



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PLURALIDADE CULTURAL – I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS

**NEM “TABARÉU/OA”, NEM “DOUTOR/A”:
O/A ALUNO/A DA ROÇA NA ESCOLA DA CIDADE –
UM ESTUDO IDENTIDADE E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, na linha de pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, para fins de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Narcimária Correia Patrocínio Luz

Salvador
2006

FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS

**NEM “TABARÉU/OA”, NEM “DOUTOR/A”:
O/A ALUNO/A DA ROÇA NA ESCOLA DA CIDADE –
UM ESTUDO IDENTIDADE E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, na linha de pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, para fins de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Narcimária Correia Patrocínio Luz

Salvador
2006

SANTOS, Fábio Josué Souza

Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. Fábio Josué Souza dos Santos – Salvador, Ba. [s./n] 2005.

221 f

Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Dissertação (mestrado)

Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Mestrado em Educação.

Inclui anexos.

1. Educação no meio rural. 2. Práticas educativas. 3. Identidade cultural. 4. Amargosa (Ba). 5. Roça. II Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. III Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Mestrado em Educação. IV Título.

CDU

Autora da ficha catalográfica: Hildete Santos Pita Costa, bibliotecária do PPGE/Mestrado em Educação.

TERMO DE APROVAÇÃO

FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS

**NEM “TABARÉU/OA”, NEM “DOUTOR/A”:
O/ A ALUNO/A DA ROÇA NA ESCOLA DA CIDADE –
UM ESTUDO IDENTIDADE E ESCOLA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte Banca Examinadora:

Narcimária Correia do Patrocínio Luz - Orientadora
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Stela Rodrigues dos Santos
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Pedro Garcia
Doutor em Antropologia, Universidade
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Salvador, 10 de março de 2006.

Ausência. Esta é a palavra que traduz minha relação com todos/as os/as que amo e admiro, ao longo dos últimos três anos...Com familiares, com parentes/as, com vizinhos/as mais íntimos/as, com amigos/as, com todos/as eles/as, tenho um “débito de tempo”, que fui obrigado a contrair de nossa relação, para dar cabo da realização de uma pesquisa que agora chega à sua redação final. A todos/as que sentiram e/ou sofreram minha ausência ao longo deste tempo, dedico este relatório, como que prestando contas do tempo em que estive ausente, das vezes em que os/as cumprimentei apressadamente, dos encontros e convites em que não compareci, etc...

Dedico também essa dissertação a todos os alunos e todas as alunas da **roça**, vítimas de um modelo educacional totalitário, que, sob a bandeira de um universalismo “urbanocêntrico”, denega e recalca suas identidades. Pela dor e pelo sofrimento de suas experiências, dedico-lhes esta pesquisa, na esperança de que um dia as gerações futuras tenham o direito de frequentar uma escola *da roça* e não sejam mais obrigados a migrar para escolas da cidade; mas que, se assim o fizerem, que sentar nos bancos das escolas da cidade possa-lhes servir para conhecer outras culturas e inserir-se em um rico diálogo intercultural e não apenas para negar seus marcadores identitários.

AGRADECIMENTOS

São inúmeras as pessoas a quem devo agradecer pelo apoio na realização desta pesquisa. Muitas forneceram informações importantes na elaboração desta dissertação, outras estiveram colaborando na execução de alguma atividade.

Ressalto o apoio prestado pelos/as familiares, parentes e amigos/as mais íntimos/as. Eles ofereceram o suporte necessário nesta investida.

Especialmente, agradeço a Terciana Vidal Moura, minha companheira... Primeiramente, porque foi ela a “primeira orientadora” da pesquisa que originou este texto: desde a indicação de leituras básicas, quando comecei a preparar-me para as diversas fases que marcaram a seleção de ingresso no Curso de Mestrado (agosto a novembro de 2001); a concepção do projeto de pesquisa; as discussões da bibliografia das aulas teóricas; a escuta primeira dos relatos empolgados sobre os achados em campo; a leitura dos primeiros rascunhos dessa dissertação, etc.; ela foi a pessoa que mais esteve presente comigo ao longo desta caminhada. Paradoxalmente, foi ela a pessoa que mais sofreu minha ausência...Que você me perdoe, meu amor, pelas vezes que tive que optar pela pesquisa, deixando-a na solidão...

Agradecimentos especiais merecem também ser dirigidos a minha mãe, Rita Souza dos Santos e meu pai, Josué dos Santos. Com eles convivi, em nossa velha casa amarela, na roça (Palmeira), em Amargosa, enquanto realizei o levantamento de dados e redigi a primeira versão desta dissertação. Que vocês me desculpem os tantos incômodos! Durante cerca de 14 meses, entre março de 2003 e abril de 2004 ele/a de tudo fizeram para facilitar a realização desta pesquisa. Agradeço, aqui a minha mãe, pelo carinho, pelo cuidado e pela prestatividade de sempre; igualmente, agradeço a meu pai, pelo tanto que me ensinou novamente sobre a vida na roça e ainda pelas funções domésticas que assumiu na ausência de minha mãe, para ver este filho adiantar seu trabalho; não vou me esquecer do convite que sempre vinha sob forma de aviso: “Fáábioô, o armoço já tá pronto!!!” Passar pouco mais de um ano ali foi a oportunidade de rever e reviver as minhas origens e reaprender muitas coisas...

Devo agradecer também à minha tia Valda Maia e meu tio Zinho Maia (*in memoriam*), pois há muitos anos eles foram uma força fundamental: criaram condições para garantir meus estudos ao me acolher em sua casa na cidade, várias vezes; também pelos estímulos, tenho razões para dedicá-la a Neto e a Carmelito. Agradeço também a minha vovó Raquel Andrade Souza, 78, e meu avô Graciano Neri de Souza, 88 (*in memoriam*), em Salvador; eles me acolheram, em sua

residência, durante quase um ano, entre abril de 2002 e fevereiro de 2003, enquanto cumpria a creditação teórica do Mestrado. A minha irmã Gilmara Reis (Mara), e meu cunhado, Jorge Luís, em Amargosa, sou grato pela acolhida que me deram em sua casa e pelo apoio ao longo desse tempo...

À Profª Drª Narcimária Correira do Patrocínio Luz, orientadora desta pesquisa, agradeço por ter acolhido esta investigação. Especialmente, devo agradecê-la pela paciência em continuar orientando a pesquisa, mesmo após duas bruscas interrupções. Agradeço, sobretudo, pela indicação bibliográfica que me levou a um olhar cuidadoso sobre o contexto da pesquisa, pelas várias leituras realizadas nos rascunhos produzidos, pelas discussões teóricas e pelos questionamentos profundos que me oportunizou....Mas a sua presença nesta pesquisa não se fez apenas no plano intelectual; destaco, pois, a forma carinhosa com que conduziu esta orientação e agradeço pelos estímulos nos momentos em que desanimei, pela tranquilidade oferecida nos momentos de angústias e, mais uma vez, pela paciência e tolerância.

Devo uma gratidão especial à Profª Drª Stela Rodrigues dos Santos. Ela me estimulou um “limpeza teórica” no problema de pesquisa e foi responsável por fazer-me assumir **a roça** como questão central neste estudo. Além do mais, sua presença na Pré-Banca foi fundamental para a estruturação do corpo da dissertação.

Agradeço também ao Prof. Dr. Pedro Garcia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por aceitar o convite para participar das comissões de Pré-Qualificação (março/2004) e de Qualificação desta dissertação e pelas orientações fornecidas nas ocasiões.

Agradeço também ao Prof. Dr. Júlio César Lobo, do PEC/UNEB, pela indicação de leituras que tornaram mais sustentada a minha compreensão sobre a formação histórica das representações sobre os espaços rurais no Brasil.

A Noeli Gamelli Reali, da Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, agradeço pelas observações feitas nos primeiros rascunhos; também, à colega Nalma, da UNEB/Campus de Itaberaba, pelas orientações emergidas em nossas conversas; elas muito ajudaram a enriquecer esta pesquisa.

Devo lembrar ainda dos/as demais professores/as do Mestrado em Educação, que, de alguma forma, contribuíram nesta pesquisa. Agradeço, pois, a Jaci Menezes, Wilson Mattos, Nádia Fialho, Jacques Soneville, Antônio Dias, Kátia Mota e Lívia Fialho.

Com os colegas do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, vivi momentos privilegiados e muito refiz minhas convicções a partir de suas falas, comentários e sugestões. Especialmente, agradeço a Paulo de Tarso, Marluce Macedo, José Glédson, Isabele Pires, João Pereira, Ana

Suely, Carlos Eduardo e Valdimarina. A Rosana Mara, Maria Anória e Maria Dorath, mestrandas da primeira turma, agradeço pela acolhida deste calouro, quando da minha chegada ao Curso...A Terciana Vidal, da 3ª. turma, também quero registrar aqui um agradecimento especial: você foi uma colega e tanto!

A Eliene Santos, Gina, Fernanda, Ricardo e Edinei Otávio, funcionários/as do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, agradeço pela presteza dispensada no atendimento das solicitações.

Aos colegas e às colegas da UNEB, Campus XIII, Itaberaba, agradeço pela força na pesquisa e pela compreensão quando não foi possível assumir com mais envolvimento os compromissos docentes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior-CAPES, devo agradecer pela concessão de bolsa de estudos durante o período de um ano, entre junho/2002 a junho/2003, para a realização desta pesquisa.

Em Amargosa, agradeço à diretora, às vices-diretoras, ao quadro docente e aos demais funcionários do Colégio Estadual Santa Bernadete, pela permissão para a realização da pesquisa e irrestrito apoio na sua execução. Devo-lhes uma enorme gratidão pela prestatividade com que atenderam minhas solicitações e pela colaboração incondicional no fornecimento de dados, na concessão de entrevistas e na realização de “bate-papos”. Reservo uma agradecimento especial à diretora, Profª Marisa Helena Borges Sales e à vice-diretora do turno matutino, Profª Silvandira Chaves da Silva, pela atenção dispensada e pelas providências tomadas para facilitar a realização da pesquisa; sempre que recorri a elas, fui, de pronto, atendido em minhas solicitações. Registro agradecimentos também a “Seu” Abacate, o porteiro; a Sinamor, Aidê e Maria, funcionárias da Secretaria da Escola; e ainda à professora Edelzuita Magalhães (Dedé), pelas informações preliminares sobre as turmas (ela foi minha “professora-guia”, na escola).

Aos/às alunos/as do turno matutino do ano de 2003, do Colégio Estadual Santa Bernadete, em Amargosa, muito devo agradecer. Vaninha, Bute, Roseny, Jardel, Leandro, Gilvando, Jizeli, Nilton e Eliane Menezes foram meus primeiros contatos, que me deram as informações iniciais e apresentaram-me seus/suas colegas. Dirijo um agradecimento especial aos alunos e alunas da Palmeira, pelas fotografias permitidas, por me conceder relatos sobre suas experiências escolares íntimas e por revelar-me “segredos” sobre a escola; agradeço pela prestatividade no fornecimento de informações, na concessão de entrevistas, no preenchimento dos inventários (a lista completa dos personagens da pesquisa encontra-se no Anexo).

Muito devo aos/às moradores/as de Palmeira pelas informações fornecidas sobre o seu cotidiano. Elas foram necessárias para nutrir esta dissertação de uma forte pulsão de vida.

Ao amigo João Nilton Souza Maia, Agente Comunitário de Palmeira, muito devo agradecer pelas informações detalhadas sobre aquela comunidade, pela ajuda no mapeamento dos/as alunos/as, pelos contatos mediados e pelos acompanhamentos nas inserções em campo (nas roças, nas casas, etc.) e nas festas locais; sem sua empenhada colaboração, esta pesquisa ter-se-ia tornado muito difícil.

Agradeço ainda aos agrônomos e amigos Raul Lomanto e Aurélio Carvalho; ao primeiro, agradeço pelas contribuições que trouxe para compreender a formação histórica de Amargosa e o olhar crítico sobre sua realidade atual; ao segundo, sou grato pelas conversas que me permitiram compreender, com maior profundidade, a cultura da roça. Devo agradecer ainda à socióloga Julinha Miranda pela força de sempre e pela gentileza no empréstimo de seus livros de sociologia rural.

Sou imensamente grato a Gilmara Reis, minha irmã, pela grande ajuda no cuidadoso e paciente trabalho de transcrição das fitas. A Camila e Eder Matos, agradeço pela digitação de parte das entrevistas.

Ainda em Amargosa, sou extremamente grato a Eliane, da Visual Mídia; Cléber Maia (Quel), Manoel (Neco), Sérgio, Cláudio (Cal) e Miguel, da Visão Moto-Táxi; Zé Borges, Ito, Jorge, Branco e Natan, da Farmácia do Povo; Marcos Braga, da Arena; sou-lhes grato pelo tanto que fizeram para ajudar nesta pesquisa.

Agradeço, por fim, a Solange Fonseca, pelo cuidadoso trabalho de revisão gramatical e estética deste trabalho.

RESUMO

A investigação procurou investigar o processo de des/reconstrução identitária vividas por alunos e alunas da roça na escola da cidade. Teve como guia as seguintes questões: **Que impactos estudar na escola da cidade causam sobre as identidades culturais desses/as alunos/as, que na roça vivem o sentido da comunidade? Por que e de que forma a identidade cultural desses alunos é afetada?** O campo empírico foi o Colégio Estadual Santa Bernadete, criado em 1946 (na sede), e a localidade de Palmeira, na roça, ambos no município de Amargosa-BA. Tomando estudos sobre a questão da Identidade Cultural, os Estudos Culturais e a Teoria das Representações Sociais como abordagens teóricas, a pesquisa utilizou vários procedimentos técnicos, tais como: análise documental, observação descritiva, aplicação de inventário, aplicação da técnica de associação de palavras (docentes e estudantes), realização de entrevistas (docentes, estudantes e pais/mães), configurando-se como um estudo qualitativo. Dados levantados em Palmeira e no Colégio Estadual Santa Bernadete, com 22 alunos/as, 8 professoras e 10 pais/mães, apesar de indicar rudimentos de uma “onda ecologista” influenciando um discurso de “valorização” da roça e mais a presença de elementos de uma concepção liberal do multiculturalismo, que prega o “respeito” e a “aceitação” dos/as alunos da roça, permitiram a constatação da existência preponderante de um “espectro” de representações sociais negativas sobre os/as alunos/as da roça, que, alimentadas pela força dos estereótipos depreciativos sobre a roça e sobre os seus habitantes que prevalecem no imaginário social, reforçado pelo currículo “urbanocêntrico” do nosso sistema escolar, revelam que o Colégio Estadual Santa Bernadete tem-se constituído numa agência de aculturação dos “alunos/as migrantes”, fazendo-os rejeitar a roça e projetar para seu futuro uma vida na cidade. A pesquisa ainda permitiu perceber o quanto é tenso este processo de aculturação, marcado por três fases distintas: a **chegada**, nos primeiros meses; a **adaptação**, nos meses seguintes; e a **conversão**, a partir do segundo ou terceiro ano na escola. Esse processo, entretanto, é marcado por uma constante tensão entre ser e não ser provocada pelo duplo pertencimento geográfico/cultural a que estão submetidos estes/as alunos.

Palavras-chave: identidade – roça – aluno da roça – escola – Amargosa

ABSTRACT

This study has investigated the “identity tensions” experimented by country students during their formal educational course in urban schools. The following questions has guided the study: **Which impacts country students have in their cultural identity when they study in urban schools, since they have a strong sense of comunity about their countries? Why and how their cultural identity is affected?** The investigation field was Santa Bernadete State School, founded in 1946, and also the settlement of Palmeira, in the country, both in Amargosa county, State of Bahia, Brazil. By using studies about Cultural Identity, Cultural Studies, and the Social Representation Theory as theoretical approaches, this study has used several tecnical procedures like documental analysis, descriptive observations, utilization of registers and the association of words technique with teachers and students, and also interviews with teachers, students and their parents. These procedures characterize this study as a qualitative study. Collected data in Palmeira and at Santa Bernadete State School with 22 students, 8 teachers, and 10 parents, although so, e indications of an “ecological wave” begining that influences concepts “valorizing” the country and besides, the presence of elements of a liberal concept of multiculturalism, speaking for “respect” and “acceptation” of country students, has indicated the existence of a preponderant “range” of negative social aspects concerning country students, supported by strong depreciative stereotypes about the country and their inhabitants that prevail in the concepts of the society, reinforced by the “urbancentred” curriculum of our educational system, reveal that Santa Bernadete State School has become a nucleus for the changing of migrant country students cultural identity, directing them to repudiate the country and project for themselves a life in the city. The research has allowed to perceive how tense is this course between identities, with three distinct stages: **the arrival**, in the earliest months; **the adaptation**, in the following months; and **the changing of their cultural identity**, from the second or third year in ths school.

Keywords: identity – country – country student – school – Amargosa town

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Matrículas do Colégio Estadual Santa Bernadete, em 2002 e 2003, com distribuição entre os turnos e seus respectivos percentuais.....46
- Tabela 2 – Distribuição dos alunos/as da roça e da cidade, matriculados no CESB em 2003, por turno e geral, com seus respectivos percentuais.....47
- Tabela 3 – Números de alunos/as da educação básica brasileira, residentes em “área rural”, que utilizam o transporte escolar oferecido pelo poder público estadual e municipal, por localização das escolas e dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da Federação, em 2002 – Total.....
- Tabela 4 – Número de alunos/as usuários/as do transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal de Amargosa, nos últimos anos (1997-2004).....

LISTA DE APÊNDICES

A – INSTRUMENTOS

- A.1** – Modelo de Inventário (em branco) aplicado com alunos/as da 5^a série.....
- A.2** – Roteiro de Entrevista para aluno/a.....
- A.3** – Roteiro de Entrevista para professor/a.....
- A.4** – Roteiro de Entrevista para pai/mãe.....

B – QUADROS DE REGISTROS

- B.1** – Quadro-síntese da aplicação da técnica “associação de palavras” com alunos/as
- B.2** – Quadro-síntese da aplicação da técnica “associação de palavras” com professores/as.....

LISTA DE FOTOS

Fotos 1 e 2 – Dois cenários rurais do município de Amargosa.....	42
Foto 3 – Fachada externa do Colégio Estadual Santa Bernadete.....	45
Fotos 4 e 5 – Visão interior do Colégio Estadual Santa Bernadete.....	46
Fotos 6, 7 e 8 – Vista panorâmica da localidade de Palmeira.....	50
Fotos 9, 10, 11, 12, 13 14, 15 e 16 – O processo de formação das roças: a mata, o roçado, a capoeira e a roça.....	70
Fotos 17 e 18 – Diferentes tipos de propriedades rurais em Amargosa	79
Fotos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 – O cotidiano das roças: pequena produção.....	88
Fotos 31 e 32 – A feira de Amargosa.....	92
Foto 33 – Igreja de Bom Jesus da Lapa, em Palmeira	93
Foto 34 – Batizado na cidade.....	93
Fotos 35, 36, 37 e 38 – Rezas nas roças: identidade e pertencimento.....	96
Fotos 39, 40 – Solidariedade na roça.....	98
Foto 41 –A “roda de mandioca”.....	99
Fotos 42, 43, 44, 45 – Espaço e relações de gênero na localidade de Palmeira	100
Fotos 46, 47, 48, 49, 50 e 51– Trajeto dos alunos/as da roça para a escola da cidade....	133
Fotos 52, 53, 54, 55, 56 e 57 – Habilidades com o corpo e as mãos.....	156

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Jeca Tatu.....65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	18
PARTE I - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	30
1 DA RELAÇÃO COM O PROBLEMA: OU “COMO FAZER CIÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE?”.....	31
1.1 UMA “ESCUITA SENSÍVEL” PARA UMA “CIÊNCIA PRUDENTE”.....	31
1.2 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS: MÉTODO(S) E ABORDAGEM (NS).....	34
1.3 AMARRANDO OS FIOS: O OLHAR QUE ORIENTOU A PESQUISA.....	35
2 OS CENÁRIOS DA PESQUISA.....	39
2.1 O MUNICÍPIO DE AMARGOSA.....	39
2.2 A EDUCAÇÃO MUNICIPAL.....	42
2.3 O COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE	44
2.4 PALMEIRA: A REGIÃO E SUA GENTE	48
3 FIANDO A PESQUISA: INSTRUMENTOS E PERSONAGENS.....	51
3.1 O PERCURSO DA PESQUISA.....	51
3.2 PESQUISANDO COM ALUNOS/AS: INVENTÁRIO, ENTREVISTAS E ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS.....	53
3.3 OUTROS PERSONAGENS EM CENA: PAIS/MÃES, MORADORES/AS, PROFESSORES/AS.....	55
3.4 ENTREVISTAS COM PAIS/MÃES, ALUNOS/AS, MORADORES/AS.....	55
3.5 ENTREVISTA E “ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS” COM PROFESSORES/AS.....	56
3.6 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	57
3.7 A “TRIANGULAÇÃO” DOS DADOS.....	58
PARTE II: ROÇA E RURALIDADE(S).....	59
1 INTRODUÇÃO: ROÇA, UMA CATEGORIA TEÓRICA NECESSÁRIA!.....	60
2 “DE SERTÕES, DESERTOS E OUTROS ESPAÇOS INCIVILIZADOS”: O RURAL NO BRASIL.....	63
3 “ESTUDOS RURAIS”: E A ROÇA...ONDE FICA?.....	69
4 AS ORIGENS DA ROÇA.....	69
5 A ROÇA: UMA FORMA “MARGINAL” DE CULTIVO DA TERRA!.....	72
6 ROÇA: TERRITORIALIDADE E RURALIDADES.....	84
6.1 REZAS: AGRADECER A DEUS, CELEBRAR A VIDA E AS “PESSOA”.....	93
6.2 O ROUBO DE ROÇA.....	97
6.3 A LAVOURA DA MANDIOCA E AS CASAS-DE-FARINHA.....	98
6.4 COMUNIDADE, LAZER E SOLIDARIEDADE.....	100

PARTE III: CULTURA(S), IDENTIDADE(S) E ESCOLA.....	106
1 CULTURA OU CULTURAS?.....	107
1.1 A CENTRALIDADE DA(S) CULTURA(S).....	10
	7
1.2 CULTURA, UMA CATEGORIA COMPLEXA.....	108
2 CULTURA NO PLURAL: MULTICULTURALISMO.....	60
3 CULTURA(S), E IDENTIDADE(S).....	60
3.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE	
3.2 A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA E AS POLÍTICAS DE IDENTIDADE: O PAPEL DOS “ANALISTAS SIMBÓLICOS”	
3.3 CULTURA(S) E IDENTIDADE(S) NA ESCOLA	
3.4 ESCOLA E POLÍTICAS DE IDENTIDADE: O CASO DA “EDUCAÇÃO RURAL”	
3.5 DESAFIOS PARA A ESCOLA NO NOSSO TEMPO: QUE ESCOLA? QUE CURRÍCULO	
PARTE IV: O/A ALUNO/A DA ROÇA NA ESCOLA DA CIDADE.....	125
1 “EDUCAR...ATRAVÉS DE ROÇA”.....	127
2 “ESTUDAR PARA SER ALGUMA COISA”	131
3 MIGRAÇÃO POR UM TURNO: DESERAIZAMENTO E “NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS”.....	133
4 “PEGANDO O COSTUME DELES”: TORNANDO-SE UM “MESMO”.....	146
5 SILENCIALEMENTO E RECALQUE CULTURAL: IDENTIDADES NEGADAS.....	149
CONCLUSÃO: FECHANDO O TEXTO E ABRINDO PISTAS.....	163
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES.....	173
ANEXO.....	181

Introdução:

A problemática de pesquisa

- Você pretende sair da roça algum dia?
 - Pretendo sair assim, quando eu estudar mesmo e me formar eu não vou querer ficar lá, né? Eu tenho que **sair para arranjar um trabalho** ou senão trabalhar pá mim mesmo.
 - [...]
 - Mas, tu num gosta de lá?
 - Gosto.
 - E porque tu quer, pretende assim, no futuro, sair?
 - Eu **pretendo e num pretendo sair**, porque se eu fosse sair assim eu ia prum lugar mais perto, pra sempre em sempre, vim ver como é que tá mãe, o pessoal.
- (Trecho da entrevista com a aluna Aline, 14 anos, 5ª série, CESB, 2003).*

As populações rurais deste país historicamente padecerem com a falta de políticas públicas que atendessem a seus interesses. Na área educacional, prevaleceu sempre o abandono, o que tem obrigado, desde muito tempo, os alunos e alunas destas áreas, migrarem para a cidade, na busca de matrículas que lhes garantam o ingresso inicial na escola ou a continuidade de seus estudos.

A partir da segunda metade da década de 90 do século recém-findado, por força de estímulos do governo federal, a implantação de algumas políticas, no âmbito das redes municipais de ensino, tem provocado algumas alterações neste quadro¹. Duas alternativas têm sido recorrentes desde então:

- 1) a construção dos chamados “Pólos” ou “Núcleos Educacionais” em áreas rurais, aglutinando, assim, a matrícula de várias escolas isoladas, que, então, são desativadas, o que revela uma visão economicista impregnada no gerenciamento do sistema, visando diminuir custos²;
- 2) e a oferta de transporte escolar que garanta o deslocamento diário dos/as alunos/as destas áreas para as cidades, favorecendo assim a continuidade de seus estudos³.

