosos situam as origens das comemorações juninas entre os povos arianos e os romanos, na Europa, na Idade Antiga, desde priscas eras. Naquela época, essas festas eram consideradas como parte dos rituais de celebração da passagem para o verão (inverno no Hemisfério Sul). A população rural promovia as festas para afastar os espíritos maus que provocavam a esterilidade da terra, as pestes nos cereais e as estiagens. No decorrer da Idade Média, a festa foi cristianizada e a Igreja Católica deu-lhe como padroeiros os santos cujas datas agiográficas localizam-se na época da mudança de estação: Santo Antônio, São João e São Pedro. Os rituais ligados ao fogo (balões, fogueira, foguetes) também ganharam outra significação. De acordo com o que se acreditava, passaram a ter a finalidade de afugentar os demônios. Na Península Ibérica acabou se tornando uma das mais antigas e populares tradições da religiosidade popular (Araújo, 1957; 1973).

Talvez por isso, a introdução das festas juninas em nosso país também é bastante antiga, aparecendo desde o início de nossa história, no século XVI. De acordo com Câmara Cascudo (1972), citando um depoimento do padre Fernão Cardim, em 1583 essa já era a festividade mais popular, entre as introduzidas pelos portugueses em Pindorama, e testemunhas do século XVII informam sobre a grande popularidade da festa naquela época. Esse estudioso de nossa cultura confirma que as cerimônias e credences que acompanhavam as festas de antigamente eram reminiscências de rituais muito antigos.

Ambos os autores concordam que a comemoração, com o passar dos anos, ganhou um caráter de festividade própria da zona rural. Afir-mam que, realmente, eram nos bairros rurículas onde se realizavam as festas mais animadas, sempre envolvidas por uma profunda devoção pelos três santos homenageados.

É curioso notar, de acordo com esses pesquisadores, que nas festas de junho o casamento esteve presente em diversos lugares do Brasil. Se em São Paulo é considerado como um “divertimento” durante a comemoração, em Minas Gerais, na região de influência caipira, ele era realizado na noite de São João, junto à fogueira, na presença dos pais dos noivos, padrinhos, pessoas da família e convidados. Numa época em que o isolamento e a distância que teriam que vencer para atingir o local onde encontrassem um padre eram imensos, acharam como solução a singeleza poética de acreditar que obtinham a unção do santo, até que, tempos depois, pudessem receber a bênção sacerdotal.

O crítico e pesquisador musical José Ramos Tinhorão (2001) nota que, até o início do século XX, mesmo nos quintais das casas mais opulentas da cidade de São Paulo, acendiam-se fogueiras, nas festas de Santo Antônio, São João e São Pedro. Na capital festejava-se como nas cidades interioranas. Citando um autor da época, afirma que havia tantas fogueiras que, quem observasse, teria a impressão de estar assistindo ao incêndio de uma cidade. E acentua que ali existia uma singularidade, em relação às outras capitais brasileiras: em vez de converter os recém-chegados do interior à cultura urbana local, os paulistanos foram levados, pelos caipiras, a incorporar as peculiaridades do mundo rural.

Contudo, o processo de urbanização pelo qual passava o país foi provocando modificações nas festas juninas. A devoção religiosa foi perdendo sua preponderância como maior motivadora da promoção das

festividades. Numa pesquisa publicada em 1957, Alceu Maynard Araújo afirma que, mesmo nos bairros rurais paulistas, “as festas de Santo Antônio praticamente não existem mais” (p. 90), ficando resumida apenas à de São João, enquanto manifestação de religiosidade popular.

Nessa mesma época, as festas juninas foram migrando para os clubes. Eram nesses locais, geralmente situados nas zonas urbanas, que se concentravam as festividades. Porém, pela primeira vez na história, realizadas apenas com finalidades lúdicas. A conotação religiosa já havia desaparecido.

