

**“QUEREM FECHAR OS ENGENHOS ANTIGOS!”:  
POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ESCOLAR DOS DILEMAS ENTRE  
CULTURA COTIDIANA E CULTURA TÉCNICO-CIENTÍFICA**

Benjamim de Almeida Mendes<sup>1</sup>  
Rosiléia Oliveira de Almeida<sup>2</sup>

**Resumo:** As estratégias locais de identidade construídas em torno da produção da cachaça, aparentemente consensuais, contrastam com o cenário intensamente tenso, dinâmico e conflituoso vivenciado pelos habitantes de Abaíra-BA, o que se tornou ainda mais evidente durante as ações de fiscalização por técnicos do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) ocorridas em 2006-2008, que tiveram reflexos na dinâmica escolar. Discute-se o papel da escola na abordagem de temas controversos em contextos de mudança cultural, propondo-se que o enfoque didático deve evitar as diferenciações binárias de identidade e ajudar na projeção de uma identidade renovada.

**Palavras-chave:** identidade, mudança cultural; cultura cotidiana, cultura científica, abordagem escolar de temas controversos.

### **AS EXIGÊNCIAS DE MUDANÇA CULTURAL**

*Sempre tem revolução na cachaça, mas tudo continua igual* (D. Conceição, produtora de cachaça de Abaíra).

As tentativas de incorporação de inovações tecnológicas ao processo artesanal de produção de cachaça em Abaíra – BA apresentam uma série de dilemas, já que os obstáculos às mudanças vão muito além das disposições cognitivas situadas no plano das subjetividades, envolvendo injunções práticas dos constrangimentos ambientais, sociais, econômicos e culturais.

As exigências de mudança cultural entre as duas diferentes racionalidades presentes no universo da produção da cachaça artesanal, uma baseada na precisão, na organização e na eficiência ditadas pela racionalidade técnico-científica, e a outra

---

<sup>1</sup> Universidade do Oeste do Paraná. Pólo de Esplanada. E-mail: benjamendes@terra.com.br

<sup>2</sup> Faculdade de Educação – UFBA. E-mail: roalmeida@ufba.br



baseada na estimativa e na improvisação que prevalecem na cultura cotidiana, fazem parte de uma conjuntura mais ampla, que tem afetado várias dimensões dos modos de vida das comunidades tradicionais.

Assim, as estratégias locais de identidade construídas em torno da cachaça, aparentemente consensuais, contrastam com o cenário intensamente tenso, dinâmico e conflituoso vivenciado pelos habitantes, desde que novos critérios de qualidade da cachaça passaram a invadir os discursos e as práticas locais, acompanhando a tendência histórica mais ampla que resultou em exigências de padronização, controle e higienização de produtos, processos e ambientes nas indústrias de alimentos.

A ênfase no passado histórico na construção de uma perspectiva cultural para o desenvolvimento de Abaíra é evidenciada por esculturas presentes na praça central da cidade, entre elas um engenho acionado por bois, indicando a associação do produto em mutação a imagens primordiais que singularizavam e conferiam valor ao produto original. Com importante significado simbólico, essas imagens acionam os fundos de conhecimentos coletivos, que compõem a memória da comunidade local, cumprindo importante papel nas estratégias locais de identidade.



Figura 1. Escultura de engenho antigo na Praça Central de Abaíra – BA.

Brandão (1995, p. 126-127) faz importantes considerações sobre a dinâmica das relações nas comunidades, destacando que o estudo da forma como a realidade cotidiana é vivida e pensada pelos seus próprios participantes, evidencia que é ilusória a idéia de uma uniformidade da “cultura popular”, pois ela, na verdade, se revela múltipla, tendendo a ser, cada vez mais, “um campo de alianças, de concorrência de identidades e de projetos e, no limite, de conflitos e de representação motivada de tais conflitos”, tornando-se seus atores, cada vez mais, múltiplos e, não raro, antagonicos.

Em Abaíra são adotados tanto antigos engenhos rústicos, tracionados por bois, semelhantes àqueles que já eram usados na Antiguidade Romana, quanto engenhos mais

modernos, movidos a eletricidade (Figuras 2 e 3). Há muitos e evidentes contrastes nos diferentes níveis de incorporação das inovações técnicas em diversas fases da produção e, também, nos padrões de higiene.



Figura 2. Moenda em funcionamento, com canas dispostas em local seco e suspenso.