No Estado da Bahia, em que pese a ausência de estudos sobre essas políticas, pode-se afirmar que a “nucleação escolar” tem sido uma orientação bastante adotada pelos municípios de maior extensão territorial⁴. Conquanto apresente maior comodidade para os/as

¹ O principal estímulo tem sido a descentralização financeira promovida pela criação do Fundef (Cf., a esse respeito, VERHINE, 1999; DUARTE, 1999; OLIVEIRA et al., 1999). Além disso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE tem um programa específico, criado em 1995, de repasse de verbas para que os municípios adquiram veículos para o transporte escolar; em 2003, foram destinados ao programa R\$ 61, 4 milhões relativos a 1.323 convênios firmados com prefeituras (INEP, 2004). Considere-se que estas políticas não podem ser entendidas sem referências ao contexto de uma economia globalizada, gerida por um modelo político neoliberal, onde agências internacionais como FMI e Banco Mundial assumem uma importância estratégica na regulação política dos países pobres, agora chamados de “emergentes”, através da oferta de “orientações técnicas” para a formulação de programas e empréstimos financiados para sua implementação.

² Sobre a nucleação escolar, cf. CENPEC (1992b) e FLORES (2002).

³ Sobre esta questão específica não encontrei nenhuma referência bibliográfica, ao longo de 3 anos de estudos; tive também enormes dificuldades em encontrar dados estatísticos sistematizados (ver nota 5). Isso é uma evidência de que a questão da educação “rural” vem sendo tratada com descaso político e aprisionada por um olhar “urbanocêntrico”.

⁴ Com frequência provisória acompanhei entre 1998 e 2003 a implantação destas políticas nos municípios de Riacho de Santana, Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Ibotirama, Santa Maria da Vitória, Coribe, e Serra Dourada, no Médio

alunos/as da roça⁵, dispensando-os/as de grandes deslocamentos, esta alternativa não se tem revestido em impactos significativos na vida desses/as estudantes e de seus familiares, pois o currículo dessas escolas permanece “urbanocêntrico”, deslocado das necessidades imediatas.

A alternativa mais freqüente, entretanto, tem sido o oferecimento de matrículas apenas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries) nas escolas da roça; e a oferta de transporte escolar para que os/as estudantes se desloquem, diariamente, do interior do município para suas respectivas cidades, dando prosseguimento a seus estudos nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio⁶. Esta é a realidade da região do Recôncavo Sul baiano, onde municípios como Laje, Amargosa, Mutuípe, Ubaíra, Elísio Medrado, Jequiriçá, Brejões, entre outros, tem adotado esta orientação.

Nas escolas “rurais” de Amargosa, a Prefeitura oferece matrículas apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental e os alunos e alunas da **roça**⁷ são obrigados/as a migrar para as escolas da cidade, diariamente, para dar continuidade a seus estudos. O deslocamento casa-escola-casa tem sido um percurso cansativo, desgastante e perigoso, obrigando muitos/as estudantes residentes em localidades mais distantes a acordarem às 04 horas e retornar às suas residências às 14 horas. No percurso, conforme pude constatar em 2003 e 2004, os alunos e alunas são obrigados a enfrentar ônibus lotados, com um quantitativo de passageiros que extrapola, muito além, a capacidade suportável pelo veículo⁸; passam por momentos tensos nas curvas, subidas e descidas das ladeiras; expõem-se, ainda, ao frio intenso, nos meses chuvosos de maio a agosto; e à poeira irritante, nos meses de verão (novembro, dezembro, fevereiro e março);

São Francisco e Oeste Baiano, quando da prestação esporádica de serviços de assessoria pedagógica a suas respectivas Secretarias Municipais de Educação. O caso de Paratinga, considerado um exemplo nacional, foi matéria de propaganda televisiva, patrocinada pelo MEC, veiculada em rede nacional em 1998 e 1999.

⁵ Nesta dissertação, fiz a opção por considerar as diferenças de gênero e abandono a linguagem homogeneizadora que apaga essas diferenças sob artigos e palavras escritos no masculino. Assim, sempre que estiver me referindo ao masculino e ao feminino, estarei fazendo uso dos artigos correspondentes para resguardar tais diferenças.

⁶ As matrículas nas escolas “rurais” se beneficiam também do transporte escolar. Dados do Censo Escolar 2003 indicam, para aquele ano, a existência de 4.139.299 estudantes da educação básica que utilizam transporte escolar, sendo que 66,2%, o equivalente a 2.740.215 deslocam-se de áreas “rurais” para escolas localizadas em áreas urbanas, enquanto o restante utiliza transporte apenas na área “rural”.

⁷ Neste estudo, faço a opção pela categoria **roça**, em substituição a termos de caráter mais genérico a exemplo de “zona rural”, “meio rural”, “campo”, para demarcar as especificidades do espaço “rural” do Recôncavo Sul baiano, região onde foi realizada a pesquisa. Em linhas gerais, defino aqui o/a aluno/a da roça como sendo aquele/a, que está envolvido/a em atividades de agricultura familiar e, sendo estudante, freqüenta escolas de sua localidade (escola da roça) ou da cidade (escola urbana); neste último caso, deslocando-se, diariamente, da roça para a cidade para a realização de tal empreitada. Nesta pesquisa, a expressão “aluno/a da roça” irá quase sempre se referir ao segundo caso. Na Parte 2 faço uma discussão mais aprofundada sobre a roça e o/a “aluno/a da roça”

⁸ Em 2005, a nova administração municipal tem promovido uma reestruturação do sistema de transporte escolar, colocado novas linhas e diminuído o excesso de passageiros por veículos.

além de serem constrangidos a submetem-se a longas esperas no horário de retorno, o que torna mais forte a “fome do meio-dia”, pois, muitos que tomam café pela madrugada, só almoçam por volta das 14 horas, quando voltam às suas casas⁹. Durante o ano de 2003, ocasião em que fiz o levantamento de dados desta pesquisa, quase sempre os/as alunos/as de residências mais distantes não puderam vir e os/as que residiam mais próximos tiveram, muitas vezes, que se deslocar a pé, pois a oferta do transporte escolar foi irregular: tratando-se dos ônibus alugados, os constantes atrasos da Prefeitura na quitação dos débitos, obrigavam os motoristas a paralisarem suas atividades; no caso dos ônibus da Prefeitura, quando estes quebravam – algo que acontecia constantemente – levavam-se dias para serem consertados.

O cansaço, o desgaste, a fome e a impossibilidade de freqüentar as aulas com regularidade comprometem bastante a aprendizagem dos/as aluno/as.

Mas, as dificuldades enfrentadas por estes alunos e alunas da roça não se resumem ao deslocamento, que para muitos, apesar de tudo, “é como um passeio”. Sacrifícios maiores são exigidos nas escolas! Ali, são tratados como os/as alunos/as da cidade, como um **“mesmo”**¹⁰, forçados a se enquadrar em uma formatação curricular que desconsidera seu meio social, seus marcadores de identidade e suas necessidades e, pouco a pouco, vai obrigando-os/as a renunciar sua identidade **“da roça”**, para assumir uma identidade de **“doutor”** (pessoa letrada, “cultura”, “sabida”, “inteligente”), que as escolas pretendem formatar, por meio de seu currículo **“urbanocêntrico”**, isto é, um currículo definido a partir da cultura urbana, com valores urbanos, tendo por objetivo formar pessoas para uma vida urbana¹¹.

Para esses alunos e alunas da roça, o estudo na escola da cidade, movido pela representação de que é condição necessária para sejam “alguém na vida”, é algo conflituoso, desagradável; ali, eles são discriminados e, conforme afirmaram nas entrevistas, os conteúdos, “estranhos”, tornam-se difíceis e “não entra na cabeça”. Por tudo isso, estudar na escola da

⁹ A escola oferece merenda escolar, mas nem todos/as os/as alunos/as da roça merendam; há muitos (os/as mais tímidos/as) que se recusam a merendar, por vergonha ou para evitar sofrer os constrangimentos provocados por colegas da cidade que os/as discriminam. Em vários momentos de recreio, presenciei alunos/as da cidade dirigindo-se a seus/as colegas da roça, no horário da merenda, com as seguintes frases: “Vai, morto a fome!”, “Mata quem tá te matando!”, “Até parece que na roça num tem de comer!”.

¹⁰ Numa relação monocultural, o “outro”, ou seja, o diferente, o estranho, o não-normal, é obrigado a converter-se num “mesmo”. Assim, o “mesmo” pode ser compreendido como resultado de um processo de aculturação – atravessada por uma relação de poder – em que o “outro” (por ser diferente, estranho, não-normal), para ser aceito, tem que tornar-se um “mesmo”.

¹¹ No processo de desenvolvimento da pesquisa fui elaborando a categoria “urbanocêntrismo” e suas derivações (“urbanocêntrico/a”), para destacar a “centralidade absoluta” que a cultura urbana exerce nas práticas pedagógicas das escolas, mesmo quando localizadas na roça: tudo gira em torno do urbano e há um silenciamento sobre o rural.

cidade, tem-se revelado uma experiência tensa, conflituosa, angustiante, pois afeta profundamente os marcadores que definem a identidade cultural “de origem” desses sujeitos; ali, sua identidade cultural é arranhada, afetada, fazendo-os rejeitar “o eu” para tornar-se “um outro”. Esta foi a problemática que escolhi para investigar no Curso de Mestrado.

O interesse pelo objeto desta pesquisa emerge de vivências e preocupações que venho acumulando ao longo de minha trajetória na área da educação, marcada sobretudo por dois momentos: minha experiência enquanto aluno da roça, estudante de uma escola da cidade durante a década de 80; e, mais recentemente, meu exercício profissional em diferentes municípios do interior baiano, onde atuei com professores/as que lecionam na roça, ou que, lecionando na cidade, têm, em suas salas de aula, significativos percentuais de alunos/as da roça.

Observações assistemáticas acumuladas ao longo desse tempo suscitaram a constatação de que as representações sociais que os/as professores/as têm sobre o/a aluno/a da roça e sua cultura, geralmente negativas, alimentadas por um imaginário social que deprecia a roça e seu povo, contribuem para efetivação de um currículo “urbanocêntrico”, que acaba por fazer com que a passagem dos/as alunos/as da roça pelos bancos escolares da cidade, seja um momento marcado por uma angustiante tensão identitária entre os diferentes contextos em que vivem: na roça, envolvidos/as nas lidas das lavouras, vivem a identidade “da roça”, uma identidade forjada no contato direto com a terra e permeada pelo passado e pela memória de sua comunidade; na cidade, são obrigados/as a se enquadrar a uma formatação curricular “urbanocêntrica” que visa transformá-los num cidadão; ali vivem uma falsa, tensa e provisória identidade: a identidade de “doutor”, que são obrigados a assumir, sob pena de serem excluídos da possibilidade de continuar seus estudos.

Ademais, experiências docentes com as disciplinas “Educação no meio rural” e “Currículo”, acumuladas entre 2000 e 2002 na UNEB e na UESC¹², ensejaram a oportunidade de constatar um imenso “vazio teórico” sobre a educação “rural”, no Brasil. Em todas as “áreas” que constituem o campo educacional (currículo, didática, formação de professores, gestão educacional, políticas educacionais, etc.), inclusive entre as correntes teóricas consideradas mais progressistas, as especificidades “rurais” têm sido ignoradas e tratadas genericamente sob um olhar “urbanocêntrico” (LEITE, 1999; REALI, 2001).

¹² Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Ba.

Decorre, daí, a falta de políticas educacionais que contemplem as especificidades que marcam os espaços “rurais” brasileiros, dentre os quais, **a roça**. Durante todo o século XX, no Brasil, os poucos programas educacionais que se voltaram para as áreas “rurais” tiveram como objetivo maior a sua modernização¹³; igualmente, os raros estudos acadêmicos que se dedicaram a essa temática, quase sempre, caminharam informados pela mesma orientação: denunciaram como a “carência” e precariedade das escolas “rurais” comprometiam a produtividade do sistema; e, não raro, propuseram sugestões (“urbanas”) para seu “enfrentamento”: a extinção das classes multisseriadas, a “nucleação escolar”, a eliminação dos/as professores/as leigos/as¹⁴, etc.

Sérgio Celani Leite em *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais* (LEITE, 1999), estudando as políticas educacionais para as áreas rurais no Brasil ao longo de todo o século XX, demonstra que o desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao “homem do campo” levou a “escola rural” a uma tentativa de imitação da escola urbana, concorrendo para a descaracterização das sociedades rurais¹⁵.

Não obstante o grande quantitativo de alunos/as matriculados/as nas escolas “rurais” do País¹⁶, os estudos sobre a realidade da educação “rural” são por demais escassos. Na década de 90, em virtude da força com que se impuseram os movimentos sociais “do campo”, uma quantidade significativa de trabalhos tem-se voltado para estudar tais movimentos, com o propósito de analisar diferentes aspectos de sua organização social, política e educacional; neste contexto, estudos sobre os fundamentos das práticas educativas do MST têm monopolizado as

¹³ Cito, a título de exemplo, os programas de Extensão Rural e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) nos anos 40-60; o Pronasec, o Polonordeste, o Pro-Município, o Edurural, nos anos 70-80. A respeito desses programas, para uma visão panorâmica, conferir o trabalho de LEITE (1999) e, também, CALASANS (1993); especificamente sobre o Edurural, ver GOMES NETO et al. (1994); sobre a CNER, ver PAIVA (1972). Cf. também FAVERO e SANTOS (2002) que faz uma análise do impacto geral das políticas para as áreas rurais encetadas pelo Estado brasileiro ao longo das últimas cinco décadas, enfocando o caso do Semi-árido nordestino.

¹⁴ Sobre os/as professores/as leigos/as, o título do trabalho de Mírian Jorge WARDE (O professor leigo: até quando?, In: Em Aberto, ano 5, n. 32, p.1-8, out./dez., 1986) é um bom exemplo do olhar urbanocêntrico sobre a realidade das escolas “rurais”. Para uma crítica aos processos formativos ou “dispensa de funções” a que foram submetidos os/as professores/as leigos/as no Brasil, conferir o estudo de Paulo MACHADO (A exclusão bem comportada ou: o que fizemos com as professoras não diplomadas do Brasil. Revista da FAEEBA, n. 17, Salvador, UNEB, p. 73-81, jan./jun. 2002).

¹⁵ Embora não tenha encontrado estudos específicos sobre a questão, parece-me razoável supor que a formação “urbanocêntrica” oferecida nas escolas da roça pode ser um elemento fomentador do chamado êxodo rural.

¹⁶ Dados do IBGE referentes ao ano 2000 indicam uma população total de 174.486.530 habitantes no Brasil, sendo, respectivamente, os percentuais de 81% e 19% para as populações urbana e rural; mostram ainda que 17,5% das matrículas do Ensino Fundamental, equivalente a mais de 6 milhões, localizam-se nas áreas rurais. A este quantitativo, é preciso acrescentar o número de matrículas de alunos/as que residem na roça e estudam na cidade, número infelizmente não computado, pela inexistência de censos que considerem este dado. É preciso acrescentar ainda que os critérios de definição do rural e do urbano no Brasil são altamente deturpadores da realidade, conforme analisa José Eli da VEIGA em *Cidades imaginadas: o Brasil é menos urbano do que se calcula* (VEIGA, 2002).

atenções (CALDART, 1997; CALDART, 2000; CASTELO BRANCO, 2002; GOHN, 2000; NETO, 1997; RIBEIRO, 2001; RODRIGUES, 2002; SIQUEIRA, 2002). Entretanto, as escolas “rurais” isoladas, quantitativamente muito mais significativas que as escolas dos acampamentos e assentamentos, continuam à margem da investigação acadêmica; igualmente, as escolas urbanas que atendem alunos e alunas provenientes de áreas “rurais”, têm padecido da mesma invisibilidade.

Noeli Gameli Reali em *Ouvidos dominantes, vozes silenciadas: a presença/ausência dos migrantes rurais no currículo escolar* (REALI, 2001), trabalho que se tornou referência obrigatória para esta pesquisa, constata que há um silenciamento da memória “camponesa” nos currículos das escolas urbanas que recebem “migrantes rurais”; os materiais didáticos, a prática docente, o currículo, enfim, negam a política do “outro”, reforçam padrões culturais conservadores e excludentes, e, portanto, promovem o apagamento de identidades possíveis:

A identidade cultural das crianças migrantes é sistematicamente apagada num jogo onde o poder – desigualmente distribuído – vai definindo os vencedores. Os ouvidos dominantes da professora vão silenciando as vozes e a memória das crianças migrantes. [...] O que constatei foi a fabricação do/a operário/a e o apagamento da memória camponesa. (REALI, 2001, p.13).

Por outro lado, fazendo inserções em outros campos disciplinares na tentativa compreender as configurações do mundo rural brasileiro na atualidade, pude verificar um silenciamento sobre a **roça**, uma forma particular que configura a diversidade dos espaços rurais nacionais, particularmente no Estado da Bahia. Por isso, neste estudo, a “expressão” roça emerge da condição de termo usado pejorativamente pelos cidadãos para desqualificar pequenas propriedades “rurais” e inferiorizar seus habitantes (“povo da roça”), para assumir a condição de categoria teórica fundamental na compreensão do *ethos* econômico e cultural que caracteriza o “rural” do Recôncavo Sul da Bahia, região que se destaca pela preponderância de pequenas e médias propriedades, notadamente no município de Amargosa, campo empírico da pesquisa. Sustento-me no pressuposto de que uma pesquisa que pretenda discutir a realidade rural baiana, especificamente na região do Recôncavo Sul, não deve desconsiderar a riqueza de significados que a **roça** converge.

Em substituição a outros termos, raramente utilizados na região e, portanto, destituídos de significados, a exemplo de “fazenda”, “sítio”, “campo”, e ainda “zona rural”, fiz a

opção por **roça**. É sabido que, por trás desses termos, dessas definições, escondem-se diferentes visões de mundo, que respondem a certos interesses políticos, mesmo quando não deliberados. Assim, a opção por **roça** faz-se não apenas por uma diferença etimológica ou uma regionalidade lingüística; mais que isso, há uma diferença, que diria, epistemológica, como tentarei esclarecer na segunda parte desta dissertação.

Pelo que foi exposto é que me propus, no Curso de Mestrado, **realizar uma investigação buscando compreender o processo de (des/re)construção identitárias vividas por alunos/as da roça na escola da cidade**. A questão de pesquisa incidiu sobre as seguintes indagações: **Que impactos estudar na escola da cidade causam sobre as identidades desses/as alunos/as, que, na roça, vivem o sentido de *comunidade*? Como a identidade é afetada pelos processos de socialização vividos na escola da cidade?**

Tomando identidade como um processo permanente de construção do eu que é definido num intenso, constante e dinâmico processo de socialização, mediado pelas representações sociais que o indivíduo faz do outro, que o outro faz dele e que ele faz de si, a pesquisa tentou saber sobre as tensões vividas no processo de (des/re)construção identitária (identificações) dos/as alunos/as moradores/as da roça na escola da cidade.

O campo empírico da pesquisa foi o município de Amargosa, no Recôncavo Sul baiano; ali, o sexagenário Colégio Estadual Santa Bernadete, localizado na sede do município, foi tomado como *locus* para um estudo de caso de caráter etnográfico que contou com a participação de alunos e alunas da roça, todos/as moradores/as da localidade denominada Palmeira, que estudam naquele estabelecimento, cursando da 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. A pesquisa iniciou-se com a freqüência às aulas teóricas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PEC), do Departamento de Educação e Pluralidade Cultural da Universidade do Estado da Bahia, *campus* I, mais precisamente na *linha* PROCEMP (Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural) em abril de 2002. A pesquisa de campo foi realizada de março de 2003 a fevereiro de 2004 e os dados levantados foram analisados de forma preliminar nos primeiros meses de 2004, ocasião em que também esbocei a primeira versão desta dissertação para submetê-la à Banca de Pré-Qualificação, constituída pela Prof^a Dr^a Narcimária Luz (UNEB), pela Prof^a Dr^a Stela Rodrigues (UNEB), e pelo professor Dr. Pedro Garcia (UFRJ), que a apreciou em março de 2004, sugerindo ajustes para encaminhá-la à defesa final. Os ajustes seriam rápidos. Entretanto, meu envolvimento com o pleito municipal de

2004 em Amargosa, inicialmente concorrendo às eleições proporcionais, e, depois, envolvendo-me e colaborando com as questões do governo eleito, ao mesmo tempo em que continuava a exercer minhas atividades docentes, fizeram-me adiar, por várias vezes, a conclusão desta dissertação. Só foi possível retomá-la arrojadamente no final de fevereiro de 2005, quando realizei uma análise mais detalhada dos dados de campo e procedi a uma revisão da versão escrita para a Pré-Banca em 2004; interrompida, novamente, retomei o texto em outubro e novembro e dezembro de 2005, quando, finalmente, depusitei-o para defesa¹⁷.

A presente versão incorpora sugestões pontuadas pela Banca de Pré-Qualificação, em março de 2004. A leitura desse texto inicial pelos membros daquela comissão possibilitou um retorno mais pontual, com oferta de orientações mais focalizadas que foram importantíssimas para a elaboração do texto final da dissertação.

Embora na pesquisa tenha recorrido a diferentes categorias de sujeitos (alunos/as professores/as e pais/mães), a ênfase recaiu sobre os/as estudantes. Minha intenção foi escutá-los/as para saber sobre o drama (ou o prazer) sofrido em suas experiências de “migração por um turno”. Suas falas podem contribuir para lançar luzes sobre o fazer pedagógico, problematizar o centralismo das formas culturais hegemônicas e oferecer pistas para o desenvolvimento de uma pedagogia aberta à coexistência.

Tomando estudos sobre a questão da **Identidade** (CIAMPA, 1987; SILVA, 1995) e da **Identidade Cultural** (PENNA, 1993; SANTOS, 1995; CASTELLS, 1999; LUZ, 1999; LUZ, 2000; SILVA, 2000a; SODRÉ, 2000; REALI, 2001); os **Estudos Culturais** (WILLIAMS, 1992; HALL, 1997; HALL, 2002; SILVA, 2000b) e, ainda, a **Teoria das Representações Sociais** (MOSCOVICI, 1978; ORNELLAS, 2001; GUARESCHI; JEVCHELOVITCH, 1999; OLIVEIRA; MOREIRA, 2000; SÁ, 2002), como abordagem teórica, a pesquisa utilizou-se de vários procedimentos técnicos como análise documental, observação descritiva, aplicação de inventário com alunos/as e realização de entrevistas gravadas (com alunos, professores e pais), associação de palavras, configurando-se como um estudo de caso qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995a; b). Recorri ainda a Martins (2000) e Willians (1989) para compreender a roça como o marginal, o residual, forjado na forma “anômala” como a modernidade se

¹⁷ - Ao redigir a versão final deste relatório, deparei-me com uma intensa dúvida quanto à necessidade de atualizar os dados numéricos (professores, alunos, etc.). Considerando que não houveram alterações substanciais nestes números nos últimos anos, entendi desnecessário acrescentar dados referentes aos anos de 2004 e 2005, esclarecendo apenas que o quadro de 2003 mantém-se pouco alterado.

materializou no Brasil; e ainda a Santana (1999), Oliveira (2000) e Carvalho (2003), para compreender a *arkhé* civilizatória do Recôncavo Sul baiano. Estas últimas leituras estiveram em constante diálogo com antigos estudos de Sociologia rural (QUEIROZ, 1978; MARTINS et al., 1986; CÂNDIDO, 2001) e outros mais recentes, que fazem cruzamentos entre diferentes áreas do saber (ALMEIDA; ZILLY; LIMA, 2001; BRANDÃO, 1999; CARNEIRO, 1998, 2002 e 2005; FAVERO; SANTOS, 2002; MOREIRA, 2002, 2005a, 2005b; MOTA; SCHMITZ, 2002; WANDERLEY, 1999), na construção das categorias “rural”, “ruralidade” e “roça”, importantes na pesquisa.

A necessidade de recorrer a diferentes campos teóricos e a diferentes áreas do saber caracteriza este estudo como uma configuração de estilos marcada por uma pluralidade metodológica. Desde o início, o objeto de estudo, pelas suas características, já exigia tal procedimento. Parti, inicialmente, de algumas referências que se mostraram válidas no decorrer da pesquisa, mas a ampliação do “espectro teórico-bibliográfico” foi uma necessidade que se impôs à investigação, em vários momentos de seu desenvolvimento, quando o aporte oferecido pela teorização educacional se mostrou insuficiente para dar conta da questão. Com vistas a preencher as lacunas e buscar uma compreensão mais fundamentada, procedi, então, ao que Santos (1997) propugna como “transgressão transdisciplinar”, que, em minha avaliação, mostrou-se bastante proveitosa, não obstante a exigência de mais tempo e maiores esforços na realização e sistematização de leituras.

Este documento consiste no relatório final da pesquisa e compõe-se de quatro **Partes** divididas estas em vários pequenos capítulos.

Na **Parte I**, intitulada *A construção da pesquisa*, problematizo o desafio de fazer ciência na contemporaneidade; descrevo o percurso da pesquisa; indico os procedimentos utilizados na investigação; e ainda contextualizo brevemente os cenários da pesquisa (o município de Amargosa, o Colégio Santa Bernadete e a localidade de Palmeira) e os personagens da investigação.

As **Partes II e III** discutem, de forma aprofundada, o referencial teórico que orientou a investigação, fazendo um entrelaçamento com os dados levantados em campo. Nestas partes, os discursos de teóricos consagrados e a fala do povo da roça – personagens desta pesquisa – são interpretados/as e tecidos/as pelo autor para trançar uma costura textual que dá corpo à dissertação.