Deve-se observar que o impacto da urbanização sobre a cultura e as tradições não se restringe ao Brasil. Pierre Bourdieu (1999, p. 116, nota 24) conta como esse fenômeno afetou as festas e os bailes populares que se realizam no país Basco, no norte da Espanha:

A respeito da transformação da função e da significação da festa e da dança pode-se citar: Em Guipuzcoa, até o século XVIII, a dança, nos dias de festa, não era apenas um simples divertimento, mas uma função social de mais peso. O papel dos espectadores era quase tão importante como o dos atores. As idéias citadinas sobre a moda fizeram com que as pessoas das famílias importantes, os velhos, as pessoas casadas e os padres não assistissem mais aos bailes das praças, deixando de neles participar como antes; o baile, perdendo sua estatura coletiva, tornou-se o que é hoje: um divertimento para os jovens, onde o espectador não tem mais importância.

A partir de meados da década de 1970, as festas juninas começaram a ser introduzidas nas escolas paulistas. Cerca de 10 anos depois eram muito raras as escolas que não promoviam estes festejos. Em face da tendência educacional denominada Currículo como Tecnologia, que ficou mais conhecida como Tecnicismo – e que foi introduzida no Brasil pela Lei n. 5.692/71 –, estas festividades passaram a fazer parte do planejamento da escola e, por conseqüência, do próprio currículo, aparecendo como atividade prevista no calendário escolar.

Entretanto, a finalidade da realização dessas festas, além de seu aspecto de ludicidade, adquiriu outros objetivos, como a arrecadação de numerário para que as unidades escolares pudessem financiar seus projetos. Outro motivo da promoção das festividades pelas escolas, às vezes admitido pelos educadores, é a insuficiência de recursos repassados pelo Estado ou pelas prefeituras, já que a falta de autonomia

financeira as impede de comprar todo material permanente ou de consumo que necessitam.

E numa época em que a forma de administração torna-se sistêmica, ou seja, em que as escolas tornaram-se parte de um conjunto de elementos e instituições da sociedade que estão dinamicamente relacionados entre si (Chiavenato, 1993), as festas juninas passaram a ser uma das formas de inserção e diálogo da instituição escolar na comunidade para a qual ela existe. Em algumas cidades, atualmente, as escolas são os únicos locais onde as festas juninas ainda são realizadas, uma vez que elas desapareceram até de muitos clubes.

Os estereótipos...

Portanto, essa tradição milenar sobrevive hoje completamente despojada de suas finalidades e caracteres religiosos com que foi instituída. Ironicamente, a única manifestação de religiosidade existente nas festas juninas escolares é o casamento, adrede citado, que é realizado mais como um deboche da instituição matrimonial – embora os promotores e participantes do evento possam nem ter essa intenção.

Nessa pantomina, o “padre”, vestido de forma tão caricata como os “noivos”, costuma fazer um simulacro das cerimônias do casamento católico. Já presenciei diversos “casamentos caipiras” em que se fazem perguntas cretinas aos “noivos”, como, por exemplo, se eles já tiveram catapora ou tosse comprida. Tudo com a finalidade de parecerem engraçados. Acredito que, com essas atitudes, as escolas promovem um desrespeito ao ritual religioso, quando os figurantes usam roupas imitando vestes sacerdotais e se utilizam de baldes como se fossem a caldeirinha onde, nas cerimônias nupciais religiosas (de verdade), coloca-se a água benta; e usam vassourinhas de limpeza imitando o hissope, instrumento que a Igreja usa para aspergir sobre os noivos (de verdade) essa água que, para os católicos, tem um significado sagrado.

Mas não é só o casamento que é tratado de forma estereotipada nas festas escolares. Os alunos e as alunas que freqüentam o ensino básico são incentivados a comparecerem nas festas “fantasiados” de caipira. Mário Sérgio Cortella (1998, p. 149-150) analisa esse comportamento, tão comum nestas festividades juninas:

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão camponês e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar “engraçados” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas.

Ele completa: “Não se trata, evidentemente, de ficar fazendo ‘discurso político’ para as criancinhas, tornando o ensaio um espaço panfletário; porém, não se pode omitir a realidade completamente e achar que a vida rural (sem reforma agrária) é uma delícia, festa contínua”.