Figura 3. Antigo engenho em operação, em dia de chuva, com canas dispostas no solo.

Elias (1994b) analisa como, no curso dos séculos, por um processo sociogenético, foi mudando o nosso patamar de desagrado e de repugnância, vinculando essa mudança à organização das sociedades ocidentais, a partir do século XVIII, cujas aristocracias buscavam eliminar a heterogeneidade, difundindo um padrão na moral e nos costumes. O sentimento de desagrado também se dirigiria às sociedades contemporâneas que não partilham o mesmo nível de tecnologia, as mesmas maneiras, o mesmo nível de desenvolvimento da cultura científica ou a mesma visão de mundo.

As ações do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) desenvolvidas em Abaíra, entre os anos de 2006-2008 com a finalidade de promover a regularização das unidades de produção, com a aplicação da legislação pertinente, que preconiza inclusive a substituição dos engenhos de madeira por moendas movidas a eletricidade, inserem-se nesse contexto de mudanças e geraram um estado de comoção social, sendo tema de discussões acaloradas, posições controversas e até mesmo atitudes extremas entre os habitantes, com reflexos na dinâmica escolar.

Em sua análise do capitalismo em fase tardia e de sua política de evitar conflitos, Habermas (1980) apresenta considerações que indicam a relevância de refletirmos sobre a situação vivenciada pelos produtores de cachaça de Abaíra. Para o autor, a probabilidade de que conflitos abertos se inflamem em razão de interesses sociais é tanto maior quanto menos perigosas para o sistema forem as consequências. Assim, as necessidades situadas em posição periférica nas ações do Estado, por estarem distantes do conflito central latente de oposição entre classes, não têm prioridade na defesa contra os perigos. Elas podem deflagrar conflitos na medida em que as intervenções do Estado,

distribuídas de maneira desproporcional, geram disparidades entre o nível de desenvolvimento efetivamente institucionalizado e o nível possível de desenvolvimento técnico e social. A desconsideração a longo prazo das legítimas pretensões dos grupos subprivilegiados, traduzidas em seus apelos, podem, em situação extrema, resultar em reações destrutivas ou até mesmo autodestrutivas.

Para entender a repercussão das ações do MAPA analisamos as reações dos habitantes, uma vez que, concordando com Boas (2004) a dinâmica da vida social só pode ser compreendida com base na reação dos indivíduos à cultura na qual vivem e na sua influência sobre a sociedade. Uma antiga moradora contou-nos que muitos produtores estavam desesperados com a possibilidade de fechamento dos engenhos e já pensavam em ir embora para São Paulo ou, em último caso, dar fim às suas vidas. Ouvimos muitos comentários de produtores descontentes: *“agora estão querendo acabar mesmo com os engenhos de destino, os engenhos que não pagam impostos”*, *“agora todo mundo vai ter que vender a cana para a APAMA<sup>3</sup> ou melhorar o engenho para produzir cachaça de qualidade”*, *“está tendo uma revolução em Abaíra”*.

As ações da maioria dos produtores são presididas pelo receio de correr riscos, de forma que preferem *“esperar para ver como vai ficar”* e só depois atuarem reativamente na modernização dos engenhos, o que contrasta com a atitude pró-ativa dos membros da APAMA. D. Conceição, por exemplo, prefere assumir essa postura, pois, *“sempre tentaram revolução na cachaça”* e ela percebe que pouca coisa mudou para beneficiar o produtor. Segundo ela, no passado os alambiques eram registrados e, de uma hora para outra, acabaram com os registros... Agora querem de novo que os alambiques sejam registrados. A falta de políticas públicas bem definidas para o setor de produção de cachaça artesanal e a descontinuidade das ações de fiscalização fizeram com que muitos produtores apostassem mais uma vez, que nada seria modificado.

As “revoluções na cachaça” relacionadas às tentativas de legalização de sua produção foram quase sempre prejudiciais aos pequenos produtores, conforme analisa Pinassi (1997), o que é confirmado historicamente por Cascudo (2004), ao afirmar que no século XIX foi intensa a fabricação de cachaça e rapadura em humildes engenhocas instaladas no interior do Nordeste, sendo que a maioria funcionava clandestinamente devido à dificuldade de taxaçaõ e cobranças fiscais. Nessa época muitos produtores de cachaça disfarçavam-se de produtores legais de rapadura, destilando à noite em alambiques escondidos no meio do mato.