Especificamente, na segunda Parte *Roça e ruralidade(s)*, discuto a **roça** com o objetivo de construir uma categoria analítica fundamental na interpretação do modo de vida dos personagens da pesquisa. Para tanto, recorro à historiografia brasileira, especificamente à literatura sobre o Recôncavo baiano, buscando subsídios para compreender a ruralidade que marca uma forma “anômala”, “residual” de vida que se foi formando às bordas dos grandes latifúndios em pequenas e mesmo minúsculas propriedades fundiárias, desde a colonização. Neste percurso histórico, levanto as representações negativas que foram atribuídas à roça ao longo dos tempos; e sintetizo os achados levantados em inserções de caráter etnográfico que procuraram entender o cotidiano da comunidade de Palmeira, no município de Amargosa.

A *terceira Parte – Cultura(s), escola e identidade(s)* – analisa a problemática da construção da identidade, discutindo a interface deste fenômeno com a cultura e as representações sociais; enfoca o papel da instituição escolar enquanto agência privilegiada na construção das identidades sociais, apontando o papel do currículo nesse processo.

A *quarta Parte* apresenta, discute e sistematiza os dados de campo, detalhando o processo de (des/re)construção identitárias vividas pelos alunos e pelas alunas da roça na escola da cidade, destacando as tensões sofridas neste processo.

A *quinta Parte* fecha a dissertação, abrindo questões que vieram à tona no decorrer da pesquisa e podem constituir-se em futuras investigações; indica, também, a partir das falas dos alunos e das alunas, pistas para um repensar da prática docente e elaboração de políticas públicas capazes de contribuir para oferecer ao público da roça uma escola mais aberta, mais plural, mais tolerante com a coexistência e menos sedenta de homogeneização.

Espero que esta dissertação possa contribuir para dar visibilidade a uma problemática que, embora muito significativa porque afeta milhares de seres humanos, vem sendo relegada pela Universidade ao esquecimento teórico, e condenada, ora ao abandono, ora à homogeneização, pelas políticas educacionais totalitárias e universalistas encetadas pelo Estado brasileiro: a educação da roça; e, também, possa fornecer elementos capazes de colaborar para fortalecer uma percepção mais plural acerca da ruralidade brasileira, evidenciando a **roça** como um rural residual... mas existente, e habitado por pessoas “de carne e osso”, que se foi formando no processo de concretização do projeto da modernidade, no Brasil. Particularmente, espero que o estudo possa fornecer elementos que ajudem numa interpretação mais descentrada, crítica e menos homogênea acerca das culturas rurais, oportunizando, por consequência, relações mais

democráticas e plurais entre as identidades dos diferentes grupos que se relacionam no contexto da escola urbana; capazes, por consequência, de concorrer para oferecer uma vida digna a seus/suas usuários/as, especialmente àqueles/as que são obrigados/as a migrar diariamente em busca de um saber que lhes é negado na roça (talvez até como estratégia de negação do “saber da roça”, visto como um “não-saber”).

Parte I

A construção da pesquisa

1 DA RELAÇÃO COM O PROBLEMA: OU COMO FAZER CIÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE?

1.1 UMA “ESCUTA SENSÍVEL” PARA UMA “CIÊNCIA PRUDENTE”

O homem constrói muita coisa, mas também desgraça com tudo. Só pensa no eu. No eu, hoje! O amanhã ele num quer nem saber! (*“Seu” Francisco Presídio dos Santos, Chico Presídio, 58 anos, pequeno proprietário rural da Palmeira*).

Toda a forma de fazer ciência, nos últimos séculos, seja nas ciências físicas e biológicas, seja nas ciências humanas, foi fortemente influenciada por uma concepção positivista, que tem sido denominado de “paradigma tradicional”, “paradigma clássico” ou ainda “paradigma moderno”¹⁸. O Positivismo, na verdade, sistematiza uma forma de fazer ciência, cujos contornos se teriam iniciado, de forma parcial, ainda por volta do século XVI, com Galileu em sua *scienza nuova* (uma nova concepção de ciência e de método, este fundado na observação e na experimentação empírica), tornando-se mais nítida ao longo do século XVII. Augusto Comte, foi o grande responsável por promover uma síntese do empirismo inglês com racionalismo francês, no século XIX, instituindo assim uma “ciência positiva”, baseada nos seguintes princípios: **a)** as ciências naturais devem constituir-se como modelo para todas as ciências; **b)** crença na objetividade da ciência, isto é, aspiração de que o conhecimento científico seja uma “tradução verdadeira do real”; **c)** concepção de que o real é quantificável e comprovável experimentalmente segundo métodos rigorosos; **d)** exclusividade da razão para conhecer a verdade, e, por

¹⁸ De acordo com Thomas Kuhn (1978), tomo aqui o conceito de paradigma como um conjunto de formulações teóricas que, implicitamente, legitimam problemas e métodos, dentro de um determinado campo de conhecimento, para gerações de pesquisadores; “[...] um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1978, p. 219).

conseqüência, exclusão de outras formas de conhecimento (fé, tradição, intuição); *e*) neutralidade política, ou seja, a ciência deve primar pela objetividade, evitando juízos de valor, de ideologias políticas e sociais; *f*) generalização/homogeneização do método e dos resultados; *g*) crença na superioridade absoluta do homem sobre todos os outros seres da criação (COSTA, 2001).

Houve, então, ao longo dos últimos séculos, uma firme convicção de que esta ciência seria capaz de “emancipar o homem”, conduzindo a humanidade a seu “estágio de maioridade”, conforme presunção de Kant; a ciência fomentaria o progresso da civilização, que redundaria, assim, na promoção da felicidade humana. Os resultados desta concepção de ver o mundo fundada numa razão analítica, logocêntrica, prometéico-positivista (LUZ, 1999), subjugada ao imperialismo do positivismo, onde “tudo é submetido à razão; cada coisa deve fornecer suas razões” (MAFFESOLI, 1985, p. 55) em que o fantasma do número é o signo de cientificidade, provocaram graves conseqüências para a Terra. A crise do planeta, originada dos efeitos epistemológicos, éticos e políticos de uma ciência totalitária, arrogante, prepotente, que, em nome do lucro, tudo fez, tem aberto um vasto campo de discussão, provocado uma “crise de paradigma” e contribuído para a emergência de um “paradigma alternativo”.

Marisa Vorraber Costa (2001, p. 4), afirma que vivemos hoje

[...] um tempo em que são colocadas sob suspeita boa parte das certezas edificadas ao longo dos cinco últimos séculos, ao longo da modernidade. Os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas, as metanarrativas, colocam-se sob completa suspeição.

Não obstante o modelo de ciência forjado na modernidade (uniforme, universalista, tatalizador, eurocêntrico) insistir em se perpetuar no contexto contemporâneo sob a forma de uma tecnociência que tem nas novas mídias, nas tecnologias digitais e no capitalismo transnacional (neoliberal) seus mais fortes veios de expansão e sustentação, a emergência de um novo discurso e de uma nova prática de fazer ciência, a que temos assistido nas últimas décadas, coloca-nos numa situação de otimismo e alimenta esperanças. No bojo da crise do paradigma da modernidade, vão despontando novos olhares, novas compreensões e posturas que primam por transformações profundas em nossas mentalidades, valores e atitudes, oferecendo elementos para a construção de uma nova agenda científica. Como afirma Michel Maffesoli (1985, p. 69), com o “esgotamento” da modernidade, a produção sociológica nas últimas décadas tem rompido com “a visão unicamente quantitativista do mundo” e, então, “[...] tudo que o positivismo pretendia apagar, aplinar, unidimensionalizar, retorna revigorado, como que para significar, de uma

maneira mais ou menos trivial, que não há saber absoluto”. A “pós-modernidade”, assim, tem estraçalhado o mundo ordenado da modernidade... As mulheres, os gays, as lésbicas, os jovens, as crianças, os índios, os negros, **os rurais**, os migrantes, por exemplo, antes vozes recalçadas, silenciadas, excluídas, querem agora “seu espaço”, querem fazer-se ouvidos/as¹⁹. Nas ruas, nas TV’s, na academia, no parlamento, na escola, estas vozes já ecoam e seus gritos já não se encontram tão inaudíveis como antes...

A recente “crise de paradigmas” tem sido útil, portanto, para mostrar e fazer emergir o que ficou escondido sob o tapete totalitário da ciência moderna. Neste contexto, novos desafios são postos. Compreende-se, cada vez mais, a necessidade de se fazer ciência com tudo aquilo que foi negado por não corresponder à lógica de uma razão analítica e instrumental. Para dar conta desses novos objetos, Boaventura Santos (1997) recomenda uma “escuta sensível” capaz de acolher tudo aquilo que foi rejeitado, recalçado, silenciado, excluído pelo paradigma de ciência da modernidade. A valorização desses/as “outros/as”, muito além de uma estratégia que daria visibilidade a objetos e grupos excluídos pela afirmação de suas identidades, oportunizaria, ainda, pelos diálogos interculturais, a construção de um outro paradigma capaz de promover a integração da intuição e da razão, do corpo e da mente, da materialidade e da espiritualidade, da interioridade e da exterioridade, tornando-nos, assim, mais criativos, mais solidários, abertos, inventivos, amorosos e belos no cultivo da inteireza de nossa existência.

As reflexões acima colocadas devem-nos levar a fazer a opção por um paradigma de ciência que supere a neutralidade, a instrumentalidade e o totalitarismo da razão positivista e abra-se para a complexidade do mundo, convertendo-se numa “ciência prudente”, como propugna Boaventura de Souza Santos (1997). Em *Um discurso sobre as ciências*, esse autor propõe uma ciência que renuncie à prepotência e à arrogância das certezas científicas e não se situe no pedestal dos gabinetes, mas abra-se para o mundo “ [...] dialogando com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas” (SANTOS, 1997, p. 55); alerta ainda para que a ciência não cometa os mesmos erros éticos que a ciência moderna cometeu, e seja capaz de produzir “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1997, p. 36). Ao se posicionar desta forma, o autor está sugerindo que as opções éticas e políticas do “fazer ciência”, que, portanto, impactam sobre a sociedade, sejam mais explícitas. Esta questão, nem sempre transparente na universidade, é das mais fundamentais; é necessário, pois, que técnicos e

¹⁹ É importante lembrar que cada uma dessas categorias de excluídos se fragmenta em muitos “outros”.

cientistas interroguem-se sobre a responsabilidade social da ciência que praticam. Isto serve para alertar que a ciência não se reduz a um processo de saber: ela é também um processo social de poder; a significação da ciência não pode ser estabelecida de modo neutro e objetivo: ela tem uma intencionalidade política. Ao problematizar a relação entre saber (científico) e poder, o cientista pode orientar um olhar mais atento para as questões de desigualdade, dominação²⁰ e exclusão, tornar mais explícita sua opção política, e engajar-se na construção de uma “ciência responsável”: mais prudente, mais cautelosa e a serviço daqueles/as que foram negados/as pelo projeto da modernidade (SANTOS,1997).

1.2 DEFININDO OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS: MÉTODO(S) E ABORDAGENS

Referenciando-me no pressuposto de uma ciência fundada no que Alves-Mazzotti (1996) define como “paradigma crítico”, estive buscando uma metodologia que contemple a complexidade que o tratamento do problema de pesquisa requeria. Compreendendo que a escola é um local privilegiado de afirmação/negação/negociação das identidades culturais, busquei investigar as múltiplas interfaces que se relacionam no contexto escolar, bem como suas relações com o espaço macrosocial, na tentativa de compreender as manifestações culturais que ali são expressadas, silenciadas e negociadas, numa outra palavra: tensionadas! Para tanto, recorri a uma abordagem teórico-metodológica de caráter etnográfico, capaz de possibilitar uma “escuta sensível” sobre as tensões identitárias vividas por alunos e alunas da roça na escola da cidade.

Importante nesse caminho escolhido foi o uso da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; MOREIRA E OLIVEIRA, 2000) como abordagem metodológica. À medida que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, o estudo das representações sociais revelou ser um caminho promissor para atingir os propósitos desta pesquisa. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais que definem as identidades, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

²⁰ “Dominação” não significa aqui, “falta de ação”, “passividade” ou ainda “impossibilidade de subversão”, por parte

A opção metodológica recaiu sobre o estudo de caso de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995a; b), considerado o mais indicado para o tipo de investigação pretendida. Desde o início da pesquisa, tendi para a realização de um estudo aprofundado em uma unidade escolar, buscando uma visão profunda de seu funcionamento e, ao mesmo tempo, uma percepção ampla e integrada desta unidade com a realidade social maior.

Essa abordagem pareceu-me bastante útil para revelar as relações e tensões que se passam na experiência escolar desses/as alunos/as, permitindo, também, explicitar como a dimensão institucional da escola se inter-relaciona com as dimensões culturais da sociedade, através de uma complexa rede de interações. Notadamente, a observação descritiva, o inventário (CHARLOT, 1996) e as entrevistas aprofundadas, foram meios bastante eficazes para permitir uma aproximação com os sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado, oferecendo “pistas” para a compreensão de como as identidades dos/as alunos/as da roça são tencionadas no cotidiano da escola urbana.

1.3 AMARRANDO OS FIOS: O OLHAR QUE ORIENTOU A PESQUISA

Na linha do raciocínio acima colocado, parece-me importante esclarecer aqui que o justifica este estudo é um conjunto de questões relacionadas entre si: primeiramente, o impacto e o “estrago” do universalismo/homogeneização promovido/a pela Modernidade, que recalçou identidades, tratando todos como iguais e negando o “Outro”; em segundo lugar, a existência de grandes contingentes de alunos e alunas rurais e **da roça**, “pessoas de carne e osso”, que são submetidas a uma formatação curricular “urbanocêntrica”, seja nas escolas da roça, seja nas escolas da cidade para onde são forçados/as a se deslocarem, para continuar seus estudos; em terceiro lugar, a existência/persistência da roça e de sua gente, ou seja, as especificidades de um “Outro” que, mesmo subjugado ao processo de homogeneização, usa “táticas” e “estratégias” para resistir....; neste caso particular, quero demarcar a roça como uma territorialidade anômala, forjada na maneira como a modernidade se foi materializando no Brasil: uma forma de vida “residual”, cuja existência sempre incomodou o Estado (e, também, a ciência que esteve a seu favor), que pretendeu/pretende eliminá-la com sua mão assistencialista para dar vez ao progresso;

no entanto, a roça persiste! Por fim, e como consequência das razões apontadas acima, quero considerar a falta de estudos (um verdadeiro “vazio teórico”) sobre a educação rural e, especificamente, sobre a educação da roça, que nega, assim, a existência desse “Outro” (a roça e os/as alunos/as da roça) e naturaliza as perversas práticas de aculturação a que são subjugados.

Desta forma, o olhar que direcionou este estudo foi orientado pela necessidade de fazer ciência sobre aquilo que foi negado pela ciência moderna. Esta pesquisa, assim, filia-se àqueles que se posicionam contra os totalitarismos de uma ciência excludente e pretende insurgir-se para afirmar o que tem sido negado, para dar voz ao que tem sido silenciado, para incluir em pauta o que tem sido excluído das agendas de pesquisa....

Julgo importante trazer três esclarecimentos necessários para que os/as leitora/as desta dissertação tenha/m claras as opções feitas por mim na definição do estilo de redação deste relatório.

O primeiro esclarecimento pretende alertar o/a leitor/a para a utilização da primeira pessoa do singular, na redação do texto, quando tive necessidade de me posicionar. Penso que a crise de paradigmas pela qual vem passando as ciências sociais/humanas, nestas últimas décadas (BRANDÃO et al., 2001; MAFFESOLI, 1985; SANTOS, 1997), já foi suficiente para negar as arrogantes e falsas pretensões de objetividade e neutralidade científica, e, desta forma, a emergência da subjetividade já oferece, aos cientistas destes campo do saber, a tranqüilidade suficiente para assumir suas posturas e sua subjetividade/individualidade, não tendo mais que se camuflar sob os “nós” dos plurais de modéstia.

Um segundo esclarecimento refere-se à utilização de uma linguagem não-sexista, capaz de resguardar as peculiaridades de gênero entre os personagens da pesquisa, não os homogeneizando sob os artigos masculinos. Neste sentido, embora a “questão de gênero” não tenha sido um ponto enfocado neste estudo, aqui, jamais me estarei referindo genericamente às/aos personagens desta pesquisa como “os alunos”, “os professores”, “os pais”; para tratá-los/as utilizarei a expressão “o/a aluno/a”, “o/a professor/a”, “o pai/a mãe”, desdobrando-se o uso conjugado dos artigos quando se tratar de pessoas de um único gênero²¹.

²¹ Registro aqui um agradecimento especial a Noeli Gamelli Reali, da UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina, de quem acolhi a sugestão de adotar um discurso de gênero.

Estas duas opções acima esclarecidas não se constituem em inovações...São práticas que, pouco a pouco, vão consolidando uma nova forma de fazer uma ciência que esteja atenta às singularidades que marcam a diversidade do mundo, reconhecendo-as.

Um terceiro e mais longo esclarecimento refere-se à opção pela categoria que define o espaço geográfico de onde provêm os personagens principais desta pesquisa: **a roça**. Há nesta opção um propósito de demarcar claramente a diferença entre a roça e outras categorias que são utilizadas em outras regiões do País a exemplo de “fazenda” (utilizado em todo o país; sendo, para nós, no Recôncavo, reservado para nomear grandes propriedades); “sítio” (reservado para se referir a pequenas propriedades, mas pouco usado em Amargosa); “campo” (muito utilizado no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país); e ainda “zona rural”.

Durante muito tempo, nos momentos iniciais da construção desta pesquisa, cheguei a usar as expressões “zona rural” e “roça” como equivalentes, como sinônimos, hesitando, ora na preferência de uma, ora de outra. Em momentos posteriores, questioneei a correspondência feita; e, agora, chego à redação desta dissertação, rejeitando completamente a possibilidade desta equivalência. Há três razões que me levaram a esta posição: **1)** A dicotomia rural/urbano subjacente às expressões “zona rural” e “zona urbana”: a “zona rural” seria o oposto à “zona urbana”; isto traduz uma visão dicotômica desses espaços, não considerando as inter-relações entre ambos, hoje facilitada pelo fluxo cultural intenso entre os mais diferentes espaços geográficos (CARNEIRO, 2001; SCHMITZ; MOTA, 2001; MOREIRA et al., 2005); **2)** Ademais, “zona-rural” é um termo genérico, que não explicita a diversidade de situações e experiências que marcam o “rural”, como a “fazenda” e a “roça”, por exemplo, e assim, uniformiza diferentes formas de acesso e propriedade da terra que nada tem de semelhante; **3)** Por fim, e como colorário do segundo argumento, há, por traz destes termos (“zona rural” e “roça”), uma razão semântica que esconde uma questão eminentemente política: a “zona rural” nega a roça. No contexto do município onde foi realizada a pesquisa, quando se dá a utilização da expressão “zona rural”, ela é evocada para negar a roça; assim, pelo “apagamento semântico”, “zona rural” anula, as peculiaridades da roça, que é um rural específico: o rural das pequenas e mesmo minúsculas propriedades; da agricultura de subsistência; de homens e mulheres, meninos e meninas, idosos e idosas, trabalhadores e trabalhadoras que lavram a terra para dela tirar seu “pão”, que não lhes rende riqueza, mas, quando muito, apenas o sustento necessário à sobrevivência. Numa relação quase simbiótica com a terra, os trabalhadores e trabalhadoras da

roça produzem toda uma riqueza de conhecimentos sobre as técnicas de plantio, de limpa, de colheita, saberes sobre o tempo de plantar e de colher, sobre o meio ambiente, sobre a utilidade de cada planta, etc., caracterizando uma identidade que é construída num processo de interação constante com a terra, marcada por uma “ética de afeto” com a “natureza”, conforme descreve Carlos Rodrigues Brandão, nas suas obras *O afeto da terra* (BRANDÃO, 1999) e *O trabalho de saber* (BRANDÃO, 1990). Produzem ainda relações sociais específicas marcadas pela solidariedade, pela ajuda mútua, configurando-se como uma **comunidade**.

Desta forma, uma perspectiva de pesquisa que pretenda dar audiência às vozes silenciadas, não pode incorporar uma voz silenciadora para dizer do silenciado. “Zona rural” é um termo que coloniza a roça, que aqui eu quero afirmar.

É preciso pontuar que, no contexto do Recôncavo Sul baiano, muito mais que um termo, que uma expressão, a “roça” traduz um *ethos* civilizatório... Isto talvez explique o caráter polifônico, escorregadio, do “termo” roça (ver Parte II). A roça é um **rural específico**; a roça é, como disse acima, um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura de subsistência. **Propriedade**, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e ao mesmo tempo, **plantação**, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas do Recôncavo, excluídas das benesses da modernidade que só chega às fazendas, versão atualizada dos antigos engenhos que, outrora, deram riqueza e fama ao Recôncavo. A discussão apresentada na Parte II permite compreender **roça** como uma categoria teórica que se nutre de múltiplos sentidos que se imbricam, se entrelaçam na vivência cotidiana do povo que nela/dela vive e, portanto, na caracterização da *arkhé* que marca o *ethos* cultural do rural do Recôncavo Sul, em particular no município de Amargosa.

2 OS CENÁRIOS DA PESQUISA

2.1 O MUNICÍPIO DE AMARGOSA

A escolha do município de Amargosa, nas imediações do Recôncavo Sul da Bahia (distante 235 km a sudoeste de Salvador), como campo empírico, justifica-se pelo fato de que este apresenta um grande quantitativo de alunos e alunas residentes na roça que estudam em escolas da cidade, configurando-se como uma amostragem significativa do que acontece no entorno regional. Outro critério considerado foi minha a relação com o município: ali nasci, vivi minha adolescência, estudei, e a ele retornei, em 1998, para residir, depois de uma breve passagem de quatro anos por Salvador, graduando-me em Pedagogia; este “conhecimento” do município facilitaria contatos que se reverteriam em benefícios proveitosos na realização da pesquisa.

O município de Amargosa, afastado cerca de 100 km do litoral baiano e deste separado por um conjunto de serras chamadas de “serras marginais”, teve uma colonização relativamente tardia, que se iniciou entre 1825-1840, quando a chegada dos portugueses principiou um longo processo de extermínio, catequização e, finalmente, expulsão total (dos remanescentes) dos índios Kariri-Sapuyás, que então habitavam a região²². Ainda nas últimas décadas do século XIX, foi introduzida no município a cultura do café, que, bem adaptado ao clima e ao solo, expandiu-se, rapidamente, fazendo de Amargosa, naquela época, um dos maiores produtores deste grão no Estado da Bahia, exportando-os para a Europa. Neste período, destacam-se ainda os cultivos do fumo e da cana, esta destinada à produção de rapadura e cachaça²³. O núcleo urbano cresceu rapidamente e Amargosa tornou-se importante entreposto de ligação “triangular” entre o Litoral, a Chapada Diamantina e Sudoeste Baiano. Em 1855, foi

²² Cf. Revista Amargosa Centenária (1991); Paraíso (1988); Dória (1988); Carvalho, Maria (2003).

criada a Freguesia; em 1877, tornou-se Vila e, logo após, em 1891, foi elevada à categoria de cidade²⁴. Um ano depois, em 1892, a cidade recebeu os trilhos da Estrada de Ferro de Nazaré. No final daquela década, Amargosa chegaria ao seu esplendor econômico, consolidando-se como pólo regional, como “boca de sertão”, passando a exercer grande influência sobre um número significativo de municípios ao seu entorno, posição que sustentaria, incontestemente, nas três décadas seguintes. A partir de 1930, entretanto, com a crise internacional do café; com a extensão da Estrada de Trem de Nazaré até Jequié (1927); e ainda a abertura da BR 101 e da BR 116, respectivamente, pouco além de suas fronteiras leste e oeste; Amargosa viu sua importância geoeconômica entrar em decadência, mantendo, porém, sob seu raio de influência – agora relativa – alguns poucos municípios. Com a crise, as firmas fecham suas portas, levam os seus capitais; a estrada de trem agoniza e finalmente pára, em 1963! Amargosa transforma-se numa “ilha de inércia e arcaísmo”, conforme descrição do geógrafo Milton Santos, em trabalho de campo na região (SANTOS, 1963).

Durante as décadas de 40, 50 e 60, enquanto o café era cortado para dar lugar ao capim, o povo era expulso das áreas rurais, culminando em um período de mudança radical na estrutura agrária do município, promovendo uma perversa concentração da propriedade da terra, conforme constatou o geógrafo Milton Santos, em pesquisa de campo no início da década de 60:

Cafeeiros arrancados eram substituídos por capim, enquanto o gado tomava o lugar das pessoas empurradas para São Paulo e para o Paraná, para Salvador ou para os pontos de rua de Amargosa e outros centros. [...] A criação de gado, que agora se expande, beneficia alguns fazendeiros, expulsando a população e empobrecendo a região. (SANTOS, 1963, p. 38; 36).