No entanto, esse “arremedo grotesco” não apareceu nas escolas. Em sua pesquisa, publicada pela primeira vez em 1957, na época em que, nas cidades, as festas juninas eram realizadas quase que exclusivamente nos clubes – ou seja, antes de serem adotadas pelas escolas – Alceu Maynard Araújo (p. 20) já havia notado que “(...) na cidade grande há um anacronismo, há um falseamento, um arremedo grotesco da alegria sadia que pervade o sertão, por isso os clubes se enchem de imitadores fantasiados de campônio, cujo nome varia de uma para outra área: caipira ou matuto, tabaréu ou sertanejo, caboclo ou caçara”.

Em seguida, como grande pesquisador da cultura popular brasileira, procura uma compreensão para esse comportamento: “Há, porém, uma razão sociológica para que nas grandes urbes se apresentem assim fantasiados na festa joanina – é que esta festa tem a imantação telúrica pagã, que na cidade atrai o Carnaval, deslocando-o da influência axial natalina (...)”. Ou seja, na interpretação desse autor, ao colocarem a vestimenta do caipira, os participantes das festividades juninas nos clubes despiam essa comemoração de seu significado religioso tradicional, vestindo-a com uma nova roupagem, o simbolismo debochado e contestador que sempre esteve subjacente às festas carnavalescas.

E sua origem...

Contudo, o que mais contribui para a visão distorcida do caipira apresentada nas festas juninas, agora realizadas nas escolas, parece ser a atitude que se formou a respeito do morador da zona rural paulista, juntamente com o processo de urbanização do Brasil.

Esses acontecimentos ocorreram a partir das últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, em face das mudanças econômicas que aconteceram no país. O setor rural foi deixando de ser o que apresentava as melhores oportunidades de investimentos, como até então ocorrera. O dinheiro dos investidores, antes empregado nas lavouras, passou a ser canalizado principalmente para os grandes centros urbanos. Isso se refletiu na expansão das atividades comercial, bancária e industrial, que são próprias das cidades. De acordo com Eunice Durhan (1973), a urbanização de uma sociedade passou a ser indicadora de celeridade de seu processo de desenvolvimento. Essa tendência durou até a década de 1960.

De outra parte, essa mesma época marcou o auge de uma tendência, que ficou conhecida como “europeização da sociedade urbana brasileira”. A vertente europeizante procurava impor os padrões éticos e estéticos vigentes na Europa aos países então denominados de “atrasados”, cujos habitantes seriam portadores de uma cultura que era chamada de “primitiva” (Porto, 1993; Costa, 2002). Em consequência, em São Paulo, o caipira paulista passou a sofrer, no próprio estado onde vivia, o preconceito cultural, que acabou se transformando num estereótipo.

Entretanto, o estudo da sociedade existente em São Paulo, desde os primórdios de sua história, mostra que o modo de viver caipira é considerado como a “forma mais antiga de civilização e cultura da classe rural brasileira, constituída desde os primeiros tempos da colonização”, como afirma Maria Isaura Pereira de Queiroz (1973, p. 8). Tanto que, até o final do século XVIII, os termos “paulista” e “caipira”, eram, na prática, equivalentes.

Para essa pesquisadora, as festas realizadas nas capelas rurais eram a forma e o momento em que os moradores afirmavam a personalidade do bairro em que viviam, em relação aos bairros vizinhos. Também

Raymundo Faoro (2000) tem a mesma opinião a respeito da importância do papel social das festas religiosas, desde o início da colonização.

Como Antônio Cândido mostrou em seu clássico estudo sobre o caipira, *Os parceiros do Rio Bonito*, não havia grande diferença no modo de viver entre os paulistas dos primeiros séculos e os dos bairros caipiras até meados do século XX. Ele resume esse modo de vida: “Por toda parte, as mesmas práticas festivas, a mesma literatura oral, a mesma organização da família” (1971, p. 70).