---

<sup>3</sup> Associação dos Produtores de Cachaça de Qualidade da Microrregião de Abaíra, que produz cachaça de acordo com a legislação pertinente e a comercializa através de uma cooperativa.

Uma produtora de cachaça, manifestando desconfiança da fiscalização, assim se refere às “revoluções na cachaça”:

Minha avó já falava: ‘Ocêis não ignora esse negócio de revolução da cachaça porque isso aí sempre tem!... sempre tem a revolução da cachaça!’ Não é dagora.... Meu pai trabaivava, minha vó trabaivava sem registrá... depois veio outra lei pra registrá, já foi no tempo do meu pai. Meu pai registrô. Depois veio pra acabá o registro. Pagava os imposto... tinha guia, tinha selo, tinha tudo. O selo era pra podê carimbá as garrafas. Meu pai só levava o selo, ele comprava e saía com a guia das cargas. Quantas cargas de cachaça?.... Tinha na guia. E o selo pra entregar aquele comprador pro comprador engarrafar, lá longe.... Eu não ignoro isso aí! Agora é mais diferente por causa do entendimento que tem agora... até por causa disso aí. Agora eu não, eu num tô por fora disso aí não. Vou me aguarda! (D. Conceição, produtora de cachaça).

Enquanto muitos produtores buscam substituir seus antigos engenhos tracionados por bois por engenhos a motor, buscando atender às exigências de modernização, alguns, como o Sr. Hélio, mantêm-se completamente alheios às tensões sociais e não manifestam a menor disposição de seguir essa tendência. Ele prefere investir na reforma de seu antigo engenho, substituindo as peças da estrutura de sustentação e os três rolos da moenda (Figuras 4-5).



Figura 4. Engenho antigo em reforma.



Figura 5. Rolos novos do engenho antigo em reforma.

Conforme aborda Bourdieu (2005, p. 165) “não há sociedade que deixe de honrar aqueles que a honram”, aparentando, através de um trabalho simbólico, conformar-se à ordem social e aos valores que ela celebra, pois “o que se exige não é que façamos inteiramente o que é necessário, mas sim que, pelo menos, mostremos sinais de que nos esforçamos por fazê-lo. Não se espera dos agentes sociais que eles se conformem perfeitamente, mas sim que eles ajam em conformidade, que mostrem sinais visíveis de que, se pudessem, respeitariam as regras”. Um dos fiscais evidenciou esse entendimento ao comentar que *“quando chegar abril e eu visitar a propriedade e constatar que o produtor ainda não está legalizado, mas está tomando alguma iniciativa em direção à legalização, eu vou levar isso em consideração. Agora, se eu chegar lá e continua a mesma situação que antes, infelizmente...”*.

Esse trabalho simbólico de aparentar disposição para conformar-se às regras foi percebido em D. Rosa, que astuciosamente convidou os fiscais para visitar seu engenho, evidenciando para eles que, embora tenha vontade de adequar seu engenho à legislação, as condições históricas e as estruturas objetivas não permitem que essa vontade seja traduzida em disposições práticas, em propensões para agir. Apesar do provérbio de que ‘a melhor defesa é o ataque’, para D. Rosa a melhor defesa foi expor aos fiscais sua fragilidade e recebê-los com cordialidade, abrindo as portas para lhes mostrar que o engenho que eles querem agora fechar sintetiza toda a sua vida: *“eu nasci naquela casa ali... minha vida foi aqui... nunca saí daqui não!”*. No espaço aberto de chão batido, com piso irregular e coberto de taipa, situado bem à margem do rio, D. Rosa foi mostrando o seu engenho e todas as suas “inadequações” aos fiscais e cativando-os:

Olha moço, tudo o que você falou lá é verdade... deixar cana no sol como tá aqui perde tudo os cocho, com toda a certeza... tem que cortar e moer, se deixar aí perde tudo. Já tá fazendo dois meses que a gente tá moendo e continua ainda perdendo [...] Olha moço, nosso engenho é desse assim mais velho e agora pra nós moer já não serve, tem que modificá. Isso aqui tem que sê limpo e eu concordo com tudo que você falô, mas não pude comprar... Nós moía antigamente era em cocho de madeira, depois nós botô camburão, porque dizia que é bom pra rendê a cachaça. Mas o camburão fica uma semana e não pára, não dá resultado. Agora nós tamo usando caixa. Mas agora tô vendo que não pode usá caixa mais, agora tem que sê inox. Nós deixa as caixa fechada mode não entrar rato, lagartixa. O garapão não cai no rio porque tem um poço. Eu já fiz um teste aqui com um peixe e ele matou o peixe! Você falou a pura verdade! Aquilo ali dá um bom adubo... dá de aproveitá se colocá num lugar adequado e aqui nós perde. Pra levá a garapa pro alambique tinha que furá e ponhá um registro na mangueira, um pouco acima do fundo pra segurá o pé, e deixá sempre, mas você sabe como é que eu faço? Eu pego a mangueira e como eu não aguento aquele ‘fortune’, eu encho a mangueira de água... solto a água lá... quando ela acaba de saí eu coloco no alambique. Antigamente era ni lata... eu carregava todinha ni lata Agora do que ele falou hoje tem muita coisa que a gente não sabia... mas agora tá sabendo. Nós faz aqui uma cachaça só e tem que separá três tipos. Essas fornalhas todo ano é preciso desmanchá e fazê de novo, porque não guenta o calor. Que nem ele falou hoje lá e eu prestei assunto. Agora meu marido, que tá com 73 anos, falou pro nosso menino que nós não tamo guentando mais e que agora ele vai tomá conta... E agora ele já pode começá de uma forma mais adequada. Porque aqui nós tamos num tempo... foi a ensinação dos nossos avô... nossos pais ensinô nós. Eu nasci e criei aqui. Tenho 56 anos. Aqui é que eu batia tacho, mãe criou nove filhos aqui, batendo tacho, com nós tudo aqui. Era de palha de coqueiro e agora nós ponhô telhado. Aqui é minha coziinha... eu venho de manhã...Aqui eu esquento a comida, outra hora eu cozinho... minha vida foi aqui. E é gostoso moço: aqui eu canto, aqui eu danço, eu recebo visita. Isso aqui pra mim é uma beleza. Eu tenho dó de cabá com isso aqui. Aqui é onde eu aprendi a cantá, a dançá, a alegria é aqui (D. Rosa, produtora de cachaça)

É nesse contexto sociocultural, permeado de tensões e conflitos que as escolas locais seguem seu curso, pouco atentas às violências simbólicas envolvidas nos esquecimentos e silenciamentos das memórias e atos que se enquadram mal na construção da identidade social de Abaíra como a Capital da Cachaça. Mas as escolas

não poderiam, através da problematização do contexto sociocultural, contribuir para a produção de um discurso sensível à pluralidade de realidades?

### AS ESCOLAS DIANTE DOS DILEMAS SOCIAIS LOCAIS...

Em projeto didático que visou contribuir para o posicionamento dos alunos acerca do discurso identitário ligado à cachaça e para a ampliação do seu universo mental pela aprendizagem das bases científicas das inovações tecnológicas, constatamos que nas produções dos alunos predominaram representações gráficas em que passado e futuro estão separados ou justapostos. A tradição é mantida no passado, sendo que, em sua representação, são acionados e reforçados símbolos como o carro de boi e o engenho de madeira, sem situá-los em relação às exigências de renovação, não se problematizando as relações entre tradição e modernidade (Figuras 6-7).



Figuras 6 e 7. Representações de engenhos de madeira, feitas por alunos.

Diante desse cenário, compreendemos o papel da escola não na simples difusão de técnicas, mas na promoção da reflexão sobre as controvérsias envolvidas na incorporação das mesmas, visando contribuir para que os alunos se posicionem de forma fundamentada sobre o tema. Conforme Habermas (1980), a penetração da ciência e da técnica nos setores institucionais das sociedades transforma as próprias instituições, desmontando antigas legitimações que orientavam o agir e toda a tradição cultural. Gera-se uma forma de dominação política que “subtrai à reflexão a contextura de interesses globais da sociedade” (p. 304), de forma que a racionalidade, enquanto padrão de crítica, perde a sua força. Ela sofre uma restrição ao agir direcionado para a produtividade e para a obtenção de comodidades através do domínio da natureza.

Contrapondo-se ao agir racional-com-respeito-a-fins, regulado pelo atendimento de critérios de controle eficaz da realidade, ou seja, por *regras técnicas*, Habermas sugere, como alternativa emancipatória, que os sistemas sociais sejam orientados pelo agir comunicativo, o qual resulta do atendimento a expectativas de comportamento

recíproco, resultantes da interação mediatizada simbolicamente, e é traduzido em *normas sociais*. Assim, o “fazer da história” deixa de ser visto como uma tarefa técnica, de controle social, assumindo um domínio prático, público, reflexivo e politizado de *formação da vontade* sobre como *gostaríamos* ou sobre como *poderíamos* viver.