A década de 60, caracterizada como os últimos tempos do café, marcou um período em que a agricultura local foi profundamente diversificada, através da introdução paralela de diversos cultivos e da intensificação de produtos que antes tinham pequena importância na economia local. Expandiu-se, significativamente, a produção de mandioca, principalmente entre aqueles pequenos produtores, que resistiram e não migraram. Fato semelhante ocorreu com a produção de banana. A citricultura foi introduzida, no final daquela década, através de esforços capitaneados pela EMATER-BA, mas este cultivo não logrou os resultados positivos anunciados inicialmente. No final da década de 70, foi introduzido o cacau,

²³ Enquanto o café e o fumo eram produtos de exportação, a cachaça e a rapadura eram consumidas no mercado local e regional.

que se expandiu durante os anos 80, consolidando-se na década de 90 como uma alternativa para os grandes e médios proprietários (fazendeiros), sendo hoje, em volumes financeiros, a segunda mais importante fonte de economia agrícola do município²⁵.

Entretanto, desde a crise do café, nada exerceu tanta influência na economia local quanto à criação de gado. Nas propriedades adquiridas com financiamento público²⁶, foi introduzida, no final dos anos 60 e na década seguinte, a plantação do capim *brachiaria*²⁷, destinado à criação do gado leiteiro, cuja produção se expandiu de forma “extraordinária” nos anos 70 e 80, mostrando uma queda significativa durante a década de 90, período que será marcado, nestas fazendas, pela substituição da criação do gado leiteiro pelo gado de corte. Ao longo destas décadas (60-90), muitos dos pequenos agricultores e agricultoras que resistiram e ficaram na roça, foram destinando, gradativamente, partes de sua propriedade para o capim, para “criar um gadinho, também”, como disse D. Dina de Noé, 76, entrevistada durante a pesquisa.

O quadro atual mostra uma economia agrícola bastante diversificada. Entre as grandes e médias propriedades, chamadas de **fazendas**, impera a criação de gado de corte e o cultivo do cacau; e, em algumas poucas destas fazendas, há a plantação de café e cana, esta, destinada agora, exclusivamente, à produção da cachaça e aquele para suprir torrefadoras locais que abastecem o mercado regional²⁸. Nas pequenas propriedades, chamadas de **roças**, que em número são preponderantes, prevalece o cultivo da mandioca; e há, também, uma produção significativa de banana, batata-doce, aipim, castanha de caju, amendoim, milho, verduras, frutas (prevalecendo laranja, limão, coco, acerola, jaca, manga, umbu, melancia). Não é raro esta variedade de produtos ser cultivada em uma mesma pequena propriedade, configurando, na paisagem local, a preponderância do que o agrônomo Aurélio Carvalho denomina de pequenos “quintais agroflorestais” ou “quintais de produção” (CARVALHO, 2003).

²⁴ Cf. Revista Amargosa Centenária (1991); SEI (2001); Lomanto et al. (2003).

²⁵ O cacau é cultivado apenas na parte leste e sudeste do município; ali, esta cultura se favorece de um clima mais ameno, de um solo mais argiloso e de estações mais chuvosas.

²⁶ Durante as décadas de 50 e 60 passadas, houveram fartos financiamentos promovidos pelo Banco do Brasil para a erradicação da lavoura cafeeira e sua substituição pelo capim. Na década de 50, segundo Santos (1963), cerca de 78% dos financiamentos promovidos pelo Banco do Brasil de Amargosa foram destinados à pecuária (financiamento de compras de fazendas, insumos e mesmo gados).

²⁷ Sobre o impacto ecológico da introdução do capim *brachiaria* em Amargosa, ver a dissertação *Caracterização da degradação e reposta de pastagem com brachiária decumbens na região de Amargosa*, do agrônomo Raul Lomanto (LOMANTO, 2002).

²⁸ Amargosa conta atualmente com cerca de 10 alambiques produtores de cachaça e 14 indústrias de torrefação de café, que produzem para abastecer o mercado local e regional.



Fotos 1 e 2 - Dois cenários rurais do município de Amargosa. Na foto 1, tirada na região de Palmeira (abr. 2004), tem-se uma visão panorâmica de uma grande propriedade (**fazenda**) destinada à criação de gado. Na foto 2, tirada na região do Córrego (set. 2003), a heterogeneidade de paisagens é ilustrativa da existência de várias pequenas propriedades (**roças**) destinadas à agricultura familiar. Fotos do autor.

Embora questionadas, as estatísticas oficiais revelam que Amargosa possui hoje cerca de 32 mil habitantes, sendo cerca de 21 mil residentes na sede. Outros 11 mil habitantes constituem-se, na sua maioria, de lavradores e lavradoras que se dedicam à agricultura de subsistência em sua pequena propriedade ou se empregam em médias e grandes propriedades, vendendo sua força de trabalho como “diaristas”. Apesar da concentração de terras, facilitada pela decadência da lavoura cafeeira em décadas passadas, o município ainda se destaca pela existência de um grande número de pequenas propriedades.

2.2 A EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Ao longo do século XX, período em que Amargosa conheceu seu apogeu econômico, a elite local não esteve preocupada com a democratização da educação no município; interessou-se apenas em promover a construção de boas escolas particulares para seus/as filhos/as a partir de meados daquele século (o Seminário Menor de Amargosa, em 1944; o Colégio Santa Bernadete, em 1946; e o Ginásio Pedro Calmon, em 1956), tratando a educação pública com desinteresse. Só a partir dos anos 70, quando, no cenário econômico brasileiro, a industrialização reclama a expansão do sistema público de ensino, as classes populares de Amargosa começam a ter o direito de frequentar a escola; nesse período, são estadualizadas escolas particulares (os ginásios Santa Bernadete e Pedro Calmon) e são criadas escolas públicas nos bairros da periferia

do município. É também nesse período que começa a se intensificar a presença das escolas municipais na roça, onde antes o ensino estava a cargo dos/as poucos/as professores/as leigos/as que ministravam aulas particulares; durante a década de 80, o município viveu um processo de expansão da escola pública, que foi consolidado durante a década de 90, com o registro de uma agravante queda na sua qualidade²⁹.

Atualmente, o município é atendido por escolas públicas municipais e estaduais, e escolas particulares. No ano de 2003, ocasião em que a pesquisa de campo foi realizada³⁰, a Rede Municipal de Ensino de Amargosa (RME) compunha-se de 47 escolas; 41 delas sendo pequenos prédios de uma ou duas salas de aula, localizados na roça, atendendo a uma demanda de matrícula de 1^a à 4^a. série; não há, nestas escolas da roça, oferta de matrícula para as séries finais do Ensino Fundamental! Outras 6 escolas da RME situam-se na cidade, sendo que, destas, apenas uma, a “Escola ACM Júnior”, construída recentemente (2000) vem oferecendo, gradativamente, a partir do ano de 2002 matrículas para as séries finais do Ensino Fundamental. A Educação Infantil é precariamente atendida no município: eram apenas 165 matrículas em toda a rede municipal no ano de 2003³¹. O município é atendido ainda por 12 escolas particulares e 5 escolas estaduais, todas elas localizadas na sede, que oferecem matrículas para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Todas as escolas que oferecem vagas para as séries finais do Ensino Fundamental atendem alunos/as da roça, mas estes se concentram, em maior número, no Colégio Estadual Santa Bernadete (1.003 matrículas, em 2003) e na Escola Municipal ACM Júnior (286 alunos, em 2003).

Migrar, diariamente, das localidades “rurais” para as escolas da cidade, é, portanto, uma necessidade que se impõe aos/às estudantes da roça de Amargosa, pois que ali não existem escolas de 5^a à 8^a série. Até o ano de 1995, o percurso era feito a pé, de bicicleta ou em animal (cavalo/égua, burro/mula ou jegue/jumenta)³², mas, desde então, a Prefeitura Municipal

²⁹ O crescimento das matrículas do Colégio Estadual Santa Bernadete, que, desde a metade dos anos 70 e durante toda década de 80, foi a única escola pública no município que ofereceu matrícula para as séries finais do Ensino Fundamental (5^a à 8^a série), testemunha esta expansão: salta de 1.136 em 1975 para 3.508 em 2001 (Fonte: Arquivo do Colégio/Mapas de Matrículas, 1975-2003).

³⁰ O mesmo número de escolas permanece em 2005.

³¹ Em 2005, ações do novo governo municipal têm alterado esse quadro, pois foi fundada um Centro de Convivência Infantil que atende mais 120 crianças. As vagas, entretanto, continuam insuficiente para atender toda a demanda do município.

³² Prevalencia o deslocamento a pé, pois adquirir uma bicicleta era algo não-acessível às famílias, principalmente aquelas que tinham muitos/as filhos/as, o que exigia várias bicicletas; e o deslocamento em animais igualmente ficava na mesma dependência e, ainda, ficava condicionada à posse ou à concessão de um quintal na cidade, para deixá-lo/a, enquanto o/a menino/a estudava.

vem disponibilizando transporte escolar; a partir de 1998, com os recursos do FUNDEF, a Prefeitura pode ampliar, gradativamente, esta oferta³³.

2.3 O COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE

Dentre as várias escolas urbanas de Amargosa que atendem alunos/as provenientes da roça, escolhi o Colégio Estadual Santa Bernadete como campo empírico para a realização de um estudo de caso. Três fatores foram determinantes nesta escolha. Primeiramente, foi considerado que a escola atende ao maior contingente de alunos/as da roça matriculados/a atualmente nas escolas da cidade. Em segundo lugar, ponderei a importância histórica que a escola teve/tem para o município: é a maior escola e considerada a mais importante, sendo ainda a mais antiga das atuais escolas em funcionamento. Por fim, considerei o fato da escola sempre ter atendido alunos e alunas provenientes da roça, público que tem aumentado, significativamente, nos últimos anos.

Conhecida ainda na memória social como o “Colégio das Freiras”, a escola foi instalada em 1946, por iniciativa da Diocese de Amargosa³⁴, com forte apoio das elites locais. Inicialmente o “Ginásio Santa Bernadete” foi administrado pela congregação religiosa do Santíssimo Sacramento, ligada à Igreja Católica³⁵. Era uma escola particular que atendia, em regimes de internato e semi-internato, exclusivamente as moças de Amargosa e região, oferecendo, inicialmente, os cursos “Primário” e “Ginásial”, e, posteriormente, também, o “Curso Pedagógico”. Em 1974, a escola foi adquirida pelo Governo do Estado, passando a oferecer, anos depois, exclusivamente, as quatro séries finais do então “ensino de 1º grau”. Desde então, esta escola passou a abrigar a maioria absoluta das demandas de matrículas para estas séries no município de Amargosa, chegando a comportar, no ano 2001, o quantitativo de 3.506 estudantes; e tendo sido, durante muitos anos, a única escola pública de Ensino Fundamental do município.

³³ A Tab. 5 (Apêndice), apresenta um quadro com o número de alunos/as usuários/as do transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal de Amargosa, nos últimos anos.

³⁴ Desde o início da década de 40 (10/05/1941), Amargosa passou a ser sede da 5ª Diocese da Igreja Católica na Província Eclesiástica da Bahia, desmembrando-se da Arquidiocese de São Salvador. À época, as Dioceses existentes no Estado eram as de Salvador, criada em 1551; Barra, Caetitê e Ilhéus, estas criadas em 1913 (Cf. LOMANTO et al., 2003a).

³⁵ É importante destacar que as concepções que marcaram a criação do Colégio era informado por um viés reacionário e interesses políticos reconhecidamente conservadores (ALMEIDA BAHIA, 1999).



Foto 3 - Fachada externa do Colégio Estadual Santa Bernadete. Foto do autor, set.2003.

O CESB é uma escola de grande porte. Possui 29 salas de aula, cantina, refeitório, quadra de esportes, biblioteca, e ainda 4 amplas salas onde funcionam, respectivamente, a secretaria, sala dos professores, sala de direção e sala de vice-direção.

Há também dependências menores como depósitos, sanitários, etc. Possui ainda um amplo pátio situado ao centro, onde se encontram quiosquers e várias árvores; neste pátio, alunos/as brincam, passeiam, sentam-se para conversar durante os intervalos das aulas, nos horários vagos e durante o recreio. Alguns desses espaços foram adaptadas de outras funções que possuíam, “na época das freiras”: a biblioteca, era a capela; parte do que hoje são salas de aulas, eram dormitórios das internas e o auditório, etc. O Colégio tem ainda um andar superior; nele, que antes abrigava o dormitório da madre superiora e suas assistentes, hoje funciona uma “Sala de vídeo”, uma “Sala de Arquivo”, depósitos, e ainda uma sala destinada à Coordenação Regional Programa de Regularização do Fluxo Escolar.



Fotos 4 e 5 - Visão do interior do Colégio Santa Bernadete. Na foto 5, onde se vê o toldo verde, encontra-se a sala de vice-diretoria, que tem a função de zelar pela disciplina da escola. Fotos do autor, out. 2003.

Em 2003, 86 professores/as compunham o quadro docente do CESB, sendo 8 homens e 78 mulheres. Do quantitativo geral, 37 docentes possuíam nível superior (licenciaturas); 47 possuíam a Habilitação em Magistério (2^o. grau) e 2 tinham formação técnica em nível de 2^o Grau³⁶.

Desde 1975, após sua estadualização, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. A tabela a seguir (Tabela 1) apresenta a distribuição das matrículas do CESB nos anos de 2002 e 2003, informando, para cada ano, o total geral de alunos/as matriculados/as e a sua distribuição nos três turnos.

Tabela 1 – Total geral de matrículas do Colégio Estadual Santa Bernadete, em 2002 e 2003, com distribuição entre os três turnos e seus respectivos percentuais

Ano	Total Geral ³⁷	Matutino		Vespertino		Noturno	
2002	3.127	1.128	36%	850	27%	1.149	37%
2003	2.719	1.000	37%	560	20%	1.159	43%

Fonte: Secretaria da Escola, 2003.

As matrículas do CESB nos turnos matutino e noturno são destinadas, prioritariamente, para alunos/as residentes na roça, enquanto os/as alunos/as da cidade estão em maior número no turno vespertino. A Tabela 2 informa a proveniência dos/das estudantes

³⁶ Atualmente 28 professores/as não licenciados cursam o PROESP-Programa Especial de Graduação para Professores da Rede Estadual, no *campus* V da UNEB (Santo Antônio de Jesus), nos cursos de História, Geografia, Letras, Matemática.

³⁷ A redução de 408 alunos na matrícula total de 2002 para 2003 foi provocada pelo aumento nas matrículas da Escola Municipal ACM Júnior, que se deu pela combinação de uma série de estratégias utilizadas pela Prefeitura local, desde o ano 2002, para “transferir” as matrículas do CESB para aquela escola, contribuindo assim para uma “municipalização forçada”.

matriculados, por turno, no ano de 2003, apresentando, ainda, o total geral de alunos/as da roça e alunos/as da cidade para este ano letivo.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos/as da roça e da cidade, matriculados no CESB em 2003, por turno, apresentando total geral, com seus respectivos percentuais

Turno	Alunos/as da roça		Alunos/as da cidade	
Matutino	678	68 %	322	32 %
Vespertino	000	0,0%	560	100%
Noturno	325	28 %	834	72 %
Total	1.003	37 %	1.716	63 %

Fonte: Secretaria da Escola, 2003.

Essa distribuição das matrículas formata diferentes perfis para os diferentes turnos de funcionamento do CESB. O turno matutino é considerado pelos/as professores/as como “tranquilo, “bom de se trabalhar”, pois os/as alunos/as são “respeitadores”, “obedientes” e “ordeiros”; o turno vespertino é considerado “um verdadeiro inferno”, pois é constituído de alunos/as “rebeldes”, “sem educação, sem limites”; “alunos de periferia”. A freqüência de faixa etária destes turnos é de 10 a 17 anos. O turno noturno é constituído por alunos trabalhadores, de maior idade, que são mais responsáveis e mais esforçados, e de alunos mais jovens, que “não querem nada”. Grande parte dos/as alunos/as desse turno estão matriculados nas turmas do Programas de Regularização do Fluxo Escolar.

Os/as alunos/as da roça matriculados no CESB são provenientes de todas as localidades do município. Tendo em vista esta diversidade, resolvi fazer um recorte geográfico e concentrei minha investigação sobre os/as alunos/as provenientes da localidade denominada Palmeira. O turno matutino é o que concentra maior matrícula de alunos e alunas da roça, por isso concentrei a pesquisa nesse turno.

2.4 PALMEIRA: A REGIÃO E SUA GENTE

A opção por concentrar os estudos sobre uma localidade decorre de uma exigência que se foi impondo no desenvolvimento da pesquisa para facilitar o levantamento dos dados, bem como a realização de “inserções etnográficas” capazes de me permitir caracterizar o *ethos* cultural vivido pelos personagens da pesquisa, na roça.

Palmeira fica situada a leste do município, numa distância que varia de 7 a 20 km da Sede, a depender do ponto de referência. A escolha desta localidade, entre tantas outras existentes no município, deveu-se ao conhecimento prévio desta. Vivi toda minha infância nas proximidades. O conhecimento preliminar do espaço geográfico; a empatia entre pesquisador e moradores/as, construída desde minha infância e reforçada ao longo do tempo; e a disponibilidade de residência paterna/materna no local foram critérios ponderados e considerados válidos na definição do campo de pesquisa, facilitando assim o levantamento de informações.

Palmeira é uma localidade maior, constituída de pequeníssimas outras localidades, todas próximas, que entre si mantêm uma identidade em sua vegetação, em seu clima, em seu relevo e em sua gente³⁸. Os pontos de maior densidade populacional são o Tabuleiro e a Água Branca. No primeiro, encontra-se uma Igreja Católica, construída há cerca de sete anos, com apoio da comunidade; uma escola e várias casas, muitas vezes numa distância média que varia de 300 m. a 2 km. de uma para a outra; e, ainda, quatro vendas, pontos de encontro e lazer dos homens e rapazes. Na Água Branca, há vendas, uma escola e casas que, igualmente, se distanciam umas das outras cerca de 1 km. Informações levantadas permitiram estimar o número

³⁸ Os contornos geográficos são sempre problemáticos; por isso a precisão geográfica dos limites desta localidade é uma questão que não interessa nesta pesquisa, importando apenas a caracterização do tipo de agricultura cultivada nas proximidades e as relações sociais estabelecidas entre os/as seus/as moradores/as, entre os quais encontram-se os/as personagens da pesquisa. Para todos os efeitos, está sendo considerado como Palmeira o território coberto por localidades minúsculas como Caretas, Barra de Acaju, Caixa D’Água das Pintas, Tabuleiro, Ronco D’Água, Cansa Cavallo, Água Branca, Tapicuru, que possuem uma média de 2 a 3 km de extensão, muitas das quais eram densamente povoadas tempos atrás, hoje estão desabitadas e nem sequer são faladas...perderam o seu sentido e foram “engolidas” pela localidade maior denominada Palmeira. O depoimento seguinte esclarece esta afirmação: “*O Tapicuru é Palmeira*”; “*Dentro da Palmeira tem essa divisão: Pintas, Ipanema, Água Branca, Tabuleiro...[etc] tudo é subdivisão da Palmeira, mas tudo é Palmeira*” (João Nilton Souza Maia, “João de Noé”, 25 anos; em 11/02/2004 – depoimento não gravado, mas anotado com a anuência do depoente). Além dos/as alunos/as de Palmeira, duas alunas de Baetinga e um aluno de Sete Voltas, localidades fronteiriças a Palmeira, que durante todo o ano letivo 2003 ofereceram contribuições primordiais à pesquisa, fornecendo informações, apresentando-me a seus/as colegas, foram incorporadas/o à pesquisa; quando decidi concentrar-me em apenas uma localidade do município já tinha realizado entrevistas com Adriana, Roseny e Jardel; seus depoimentos, riquíssimos, não mereciam serem desprezados. A localização fronteiriça dessas localidades com Palmeira mantém a pertinência da caracterização geográfica aqui feita, não desvirtuando os resultados da pesquisa.

de habitantes da localidade em torno de 430 pessoas, agrupadas em cerca de 110 famílias; mas este número é ampliado à medida que se alarga as fronteiras da Palmeira³⁹.

Podem-se encontrar em Palmeira diferentes tamanhos de propriedades agrícolas e, igualmente, diferentes forma de uso da terra. Sua extensão varia de ½ a 900 tarefas⁴⁰. Apesar de ocupar uma área territorial significativa, são poucas as grandes propriedades; predominam pequenos terrenos com o tamanho de 2 a 10 tarefas de terra. Nas grandes e médias fazendas, prevalecem a criação de gado de corte e o cultivo do cacau; nos pequenos terrenos, é predominante o cultivo de mandioca; mas é possível encontrar-se um pequeno pasto e o cultivo de outros produtos como banana, milho, feijão, batata-doce, verduras. Em quase todas, porém, é possível encontrar ao fundo da casa, um pequeno “quintal”, constituído de uma área reservada ao cultivo de frutas como banana, laranja, lima, limão, manga maracujá, coco, fruta-pão, acerola, abacate, jaca, caju, pinha, etc.; próximo às laterais das casas, é comum a existência de pés de andu, fava, mangalô, além de alguns poucos pés de verduras e algumas plantas medicinais; à frente da casa encontram-se flores. O tamanho do quintal é, geralmente, proporcional ao tamanho da propriedade. O quintal tem a função de oferecer uma segurança alimentar de emergência: serve para uma merenda ou para “uma precisão”. Mas não é no quintal que se investe o maior tempo de trabalho; é na roças, nas lavouras.

³⁹ Esses números foram levantadas junto a vários relatórios de trabalho elaborados por João Nilton Souza Maia, 25 anos, morador e Agente Comunitário local (a prefeitura local implantou, desde 1998, o Programa de Agentes Comunitários de Saúde, por meio de convênio com o Governo Federal), a quem agradeço profundamente pela prestatividade em vários instantes desta pesquisa (fornecimento de informações logísticas, apresentação a moradores desconhecidos, e acompanhamento *in loco* para participar de festas – missas, rezas – , bem como para realização de visitas junto a moradores/as para “bate-papos” nos momentos iniciais e, posteriormente, para realização de entrevistas). Segundo João, o número de moradores/as aumenta para cerca de 1.100 a 1.300, quando se consideram os dados dos agentes comunitários que trabalham no Tabuleiro de Corta-Mão, nas Pintas, na Barra de Acaju, ou seja, quando se alargar as fronteiras da Palmeira. Para essa pesquisa, entretanto, vale os contornos definidos na nota anterior.

⁴⁰ “Tarefa” é a unidade de medida de terra mais utilizada no município; equivale a uma área cúbica de 4.356 m² (66 m² x 66 m²). Outra unidade utilizada, porém em menor escala, é hectare, que equivale a 10.000 m² (100 m² x 100 m²). Nos cálculos da roça, “duas tarefas e meia é uma hectare”.



Fotos 6, 7 e 8 - Vista panorâmica da localidade de Palmeira. Na foto 6, em primeiro plano, parte de uma grande propriedade, onde se vê a pastagem destinada à criação de gado; ao fundo, a paisagem mais verde aponta a existência de roças destinadas à agricultura familiar; as várias casas (pontos brancos) são indicativas da existência de muitas pequenas propriedades, detalhadas nas fotos menores. Fotos do pesquisador, abr.2004.

Palmeira possui ainda duas pequenas escolas que oferecem matrículas da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental: a Escola Professor Rosalino de Jesus Santos (uma homenagem a um antigo morador) e a Escola Eusébio Veloso. Ambas as escolas foram construídas em 1989. Nestas escolas, em 2003, quatro professoras da localidade davam conta de quatro turmas multisseriadas, nos turnos matutino e vespertino. Os/as alunos/as da pesquisa foram oriundos destas escolas, antes de se deslocarem para o CESB, exceto Adriana Santos, Roseny e Jardel.

3 FIANDO A PESQUISA: INSTRUMENTOS E PERSONAGENS

3.1 O PERCURSO DA PESQUISA

Durante todo o ano letivo de 2003, estive freqüentando o Colégio Estadual Santa Bernadete, em visitas periódicas, nas quais realizava atividades de observação descritiva; estabelecia conversas informais com docentes, discentes, funcionários/as, diretora e vice-diretora da escola; realizava entrevistas; fazia análise documental dos arquivos escolares; participava de reuniões pedagógicas e outros eventos da escola. A maior parte do tempo destas estadas foi destinada à observação. A entrada e saída dos/as alunos/as, o instante de merenda, os horários vagos, as brincadeiras, a chegada e saída dos ônibus escolares, foram momentos privilegiados de observações, que, somadas a anotações de outros espaços, fizeram-me consumir dois grandes cadernos de campo.

Esse esforço tinha como objetivo compreender a dinâmica de trabalho da escola, os processos de socialização aos quais são submetidos os/as alunos/as da roça e fundamentar a escolha dos personagens da pesquisa que constituiria a amostragem.

André (1995a) destaca que uma das vantagens do estudo de caso etnográfico consiste em possibilitar ao/a pesquisador/a uma atitude aberta e flexível durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. No início da investigação, estava propenso a direcioná-la para compreender “as formas de silenciamento da cultura rural no currículo escolar urbano, através da análise das representações sociais sobre *os alunos*⁴¹ da roça”; entretanto, meses depois, o acesso ao trabalho de Noeli Reali (2001), que

⁴¹ A indicação aqui dos sujeitos da pesquisa apenas no masculino é intencional e pretende demonstrar que a necessidade de escrever resguardando a questão de gênero ainda não estava clara para mim, naquele momento.

aborda questão muito próxima a este problema, forçou recortes e focalização, evitando-se a duplicação de estudos⁴².