José de Souza Martins (1975), em pesquisa realizada em meados da década de 1970, notou que, após as mudanças econômicas iniciadas no começo do século XX, a afirmação da existência urbana se exprimiu, culturalmente, na construção de estereótipos negativos sobre o morador rural. Ele notou que a figura do caipira teve, a partir de então, reafirmadas e atualizadas as suas conotações fundamentais: ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho, rústico e desambicioso. E apresenta a figura do Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato, como a melhor descrição desse estereótipo.

O historiador Jaime de Almeida (1987, p. 65) considera que, ao classificar o caipira como uma raça inferior, o realismo de Monteiro Lobato mostrava o inconformismo da elite paulista com um grupo social que resistia em deixar seus costumes seculares para se integrar na cultura europeizada, recém-chegada com a industrialização. Mas nota, também, que no prefácio da 4ª edição de *Urupês*, Lobato modifica alguns pontos de vista e faz uma espécie de pedido de desculpas para o caipira. Ali, falando sobre o Jeca Tatu, Lobato afirma:

Está provado que tens no sangue e nas tripas todo um jardim zoológico da pior espécie (...) és tudo isso sem tirar uma vírgula, mas ainda és a melhor coisa desta terra. Os outros, que falam francês, dançam tango, fumam havanas e, senhores de tudo, te mantêm nessa geena infernal para que possas a seu salvo viver vida folgada à custa de teu dolorido trabalho, esses, meu caro Jeca Tatu, esses têm na alma todas as verminoses que tu tens no corpo.

Mesmo educadores de destaque, considerados como grandes incentivadores da renovação do ensino e que ocupavam, na época, os postos mais importantes na estrutura do sistema educacional paulista, compartilhavam desse estereótipo. Zeila de Brito Demartini (1989, p. 11-12) cita o caso de Oscar Thompson, que era o inspetor geral do

Ensino de São Paulo, cargo hoje equivalente ao de secretário de Estado da Educação. De acordo com um artigo publicado no *Anuario do Ensino de 1917*, editado pelo governo estadual, ele acreditava que a educação destinada aos alunos da zona urbana, onde estariam os moradores mais esclarecidos e exigentes, deveria ser ministrada em escolas melhores e mais aperfeiçoadas. Esse educador afirmava: “As escolas que se destinarem ao caboclo e a seus filhos (...) precisam ter uma organização toda especial. Seu principal escopo não será o trato dos livros, mas sua regeneração moral”. E argumentava que a “população rural, constituída quase exclusivamente de descendentes de caboclos que se dedicam ao amanho da terra, precisa ter escolas que cuidem, primordialmente, de afastar as causas de seu abatimento moral; levantar-lhes o caráter, dar-lhes hábitos de trabalho”.

Esta ideologia deve ter sido determinante para a diferença marcante entre a arquitetura dos prédios dos grupos escolares construídos nas principais cidades paulistas, e que até hoje são admirados pela sua beleza, tendo sido projetados pelos mais famosos arquitetos e engenheiros da época, e a triste precariedade das escolas rurais, muitas vezes funcionando em cômodos cedidos por moradores desses bairros (Souza, 1998).

A crise econômica da década de 1930 e, principalmente, as políticas educacionais para a zona rural adotadas durante o Estado Novo (1937-1945) também contribuíram para reafirmar os estereótipos contra o caipira. A queda das exportações de café complicou a situação nas cidades. Em São Paulo, havia 100 mil desempregados (Faoro, 2000). Para debelar a crise, o ditador Getúlio Vargas pregava o retorno da população à zona rural. Foi quando surgiu o chamado “discurso ruralista”, como um dos meios para resolver o problema.

O discurso ruralista basicamente fazia da fixação do camponês à roça como o principal objetivo da educação das escolas rurais. Partia do princípio de que o caipira não estava integrado num sistema produtivo moderno. Assim, a tarefa da escola seria o de suprir no educando sua “falta de cultura”, transformando sua mentalidade, para que ele pudesse se integrar ao processo produtivo “no campo”. De acordo com os educadores que seguiam essa corrente, a migração para a cidade tinha sempre um caráter negativo (Abrão, 1986, p. 34; Prado, 2001, p. 17).