A possibilidade de que se estabeleça uma maior harmonia entre as pressões e exigências sociais, de um lado, e as necessidades e desejos individuais, de outro, requer que em Abaíra, como propõe Elias (1994a, p. 57), ocorra uma alteração na configuração das relações interpessoais e uma estruturação diferente das individualidades, sendo que os processos educativos escolares podem gerar espaços favoráveis à manifestação e à problematização das tensões da vida comunitária, favorecendo atitudes coerentes no cotidiano com a concepção teórica de que “tudo o que somos e em que nos transformamos se dá em relação aos outros”.

A valorização da produção da cachaça como conteúdo legítimo de aprendizagem em Abaíra, em decorrência de seu valor histórico, econômico e cultural, requer que sua abordagem não seja limitada aos espaços educativos informais e não formais. Assim como a cachaça, que até pouco tempo era restrita aos botecos, aos pobres e aos negros e só recentemente passou a ser consumida em espaços refinados, a prática cultural da produção da cachaça continuará tendo um caráter marginal se, como afirmam Giroux e Simon (1994), não buscarmos articular o trabalho cultural que se dá nas escolas aos demais ambientes educativos, gerando possibilidades de intercompreensão.

A ênfase em um currículo que valoriza os saberes locais não significa uma visão folclorista, um reducionismo identitário ou uma guetização cultural, conforme são conceituados esses perigos do multiculturalismo por Canen (2002). A perspectiva de trabalho é o desenvolvimento de situações educativas que busquem superar os estereótipos, a homogeneização das identidades e o encerramento do saber cotidiano nele mesmo, propiciando a aprendizagem através da ancoragem social dos conteúdos.

Tomar a produção da cachaça como referência curricular também não significa atrelar a formação escolar às demandas produtivas, já que, conforme argumenta Barretto (1998), as demandas da sociedade e dos indivíduos são mais abrangentes do que as expressas pelo setor econômico e pelo mundo produtivo e nem sempre se conciliam com estas. Para Torres (1994) as perspectivas curriculares que vinculam a relevância dos conteúdos curriculares ao atendimento das demandas feitas pelos setores socioculturais à educação tendem a adotar um idealismo e posições ingênuas diante delas. Por isso, sugere que há necessidade de qualificar tais demandas, tornando-as

coletivas e conscientes; evitando aquelas de caráter espontâneo e conjuntural; e, ainda, conciliando-as com considerações epistemológicas e psicopedagógicas.

Por outro lado, abordagens metodológicas pautados pela psicologia cognitivista, também se equivocam em sua busca de respostas para a pergunta “como ensinar melhor?”, por manterem, conforme ressalta Auler (2007), em maior ou menor intensidade, o distanciamento da escola em relação ao contexto social mais amplo, através de um enfoque propedêutico dos conteúdos curriculares. Segundo o autor, mesmo em estudos pautados pela psicologia sociointeracionista observa-se esse distanciamento, pois as análises focam as interações discursivas ocorridas no contexto da sala de aula, sem promover a problematização e a ressignificação da experiência vivida através da abordagem de temas de relevância social.

Esse enfoque acaba sendo incoerente com os pressupostos teóricos da abordagem sociohistórica, pois, conforme Michael Cole e Sylvia Scribner destacam, na introdução de *A Formação Social da Mente*, “para Vygotsky, os estudos antropológicos e sociológicos eram coadjuvantes da observação e experimentação no grande empreendimento de explicar o progresso da consciência e do intelecto humano” (VYGOTSKY, 1989, p. 16). Essa noção é também sustentada por Candela (1998), que afirma que “a interpretação de um intercâmbio discursivo precisa de um conhecimento do contexto que vai mais além da fala local e de suas referências sequenciais e que requer descrições etnográficas dos conhecimentos culturais, dos antecedentes e dos modelos relevantes dentro dos quais ocorre a ação discursiva”. (p. 145). Assim, “não podemos estudar o discurso da sala de aula somente na sua sequencialidade se quisermos reconstruir os significados, mas temos que analisar a trama completa do discurso e tentar fazer inferências sobre as vozes distantes”. (p. 167).