Após a realização de um pré-teste com os/as alunos/as, substituí a idéia do questionário pelo “inventário”, que foi aplicado apenas com alunos e alunas da roça, mantendo-se para estes a entrevista, eliminando-se, portanto, os/as alunos/as da cidade da pesquisa. Para os professores/as, eliminei o questionário, após sua pré-testagem, e mantive a entrevista. Para os pais/mães, mantive a entrevista, inicialmente prevista.

Essas mudanças foram necessárias para focalizar o estudo, evitando-se a dispersão em que “se fala de tudo e não se chega a nada”⁴³.

Quanto à escolha da amostragem, os diversos arranjos que marcam o perfil das turmas colocaram-me em estado de indecisão. Várias alternativas se desenhavam. Quais turmas escolher, sabendo-se que a escolha da turma A, B ou F implicaria configurações completamente diferentes nos resultados da pesquisa?⁴⁴ A alternativa de proceder a um sorteio dessas turmas parecia-me deslocada para um tipo de pesquisa qualitativa, descritiva, de caráter etnográfico como a que realizava.

À medida que avançava nas observações, a necessidade de uma inserção de caráter etnográfico no cotidiano desses alunos e alunas, na roça, incluindo-se conversas com os pais e mães, ia-se impondo como exigência da pesquisa. As diferentes “zonas ecológicas” que cortam o município, que produz diversas paisagens ambientais e, possivelmente, formatam diferentes identidades da roça, exigiria um esforço e um tempo indisponível para a caracterização etnográfica de todas as localidades, além de se mostrar dispendiosa. Neste contexto, decidi fazer um recorte geográfico e escolhi a localidade de Palmeira para proceder a uma inserção

⁴² A idéia inicial era escolher duas turmas de 5ª série, mistas (compostas de alunos/as da roça e alunos/as da cidade) e duas de 8ª série, igualmente mistas, para proceder aplicação de questionários e realizar entrevistas. Previa-se, também, a aplicação desses mesmos instrumentos com os/as professores/as. O processo de pesquisa, entretanto, reclamou mudanças. A eliminação do questionário deu-se quando os dados emergidos através do seu pré-teste não apresentaram muitas novidades ao que as observações e os estudos já conhecidos me forneciam; evitei, assim, o desperdício de tempo e esforços que trariam dados redundantes.

⁴³ Essas mudanças não se fizeram sem dor...Este foi o momento mais angustiante da pesquisa até então (depois, viria a agonia provocada pela necessidade de cumprir minha agenda de trabalho, levada a cabo como uma luta pela sobrevivência, e a necessidade de um trabalho paciente de redação, que muito me agradava, mas que era constantemente interrompido), porque desestabilizou, desprogramou; paradoxalmente, a busca de outros caminhos mais coerentes com a pesquisa, foi um momento de intensa produção teórica e trouxe dados importantíssimos.

⁴⁴ No Colégio Santa Bernadete, o critério de formação das turmas é a idade. Desta forma, as turmas A e B são constituídas de alunos/as que, geralmente estão na idade tida como ideal para aquela série; à medida que a avançamos na letra da turma (E, F, H, por exemplo), há um aumento da distorção idade/série, que igualmente, revela

etnográfica, escolhendo os alunos e alunas do CESB ali residentes como personagens da pesquisa. Desta forma, descartei a necessidade de aplicar os instrumentos, exclusivamente, com as turmas de 5ª e 8ª série, antes prevista.

3.2 PESQUISANDO COM ALUNOS/AS: INVENTÁRIO, ENTREVISTAS E ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS.

O “inventário de saber” é um instrumento de pesquisa ainda pouco utilizado no Brasil. Este instrumento foi elaborado originariamente pelo pesquisador francês Bernard Charlot para a realização de uma pesquisa sobre **o significado que a escola tem para os alunos** de duas escolas de bairros populares parisienses (CHARLOT, 1996). Consiste numa espécie de texto produzido, a partir de “questões de completar”, que são respondidas pelos/as participantes da pesquisa. As “questões” são formuladas oferecendo-se apenas o início, ou mesmo o meio e/ou o final de frases e parágrafos; desta forma, ao completá-las, os/as participantes apresentam as informações desejadas, levantadas a partir de determinados tópicos, resguardando-se, entretanto, a subjetividade dos/das respondentes.

A partir da experiência de Charlot (1996) com o “inventário de saber”, montei um “inventário” com o objetivo de levantar informações sobre o percurso migratório que fazem alunos/as da roça para estudar na escola da cidade, visando identificar as tensões sofridas (ver Apêndice A.1). Questões do tipo “Eu me lembro que quando cheguei nessa escola eu.....” ; “Na 5ª. série, os alunos da cidade diziam que os alunos da roça.....” revelaram-se bastante provocativas para levantar as tensões que marcaram o trajeto, indicar as suas transformações ao longo dos anos escolares, bem como demonstrar o impacto que elas causaram sobre as identidades desses/as estudantes.

Após a pré-testagem do inventário⁴⁵, agendei, com os/as estudantes e com a vice-direção da escola, a aplicação dos inventários para um dia e horário que fossem convenientes

a manifestação concentrada do fenômeno da repetência. Para uma análise mais pormenorizada deste fenômeno, no turno matutino do CESB, em 2003, ver Anexo.

⁴⁵ Um aluno (7ª série) e duas alunas (5ª e 8ª série) participaram da pré-testagem deste instrumento.

para reuni-los em um mesmo espaço⁴⁶. Os alunos compareceram ao local de aplicação do inventário (a Sala de Vídeo, uma sala reservada), com muita boa vontade. Responderam o inventário 19 alunos/as, que somados aos 3 que participaram da pré-testagem, totalizam 22 personagens.

O momento da aplicação dos inventários revelou-se um oportuno ensejo para a aplicação da técnica de associação de palavras. Solicitei aos/às presentes que escrevessem três palavras que “viesses à mente” após as palavras ditadas: “aluno”, “roça”, “cidade”, “escola” e “zona rural”. As respostas levantadas com a aplicação desta técnica serviram para caracterizar as representações que os/as alunos/as têm acerca de diferentes espaços, que se constituem em palco de atuação enquanto personagens (ver Apêndice B.1).

Os personagens principais desta pesquisa são 22 estudantes (9 alunos e 13 alunas), matriculados nas séries finais do ensino fundamental do Colégio Estadual Santa Bernadete, no turno matutino. Todos/as são moradores da localidade denominada Palmeira, município de Amargosa, que se deslocam, diariamente, para a cidade, a fim de dar continuidade a seus estudos⁴⁷. Possuem uma idade entre 13 e 18 anos e estão distribuídos entre as várias séries do CESB da seguinte forma: uma aluna, na 5^a série; dois alunos e três alunas, na 6^a série; cinco alunas e um aluno, na 7^a série; quatro alunas, na 8^a série; três alunos, no “Segmento A”; e, finalmente, três alunos no “Segmento B”⁴⁸.

Foram realizadas, também, 12 entrevistas semi-estruturadas com alguns dos personagens que participaram da aplicação do inventário. Selecionei intencionalmente os sujeitos das entrevistas, tomando como critério o teor dos inventários, de forma que pontos interessantes ou obscuros presentes nos inventários respondidos foram explorados nas entrevistas. O roteiro básico da entrevista consistia em 10 questões (ver Apêndice A.2), mas, durante sua aplicação do mesmo outras perguntas foram inseridas para atender necessidades emergidas no instante de sua

⁴⁶ O instrumento foi aplicado no mês de dezembro de 2003, num momento em que o ano letivo já caminhava para o final e os alunos e alunas viviam uma expectativa muito grande em torno do destino escolar: “passar direto” ou “ficar de provão”.

⁴⁷ Baetinga e Sete Voltas, localidades fronteiriças da Palmeira, são aqui entendidas como adjacências desta, sendo incorporadas a esta localidade, duas alunas da Baetinga e um aluno da Sete Voltas que participaram da fase de coleta de dados.

⁴⁸ - “Segmento” é a nomenclatura adotada pelo Programa de Regularização do Fluxo Escolar, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para a organização dos ciclos de aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental. Neste Programa, a organização do ensino se dá em dois Ciclos nas séries iniciais: CBA-Ciclo Básico de Aprendizagem e CBS-Ciclo Básico Sequencial; e dois “Segmentos” (Segmento A e B), nas séries finais daquele nível de ensino. O “Segmento A” corresponde às 5^a e 6^a séries, enquanto o “Segmento B” corresponde às 7^a e 8^a séries.

realização ou para contemplar aspectos das respostas individuais apresentadas no inventário. Parte das entrevistas foi realizada na escola; outras foram feitas na residência dos/as alunos/as. Em ambos os casos, a entrevista era agendada com antecedência, sendo consentida sua gravação.

3.3 OUTROS PERSONAGENS EM CENA: PAIS/MÃES, MORADORES/AS E PROFESSORES/AS

O desenvolvimento da pesquisa foi reclamando a necessidade de entrevistar pais/mães e professores/as desses/as alunos/as. As inserções em campo permitiram-me levantar a hipótese de que a casa e a escola constituem-se em dois importantes pólos de referências que tensionam, permanentemente, as identidades desses/as alunos/as. Pais/mães e professores/as são agentes que exercem um “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2002b) muito forte sobre o destino desses/as estudantes; há uma assimetria de poder destes sobre os filhos/as e alunos/as, de forma que me pareceu importante escutá-los/las.

3.4 ENTREVISTAS COM PAIS, MÃES E OUTROS/AS MORADORES/AS

Foram realizadas 3 entrevistas com pais e mais 4 entrevistas com mães desses/as alunos/as. Participaram das entrevistas pais e mães de alunos e alunas que já haviam respondido o inventário e realizado entrevistas. O critério de escolha foi intencional, considerando-se a desinibição dos/as entrevistados/as, o que pudemos aferir em inserções em campo e, de forma privilegiada, quando estivemos em suas casas realizando entrevistas com seus/as filhos/as. As entrevistas foram realizadas em lugares e horários variados, conforme combinação prévia, tendo o cuidado de não atrapalhar a rotina de trabalho destas famílias. Muitas foram realizadas nos finais de semana, ou “à boquinha da noite”, em suas casas. Busquei apreender, nessas entrevistas, as representações sobre o ato de estudar (ALVES-MAZZOTTI, 2001; SÁ, 1999), que justificam a ação de “fazer um sacrifício danado para botar o/a menino/a na escola”. As respostas a esta questão poderiam trazer revelações importantes sobre como a identidade é tencionada “em casa”.

Foram realizadas ainda 6 entrevistas com moradores/as “antigos/as” de Palmeira. Estas foram as primeiras entrevistas realizadas e tiveram o objetivo de caracterizar o *ethos* cultural onde seria realizada a pesquisa. Participaram da pesquisa cinco senhores e uma senhora,

todos eles/a pequenos/a proprietários/a rurais⁴⁹. Os dados dessas entrevistas foram extremamente úteis para a construção da Parte II, *Roça e ruralidade(s)*.

Ademais, a preocupação etnográfica tinha-nos levado, desde o início da pesquisa, a compreender o *ethos* cultural de Amargosa e do Colégio Estadual Santa Bernadete. Na falta de bibliografia sobre a questão, recorri a duas personalidades, com as quais realizei entrevistas. Trata-se do agrônomo Raul Lomanto, 48 anos, que, também como memorialista, procurou falar-me “a história que não é contada, que ficou à margem, porque não interessa ao poder instituído”; e da professora Maria de Lourdes Lemos de Moraes, 79 anos, a quem recorri para compreender a história da educação em Amargosa.

3.5 ENTREVISTAS E ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS COM PROFESSORES/AS

Foram entrevistados/as ainda 8 professoras da escola. Consideramos importante realizar entrevistas com as mesmas, por várias razões. Primeiramente, são profissionais que lidam com os/as alunos/as da roça, muitos dos quais acompanhando o trajeto da 5^a. a 8^a. série feito pelos/as alunos/as da roça na escola da cidade; isto lhes oferece uma visão panorâmica privilegiada do processo, permitindo-lhes identificar as mutações ocorridas nas identidades dos alunos e alunas, ao longo das séries. Em segundo lugar, os/as professores/as, mais que meros executores de programas estabelecidos *a priori*, são agentes “tecedores” de currículos que, em suas atividades docentes diárias organizam o processo de fiação das identidades

Todas as professoras entrevistadas, indistintamente, já passaram pelo CESB em sua trajetória estudantil; 4 professoras são oriundas da roça; 4 professoras, ou seja, 50% das entrevistadas, possuem nível superior completo. Todas lecionam no turno matutino, embora algumas lecionem, também, em outros turnos. As entrevistas foram realizadas no interior da escola, em horários previamente agendados com os/as entrevistados/as. Geralmente, foram realizadas nos momentos em que as professoras têm reservado, para os “AC’s” (Acompanhamento Pedagógico), considerados horários “mais livres”. As participantes foram escolhidas intencionalmente, a partir de aspectos importantes emergidos em conversas durante a fase de observação. Daqueles/as profissionais abordados sobre a possibilidade de entrevista,

⁴⁹ Eis o nome dos/as moradores/as entrevistados/as: “Seu” Derval Oliveira, 70 anos; “Seu” Messias de Jesus, 35 anos; “Seu” Josué Presídio, 60 anos; “Seu” José Presídio, 65 anos; “Seu” Noé da Água Branca, 78 anos e D.

apenas uma professora se recusou a participar, alegando indisponibilidade de tempo; os/as outros/as participantes, entretanto, dispuseram-se a colaborar com a pesquisa, manifestando satisfação e abertura. As entrevistas tiveram duração média de 30 a 60 minutos e, com a anuência das entrevistadas, foram gravadas, exceto em um caso em que a professora, alegando falta de costume em conceder entrevista, pediu para esta não ser gravada; com a solicitação da professora, mantivemos a realização da entrevista, porque julgamos a entrevistada uma importante informante.

Por ocasião de uma reunião pedagógica na escola, apliquei a técnica da associação de palavras com a participação de 17 professores/as que, individualmente, escreveram 3 palavras associadas aos mesmos termos que foram ditados aos/às estudantes: “aluno”, “roça”, “cidade”, “escola” e “zona rural”. As respostas levantadas foram cruzadas com as que foram apresentadas pelos/as alunos/as, e constituíram-se em dados importantes na pesquisa, estando agrupados no “Apêndice B.2”.

3.6 A ANALISE DAS ENTREVISTAS

Durante a realização das entrevistas (com alunos/as, pais/mães, professores/as), estive alerta ao que Michel Thiollant (1980), chama de “atenção flutuante” (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, todo o espectro de reação dos/as entrevistados/as; nestas reações busquei o significado dos silêncios, das hesitações, dos ritmos verbais e não-verbais, das entonações. Estes elementos ajudam a compreender todo o discurso não verbalizado. Todas as entrevistas foram realizadas por mim e transcritas, sempre que possível, logo após a sua gravação⁵⁰. Elas reúnem uma quantidade inestimável de informações que aqui foram filtradas para atender ao foco da pesquisa. Nos casos em que eu mesmo realizei a transcrição das entrevistas, logo após esta paciente tarefa, registrei minhas primeiras anotações/conclusões; nos casos em que elas foram transcritas por outrem, procedi uma primeira leitura, acompanhando atentamente a gravação (para reconsiderar a “atenção flutuante”), fazendo, também, as primeiras anotações. Esta primeira fase (pré-análise) acompanhou o cronograma de realização das

Eronдина M de Souza, conhecida como “Dina de Noé, 72 anos. As idades acima correspondem à ocasião da entrevista (2003).

entrevistas e, de certa forma seguiu etapas não tão lineares, mas que podem ser estruturadas da seguinte maneira: primeiro, realizei entrevistas com moradores/as (abril a outubro/2003), depois com professores/as (outubro/novembro de 2003), em seguida, com alunos/as (dezembro/2004), e, por fim, com pais/mães (dezembro de 2004 e janeiro/fevereiro de 2004).

Na **fase de análise** propriamente dita, procedi a uma análise vertical das entrevistas, por categoria de entrevistados/as. A análise de cada uma das entrevistas permitiu o levantamento de hipóteses que, com a análise vertical de outras entrevistas do mesmo grupo (professores/as, alunos/as, pais/mães), iam-se consolidando, acrescentando novos aspectos, ou mesmo se contradizendo. Em seguida, procedi a uma análise horizontal, comparando todas as respostas dadas para uma mesma questão (neste caso, foram consideradas apenas as questões idênticas). Esta análise permitiu a identificação de sutilezas que marcavam cada uma das respostas, esclarecendo pontos ainda obscuros da análise anterior. Este procedimento da fase de análise (análise vertical e análise horizontal) restringiu-se às categorias professor/a, aluno/a, pais/mães, mas foi dada uma atenção especial às entrevistas dos/as alunos/as...

3.7 A “TRIANGULAÇÃO” DOS DADOS

A abordagem metodológica utilizada através do uso de diferentes procedimentos técnicos e do levantamento de diferentes categorias de personagens (moradores/as, professores/as, alunos/as, pais/mães), possibilitou o levantamento de uma multiplicidade de significados das diferentes situações, o que favoreceu uma “triangulação” dos resultados levantados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; ANDRÉ, 1995b), permitindo uma análise sobre diferentes perspectivas. Neste sentido, a longa permanência em campo de pesquisa, a preocupação com o contexto e a triangulação das informações obtidas constituem-se como critérios de validação da pesquisa, possibilitando assim a generalização ou “transferência”, como prefere André (1995b).

⁵⁰ Parte das fitas foram transcritas por mim; mas devo registrar um agradecimento especial a Gilmar Souza Reis, minha irmã e a Terciana Vidal, minha companheira, que também colaboraram transcrevendo um bom percentual das mesmas. Agradeço, também a Camila Matos, em Amargosa, pela digitação das entrevistas.

Parte II

Roça e ruralidade(s)

– E o que é a roça?

– A roça é a lavoura. A roça é a lavoura que apranta, como laranjeira, bananeira, mandioca, tudo é roça; agora, o café, o cacau e a cana, não, que são as lavoura mais proeminente...O café, é quintá; a cana, é paieiro; e mangueiro é de capim...manga, é de capim; e cacau é fazenda; mas o resto é roça, tudo é roça (*“Seu” Noé Maia de Souza, “Noé da Água Branca”, 77, ex- morador da Palmeira, mas que ainda hoje mantém um terreno por lá*)

Qualquer lugar que a pessoa vai que sai daqui da cidade é “prá roça”. Tem dia que João sai. Pergunto assim: “Prá onde tu vai?”. “Vou prá roça”; “que roça que tu vai?” “vou prá roça de Julinha”, que é pro Reberão (Ribeirão); sé é pra Água Branca é “pra roça”; se é pra Palmeira, é “prá roça”. Tudo é roça. Tudo é roça. Onde que chega, tem roça! Onde vai, tem roça!

(D. Erondina M^a de Souza, “Dina de Noé”, “Dina de Mariinha”, 75, esposa de “Seu” Noé).

– O que é a roça?

– Lugar onde se vive e se planta...**se planta pra viver.**

(D. “Rita de Graciano”, Rita de Josué, moradora da Palmeira).

1 INTRODUÇÃO: ROÇA, UMA CATEGORIA TEÓRICA NECESSÁRIA!

Entre as populações “rurais” dos municípios que compõem o Recôncavo Sul baiano, região historicamente constituída por pequenas propriedades destinadas à agricultura de subsistência, **a roça** assume a expressão maior de sua identidade. Em todo o Recôncavo Sul, sua presença se faz tão intensa que a roça chega a assumir a equivalência de “rural”. Paradoxalmente, a bibliografia sobre esta região tem ignorado esta peculiaridade, desconsiderando a importância que a roça tem na definição do seu *ethos* cultural.

Este silenciamento teórico revelou-se problemático nesta pesquisa, visto que, à medida que avançava neste estudo, **a roça** se foi impondo e reclamando o *status* de categoria teórica necessária para explicar o cotidiano dos sujeitos de nossa pesquisa. Impôs-se, assim, o desafio que me impulsionou à reflexão sobre uma ruralidade específica, caracterizada por um modo de vida ordinário, considerado miúdo, marginal, que se vive nas áreas rurais deste Recôncavo da subsistência, para alçar a roça à condição de categoria teórica fundamental neste estudo⁵¹. Esse esforço foi motivado pela compreensão de que o rural é marcado por múltiplas ruralidades.

A inexistência de bibliografia que me credenciasse, de imediato, na utilização da roça como categoria teórica, demandou um grande esforço que caminhou em duas frentes.

Por um lado, exigiu uma sistematização da compreensão que a população da **roça** desta região tem sobre o lugar onde vivem. Assim, fui nutrindo minhas reflexões no processo de construção desta dissertação através de conversas e questionamentos com a população da roça de

⁵¹ Agradeço aqui aos professores e colegas do PEC/UNEB pelas provocações e contribuições para assumir a roça como categoria central neste estudo. Especialmente, agradeço, às professoras Narcimária Luz e Stela Rodrigues; ao professor Júlio Lobo; à colega Marluce Macedo e ainda a Rosana Chaves e Terciana Vidal, também mestrandas daquele Programa. Registro também um agradecimento especial aos moradores de Palmeira, pelos diálogos e pela sensibilidade aos insistentes questionamentos sobre “o que é a roça?”; em particular, agradeço a Josué Presídio,

Amargosa. Por outro lado, recorri à bibliografia sobre a formação histórica do Recôncavo, através da consulta a trabalhos de autores como Vilhena (1969); Santos (1963); Ferlini (1994); Brandão (1998); Mattoso (1998); Santos (1998); Costa Pinto (1998); Oliveira (2000); Souza (1999); Santana (1999). Esses autores, ao discutir as formas de ocupação e organização da propriedade da terra no Recôncavo baiano em diferentes momentos, embora não se detendo, sequer minimamente, em discussões sobre a roça⁵², oferecem subsídios valiosos para compreender a sua formação no processo de ocupação das terras pelos colonizadores nesta região, esclarecendo, assim, como o processo histórico foi conferindo à roça uma conotação depreciativa⁵³.

Os estudos feitos permitiram-me compreender a roça, inicialmente, como pequenas áreas de terras cultivadas ao longo do processo histórico da formação do mundo agrário do Recôncavo através de processos marginais de acesso à terra, como a posse (ocupação), compra, herança, dote, ou ainda arrendamento, de pequenos “pedaços de terras” condicionados a uma relação assimétrica de poder comandada pelo grande proprietário. Durante os primeiros séculos da colonização, roça é, inicialmente, **área de terra destinada ao cultivo**, sendo também a **plantação daí derivada** (verduras, legumes frutas e cereais)⁵⁴. Mas, com o tempo, com o processo de divisão sucessiva e retalhamento das propriedades maiores, a roça incorporou, também, o sentido de **pequena propriedade**. Nas áreas “rurais” do Recôncavo, atualmente, estes três sentidos se entrelaçam, imbricam-se, constituindo uma *arkhé* muito peculiar que se expressa num modo de vida definido, sobretudo pelo cultivo da terra, que se traduz em um forte relacionamento com a natureza.

A construção da categoria roça reclamou a necessidade de historicizar o lugar que o “rural”, entendido aqui de forma genérica, ocupou na formação da identidade nacional, o que se

“Seu” Derval, Messias, João de Dote, Chico Presídio, Vêi de Raimunda, Noé da Água Branca, Dina de Noé, Isabel de Guezinho e José Presídio.

⁵² Os poucos estudos que se referem à territorialidade do Recôncavo Sul, não dão conta da especificidade da roça, que marca sua ruralidade.

⁵³ Destes autores, destaco, pela importância nesta dissertação, o trabalho de Oliveira (2000), que discute a propriedade da terra no Recôncavo Sul, na segunda metade do século XIX, ocasião em que seu povoamento pelo homem branco se intensificou. A autora delimita sua análise sobre o município de Santo Antônio de Jesus, compreendendo a extensão territorial analisada na obra às áreas dos atuais municípios de Santo Antônio de Jesus, São Miguel das Matas, Laje e Varzedo, tendo sido os três últimos desmembrados do primeiro, respectivamente, em 1891, 1905 e 1989.

⁵⁴ Carvalho (1998, p. 43), referindo-se a aldeamentos indígenas durante a primeira década de colonização (1557), menciona o termo “roça” referindo-se a lavouras e plantações perto das igrejas, destinadas a produzir “os mantimentos necessários”.

revelou necessário para esclarecer o processo histórico de negação de uma determinada forma do “rural”, a roça, ou seja, o “rural” das pequenas propriedades. Neste sentido, é importante registrar, de saída, que no Brasil o rural esteve sempre presente na literatura, tematizado em expressões diversas, a exemplo de “sertão”, “interior”, estes representados, muitas vezes, como espaços “incivilizados” (ALMEIDA; ZILY; LIMA, 2001). Embora se possa dizer que esses “espaços incivilizados” tenham ocupado um lugar importante no discurso da intelectualidade nacional que se esforçava para discutir a realidade brasileira – e, portanto, para definir a “identidade nacional” –, o rural sempre apareceu de forma genérica, mesmo quando tematizado por produções regionalistas. Nas produções sobre o rural, na história e na literatura, a produção econômica ou a vida social foi sempre tematizada em torno da (grande e média) unidade produtiva genérica “fazenda” (PRADO Jr., 1978, por exemplo), que nem sempre dava conta da diversidade de situações de propriedade e uso da terra, que marcam uma multiplicidade de experiências, conforme se verá adiante. No contexto do Recôncavo Sul baiano, a roça, muito mais que plantação, tem, para seu povo, o significado de (pequena) propriedade, de “terreno”, configurando, pela preponderância desta, também, o sentido de “rural”, conforme explica D. Dina de Noé, no trecho a seguir, recolhido durante a pesquisa, já utilizado como epígrafe desta Parte:

– Qualquer lugar que a pessoa vai que sai daqui da cidade é “prá roça”. Tem dia que João sai. Pergunto assim: “Prá onde tu vai?”. “Vou prá roça”; “que roça que tu vai?” “vou prá roça de Julinha”, que é pro Reberão [Ribeirão]; se é pra Água Branca é “pra roça”; se é pra Palmeira, é “prá roça”. **Tudo é roça! Tudo é roça! Onde que chega, tem roça!; onde vai, tem roça!**
(D. Erondina M^a de Souza, “Dina de Noé”, “Dina de Mariinha”, 75, ex- moradora da Palmeira, mas que ainda hoje mantém um terreno por lá).