Maria Sylvania Carvalho Franco (2004, p. 3) acredita que essa propaganda educativa completava as intervenções técnicas e assinala: “Em que pese sua valiosa eficácia efetiva e intenções redentoras, esses paladinos deram argumentos que permitiram legitimar a alegação de incapacidade, em vastos setores da população, para o exercício dos direitos civis e políticos”.

Discorrendo sobre educadores de escrivadinha que, a partir de seus gabinetes, elaboram as políticas educacionais que serão levadas aos camponeses, Paulo Freire (1992, p. 22 e 46) disse que “qualquer que seja o setor em que se realize a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normatizá-la’, a intenção é fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo”. Ele argumenta:

Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim. Estes, como sujeitos desta definição, necessariamente a si mesmos se classificam como aqueles que sabem. Absolutizando a ignorância dos outros, na melhor das hipóteses relativizam a própria ignorância. Realizam deste modo o que chamamos “alienação da ignorância”, segundo a qual esta se encontra sempre no outro, nunca em quem a aliena.

Como se viu depois, as medidas educacionais adotadas pelo governo não melhoraram as escolas rurais, nem estancaram o êxodo rural. O Censo Demográfico de 1970 mostraria, três décadas depois da implementação dessa política de “fixação”, que a maioria da população brasileira já estava morando nas cidades (Duhan, 1973).

O olhar da academia

A compreensão da cultura caipira – ou seja, dos aspectos culturais dos descendentes dos antigos moradores da zona rural do estado de São Paulo – foi realizada por diversos estudiosos e escritores que, mesmo não tendo a chancela dos estudos acadêmicos, deram grandes contribuições para se entender o modo de vida do caipira. Estes trabalhos vão desde Amadeu Amaral, que em 1920 publicou a primeira edição do clássico *O dialeto caipira*, até o escritor regionalista Valdomiro Silveira e o também escritor e divulgador do universo rural Cornélio Pires, que foi cognominado como “poeta caipira”. Nas artes plásticas,

na última década do século XIX o pintor José Ferraz de Almeida Júnior registrou aspectos da vida rural paulista, que chamariam a atenção dos modernistas da Semana da Arte Moderna de 1922 para a cultura do interior, como os quadros “Caipira picando o fumo”, de 1893, e “O violeiro”, de 1899.

Porém, somente a partir da década de 1940 é que, influenciados pelos trabalhos de pesquisas realizados por antropólogos como Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown, Margareth Mead e, posteriormente, Clifford Geertz, os cientistas sociais brasileiros promoveram os primeiros estudos sobre o morador da zona rural paulista. Esses trabalhos foram realizados em diversos municípios do estado, nas regiões de influência caipira, contribuindo de forma decisiva para a compreensão e a interpretação dessa cultura, que vinha permeando a vida de São Paulo há, pelo menos, quatro séculos.

Em 1947, o sociólogo Emílio Willems, pesquisador da Universidade de São Paulo (USP), publicou o livro *Cunha: tradição e transição* em uma cultura rural no Brasil, sobre os costumes caipiras no município de Cunha, no Vale do Paraíba paulista. Antônio Cândido (1971) considera essa obra como o primeiro texto acadêmico a tratar a cultura caipira com seriedade e coerência. O brasilianista Robert Shirley, da Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, que 20 anos depois realizou, no mesmo município, um estudo sobre a cultura caipira, também considerado como uma obra de referência, afirma que o livro de Willems revela-se como o primeiro estudo de comunidade feito no Brasil. E acentua: “Essa monografia teve um impacto notável na vida intelectual paulista” (1977, p. 301).

Uma curiosidade dessa obra é o agradecimento que Willems, no Prefácio, faz a seus auxiliares de campo, quase todos, na época, estudantes de pós-graduação na USP. Mais tarde, tornar-se-iam grandes estudiosos das culturas paulista e brasileira: Alceu Maynard Araújo, Carlos Borges Schmidt, Florestan Fernandes, Gioconda Mussolini e Paulo Camilher Florençano.