A abordagem escolar das controvérsias e dilemas envolvidos na mudança cultural requer problematizar o discurso de que a modernidade supera a tradição, traduzida, por exemplo, na matéria “Fabricação de cachaça deixa de ser artesanal em Abaíra” (FABRICAÇÃO..., 1999). Canclini (2000), ao considerar a pós-modernidade “não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se” (p. 28), pode servir como inspiração para enfoques problematizadores das mudanças sociais locais nas escolas.

A convivência com as escolas de Abaíra durante o processo de pesquisa sobre as possibilidades de circularidade entre as culturas cotidiana e científica na abordagem

curricular de conteúdos relacionados à produção da cachaça (ALMEIDA, 2008), permitiu verificar que professores e alunos estavam muito inquietos e preocupados com a ação do MAPA na região. Alguns alunos manifestavam seu descontentamento: *“agora tão querendo acabar com os engenhos que não faz desse jeito!”*, enquanto os professores tentavam apaziguar os ânimos: *“o MAPA não quer fechar, ele quer que melhore a qualidade e a higiene e evitar que façam a cachaça de qualquer jeito, misturando álcool e todo tipo de coisa só pra render mais, o que prejudica a saúde”*.

Em outras situações, as posições se invertiam. Um professor comentou que via com desânimo a possibilidade das pessoas atenderem às normas: *“o bicho vai pegar!... tá uma briga feia aí entre os produtores e a APAMA... eu não quero nem me envolver não!... eu acho que o que vai ser complicado é a parte financeira... acho que instrução nem tanto...”*. Uma aluna, percebendo que todos, independentemente da sua vontade, estavam enredados no processo social, discordou do professor: *“mas você tem que se envolver sim, porque aqui todos vivem é da cachaça e vai ser preciso modificar”*.

Sempre que possível explicávamos aos professores e alunos que os saberes cotidianos, embora sejam úteis na solução de problemas, podem envolver equívocos, como o uso de cochos de madeira na fermentação, de forma que o MAPA pretendia que a produção fosse ajustada aos requisitos legais. Nesse contexto, a aprendizagem científica poderia favorecer a compreensão das razões técnicas em que tais requisitos se fundamentam.

Os alunos estavam muito confusos com a ação do MAPA na região, temendo que os engenhos de seus pais fossem realmente fechados, sendo que alguns reagem emocionalmente: *“eu tô muito revoltada com a cachaça... não quero nem ouvir falar da cachaça”*. Essa revolta era enfatizada pelos professores:

A fiscalização tá provocando muita polêmica porque fica muito caro substituir as bombonas e caixas pelas dornas... já vinham prevenindo só que os produtores acham que nunca vai acontecer e tem muitas pessoas que não têm uma formação, que sobrevivem daquilo e têm um choque. Aqui só se fala na cachaça... na feira... em todo lugar. Os produtores reclamam e os filhos, vendo a revolta dos pais, ficam revoltados também. (Professora Edimara)

Nas situações didáticas buscamos problematizar esse discurso instabilizador de que os alambiques seriam fechados pelo MAPA, explicando que os boatos eram criados pelos atravessadores, que querem que nada se modifique na região para que continuem comercializando a cachaça comum clandestinamente, sendo que, para isso, incitam os produtores a se posicionarem contra o MAPA e a APAMA e buscam o apoio de políticos oportunistas. Também os professores buscaram orientá-los a conversar com

seus pais sobre o valor histórico das técnicas herdadas dos seus antepassados e sobre a necessidade de que elas sejam aperfeiçoadas para que a produção da cachaça não seja danosa ao ambiente e aos consumidores. Discutimos com os alunos que a região é reconhecida pelas condições ambientais e culturais favoráveis à produção de cachaça de qualidade, mas, com o avanço do conhecimento científico e técnico, os padrões de qualidade se modificaram e os produtores precisariam ter acesso aos recursos que lhes possibilitassem ajustar a produção a tais padrões.

Embora tivéssemos uma compreensão inicial de que seria importante os alunos se posicionarem acerca das estratégias locais de identidade, com o tempo percebemos que esse posicionamento não poderia ser reduzido ao ato de tomar partido a favor de uma das estratégias de identidade conflitantes: produção de cachaça comum ou produção da cachaça de qualidade. Ao nos darmos conta dos dilemas envolvidos na produção da cachaça, concluímos que seria simplificador situar em pólos opostos a complexidade existente em torno das estratégias locais de identidade e que esse encaminhamento poderia acirrar disputas e intensificar tensões. Conforme Canclini (2000), as culturas já não se agrupam de forma fixa e estável, havendo permanentes cruzamentos socioculturais entre o culto e o popular, entre o moderno e o tradicional, o que tem tornado obsoleta a representação binária de hegemônicos e subalternos, concebidos como se fossem conjuntos totalmente diferentes e sempre confrontados.