Essa pequena unidade produtiva, herdada por decorrência da fragmentação sucessiva de outras áreas/propriedades que se originaram, quase sempre, de áreas ocupadas clandestinamente, portanto, sem legalidade titulada pelas instituições oficiais (OLIVEIRA, 2000), e, desta forma, sem o *status* jurídico e econômico que possuíam as sesmarias, os engenhos e as fazendas, foi sempre renegada, tida mesmo como indesejável. Assim, a roça, desde o início, tem um caráter pejorativo, porque inferior em comparação com o engenho e a fazenda, visto que a este/a estava submetido/a, sendo, portanto, uma forma de uso (e não de posse!) marginal da terra.

2 “DE SERTÕES, DESERTOS E OUTROS ESPAÇOS INCIVILIZADOS”⁵⁵: O RURAL NO BRASIL

O Brasil nasceu rural! Segundo a historiografia, o “engenho” e a “fazenda” foram os elementos básicos de implantação da cultura portuguesa no Brasil, nas suas diversas formas⁵⁶.

O processo de ocupação portuguesa do território brasileiro decorreu, então, grande parte, por meio do desenvolvimento de “engenhos” de açúcar no litoral e de “fazendas” de gado no sertão, cada qual com suas peculiaridades, tanto no que diz respeito à sua função econômica quanto à social. A criação sucessiva desses núcleos em áreas diversas resultou na expansão geográfica, no sentido de ocupação de terra, demográfica, e de crescimento da população.

Até o início do século XIX, o Brasil foi uma Colônia que sobrevivia de suas atividades agrícolas⁵⁷. Ainda que fossem consideradas as aglomerações urbanas em capitais como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e cidades do interior do Sudeste, grande parte da população nacional vivia nas áreas rurais, e o Brasil poderia ser considerado uma “sociedade agrária”, conforme a tipologia utilizada por Queirós (1978).

Entretanto, a partir de 1820, começa a se estabelecer uma gradativa diferenciação entre o rural e o urbano, no Brasil. Queirós (1978), buscando na literatura nacional pistas para compreender este processo, constata que a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, em 1808, foi um marco histórico, pois aqui os lusitanos começam a difundir os valores da emergente burguesia européia. A partir de 1820, gradativamente,

⁵⁵ Faço aqui, neste subtítulo, utilização do título do livro organizado por Almeida, Zilly e Lima (2001), o qual, nesta pesquisa, muito me ajudou na compreensão do processo de negação do rural no Brasil.

⁵⁶ Segundo Diegues (apud SPEYER, 1983) a “fazenda” foi o elemento básico. Para Speyer (1983, p. 19-20), Diegues considera com o termo genérico ‘fazenda’ tanto o engenho de açúcar, quanto à criação de gado, de cultivo do algodão ou do café, do sítio agroextrativo da Amazônia. Esta universalização do conceito, entretanto, parece-me uma fragilidade, pois não explicita as diversidades desses distintos espaços, conforme será abordado adiante.

[...] uma separação se opera entre [...] o campo e a cidade, e, no Brasil, emerge uma “civilização cidadina” diretamente influenciada pelas maneiras de ser européias e distanciadas da “civilização rústica”. Como resultado, também, as cidades de vida burguesa assumem uma posição de nítida superioridade em relação às outras cidades e ao campo; os cidadãos, seja qual for sua posição social, se consideram superiores aos habitantes do campo, mesmo que estes pertençam a níveis econômicos mais elevados. A posição de superioridade da cidade contribui para aumentar o seu afastamento do campo. (QUEIRÓS, 1978, p. 60-61).

O Brasil deixava de ser um imenso país rural e a vida na Corte vai se caracterizando cada vez mais pelo modo de ser de sua burguesia, que se refina em comparação com a existência rústica das fazendas. Pouco a pouco a dessemelhança entre “cidade” e “roça” ou entre “cidade” e “interior” foi qualificada pela oposição de dois conceitos: a cidade era “progressista”; o interior era “atrasado”. (QUEIRÓS, 1978, p. 249).

A proclamação da Independência, em 1822, colocou para as classes dirigentes nacionais, o desafio de construir uma identidade brasileira capaz de justificar a separação reclamada pela Colônia à Metrópole. O problema da construção desta identidade nacional mobilizou a intelectualidade brasileira que, de diferentes maneiras, tentou resolvê-lo. Ao mesmo tempo, no plano intelectual, o **indianismo** volta-se para a afirmação dos aspectos físicos do território nacional, definindo o índio como o símbolo da brasilidade; no plano da materialidade econômica, cada vez mais, no Brasil, tenta-se viver à imitação da Europa. Especialmente, a moda parisiense exerce um fascínio sobre as famílias dos estratos econômicos mais altos. Queirós (1978) observa, entretanto, que ao longo de todo o século XIX há uma urbanização das cidades brasileiras, mesmo que o País não tenha vivido ainda um processo de industrialização significativo, o que só vai ocorrer a partir de 1920.

Mas, no final século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, com o otimismo da República, quando o Brasil se esforçava para entrar na modernidade, a ideologia da modernização contribui, decisivamente, para a negação do rural. Deveriam ser superados nossos valores rústicos e, gradativamente, incorporados valores da “civilização”, diga-se, da burguesia européia! A literatura foi uma fonte importante de disseminação deste ideário modernizante, objetivando a construção de uma identidade nacional.

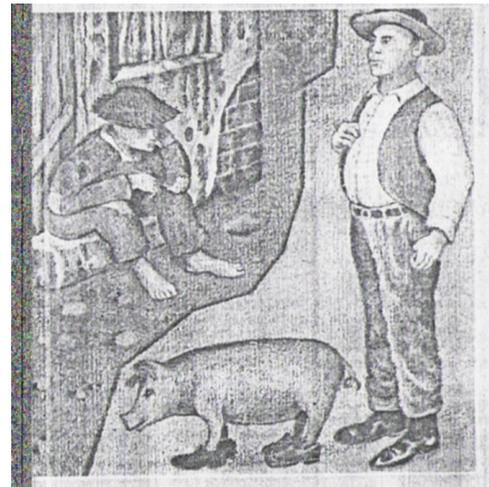
O escritor Monteiro Lobato, através do seu personagem **Jeca Tatu**, sintetizou essa ideologia modernizadora como ninguém o fez em nossa literatura e em nossa história. Quando

⁵⁷ Consideremos que a “Era do Ouro”, apesar de significar um período economicamente muito forte para a Colônia, teve um impacto concentrado nas regiões produtoras do minério não eliminando a importância da agricultura nas outras regiões.

veio a público pela primeira vez na obra lobatiana, através dos contos “Velha praga” e “Urupês”, publicados em 1914 no jornal *Estado de São Paulo*, o homem da roça, ali representado por **Jeca**⁵⁸, é um “agregado”, “que não se liga à terra”, um homem sem posses, definido como um sujeito “preguiçoso”, “parasita da terra, atrasado, ignorante, e, “inadaptável à civilização”, e, por isso, “uma praga”, nas palavras do próprio autor (LOBATO, 1994, p. 161). Ricardo Santos, interpreta arrematando a visão preconceituosa do intelectual sobre o “homem do campo”: “O Jeca é indolente, incapaz de participação na política e na produção do trabalho no mundo moderno, incapaz de evolução e progresso” (SANTOS, 2003, p. 03). Quase uma década mais tarde, entretanto, quando “[...] a consciência do espaço, da territorialidade [“pais grande, rico, verde, um colosso”] começa a emergir (novamente) como fundamento necessário para o projeto de construção da nação, visto que a etnicidade e a história não haviam se constituído em elementos de força” (LEONÍDIO, 2001, p. 23), o rural, agora retomado com a idéia de “sertão”, passa a ser invocado como lugar por excelência da nação. Neste novo contexto, o Jeca reaparece, agora redimido pela medicina (homem robusto, forte, “de saúde”, graças ao milagre da ciência médica) convertendo-se, logo em seguida, em um bem-sucedido fazendeiro, que muito produz com o auxílio da tecnologia, como se vê nas figuras abaixo:



Figuras 1 e 2 - Jeca Tatu.
 Fonte: Fig. 1 - Almanaque Fontoura, 35ª. ed, 1975.



Fonte: Fig. 2 - livro didático de 4ª. série, ignorado sujeito preguiçoso, indolente, doentio, etc., converte-se um bem-sucedido fazendeiro pela força da ciência médica, símbolo de modernização.

⁵⁸ Lajolo (1983) destaca três aparições para o personagem: 1914 (Jeca Tatu), 1924 (Jeca Tatuzinho) e 1947 (Zé Brasil).

É por meio da ciência médica que Jeca, personagem literário, adquiria sua cidadania.[...] Assim, surgia um novo Jeca: [...] O Jecatuzinho (sic) padecia dos mesmos males (do Jeca anterior), no entanto, após entrar em contato com a ciência médica, curava-se das moléstias que o levavam a ser indolente; tornava-se trabalhador, enriquecia e transformava-se em exemplo para os vizinhos. Esta narrativa foi publicada com o título de “Jeca Tatu - A Ressurreição”, e ficaria conhecida como Jecatuzinho (sic), chegando a vender milhões de exemplares através do Almanaque de Produtos Farmacêuticos Fontoura. (SANTOS, 2003, p. 6).

O marco exagerado dessa conversão milagrosa se expressa, conforme Lajolo (1983, 102), “[...] na inesquecível ilustração de galinhas e porcos calçados de botinas ringideiras”. A força que estas representações tiveram na construção de um imaginário negativo sobre o homem da roça não é nada desprezível. É preciso considerar, ainda, a análise de Lajolo (1983, p. 101), quando informa que “[...] este texto lobatiano tornou-se um dos mais lidos pelo ralo público brasileiro”, concluindo, logo adiante: “O Jeca Tatu caiu no coração do povo!”. De fato, foi mesmo incorporado ao imaginário coletivo. Durante a pesquisa, ao indagar Seu Josué Presídio sobre quem foi Jeca Tatu, ele prontamente respondeu: “Era pobre, doente, cheio de verme; era ‘íngua’ um palito; aí depois procurou um doutor, se tratou, ficou fortão, rico”⁵⁹.

O personagem de Lobato ganhou vida. O Jeca tornou-se tema de músicas, filmes que, vindo a público, disseminou o personagem e, junto com ele, uma imagem depreciativa sobre o mundo e a cultura rural, sobre a roça. Uma das músicas mais famosas sobre o personagem, *A tristeza do Jeca*, composta por Angelino de Oliveira e gravada originalmente por Patrício Teixeira, em 1926, inúmeras vezes regravaada e, inclusive, tema de filme homônimo dirigido e protagonizado por Mazzaroppi, assim define o rural: “Lá mo mato tudo é triste/desde o jeito de falar/pois o Jeca quando canta/dá vontade de chorar”⁶⁰. A presença intensa dessas imagens na mídia, ao longo de décadas, fez com que os estereótipos de natureza depreciativos sobre o rural prevalecessem. Mas não teriam obtido êxito, sem uma exaltação do “Outro”, pois a identidade se define na diferença (SILVA, 2000a). Eis, então, o que diz uma música, *Mocinhas da cidade*, bastante difundida e, inclusive, recentemente regravaada em ritmo de forró pelo grupo baiano Arriba Saia: “As mocinha da cidade/são bonita e dançam bem/eu dancei uma vez com uma

⁵⁸ Entrevista concedida em 23/09/2003 na residência do entrevistado, Palmeira.

⁶⁰ Conhecida também como “Tristeza do Jeca”, esta toada nasceu em Botucatu em 1918, popularizando-se no interior paulista por volta de 1922. Então, gravada pela Orquestra Brasil-América (1924) e pelo cantor Patrício Teixeira (1926), ganhou o país, convertendo-se num dos maiores clássicos de nossa música sertaneja.

moreninha/já fiquei querendo bem”⁶¹. Comparar o rural com o urbano, a partir de um olhar urbanocêntrico, foi uma estratégia importante para a negação do rural, de sua gente e de sua cultura.

Outra estratégia importante neste sentido parece ter sido o uso de expressões diversas para denominar os povos da roça de forma pejorativa e estereotipada, tentando destingí-los dos cidadãos. Arroyo (1999) enumera várias destas expressões: **caipira** (Centro-Sul); corumba, **tabaréu**, sertanejo, capiau, lavrador (Nordeste); sitiano e seringueiro (Norte); colono e caboclo (Sul); e indica outras derivações em diversas regiões, a exemplo de caiçara, chapadeiro, catrumano, **roceiro**, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro, além dos termos mais recentes sem-terra e assentado.

Durante todo o século XX, principalmente a partir do discurso desenvolvimentista pós-anos 50, a roça, por ser o residual, passa então a ser considerada um ‘não lugar’; ou pelo menos um lugar que deveria, pela mão assistencialista e interventora do Estado, ser transformado, ser convertido, ser eliminado, retirando-se assim, da Nação, os entraves ao nosso desenvolvimento: o povo rude, apegado às tradições e a valores comunitários; avessos, portanto à lógica economicista-produtivista-prometeica-individualista que a Modernidade, vestida aqui sob o manto de um capitalismo subdesenvolvido, pretendia imprimir entre nós (LUZ, 1999). A presença marcante de estereótipos do tipo acima apontado, parece ter tido um objetivo ideológico, cujo sentido maior foi negar todo um modo de vida fundado em outros valores que denotam uma ética não-capitalista, caracterizada pela comunidade e pela solidariedade; pela religiosidade, que denota uma relação “encantada” com o mundo; e por uma relação com a natureza que se traduz no que Carvalho (2003) chama de “produção não-econômica” e que D. Rita, na epígrafe que abre esta Parte denomina de “plantar para viver”. O intuito de se reforçar os estereótipos depreciativos sobre o povo da roça parece, portanto, ter sido reforçado com o objetivo de negar um modo de vida comunitário por que o mesmo conflitava a ética capitalista, que se pretendia consagrar de forma hegemônica e totalitária.

Sem dúvidas, estas representações contribuíram para impulsionar uma migração gigantesca das roças para os centros urbanos durante a segunda metade do século XX, conforme

⁶¹ Esta música foi composta pelo cantor e compositor paranaense Nhô Belarmino, que a gravou com sua parceira de dupla Nhá Gabriela, 1959.

descreve Charles Santana ao analisar as migrações do Recôncavo Sul para a capital baiana entre as décadas de 60 e 80 (SANTANA, 1999).

É importante ressaltar que este processo de migração é simultâneo aos que correm em tantas outras partes do país e coincide com a implantação do modelo político-econômico *desenvolvimentista* que se funda na construção de um grande parque industrial urbano concentrado nas regiões metropolitanas e impulsiona a penetração das relações capitalistas as áreas rurais. Neste contexto, os variados Programas de Extensão Rural encetados pelo Estado brasileiro vão exercer um papel importante na difusão do capitalismo (FAVERO; SANTOS, 2002).

Nos últimos anos, observa-se, principalmente nos meios de comunicação televisivos, uma tentativa de valorização do “rural”, agora representado como um local “modernizado” (vale dizer, “urbanizado”), destinado às monoculturas de exportação, ao agronegócio. Com isto, privilegia-se a perspectiva dos detentores da propriedade da terra, dos empresários do setor agropecuário, que estão preocupados com o estímulo à tecnologia e com o espírito empreendedor. Esta perspectiva não corresponde à ruralidade do Recôncavo Sul baiano, como já foi dito repetidas vezes neste trabalho.

3 ESTUDOS “RURAIS”: E A ROÇA... ONDE FICA?

Lima (2005) retoma historicamente as discussões entre os anos de 1950 e 1970 do século recém-passado, quando, predominou um esquema dualista na análise da questão do desenvolvimento brasileiro, caracterizado pela tese da existência de “dois brasis”: “por um lado, um setor ‘aberto e moderno’, e, por outro, um setor ‘fechado e arcaico’, correspondendo o primeiro setor às estruturas urbanas; o segundo, as do campo. [...] Ao setor *moderno* (ou seja, São Paulo), caberia, via injeção de capitais, técnicas e progresso, ultrapassar as resistências do outro setor, do *outro* Brasil”. (LIMA, 2005, p. 51, grifo da autora).

Oposto às relações sociais mediadas pelas instituições burguesas do mercado e do Estado, simbolicamente ligadas à cidade, o rural fica identificado com a tradição e a incivilidade, associado às relações face a face, às culturas estáveis, homogêneas, primitivas. Noutro sentido, enquanto o território urbano é simbolicamente referido ao tempo contínuo, ao mecanismo do relógio e ao espaço geométrico horizontal-vertical das ruas e dos edifícios (a natureza controlada), o território rural é associado ao tempo sazonal e ao espaço ecossistêmico da natureza. (MOREIRA, 2002, p. 9).

É na esteira desta ideologia que, conforme Moreira (2002), na segunda metade do anos 1970, predominavam na universidade brasileira as noções de *desenvolvimento agrícola* inspiradas nas teorias de desenvolvimento e subdesenvolvimento, e os estudos das relações entre agricultura e indústria.

A noção de **desevolvimento agrícola** impunha ainda uma interlocução com a economia rural e a sociologia rural hegemônicas nos campos das ciências sociais e no interior das escolas de ciências agrárias. Este campo temático era tratado nas pós-graduação de economia rural e de sociologia rural institucionalizadas nas escolas de ciências agrárias, como nos casos da Esalq/USP (SP) e da UFViosa (MG). Esses núcleos acadêmicos promoviam, preferencialmente, estudos sobre mercados de produtos agrícolas, eficiência das unidades de produção, de cunho neoclássico, e de difusão tecnológica, com vistas à modernização produtiva, em um perspectiva microsocial”. (MOREIRA, 2002, p. 8, grifo meu).

Moreira (2002) destaca ainda duas outras correntes importantes no pensamento sobre o rural durante a década de 1970:

Uma delas é a vertente uspiana, representada sobretudo por José de Souza Martins, fortemente crítica da sociologia rural tal como produzida nas escolas de agronomia. De inspiração marxista, colocava-se como sociologia das “sociedades agrárias” para se diferenciar daquela sociologia das escolas agrônomicas. De outra parte, encontramos também os estudos antropológicos feitos no PPGAS/Museu Nacional, sob influências de Chayanov, Tepicht e Galeski, em oposição ao conhecimento sociológico das escolas de agronomia. (MOREIRA, 2002, p. 8).

É importante ressaltar no contexto do final da década de 1970, o surgimento de uma nova abordagem na interpretação do rural, que teve lugar no Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola (CPDA), em 1976, consolidando-se nas décadas seguintes quando foi então renomeado para Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (DDAS), em 1997 (MOREIRA, 2002; MOREIRA, 2005c).

A trajetória do CPDA diferencia-se das matrizes anteriores “[...] e, conquanto tenha imediações com o Museu Nacional e com a vertente martinisiana vai se consolidando como uma nova matriz do rural, não só pelo seu caráter interdisciplinar, como também em sua postulação interpretativa”. (MOREIRA, 2002, p. 8).

A partir de um arranjo interdisciplinar nas ciências sociais, o CPDA constrói uma problematização diferenciada do rural, distinto do rural produzido por programas disciplinares de economia e sociologia rurais, sem com isso pretender superioridade, mas pluralidade (MOREIRA, 2002):

Falar em culturas rurais, identidades rurais e ruralidades, bem como em territorialidades e localismos [...] não é falar em determinações geossistêmicas da sociedade, mas, sim, nas condições de possibilidades ecossistêmicas da existência de comunidades.

Nesse sentido [...] poderíamos falar em ruralidades tropicais, distintas de outras ruralidades. No Brasil teríamos ruralidades nordestinas, amazônicas, litorâneas, sulinas, serranas, planaltinas, dentre outras. (MOREIRA, 2005, p. 198).

Desde então, cada vez mais, os trabalhos produzidos no âmbito deste programa (C.f. ALMEIDA; ZILY; LIMA, 2001; CARNEIRO, 1998; MOREIRA; COSTA, 2002; MOREIRA, 2005a;) tem representado uma grande contribuição para a análise do “rural” na contemporaneidade brasileira, principalmente quando se nota um esgotamento dos esquemas anteriores de análise diante das novas configurações sociais emergentes. É com base nestes estudos que estarei me dedicando a abordar a seguir a problemática do “rural” e das ruralidades no contexto brasileiro, para daí, reconduzir a reflexão para a questão da roça, tomada neste estudo como um rural específico.

Nas últimas décadas, as novas configurações sociais – tocada principalmente pelo processo de globalização e pela adoção de políticas neoliberais que tiveram no avanço tecnológico uma condição favorável – tem provocado uma nova dinâmica nos fluxos culturais entre o rural e o urbano e incitado um grande debate teórico, a ponto de alguns estudiosos interrogar sobre a pertinência da categoria rural para a análise do social (CARNEIRO, 2002; CARNEIRO, 2005; MOTA; SCHMITZ, 2002). Discutindo essa questão, Mota e Schmitz (2002), consideram importante observar cinco pressupostos que atravessam o problema na atualidade, sob pena de se cair em uma análise superficial.

Primeiro, é preciso considerar que cada dia é mais intenso o fluxo de informações, pessoas, materiais e energia, etc., entre as diferentes regiões geográficas, tanto no que se refere ao espaço global, como aos espaços regionais, o que alimenta a transformação de padrões específicos de valores e comportamentos. No entanto, alertam os autores, “tal processo não resulta na uniformização das diferentes áreas, podendo-se observar especificidades locais” (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 393). Segundo: “as atividades econômicas no ‘meio rural’ tem-se diversificado. “Assim, o campo não é lugar apenas da agricultura, muito embora, no Brasil, essa ainda seja a atividade predominante”. Terceiro: é preciso reconhecer o espaço rural com características suficientes para ser diferenciado do espaço urbano. “Nesse sentido, o rural [...] é identificado como portador de particularidades evidenciadas em uma estrutura social pautadas no interconhecimento dos seus membros, na organização da vida cotidiana influenciada pelos ciclos da natureza e em regras específicas de convivência que se diferencial dos cidadãos, a exemplo das regras de herança” (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 393). Quarto: “Existe uma memória social relativa às diferenças existentes entre esses dois mundos. Essa memória tanto recupera elementos pré-existentes, como os cria [...] a exemplo das festas de rodeio, vaquejadas, música sertaneja,

forró, etc.”. Por fim (quinto pressuposto), os autores consideram que apesar das transformações da agricultura brasileira nas últimas décadas, não houve um processo de homogeneização das diferentes áreas. [...]. Assim, é apropriado falar em ‘ruralidades’ no contexto nacional”.

É possível encontrar no meio acadêmico brasileiro duas formas de abordagem do rural: uma que propugna o seu fim, pelo transbordamento do mundo urbano e outra, que reconhece a existência de ruralidades, expressas de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos” (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 392).

Fazendo um inventário das teses que analisam o lugar que o rural assume na morfologia social contemporânea, Mota e Schmitz (2002) identificam duas posições bem marcantes no meio acadêmico brasileiro. Uma **primeira posição** é liderada por José Graziano da Silva, professor da Unicamp, “para quem o meio rural brasileiro urbanizou-se nas últimas décadas, como resultante do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural” (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 394). Para os defensores desta tese, as cidades não podem mais ser identificadas como a atividade industrial, nem os campos com a agricultura e a pecuária” (394-395), podendo-se dizer que no ‘novo mundo rural’ “novas funções e novos tipos de ocupação ganham importância, a exemplo do turismo, da opção de moradia e do abrigo de um conjunto de profissionais, antes só existentes no meio urbano”. (395).

A **segunda posição** é defendida por autores/as como Carneiro (1998, p. 53) que entende que:

[...] o campo brasileiro não está passando por um processo único de transformação em toda sua extensão. Se as medidas modernizadoras sobre a agricultura foram moldadas no padrão de produção (e de vida) urbano-industrial, seus efeitos sobre a população local e a maneira como esta reage a tais injunções não são, de modo algum, uniformes, assim como tais medidas não atingem com a mesma intensidade e proporções as diferentes categorias de produtores. Neste sentido, não se pode falar de ruralidades em geral; ela se expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos.

A tese que propugna o fim do rural vê o avanço da urbanização sobre as áreas rurais, negando as diferenças e discontinuidades entre esses dois espaços. Parte do princípio de que houve uma assimilação pela difusão da cultura, dos produtos, das práticas urbanas e vê na modernização o motor da homogeneização do espaço. Segundo essa perspectiva, é impossível diferenciar conjuntos sociais dos urbanos (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 395).

Para Carneiro (1998, p. 54),

ainda que os efeitos da expansão da ‘racionalidade urbana’ sobre o campo, provocada pela generalização da lógica do processo de trabalho e da produção capitalista intensificados pelos mecanismos da globalização, não possam, de forma alguma, ser tratados com negligência, é precipitado concluir que tal processo resultaria na dissolução do agrário e na tendência à transformação uniformizadora das condições de vida no campo.