Depois disso, muitos aspectos da cultura caipira paulista foram estudados nos últimos 50 anos. Cito, a título de exemplo, os textos de Alceu Maynard Araújo (*Poranduba paulista*, de 1957); Antônio Cândido (*Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*, com a primeira edição publicada

em 1964); Carlos Rodrigues Brandão (*O caipira de São Paulo*, em 1983); José de Souza Martins (*Capitalismo e tradicionalismo*, em 1975); Maria Isaura Pereira de Queiroz (*Bairros rurais paulistas*, em 1973); Maria Sylvia de Carvalho Franco (*Homens livres na ordem escravocrata*, primeira edição em 1969); Pasquale Petrone (*A região de São Luís do Paraitinga: estudo de geografia humana*, em 1959) e Sérgio Buarque de Holanda (*Caminhos e fronteiras*, primeira edição em 1956). Esses livros se tornaram obras fundamentais para a compreensão dessa cultura.

Na mesma época em que as festas juninas começaram a ser introduzidas nas escolas, Maria Isaura Pereira de Queiroz realizou a já citada pesquisa, que procura compreender os fatores que sustentam a cultura caipira nos bairros rurais paulistas. Segundo suas conclusões, do ponto de vista econômico, os sítiantes caipiras estão perfeitamente integrados na vida da região, onde agem ao mesmo tempo como produtores e consumidores, além de se submeterem às exigências burocrático-legais habituais em seu meio. Ela acrescenta que os descrever como se estivessem à margem da realidade social do estado é colocar o problema de maneira falsa, já que estes sítiantes estão plenamente integrados nela, uma vez que “sua participação se regula pelos princípios da civilização caipira e não pelos princípios da civilização moderna” (1973, p. 112).

Indústria cultural

As escolas, entretanto, continuam promovendo suas festividades de junho de acordo com a ideologia em voga nas primeiras décadas do século XX, baseada numa cultura gerada pelo predomínio urbano da economia e pelo eurocentrismo, que os estudos acadêmicos, feitos posteriormente, revelaram equivocada.

Realizando festas que expressam preconceitos e estereótipos, que os conhecimentos científicos tornaram superados, as unidades de ensino parecem não levar em conta as novas tendências educacionais como o multiculturalismo, a pluralidade cultural e o diálogo entre as culturas. Estas tendências são amplamente, agora, aceitas pela comunidade científica e até fazem parte, pelo menos nos documentos governamentais, de políticas públicas educacionais em vigor. Por outro lado, os

trabalhos produzidos pelos pesquisadores, dos quais citei alguns, permitem a compreensão científica e a mudança da visão sobre a singularidade do modo de vida do caipira paulista.

Então, por que essas mudanças não ocorreram nas escolas? E por que os estabelecimentos de ensino continuam mantendo preconceitos e estereótipos que agora são adotados apenas pelo senso-comum?

Uma hipótese seria que, neste ponto, a comunidade escolar do ensino básico ainda desconhece a contribuição que os estudos acadêmicos deram para a compreensão da história do caipira e do valor de sua cultura. Isso aponta para uma desvinculação entre as reflexões realizadas pelas universidades e o que ocorre, realmente, no cotidiano das nossas escolas de ensino básico que, lamentavelmente, não absorvem ou mesmo ignoram muitos dos resultados das pesquisas acadêmicas. Neste ponto, existe uma desvinculação entre o saber acadêmico e o currículo dessas escolas.

Outra explicação indica que o fazer escolar estaria sujeito mais à influência da chamada “indústria cultural” do que ao trabalho produzido nas pesquisas científicas. E isto se revelaria na maneira como as escolas realizam as festas juninas. De acordo com Adorno (1978), a indústria cultural é a cultura produzida como mercadoria. Ela apresenta todas as características de um produto meramente comercial, como, por exemplo, uma caixa de sabão em pó: tem preço, mercado e, por fim, se torna descartável. Com isso, essa forma de cultura acaba legitimando a lógica do consumismo. Para esse filósofo da Escola de Frankfurt, a indústria cultural significa a integração provocada, a partir do alto, dos consumidores das culturas e das artes. Ela força, artificialmente, a união de domínios separados há milênios, como a arte popular e a arte erudita, com prejuízo para ambas.