Assim, preocupados com os desdobramentos sociais de nossa intervenção e percebendo a necessidade de que temas polêmicos sejam contemplados no projeto político-pedagógico da escola, com o envolvimento de todos os professores, para que sejam tratados em toda a sua complexidade, decidimos que o foco do nosso trabalho educativo se concentraria na discussão das vantagens e desvantagens dos procedimentos técnicos envolvidos nas duas modalidades de produção de cachaça, visando superar um enfoque meramente opinativo e, assim, propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento da competência argumentativa, necessária à democracia participativa na busca de decisões partilhadas em torno das estratégias locais de identidade.

Silva (2000) considera que a abordagem curricular do multiculturalismo tem se traduzido em assertivas que apelam para a tolerância e o respeito para com a diversidade, impedindo que as vejamos como processos de produção social, que envolvem relações de poder e interesses conflitantes. Em certos casos, as culturas são apresentadas como exóticas e, assim, suficientemente distantes no espaço e no tempo para que representem algum risco de confronto e dissonância. Em outros casos, a

diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas, sendo tomadas como fatos ou dados da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Para o autor, esses discursos não servem de base para uma pedagogia crítica, pois não põem em discussão o fato de que as definições de identidade e de diferença resultam de atos de criação simbólica e discursiva, que provocam diferenciações, muitas delas de natureza binária (bons/maus; racionais/irracionais, modernos/ arcaicos, etc.).

Nesse sentido, o papel da escola seria o de problematizar esses binarismos, contrapondo-se aos discursos que tendem a fixar e a estabilizar as identidades e promovendo deslocamentos entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. Para isso, os estudantes deveriam ter oportunidades, não de tomar partido acerca das representações de identidade, o que poderia acentuar as diferenciações binárias, mas sim de desenvolver as capacidades de crítica e de questionamento das representações de identidade em disputa nos grupos sociais, o que é necessário para que entendam como as diferenças e as identidades são artificialmente construídas.

Para Ribeiro (2000, p. 10) onde a memória “mais importa é quando ela se faz prospectiva, quando se torna como que um programa de atuação – marcando o sujeito para lembrar, bem, o que prometeu, o que disse, de modo a não o descumprir. A memória importa não tanto pelo conhecimento que traz, mas pela ação que ela governa”. Contrapondo-se às concepções de identidade como algo estabelecido, Hall (2000, p. 109) defende que a identidade tem relação com a mobilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual nos tornamos. Assim, ela tem relação não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. É nessa perspectiva que defendemos a ruptura com o enfoque folclorista da cultura, restrita ao enaltecimento do passado.

## **AFINAL, FECHARAM OS ENGENHOS ANTIGOS?**

O discurso dos técnicos do MAPA, embora bem intencionado na busca de mobilizar os produtores para a adequação dos alambiques, por não ser “um bicho de sete cabeças”, desconsiderou que as ações dos indivíduos não são orientadas por motivos racionais. Bourdieu (2005) nos ajuda a compreender que a possibilidade de sucesso de ações estatais dessa natureza depende das estruturas cognitivas, concebidas como disposições inscritas nos corpos das pessoas e nas estruturas objetivas do mundo

ao qual se aplicam. Ele afirma que “o mundo social está semeado de *chamados à ordem*, que só funcionam como tais para aqueles que estão predispostos a percebê-los, e que reanimam disposições corporais profundamente enraizadas, que não passam pelas vias da consciência e do cálculo”. (p. 117). Diante das histórias coletivas e individuais dos produtores e da situação objetiva em que se encontravam, todos sabiam que no prazo estipulado ninguém estaria “regularizado”, o que de fato se comprovou.

Depois dessa intervenção, os técnicos do MAPA interromperam sua atuação na região, não autuando ou fechando os engenhos antigos, o que resultará em maior desconfiança em relação às futuras ações de fiscalização. Atualmente, conforme resume uma moradora: “*fica na consciência de cada um mudar ou não mudar*”.