Mota e Schmitz (2002, p. 395) afirmam ainda que é possível encontrar uma terceira posição: aquela que aborda a dicotomia campo-cidade. Para esse/a autor/a, não se conhece na literatura nacional nenhuma defesa da tese, “mas é possível encontrá-la em Kayser (1990) e Rémy (1972)”, pesquisadores franceses, que defendem que

o rural se define em oposição ao urbano, ou seja, firmando-se como espaços que têm características próprias e opostas. As relações entre os dois espaços não são evidenciadas. [...]. Em síntese, a tese da dicotomia sugere um isolamento, oposição ou independência de um em relação ao outro. Isso significa dizer que o campo é lugar de trabalho agrícola e que a cidade é lugar de outras atividades, que são: intelectual, comercial, artesanato, etc. Não incorpora à análise que um é sempre definido em relação ao outro, mas toma-os como duas realidades opostas e uma negando a outra. Assim, a cidade é lugar do moderno, enquanto o campo é lugar do atraso, que só será superado com a adoção dos parâmetros urbanos de modernidade, quando então seria conformado um continuum rural/urbano, com a diluição da dicotomia (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 395-396).

Embora os autores frisem que não existem defensores desta tese na discussão acadêmica brasileira atual, parece-me importante destacá-la por duas razões. Primeiro, é preciso dizer que tal posição ainda tem forte presença no imaginário social. Assim, como afirma Lima (2005, p. 46), “enquanto na esfera científica dissemina-se a concepção de uma indiferenciação crescente entre campo e cidade, na sociedade civil predomina a visão de uma clara oposição entre ruralidade e urbanidade”. Uma segunda razão para se apresentar a tese acima é a constatação feita por Carneiro (2002), que os próprios órgãos oficiais brasileiros ainda operam com conceitos fundados num esquema conceitual dicotômico:

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o rural é identificado a áreas de atraso, de carência de serviços públicos e sociais, que não teriam ainda sido atingidas pelo desenvolvimento, ou seja, pela urbanização. É assim, reforçada a imagem, recorrente no país, do “rural” como lugar pobre, onde predomina a carência generalizada. Não há lugar, portanto, para se pensar em espaço rural desenvolvido, pois ele se transformaria desde logo em “urbano”. (CARNEIRO, 2002, p. 225).

Com base nas críticas à visão dicotômica e à noção de *continuum*, Carneiro (1998; 2002; 2005) comunga a tese defendida por alguns autores e sustenta a necessidade de proceder análises mais específicas do rural, destacando as interações sociais de integração. Segundo esta visão, a intensificação dos fluxos materiais e simbólicos, em vez de diluir as diferenças, pode propiciar o reforço de identidades apoiadas no pertencimento a uma localidade:

as transformações provocadas pelas trocas entre universos culturais distintos (grosso modo, os “urbanos” e os “rurais”) não resultam, necessariamente, na descaracterização de um sistema cultural e social, tido como “original” ou “autêntico”, mas na produção de novas sociabilidades e novas identidades sociais que dificilmente caberiam em uma única classificação, mas que continuam a ser representadas socialmente como rurais. (CARNEIRO, 2005, p. 09).

De fato, os estudos recentes tem constatado uma ressignificação do rural e a emergência de novas ruralidades que estariam indicando, segundo Moreira (2005b), tensões na visão hegemônica, construída na modernidade fundada na centralização em torno da cidade e da indústria. Os acontecimentos da década de 1990 trouxeram mudanças nas representações e nas práticas. No que se refere às práticas é possível verificar a recuperação do dinamismo de algumas áreas rurais, a diversificação das atividades econômicas (pluriatividade), a intensificação dos fluxos simbólicos e materiais entre os distintos espaços, a “reconversão tecnológica” (tecnologias alternativas), a expansão do agronegócio, a democratização da organização produtiva e agrária (reforma agrária e fortalecimento da agricultura familiar), o fortalecimento e expansão dos turismos rurais, a estabilização ou mesmo refluxo do êxodo rural, etc. (MOREIRA, 2005b). Em termos de discurso, de representação, vários autores tem constatado uma mudança do “rural-agricultura” para um “rural-natureza”.

Em termos de discurso, o rural não é mais o agrícola, é o campo, uma paisagem rural associada à natureza, à memória de uma sociedade camponesa, um patrimônio a preservar. Cai a lógica produtivista e vem à tona a da qualidade de vida. (LIMA, 2005, p. 45).

Nesse contexto, Moreira (2005b) altera para a existência de tensões nas representações hegemônicas e a emergência múltiplas representações sobre o rural na pós-modernidade. Pode-se observar, então, no contexto brasileiro, uma tensão entre o rural do agronegócio (modernizado, urbanizado) e o rural da agricultura familiar. Felippi (2003), entretanto, constata que os meios de comunicação tem privilegiado a perspectiva dos detentores da propriedade da terra, dos empresários do setor agropecuário, que estão preocupados com o

estímulo à tecnologia e com o espírito empreendedor, perspectiva que não corresponde à ruralidade do Recôncavo Sul baiano, como já foi dito repetidas vezes neste trabalho.

À complexidade da questão, impõe-se, então, a necessidade de se operar com novas categorias, ou seja novas abordagens quanto ao espaço, aos atores e às atividades. Nesse sentido, os estudos mais recentes tem recorrido a diferentes categorias a exemplo de **pluratividade**⁶², **multifuncionalidade**⁶³, **territorialidade**⁶⁴, **trans-territorialidade**⁶⁵, **localidade**⁶⁶, etc. Carneiro (1998; 2005), por exemplo, tem se recusado a “operar com as oposições binárias” para definir a natureza das relações sociais num espaço de intensificação das relações entre o rural e o urbano, tem recorrido ao conceito de localidade como uma possibilidade teórica pertinente:

[...] Não é mais aceito falar de um rural exclusivamente agrícola ou de um urbano que não inclua também possibilidades de construção de identidades rurais. [...] as fronteiras se cruzam e se deslocam conforme a dinâmica de reocupação dessas áreas por novos atores sociais. As fronteiras entre os territórios são, neste sentido, móveis e podem até mesmo ser deslocadas de uma espacialidade física. Isso quer dizer que os indivíduos podem expressar o seu vínculo com um determinado território (sua identidade territorial) mesmo estando fora de sua referência espacial. É o caso da manifestação de práticas culturais entendidas como rurais em espaços definidos como urbanos e vice-versa. (CARNEIRO, 2005, p. 10).

A noção de localidade denota a referência espacial como qualificadora de um universo de relações sociais específico; [...] não define, de forma alguma, a natureza rural ou urbana do grupo ou das práticas e relações sociais que ele desenvolve. Assim, a noção de localidade guarda relação com o nível de consolidação das identidades dos grupos no sentido de pertencimento a uma dada localidade. (CARNEIRO, 1998, p. 62).

⁶² A noção de pluriatividade refere-se à diversificação das atividades econômicas (aparecimento de ocupações não-agrícolas) no espaço rural, que não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola.

⁶³ A noção de multifuncionalidade refere-se às diversas dimensões das atividades que se desenvolvem no espaço rural, que não pode mais ser confundidas a uma atividade econômica, produtivista, fundada na atividade agrícola. “Ao privilegiar a interação das diversas esferas sociais e econômicas, essa noção provoca um redirecionamento dos procedimentos analíticos, de maneira a resgatar (e tornar visível a condição humana (e não apenas econômica) dos agricultores e suas famílias” (CARNEIRO, 2002, p. 233).

⁶⁴ “[...] Construída não apenas em termos geográficos ou político-administrativo, a noção de território é muito mais uma referência para elaboração de identidades a partir do cruzamento de aspectos geofísicos, econômicos e culturais, e deve se expressar também na identidade de um produto” CARNEIRO, 2002, p. 231).

⁶⁵ Segundo Mota e Schmitz (2002), o conceito de trans-territorialidade foi cunhado por Florentino (1998) para explicar um fenômeno constatado durante sua pesquisa na região de Altamira-PA, qual seja a existência de um grupo importante de novos urbanos que se caracteriza pela repartição dos membros de um grupo familiar entre atividades rurais e urbanas para garantir a reprodução familiar, o que impede o estabelecimento de uma fronteira fixa entre o rural e o urbano.

⁶⁶ “A noção de localidade, mais restrita à delimitação geográfica, implica também no reconhecimento de uma pluralidade de fronteiras que se entrecortam, formando núcleos de sociabilidade distintos muitas vezes sem comunicação entre si, apesar de seus atores sociais compartilharem um mesmo espaço físico” CARNEIRO, 2002, p. 231).

Portanto, as complexas relações sociais contemporâneas apresentam, ao mesmo tempo, fluxos culturais e materiais da ruralidade e da urbanidade, rompendo assim com a concepção essencialista de um ser rural que se opõe ao ser urbano. Olhando assim para esses componentes poder-se-ia falar de elementos de ruralidade em espaços urbanos, bem como de elementos de urbanidade em espaços rurais (MOREIRA, 2005b; LIMA, 2005). Assim, os novos estudos têm possibilitado argumentar que falar do rural não significa reportar-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali e como estão inseridas em um todo envolvente. “[...] torna-se pertinente falar em rurais para a sociedade brasileira” (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 397).

Nesse sentido, a opção já anunciada no início deste texto, de querer compreender a roça com um rural específico fundamenta-se na discussão acima exposta. No tópico seguinte estarei me dedicando a compreender as origens históricas da roça.

4 AS ORIGENS DA ROÇA

Os estudos feitos a partir de uma incursão na historiografia⁶⁷ e as incursões em campo realizadas nas roças em municípios do Recôncavo Sul, durante a pesquisa⁶⁸, permitiram-me afirmar que a roça origina-se dos “roçados”. Em tempos mais remotos, em que eram abundantes as matas, a **“roçada” (ou roçagem)** era a primeira etapa para o cultivo de uma determinada lavoura: com foices (“a roçadoura”), cortavam-se a vegetação arbustiva, os matos rasteiros, os ramos, os cipós, geralmente em períodos de estiagem, deixando-os secar por aproximadamente uma quinzena, quando então se ateava fogo no mato cortado, agora seco, facilitando, assim, o trabalho da **derrubada das árvores altas e grossas**, tarefa dura e lenta, realizada a fortes golpes de machado (segunda etapa). A esta área agora desmatada, chamava-se “roçado”. Em seguida, limpava-se o roçado, etapa que incluía a retirada dos troncos maiores que, fora dali, iriam ter variadas utilidades⁶⁹, um minucioso trabalho de arrancada dos pequenos matos remanescentes, com a enxada, e a junção das folhas, ramagens e garranchos em coivaras que eram queimadas para desobstruir o roçado. Por fim, tinha-se o trabalho de escavação da terra para abertura das covas, semeadura de sementes ou plantio de mudas...O cultivo que daí resultava, portanto, o fruto do roçado, era a “roça”, que exigia, em etapas subseqüentes, cuidados periódicos até a sua colheita. As culturas plantadas nos roçados, em geral, produziam apenas uma única safra por plantada, requerendo, após o fim da colheita, uma nova roçagem para um novo plantio. Se o novo plantio fosse na mesma área da colheita anterior, tinha-se uma economia de tempo e trabalho, mas isto, em tempos remotos, raramente acontecia após a segunda colheita, pois era

⁶⁷ Consultei, especialmente, Oliveira (2000), Prado Júnior (1979), Speyer (1983).

⁶⁸ Durante o período em que a pesquisa foi realizada, estive em contato constante com as roças dos municípios de Mutuípe, Laje, São Miguel das Matas, no Recôncavo Sul, onde exerci/exerço atividades profissionais, visitando alunos-professores do Programa Rede UNEB (Graduação de Professores das Séries Iniciais).

⁶⁹ Em Amargosa, essa *“madeira grossa”* poderia servir, por exemplo, de peças para a construção de casas (viga, esteios, cumeeiras, janelas, portas, etc), de móveis (mesas, cadeiras, armários, arcas, camas); poderiam ainda servir de assoalho de sobrados, esteios para pontes, estacas ou mesmo lenha – combustível necessário para fazer mover tanto os fornos domésticos, quanto as fornalhas dos engenhos, das casas-de-farinha, ou ainda para aquecer os jiraus.

prática comum deixar-se a terra em “descanso” por um período de 2 a 5 anos; o que exigia, naturalmente, a abertura de um novo roçado em outra área.

A sessão de fotos seguinte ilustra o processo de formação da roça, na atualidade.



Foto 9 - Seu José Presídio observa a área que será roçada.



Foto 10 - Com foices e facões, Seu José Presídio e o sobrinho João Cláudio roçam matos e cipós.



Foto 11 - Seu José Presídio e o sobrinho João Cláudio roçam matos e cipós. As árvores maiores ficarão para depois.



Foto 12 - Dias após, mato e cipós secos serão queimados para desobstruir o trabalho. As árvores maiores, ao fundo, serão, então, derrubadas.



Foto 13 - As árvores maiores são derrubadas com machado. A madeira mais grossa será aproveitada; o que restar será reunido em coivaras e queimado.



Foto 14 - Na área totalmente limpa, serão abertas covas para o plantio. No detalhe da foto, Joilson abre covas para plantio de mandioca.



Foto 15 - Família no plantio da mandioca. Vêi (pai) e Leandro (aluno) abrem covas; Wilson semeia; a esposa D. Neide e os outro filho Fagner plantam as manaibas.



Foto 16 - A roça cresce. No detalhe, roças de mandioca em Palmeira.

Fotos 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 – O processo de formação das roças: a mata, o roçado, a capoeira e a roça.
Fotos do autor, 2003

Na discussão que interessa a este estudo, é preciso considerar, no processo de formação destas roças, a posição social que ocupavam os roceiros – (pequenos) proprietários ou usuários dos roçados –, na hierarquia de um regime senhorial. Embora, como homens livres se situassem em posições indiscutivelmente mais privilegiadas que os negros cativos, seu lugar era determinado por uma assimetria de poder regida por uma ética fundada em relações paternalistas, configuradas em ligações pessoais, afetivas, “[...] íntimas, das quais dependia sua vida do nascimento à morte” (COSTA PINTO, 1998, p. 164), cujas exigências impostas eram a docilidade e a submissão, a força física e a obediência, quando agregado ao engenho. Posição semelhante era a daqueles possuidores de pequenas propriedades destinadas à agricultura de subsistência que, mesmo tendo a liberdade de plantar para comer e comercializar o excedente em feiras livres, estavam dependente das autoridades do senhor e da Igreja, a quem pedia auxílio e proteção em caso de necessidade e, em troca, dava fidelidade, defesa e voto (COSTA PINTO, 1998).

Para uma melhor compreensão da posição a que estavam submetidos os “roceiros”, farei, adiante, referência ao processo histórico de ocupação e propriedade da terra no Brasil, durante a Colônia, o Império e a República, no Recôncavo baiano, palco das primeiras experiências colonizadoras.

5 ROÇA: UMA FORMA “MARGINAL” DE CULTIVO DA TERRA!

A historiografia sobre a colonização portuguesa aponta para o fato de que a ocupação e o povoamento do território brasileiro deu-se através do processo de concessão de grandes extensões de terras, chamadas de **sesmarias**, a nobres e fidalgos portugueses.

Autoras como Speyer (1983) e Oliveira (2000) ressaltam que o acesso às doações de sesmarias era tido como um favor que estava condicionado ao prestígio social dos pretendentes, excluindo, assim, a maioria dos colonos⁷⁰ da propriedade da terra. Restavam, entretanto, aos excluídos, algumas opções marginais. Uma alternativa bastante recorrente foi o acesso ilegal a áreas de terras ainda não cultivadas, em regiões despovoadas, através da **ocupação**, isto é, a posse de fato, sem legalidade jurídica. Oliveira (2000, p. 20) esclarece a prática das ocupações:

[...] como a terra virgem era disponível em grande quantidade, todas as pessoas que penetravam nas regiões do interior – áreas sem qualquer valor comercial, por não serem produtivas naquele momento – podiam controlar um pedaço de terra, desde que fossem capazes de enfrentar os índios e de sobreviver na mata. No início da colônia a prática da ocupação foi uma das alternativas recorrentes para os colonos desprovidos dos capitais necessários à montagem da grande empresa agrícola baseada na grande propriedade.

Nestes casos, porém, como a falta do título de propriedade não assegurava o domínio legal sobre a área de terra ocupada, o posseiro estava sujeito a ter sua posse questionada, estando, portanto, a sua posse colocada numa posição de constante instabilidade e incerteza. Durante a Colônia, informa Oliveira (2000, p. 22), não foram raros os casos em que os posseiros “ [...] tinham a ocupação das terras questionadas por não possuírem o título de propriedade”⁷¹.

⁷⁰ Na historiografia brasileira, o termo “colono” tem sido reservado para os descendentes de português, nascido aqui no “Brasil”, na Colônia (OLIVEIRA, 2000).

⁷¹ Em 1822, com a anulação do regime de sesmaria, os posseiros passaram a ter propriedade das mesmas, legitimadas através da concessão de títulos de propriedade (OLIVEIRA, 2000). Mais adiante, em 1850, a Lei 601,

Dos primeiros tempos da colônia até 1850, a concessão das sesmarias e a ocupação das terras através da simples posse, constituiu-se nas formas encontradas para a obtenção de terras no “Brasil”. Entretanto, isto não significou que havia o monopólio ou o exclusivismo dessas formas. O acesso à terra também foi possível através do arrendamento, do aforamento, da herança e da compra.

Segundo nos informa Oliveira (2000) o **arrendamento** de terra foi prática muito comum ao longo do período colonial, tornando-se um prática encontrada também no decurso do Império⁷², possibilitando aos não detentores das concessões reais um mecanismo de acessibilidade à terra. A alternativa do arrendamento, entretanto, indica a concessão de favor apenas para o uso da terra alheia, mediante determinadas condições estabelecidas à vontade do proprietário. Nestes casos, o “arrendeiro⁷³” alugava do senhor de engenho ou tinha concessão de terras marginais nas quais plantavam lavouras de subsistência, ou mesmo “cana para o dono do engenho” (SPEYER, 1983, p. 22). O arrendamento indica, pelo visto, a submissão do arrendeiro ao proprietário das terras.

Essas diferentes formas de acesso à terra, a sesmaria, a posse, e o arrendamento com suas variadas nuances, e mais outras formas menos constante como a herança, a compra e o dote, vão definir a formação de distintos setores da agricultura colonial: de um lado a grande propriedade destinada à especulação ou à produção da monocultura, para abastecer o comércio exterior; de outro, a agricultura de subsistência, identificada pelo caráter precário do uso e da posse da terra, e responsável pela produção de gêneros destinados ao consumo interno – mandioca, milho, feijão, verduras, legumes e “gado miúdo” (galinha, porcos, carneiros), etc. Esses dois movimentos explicam a existência de tamanhos e formas diferenciadas de exploração da propriedade da terra em um mesmo espaço geográfico⁷⁴.

conhecida como Lei das Terras, promoveu alteração do regime de posse passando o acesso à terra “[...] a ser legitimado pela compra e/ou aforamento; a única forma de se adquirir terra era comprando-a do governo [...] Ao invés de ser uma dádiva pessoal concedida pelo monarca, [...] a terra, a partir de então, podia ser adquirida por qualquer pessoa com capital suficiente para pagar por ela” (OLIVEIRA, 2000, p. 24).

⁷² Outros levantamentos revelam que esta prática se perdurou durante o período republicano: durante toda a primeira metade do século XX foi uma prática constante, vindo a diminuir significativamente, a partir do Estatuto da Terra (DINIZ; ARAÚJO, 1995). Para uma análise desse processo no município de Amargosa, consultar *A região de Amargosa*, de Milton Santos (1963).

⁷³ A palavra “arrendeiro” não é dicionarizada; o dicionário registra “arrendatário” e “rendeiro”. Entretanto, optei por usar “arrendeiro”, porque essa é a forma conhecida nas roças de Amargosa.

⁷⁴ Milton Santos (1998, p. 63) afirma que “[...] a abolição da escravatura dever ter contribuído para o retalhamento das terras, fazendo multiplicar o número de propriedades, pôr falta de mão-de-obra nas fazendas”. Considere, também, que como desdobramento deste processo, não foram raros os casos no Recôncavo Sul em que ex-escravos

A historiografia aponta ainda que o modelo econômico adotado durante a Colônia e o Império, fundado na concessão de terra, privilegiou a “formação dos latifúndios, sem, contudo, eliminar as pequenas propriedades, as quais continuaram sobrevivendo ao lado ou à margem das vastas propriedades, gerando conflitos e/ou barganhas que permearam a vida dos proprietários, agregados e posseiros” (OLIVEIRA, 2000: 26-27).

Ferlini (1994), analisando a organização dos engenhos do Recôncavo baiano no contexto mercantilista do sistema colonial, ressaltou que

[...] a produção açucareira colonial exigiu, além da constituição de formas específicas de trabalho, configuração peculiar da propriedade da terra. [...] Grande propriedade e exploração escravista constituíram, assim, elementos basilares da produção colonial [...] entretanto não se tratava de impedir a pequena propriedade em si, mas de impedir a pequena propriedade desvinculada ao processo de produção hegemônico dominado pelo capital mercantil (Apud. OLIVEIRA, 2000, p. 34).

A pequena propriedade tinha, sob essa perspectiva, um lugar assegurado, desde que associada à dinâmica implantada pelo capital mercantil. A pequena propriedade não estava à margem do processo maior da produção colonial; dentro dele ou se subordinando a ele também cumpria o seu papel, produzindo ainda que, de maneira indireta, para abastecer o mercado externo e, ao mesmo tempo, assegurando o acesso restrito à terra. Neste sentido, Speyer (1983, p.22) salienta que os trabalhadores da agricultura agregados ao engenho não eram apenas fornecedores de alimentos: “ [...] eram também considerados reserva de mão-de-obra para a indústria açucareira na época do plantio e da colheita, obrigados a dar vários dias de trabalho ao senhor de engenho”.

No contexto da economia colonial (concentrada no Litoral), **o engenho** se constituiu na imagem clássica da empresa agrícola, assentada nas generosas doações sesmarias, destinadas a produzir para o mercado externo. Muito mais que oficina, maquinaria utilizada no beneficiamento da cana-de-açúcar, o engenho significou grande estabelecimento agroindustrial destinado ao cultivo da cana e à fabricação do açúcar, com tudo que este empreendimento exigia: seus sobrados, suas moendas e suas senzalas; seus canaviais, suas matas e suas roças; seus

compraram ou mesmo receberam pequenos “pedaços de terra”. Sobre esta questão conferir Oliveira (2000), Santana (1999) e Souza (1999).

escravos e seus agregados, regidos, tudo isso, pela autoridade patriarcal do grande proprietário, senhor e protetor de tudo⁷⁵.

Luís de Vilhena, no século XVIII, ao descrever um engenho do Recôncavo, afirmou:

Entende-se por engenho em rigor uma sorte de terras lavradas e de matos. [...] Dividem-se as terras lavradas em diferentes sortes; a maior sorte porém reserva o dono para a sua cultura, e arrenda as mais, a que chamam fazendas, a diversos lavradores, com porção de matos competente para as suas abegoarias, e a criação de algum gado, se para isso têm capacidade. (VILHENA, 1969, p. 180).

Essa citação reforça as análises que apontam a convivência entre a grande lavoura açucareira e a agricultura de subsistência como característica da economia colonial. Em particular, a citação interessa por referir-se a arrendamentos de sortes de terras, “a que chamam fazendas”. Assim, a citação fornece elementos que indicam uma hierarquia na ocupação agrária existente no sistema colonial. No topo estava o engenho, grande propriedade, composto de diferentes sortes de terras “lavradas e de matos”. Em seguida, compreendida como partes daquele, e a ele submetidas, encontravam-se as fazendas, sortes de terras arrendadas do senhor, e destinadas à lavoura ou à “criação de algum gado”. A etimologia latina *facienda*, equivalendo a “coisas que devem ser feitas”, esclarece a sua função no sistema colonial, em que o arrendatário, por contrato, assumia o compromisso e a obrigação de fazer, “[...] criar, dar existência ou forma, construir, executar, preparar” (NASCENTES, 1988, p. 276). Desta forma, o fazendeiro era, no contexto da economia colonial açucareira, alguém com relativa liberdade, localizado numa posição intermediária: se não era escravo cativo, também não era proprietário. É possível que, no Recôncavo açucareiro, o fazendeiro, como “arrendeiro”, mais que lavrar a terra, estivesse empenhado na administração da “sorte de terra” alugada, comandando a abertura de roçados, a plantação e a colheita de roças, visto que a ele, como homem livre, era permitido ter escravos.

Em estudo sobre o Recôncavo açucareiro, Schwartz (1988) distingue as fazendas e os sítios, afirmando que:

As fazendas podiam dedicar-se a várias atividades, da pecuária ao cultivo de gêneros alimentícios e ocasionalmente de cana-de-açúcar. Sítio era um termo preferido para as plantações de fumo, embora não usado exclusivamente nessa acepção. (apud OLIVEIRA, 2000, p. 76).

⁷⁵ Sobre a autoridade patriarcal do senhor, conferir Costa Pinto (1998), especialmente as páginas 164-175; ver também Almeida (2001) e o primeiro capítulo de Sodré (2000): “O patrimônio como virtude”.