No início de seus estudos, ele utilizava a expressão “cultura de massa”, substituindo-a depois por “indústria cultural”, a fim de impedir a conotação de algo como sendo uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas ou uma forma contemporânea da arte popular. E comenta: “Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente” (1978, p. 287). Segundo Adorno, é também a própria indústria cultural que massifica a cultura que ela própria produz e depois despreza, impedindo as pessoas de atingir a emancipação. Para ele, a indústria cultural torna-se importante porque mostra a característica

do espírito predominante atualmente. E acentua: “as mercadorias culturais da indústria se orientam segundo os princípios comerciais” (ibid., p. 295). Os produtos da indústria cultural são difundidos pelos meios de comunicação de massa ou meios de comunicação social, principalmente pela televisão.

Um exemplo disso são os produtos lançados pela indústria cultural no decorrer dos últimos 20 ou 30 anos, como os muitos ritmos, danças, gêneros musicais e artistas televisivos que fizeram muito sucesso, lançaram modismos e, depois, assim que as vendas de suas imagens ou produtos perderam mercado, simplesmente foram descartados e hoje a mídia nem fala mais neles.

Discorrendo sobre o impacto da difusão da cultura em larga escala, Barros Filho e Martino (2003), afirmam que o avanço do capitalismo apropriou-se não apenas das instâncias produtoras de bens concretos, mas também da produção cultural. Dessa maneira, assim como existe uma indústria de produção material, regida pelas demandas e ofertas do mercado, também a cultura, reproduzida em grande escala, tornou-se um objeto de consumo, um produto com características comerciais produzido por uma “indústria cultural”, igualmente submetido às leis de mercado. Esses autores afirmam que a crítica frankfurtiana, como a feita por Adorno, já denunciava a morte de toda cultura verdadeira, que foi substituída apenas por um “produto”.

Enquanto a manifestação da cultura popular autêntica – como as festas juninas nascidas do próprio povo, a exemplo das que eram realizadas antigamente, por motivos religiosos – tem, entre outras funções, a de integrar o grupo social que a promove e, assim, resolver muitos de seus problemas, a indústria cultural, ao contrário, pode levar a uma forma de alienação, uma vez que propicia a possibilidade de se fugir da realidade.

De outra parte, segundo Durkheim (2001), o principal objetivo das instituições escolares é promover a integração das novas gerações na sociedade. A esse processo educacional ele chamava de socialização. Para ele, o processo educacional leva à criação de um novo ser. Em face dos avanços dos conhecimentos antropológicos, na contemporaneidade, entende-se que o objetivo durkheimiano para a escola realiza-se, também, por meio da democratização do conhecimento erudito, ou seja, acrescentando o saber produzido na academia ao saber que o aluno adquiriu

em seu grupo social e que é conhecido como “cultura popular”, reconhecendo-o como igualmente importante. Ao fazer isso, a escola está cumprindo um de seus principais papéis sociais.

Porém, nas festas juninas escolares nota-se, claramente, uma forte influência de todo sistema industrial capitalista. Isso se revela na quantidade de barracas que comercializam os produtos expostos, promovem jogos e bailes, tendo em vista o lucro. Não se nota qualquer preocupação com o reconhecimento e a preservação das tradições antigas ou mesmo das músicas que, antes, animavam os “arrasta-pés” e a dança da quadrilha. O som que predomina é o produzido pela indústria cultural, difundido pelos meios de comunicação, que inclui desde o chamado “sertanejo brega” até a música “country” ou outro modismo musical do momento. E, em quase todos os eventos, os tradicionais sanfoneiros e tocadores de outros instrumentos musicais foram substituídos por aparelhos eletrônicos.