Entendemos que em Abaíra a modernização do processo produtivo é uma necessidade para a atenuação das desigualdades sociais, que poderão se acentuar com a inserção progressiva da cachaça de qualidade no mercado formal de exportação e com a cada vez maior rigidez das leis ambientais e sanitárias. Para esses produtores locais **marcar a diferença** pode significar a transformação voluntária e consensual dos critérios de qualidade e identidade da cachaça.

Conforme Canclini (2004), há três problemáticas relativas ao tema interculturalidade e globalização: reconhecer as diferenças (que se referem a práticas culturais diferenciadas), corrigir as desigualdades (derivadas da distribuição desigual dos recursos de cada sociedade) e conectar as maiorias às redes globais. Como as diferenças culturais são **entidades sociohistóricas**, formadas em situações onde a desigualdade opera de maneiras distintas, e não entidades absolutas, os processos de transformação voluntária das diferenças, decorrentes da modernização e do intercâmbio cultural, podem contribuir para atenuar as desigualdades. No entanto, essas transformações não podem alterar as estruturas incomensuráveis das práticas culturais, pois isso ameaça a própria continuidade do grupo, já que, como afirma o autor, “é impossível esquecer que há uma infinidade de processos históricos e situações de interação cotidiana em que **marcar a diferença é um gesto básico de dignidade e o primeiro recurso para que a diferença siga existindo**” (p.121, grifo nosso).

Assim, o entendimento de que os grupos sociais podem atuar marcando a diferença é coerente com uma concepção performativa da cultura, pois o interesse não é por “aquilo que a cultura é”, mas sim, conforme Silva (2000) destaca, por “aquilo que ela pode tornar-se”, pela disposição de se “fazer alguma coisa acontecer”. Nessa perspectiva, os sujeitos não seriam posicionados pela identidade. Eles seriam capazes de

posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar permanentemente as identidades históricas herdadas de um suposto passado comum glorioso.

Nesse sentido, a consciência projetada de uma cachaça de qualidade irá requerer um trabalho muito mais longo que simplesmente constatar a existência de estratégias de identidade em disputa. Precisa envolver o entendimento de que as resistências não constituem uma negação da nova identidade, e sim uma fase da sua incorporação, cabendo às escolas um importante papel mobilizador para a projeção de uma identidade renovada, ajustada aos padrões de qualidade resultantes do processo sociogenético.

Essa atitude de renovação requer, segundo Canclini (2000), que se supere a concepção da modernização como uma força alheia e dominadora, que operaria pela destruição do passado, uma vez que as relações entre tradicional e moderno têm se tornado cada vez mais complexas. A partir da crítica à idealização dogmática dos referentes históricos, tomados como isentos de contradições sociais e com valor inquestionável, o autor destaca que os grupos sociais apresentam diferenciações internas na forma como se apropriam do patrimônio, sendo necessário um pensamento que abarque interações e integrações entre diferentes formas de sensibilidade coletiva.

Diante da constatação de que o problema central da modernidade passou a ser a busca de construção de sociedades em que nem a continuidade e nem as mudanças sejam impostas, mas em que a identidade seja produto de consensos, cabe às escolas assumir o seu papel de formar os sujeitos para “fazer alguma coisa acontecer”...

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. **Ajofé e alcoometria: poderão viver juntos?** As escolas diante das mudanças socioculturais ligadas à produção de cachaça artesanal na microrregião de Abaíra – BA. 2008. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

AULER, Décio. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 1, número especial, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/147/109>>. Acesso em: 22 jun. 2008.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 5-42.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- \_\_\_\_\_. Diferentes, desiguais o desconectados. **Revista CIDOB d'Afers Internacionals**, n. 66-67, p. 113-133, out. 2004.
- CANDELA, Antonia. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de Ciências. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso na sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 143-169.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.
- \_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. v. 1 (Uma história dos costumes).
- FABRICAÇÃO de cachaça deixa de ser artesanal em Abaíra. **A Tarde**, Salvador, 1 out. 1999.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: LOPARIE, Zeljko; ARANTES, Otília B. Fiori (Org.). **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 303-333.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- PINASSI, Maria Orlanda. I Convenção Nacional dos Produtores de Aguardente – Rio de Janeiro, 27 e 28 de abril de 1953. **Cadernos AEL**, Campinas, n. 7, p. 147-155, 1997.
- POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- \_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 3-15, 1989.
- RIBEIRO, Renato Janine. Prefácio. In: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1 (Uma história dos costumes). p. 9-12.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.