Barros Filho e Martino acreditam que a indústria cultural trouxe um evidente, embora não explícito, relaxamento no gosto, agora adequado aos padrões de consumo em massa. Já para Pucci (2003, p. 32), “a indústria cultural se transformou no mais sensível instrumento de controle social e na venda em liquidação dos bens culturais. Se, aparentemente, traz um ar de democratização, no fundo se manifesta como decadência da cultura e progresso da barbárie”. No entender de Bourdieu (1999, p. 142),

O sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos e para a imposição generalizada da legitimidade da cultura dominante, não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem (para não falar das tradições regionais) e tendendo, por esta via, a impedir a constituição de contralegitimidades culturais.

É interessante notar como, mesmo em cidades pequenas que ainda apresentam diversas manifestações de cultura popular e onde boa parte dos moradores está ligada à zona rural, tanto do ponto de vista cultural como econômico, a própria comunidade, em suas escolas, prepara todo esse entorno festivo, tão ligado à indústria cultural e tão distante de suas tradições. Isso mostra o grau de penetração da cultura produzida de forma industrial em nossa sociedade e como ela se tornou hegemônica, mesmo nos lugares mais afastados dos grandes centros urbanos.

Bourdieu (op. cit., p. 105) comenta, ainda, que “o campo da indústria cultural, especificamente organizado com vistas à produção de bens culturais, destinados a não-produtores de bens culturais (‘o grande público’) podem ser recrutados tanto nas frações não-intelectuais das classes dominantes (‘o público cultivado’) como nas demais classes sociais”. Isto pode contribuir para a compreensão do porquê escolas de pequenas comunidades preparam festas com viés tão estranho ao seu entorno cultural.

Concluindo estas reflexões, acredito que se pode afirmar que as festas juninas escolares, atualmente, transformaram-se num desses “produtos da indústria cultural”, a que se referem as análises aqui apresentadas. Isso revela, por um lado, a desintegração e o fim de uma manifestação festiva na sua forma tradicional e de um modo de vida milenar e, por outro, que a forma como estas festividades se apresentam nas escolas pode ser considerada, também, como uma tentativa de integrar (ou adaptar) a instituição escolar aos novos paradigmas e aos tempos pós-modernos.

Recebido em março 2006 e aprovado em março de 2007.

Referências bibliográficas

ABRÃO, J.C. *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Campo Grande: UFMS, 1986.

ADORNO, T.W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional, 1978.

ALMEIDA, J. *Festas em São Luís do Paraitinga na passagem do século: 1885-1915*. 1987. 723f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO, A.M. *Poranduba paulista*. São Paulo: Escola de Sociologia e Política, 1957.

ARAÚJO, A.M. *Cultura popular brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

- BARROS FILHO, C.; MARTINO, L.M.S. *O habitus na comunicação*. São Paulo: Paulus, 2003.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BRANDÃO, C.R. *O caipira de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CÂMARA CASCUDO, L. *Dicionário do folclore brasileiro*. Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro, 1972.
- CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 4. ed. São Paulo: Makron, 1993.
- CORTELLA, M.S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 1998.
- COSTA, C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- DEMARTINI, Z.B.F. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 5-19, 1989.
- DURHAN, E.R. *A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000.
- FRANCO, M.S.C. *Homens livres na ordem escravocrata*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1997.
- FRANCO, M.S.C. Lula e cultura popular. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 jul. 2004. Caderno A, p. 3.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

HOLANDA, S.B. *Caminhos e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

MARTINS, J.S. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.

PETRONE, P. *A região de São Luís do Paraitinga: estudo de geografia humana*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

PORTO, M.R.S. *Escola rural: cultura e imaginário*. 1992. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PRADO, A.A. Os conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945). *Educação & Filosofia*, Uberlândia, v. 15, n. 30, p. 9-22, jul./dez. 2001.

PUCCI, B. *Teoria crítica e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

QUEIROZ, M.I.P. *Bairros rurais paulistas: dinâmica das relações bairro rural-cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

SHIRLEY, R.W. *O fim de uma tradição*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia; Perspectiva, 1977.

SOUZA, R.F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TINHORÃO, J.R. *Cultura popular: temas e questões*. São Paulo: Editora 34, 2001.

WILLEMS, E. *Cunha: tradição e transição em uma cultura rural do Brasil*. São Paulo: Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo, 1947.