Como as áreas do Recôncavo fumageiro são recortadas por pequenas propriedades, consideradas pequenas demais para serem chamadas fazendas, é possível encontrar, na hierarquia agrária do Recôncavo, uma superioridade da fazenda sobre o sítio. A entrevista que fiz durante a pesquisa com “Seu” Noé, 77, e Dona Dina, 74, é bastante esclarecedora a esse respeito:

F - O que é uma **fazenda**?

N - Uma fazenda? É que tem muitas terra...Põe o nome de fazenda porque tem muita terra.

D - Se for pequeno, chama um **sítio**. Se for assim um pedacin de terra com uma casinha, diz assim: ‘Fulano comprou um sítio’; um sítio de terra! Se for grande, tiver muda de gado, arame, cerca, gado, é **fazenda**! Se for todo de coisa, é fazenda. E num teno seu pedacin de terra assim, é um **sítio**...‘Fulano ta com um sitiozin’.

F - Mas o povo fala sítio?

N - ‘Sítio’, ‘terreno’. [...] Terreno. É terreno. É terreno.

D - E terreno. Sitiozinho. ‘Fulano comprou um sitiozin, um pedacin’.

N - **Mas o sítio é mais pouco falado. Agora terreno é certo.** [...] É terreno. ‘Tem um terrenozin’. Tem um terrenozin. Num pode se chamar fazenda, porque terreno é pequeno, e a fazenda é grande.

F - O que mais?

D - Uma ‘possezinha’. Uma ‘possezinha de terra’, ‘correia de terra’.

N - O derradeiro é posse. O derradeiro nome é posse. [...] É posse, terreno, fazenda. (Legenda: F = Fábio, N = Noé, D = Dina).

No Recôncavo Sul, região caracterizada por uma ocupação mais tardia e espontânea⁷⁶, o termo fazenda foi adquirindo, com o tempo, o caráter mesmo de grande ou média propriedade, ocupando, na hierarquia da organização agrária deste Recôncavo da subsistência, a posição que no Recôncavo canavieiro estava reservada aos “engenhos”. Neste subespaço do Recôncavo, fazendeiro era o grande proprietário, que mandava – e era, de pronto, obedecido – que administrava, mas “não botava a mão na terra”⁷⁷.

Oliveira (2000, p. 77) analisando os registros eclesiásticos sobre a propriedade da terra no Recôncavo Sul, na segunda metade do século XIX, conclui que:

Entre as expressões utilizadas para a identificação das propriedades constatamos o predomínio de sítios, partes e pedaços de terras; as fazendas aparecem em menor

⁷⁶ Para uma análise da ocupação desta área pelos colonizadores, ver Oliveira (2000).

⁷⁷ Seu “Noé da Água Branca”, morador de Palmeira, 78 anos, atualiza esse princípio hierárquico, denunciando: “Fazendêro aqui não bota a mão na terra, não! [...] Trabaia o quê?!; manda! O fazendêro manda, num trabaia” (Entrevista concedida em 04/10/2003).

número, indicando-nos de fato o predomínio das pequenas e médias propriedades na região⁷⁸.

Em Amargosa, atualmente, é possível encontrar, referindo-se às diversas propriedades “rurais” do município, termos como “fazenda”, “sítio”, “roça”, “campo”, “terreno”, e, ainda, de forma menos usual, “terreninho”, “parte de terra”, “pedaço de terra”, “taco de terra”, “correia de terra”, “tira de terra”, “área de terra”, “tarefa de terra”. Seu Noé e D. Dina é quem esclarece o processo histórico de retalhamento das terras na Palmeira:

N – [...] Só tinha na Palmeira, Água Branca, a fazenda de meu pai, que era dessa Dona Maria; a fazenda de João Féli da Areia, duas; e a fazenda de Tutu Batista; lá se vão três. E o sobrado de Domingo Boge (Borges) que hoje é de Zezin Lope, lá in baixo...Entonce num tinha casa não, rapaiz!

F – E como é que hoje tem pra mais de mil morador...?

N – Ah! Bota mil nisso! Foi vendeno. Ia comprano na mão de um, ia partino, vendeno. Aquele que ia morrendo, ia deixano pros fio. Os fio ia vendeno.

D – Ia fazeno comum e dividino os pedaço.

F – Fazendo comum, como? O que é o comum?

D – O mais veio morre, fica o terreno para os oto em comum. Então divide e vai vendeno os pedacinho aos outro e aí vai ficano oia (mostrando com gesto) as tirinha...

N – Porque no restinho, fica aquela tirinha de baixo em cima. Aquela tirinha de terra⁷⁹.

(Legenda: N = Noé, F = Fábio, D = Dina)

É difícil determinar, com precisão razoável, a distinção entre as expressões antes indicadas. Não há um critério objetivo que defina alguma possível relação entre esses termos e o tamanho das propriedades, sendo a opção pessoal do proprietário ou de quem sobre ela se exprima, o elemento que influencia na escolha, definindo o termo utilizado⁸⁰. Entretanto, é

⁷⁸ Essa citação de Oliveira já demonstra que, no Recôncavo Sul, desde a segunda metade do século XIX, o termo “fazenda” já era usado para se referir a grandes propriedades.

⁷⁹ Um levantamento genealógico assistemático permitiu identificar três famílias ancestrais no território que hoje compõe a Palmeira: os Almeida, os Galdino e os Souza. As propriedades originárias de João Félix de Souza, de Imídio Almeida e do “Véi Guardino” foram sucessivamente retalhadas por três gerações, transformando Palmeira em um mosaico de “tirinhas de terras”. Entre os descendentes destas famílias originárias, vários foram os cruzamentos realizados, a ponto de se constituir no local uma rede de parentescos; ali, embora possam ser identificados cônjuges oriundos de “outras bandas”, fora mesmo do município de Amargosa, o casamento entre parentes é uma constante, fortalecendo assim a rede de parentescos, os laços consangüíneos.

⁸⁰ Pude constatar que o local e o interlocutor são variantes que podem interferir escolha da expressão apropriada. Por exemplo, trabalhadores/as da roça, possuidores/as de pequenas propriedades, estando na cidade diante de representantes de órgãos da Administração Pública para resolver questões concernentes ao título da terra (declaração anual do ITR-Imposto Territorial Rural, cadastramento no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, requerimento de benefício de aposentadoria, escrituras), sempre se referirá à sua propriedade como sítio, não sendo raro acrescentar

possível identificar alguns consensos. Por um lado, pode-se encontrar equivalência entre alguns desses termos (por exemplo, entre terreno, terreninho, parte de terra, pedaço de terra, taco de terra, correia de terra, tira de terra, área de terra, tarefa de terra, roça, que se referem a pequenas propriedades). Desta forma, é possível um mesmo interlocutor (proprietário ou não) fazer uso de vários desses termos para referir-se a uma mesma propriedade ou ainda a outras de tamanho aproximado. De outro lado, está muito clara a distinção entre pequenas e grandes propriedades, estas sempre chamadas de fazendas, como já nos referimos.

“**Fazenda**”, embora flexível para nomear propriedades que variam de 30 a 900 *tarefas*, não se confunde com pequenas propriedades; uma propriedade de 50 tarefas, por exemplo, jamais será chamada de “terreno”, “terreninho”, “parte de terra”, “pedaço de terra”, “taco de terra”, “correia de terra”, “tira de terra”, “área de terra”, “tarefa de terra” ou “roça”; será, sempre, uma fazenda!

Para as pequenas propriedades, o termo “**roça**” apresenta a qualidade de ser mais consensual, juntamente com “terreno”; daí, se falar: “Vou lá na roça de Zito”, como equivalente a dizer “Vou lá no terreno de Zito”, ambas as frases referindo-se à propriedade de Zito. “**Terreno**”, entretanto, parece ser mais flexível e abrangente que roça: uma propriedade pequena que contenha seu território convertido em pastagem para gado, poderá ser um terreno, mas nunca uma roça; por outro lado, um “terreno” poderá ser recortado por pastos e roças, estas significando aqui, plantações, lavouras. Mas, referindo-se à propriedade, “roça” fica reservado como uma possibilidade (bem usual, registre-se) para nomear pequenas propriedades em que haja plantações, lavouras, roças, podendo ser nestas cultivado um ou vários produtos.

ao substantivo comum (sítio) o seu nome próprio (sítio Areia, sítio São Francisco, etc.). Entretanto, na roça, ou mesmo na cidade, entre os seus, o termo sítio perde seu significado, evaporando-se o nome próprio que os acompanha. Pude constatar em conversas com moradores/as da roça que estes/as são capazes de indicar a existência de um número significativo de propriedades em seu entorno, descrever suas características, precisar seus limites, narrar sua procedência (por exemplo, compra, herança), entretanto, se solicitados a identificar onde fica o “Sítio Pau Ferro”, o “Sítio Areia”, “Sítio Santo Antônio” serão incapazes de fazê-lo, se este não for o nome de sua propriedade.



Fotos 17 e 18 - Diferentes tipos de propriedades rurais em Amargosa. A fazenda (foto 17) difere-se das roças (foto 18) pela extensão e pelo cultivo.

Portanto, em Amargosa, a expressão **fazenda** reporta-se a médias ou grandes propriedades, geralmente destinadas à monocultura, com fins de comercialização. Para as propriedades destinadas à produção menor, em pequena escala, e que ocorre de forma variada e, não raro, consorciada em um mesmo “pedaço de terra”, em um mesmo “terreno”, costuma-se chamar “roça”. Assim, a **roça** é a pequena propriedade, geralmente destinada ao cultivo de variadas lavouras de pequena importância econômica, destinada à subsistência. Do que se colhe na roça, tira-se uma parte para a alimentação e a outra é vendida na cidade, nas feiras nos dias de sábado. Com o dinheiro adquirido, compra-se o que, sendo necessário à subsistência, não é disponível na roça/não é oferecido pela roça: são panelas, copos, açúcar, óleo, arroz, carne, pão, bolacha, manteiga, roupas, sapatos, e até eletrodomésticos (principalmente TV e geladeira), que hoje, com a chegada da energia elétrica, começa a ter presença nas casas da roça.

A distinção entre fazenda e roça parece tornar-se mais clara quando substantivada. Fala-se em “fazenda de gado”, “de cacau”, “de café” (esta em menor importância hoje, mas muito forte no passado regional), mas não se fala “fazenda de mandioca”, “de laranja”, “de banana”, “de feijão”, “de melancia”, “de amendoim”: estas, são roças! O trecho a seguir, retirado da entrevista com “Seu” Noé e D. Dina, é elucidativo das diferenças entre fazenda e roça:

F – O que é que tem na fazenda? No terreno do fazendeiro tem o quê?

D – [...] Tem capim, muito capim, muita pastagem, muito pé de planta ao redor da casa.

N – A diferença do rico pro pobre, é que o rico planta muito e o pobre planta pouco.

D – Em nosso terreno [roça] prantava tudo. Nosso terreno tinha, tinha café, tinha bananeira, tinha mandioca que nós prantava...Prantava fumo, prantava o amendoim, prantava verdura e de todo tipo de verdura...Tudo ali, naquele coió...Criava...Nós criava carneiro e cabra, porque num tinha boi não que num podia comprar nessa época, porque num tinha dinheiro que desse pra comprar boi. O dinheiro era mixe. O que fazia num dava pra cume, num podia comprá nenhum bizerro. Um bizerro custava muito caro. Nós criava carneiro e cabra e o boi num podia comprar. Depois, que nós pegemo melhorar mais; os fi foi saino a metade, aí nós pegou comprar uns bezerrinho...Aí nós foi criar até uns 14, 15 cabecinha de boi. [...] Criava galinha, criava porco.

Os fazendeiros, grandes proprietários, geralmente moram na cidade. Muitos deles são comerciantes ou funcionários públicos, profissionais liberais, etc. Suas propriedades foram adquiridas no contexto da crise do café (principalmente a partir da década de 50), quando se notabilizou uma concentração de terra no município. Naquele contexto, pequenas propriedades (roças) eram compradas e anexadas formando uma fazenda (geralmente destinada a pecuária e, mais tarde, ao cacau), destinada à especulação financeira.

Como fazenda são grandes propriedades, em oposição a estas, há também quem se refira à roça como **sítio**. Seu Josué Presídio, 60 anos, dono de uma pequena propriedade rural registrada no INCRA sob denominação de “Sítio Palmeira” assim explica: “Fazenda é de 100 *hectaria* (sic), de 50 prá cima. Terreno pequeno é sítio!”. Entretanto, questionado por que “sítio”, se este é um termo raramente utilizado na região, ao contrário de “roça”, ele respondeu: “Tanto faz dizer roça como dizer sítio”⁸¹. Em outra entrevista, ao explicar a origem de sua outra (pequena) propriedade, ele viria reconhecer a forma artificial do termo sítio, confessando a maneira postiça como se impôs a necessidade de nomeá-la “Sítio Areia”:

[...] quando papai morreu, os herdero repartiu a fazenda...Demorô ainda pá, pá botá o nome [...] quando foi fazer a declaração, a moça que trabaia na Prefeitura (que) faz negócio de decrração, disse que tinha que botar o nome. [...] aí a gente botou o nome. Cada qual botou o nome do seu.

O fato seguinte, presenciado durante a pesquisa, é ilustrativo da artificialidade referida anteriormente: Em 23/09/2003, tendo ido ao terreno de Seu Moisés Presídio para tirar algumas fotos de um roçado, conforme combinado no dia anterior, encontrei, acidentalmente,

mais adiante, a cerca de 1 km de distância, Seu José Presídio. Começamos a conversar sobre a vida da roça. Em determinado momento, introduzi, na conversa, a seguinte pergunta: “O senhor sabe onde é que fica aqui o Sítio Santo Antônio?”, ao que o interlocutor deu-me um sincero não como resposta, hipotetizando, depois, em complemento: “Sítio Santo Antônio...??? Sítio Santo Antônio?!?!... Deve ser lá para o lado de Santo Antônio de Jesus”, ou seja, há aproximadamente 50 km de onde estávamos. Curioso é dizer que o tal “Sítio Santo Antônio” pertence à sua irmã Do Carmo Presídio, com quem Seu José tem um bom relacionamento, e não distava, dali de onde estávamos, mais que 1,5 km. Indaguei-lhe, ainda, se sabia onde ficava o Sítio Areia ou quem era seu dono; ele arriscou: “Deve ser o terreno de Zeca, que tem muita areia naquela baixada”. A propriedade de Seu Zeca fica a uma distância de, aproximadamente, 2 km de onde estávamos, a nosso leste, mas o “Sítio Areia” pertence a Seu Josué Presídio, também seu irmão, e ficava a oeste, a uma distância de 500 metros de onde conversávamos. Perguntei-lhe ainda como chamava seu terreno, ele respondeu: “Sítio Pau-Ferro [...] porque tinha um pau-ferro bonito bem na divisa [...], mas o pau-ferro morreu e, quando for declarar novamente, acho que vou mudar para Sítio Putumuju, porque tem muito pé de putumuju”. Na redondeza, é provável que, além de Seu José, poucos saibam onde fica ou a quem pertence o imóvel rural registrado no INCRA sob o nome “Sítio Pau-Ferro”. Esses exemplos atestam o caráter postiço, deslocado, de uma modernidade que se pretende instituir sem a escuta das formas de vida e comportamentos experimentados e transmitidos há séculos (a esse respeito, MARTINS, 2000). Para o INCRA, “o terreno de Do Carmo”, “o terreno de Zeca”, “o terreno de Josué”, “o terreno de Seu José”, nada significa, mas é assim, com essas expressões, que a comunidade de Palmeira reconhece as áreas de terra que recortam esta localidade!

Seu Josué, ainda na entrevista anterior, relataria a inutilidade dos nomes próprios de suas propriedades registrados junto aos órgãos da Administração Pública, pois só quem “sabe mermo é os dono” e só tem serventia “quando vai fazer a decraração”, porque “fora disso, fora de lá da decraração, aí é mais difici”⁸². O entrevistado esclarece ainda que em Palmeira, quando se quer identificar uma propriedade se

⁸¹ Entrevista realizada em 04/04/2003. Por ser realizada de forma imprevista, na oportunidade a entrevista não pode ser gravada. Entretanto, com a anuência de entrevistado, suas falas foram anotadas.

⁸² O Estatuto da Terra (Lei 4504, de 30 de novembro de 1964) instituiu o Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural –ITR, que foi regulamentado pelo Decreto 56.792, de 26 de agosto de 1965. Por força deste instrumento, os proprietários rurais tem que apresentar anualmente sua declaração, o que se dá através do preenchimento de um

[...] chama pur o nome do dono [...] Aí diz o nome do terreno do...do...o nome do cara...Fazenda de Modesto, a fazenda do Vêi Jonzin Andrade, o terreno de João, fazenda do Vêi Joaquim [...] **se for grande, é fazenda [...] mas sendo pequeno, chama é terreno [...] A gente conhece mais aqui por terreno [...]**⁸³.

Um detalhe importante, que merece ser destacado é o fato de que as propriedades são sempre batizadas com nomes de santos ou elementos da natureza, como tipos de árvores. Aliás, um pé de árvore, uma mata, uma casa, uma pessoa, são sempre referências importantes na geografia do lugar.

O termo **campo** é poucas vezes utilizado nesta região. Seu uso se reserva para referir-se ao “rural” de forma genérica, não sendo utilizado para referir-se a uma propriedade específica, como foi o caso dos termos indicados em parágrafos anteriores. Entretanto, como seu uso é bastante difundido em outras regiões do País e tem sido uma constante na bibliografia que se refere aos espaços rurais⁸⁴, cabe aqui uma maior discussão. “Campo” parece nos remeter a grandes extensões de terras que às vezes congregam várias e grandes propriedades, cortadas por pastos, lavouras, rios, colinas e um verde abundante, sendo, portanto, uma expressão genérica. Não serve, pois, para demonstrar os tabuleiros secos da caatinga (ao norte e ao oeste de Amargosa), onde, nos meses de março a outubro, só se visualiza o licuri, as palmas e o mandacaru (Que campo poderá por aí existir?!). Igualmente, não serve para nomear as pequenas propriedades da região geográfica mais chuvosa e de clima mais ameno, localizada ao leste e ao sul do município de Amargosa. Campo soa-nos, também, estranho, artificial, postiço.

Registra-se, também em Amargosa, principalmente entre os cidadãos, o emprego de “**zona rural**” com o mesmo significado que campo tem para as regiões brasileiras situadas no Sul/Sudeste, significando, portanto, oposição à cidade, que seria a zona urbana. Rejeitarei esta nomenclatura. Primeiramente, como já demonstrei na Parte I (*Amarrando os fios: o olhar que orientou a pesquisa*), porque a expressão zona rural é sempre utilizada em oposição à zona urbana, trazendo implícita a tese da existência de uma dicotomia campo-cidade, sugerindo um

formulário específico e o pagamento do imposto. Geralmente, os pequenos proprietários recorrem aos serviços de técnicos ou contadores que preenchem seus formulários, cobrando um valor que varia de R\$ 10,00 a R\$ 15,00.

⁸³ Entrevista concedida por Seu Josué Presídio, 60 anos, morador da localidade Palmeira, Amargosa, em 23/09/2003, em sua residência. Atente-se para o cuidado que tem o entrevistado em usar diferente nomenclatura para referir-se a propriedades de diferentes tamanhos.

⁸⁴ O termo campo aparece majoritariamente na sociologia rural brasileira e também na economia rural, como sinônimo de área rural; deriva daí a utilização dos termos campesino e camponês. Na Bahia, entretanto, estes são termos pouco utilizados.

isolamento, uma independência, uma oposição, de um em relação a outro, tomando-os como duas realidades opostas, uma negando a outra, não evidenciando, portanto, a relação de interdependência entre estes dois espaços⁸⁵. Também, a nomenclatura zona rural/zona urbana será rejeitada porque a expressão “zona rural”, além de menos freqüente na região do Recôncavo Sul, parece insuficiente para traduzir o sentido que a **roça** carrega, porque muito genérico, uniformizando muitas realidades que nada têm de semelhante. Por isso, neste estudo, considerando o dizer, o falar e o viver das comunidades rurais onde moram os sujeitos pesquisados, estarei utilizando **roça**, também, com o sentido de substituir a expressão “zona rural”, denotando áreas distantes da cidade⁸⁶.

⁸⁵ Para uma crítica a essa visão dicotômica, conferir Carneiro (1998, 2002, 2005), Moreira (2005), Mota e Schmitz (2002).

⁸⁶ Esse sentido, tão comum entre os baianos, é confirmado por Zuzá (1990, p. 1523), que, entre outros, atribui ao termo roça o sentido de “o campo, em oposição à cidade”, para os baianos das regiões próximas a Salvador.

6 ROÇA: TERRITORIALIDADE E RURALIDADES

Para sintetizar as discussões apresentadas anteriormente, consideremos, primeiramente, que as pequenas lavouras de subsistência que marcam a formação histórica do Recôncavo explicam por que o termo **roça** é tão utilizado nesta região e, em particular, no município de Amargosa. Esta talvez seja a região do Brasil onde este termo tem uso mais frequente. A preponderância de matas no Recôncavo colonial, fator que exigiu constantes (re)aberturas de roçados para o cultivo das lavouras nesta região que foi, durante séculos, o palco principal da colonização brasileira, bem como a grande existência de pequenas propriedades destinadas à agricultura de subsistência (roças), são fatores que contribuíram para a disseminação da “expressão” roça na Bahia e mesmo no Nordeste, onde, por vezes, o termo assume a equivalência de “rural”.

Mas, é preciso registrar que, quando o termo assume o sinônimo de rural (“Eu moro na roça”; “Ele foi para a roça”), não se trata, nestes casos, de um rural qualquer, de um rural genérico. A roça é um rural específico, um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura de subsistência. Propriedade, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e, ao mesmo tempo, plantação, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas do Recôncavo, excluídas das benesses da modernidade que só chega às fazendas, versão atualizada dos antigos engenhos que, outrora, deram riqueza e fama ao Recôncavo.

Construir a roça como categoria não foi tarefa fácil. Teorizá-la a partir das falas de moradores e moradoras rurais e de alunos e alunas da roça foi tarefa difícil, por que roça, apesar de necessário para entender o *ethos* cultural do Recôncavo Sul, é uma expressão polissêmica, escorregadia. As entrevistas gravadas estão marcadas por uma multiplicidade de sentidos

instáveis, diversos, que se imbricam para dar razão às experiências vividas por moradores/as daquela região.

A discussão trazida até aqui permite entender roça como uma categoria teórica que se nutre de múltiplos sentidos que se imbricam na caracterização desse lugar. Pode significar: 1) a localidade distante da cidade, (assim, parece ser sinônimo de “zona rural”, de “campo”: “Moro na roça”); 2) pode ser referido também como sinônimo de propriedade, “terreno” (“Eu tenho uma rocinha”; “Vamos na roça de Fulano?”); e, 3) ainda pode se referir à plantação (“roça de milho”, “roça de mandioca”; “roça de feijão”), conforme foi apresentado na discussão feita nas páginas anteriores. Esses múltiplos sentidos se entrelaçam na vivência cotidiana do povo que nela/dela vive e, portanto, na caracterização da *arkhé* (LUZ, 1999) que marca o *ethos* cultural do rural do Recôncavo Sul, particularmente em Amargosa.

As incursões em campo deixam claro que os aspectos culturais do município de Amargosa são fortemente marcados por elementos da cultura da roça. O município caracteriza-se pela existência preponderante de pequenas e mesmo minúsculas propriedades destinadas à agricultura de subsistência em que toda a família envolve-se nos trabalhos das roças para garantir o seu sustento. É no cultivo da mandioca, das verduras, do milho, do feijão, das frutas, da banana, do cacau e na criação do gado de corte que se emprega o maior percentual de mão-de-obra “rural” do município atualmente. O viver na/da roça produz uma identidade cultural que se traduz por uma ética de profunda relação com a natureza, um forte afeto com a terra. Palmeira é uma localidade situada há cerca de 10 km da sede do município que, além dessas características, possui uma forte relação de parentesco entre seus habitantes e uma grande devoção católica.

A descendência em comum, que marcam histórias de vida muito próximas, contribui para forjar esse sentido de pertença e produzir uma vida que se expressa no sentido de **comunidade**. A maioria dos moradores nasceram em Palmeira. O Casal Bete e Zito, mãe e pai de Gizele, e Gilvando, respectivamente 6^a e 7^a série, em 2003, é um entre muitos exemplos:

– Nasci, me criei e tô aqui e com fé em Deus só saio daqui de morada, quando for pra casa sem fogão; a não ser, eu não vou não. Não ser assim, sair de uma roça pra ir pra cidade eu não tenho vontade de ir não. (D. Bete).

– Nasci, me criei, tô com meus 46 anos batalhando a vida aqui na mesma região. (Seu Zito).

D. Jucélia, mãe de Aline, acrescenta: “Tem muita parenteza aqui. A gente tem muito parente aqui na Palmeira. [...] Porque os pais da gente sempre foi parente; quase tudo criado junto, na mesma região; nasceu e se criou junto. É tia pra lá e pra cá”.

A vida na roça é marcada por muito trabalho, muita lida, por isso, acorda-se muito cedo, conforme testemunham os depoimentos seguintes:

– Eu acordo 5 horas. Tem dia que acordo às 4 horas da manhã. Vou para o pé do fogão quando acabar: sair, pra ir para o trabalho...limpar e plantar mandioca. [...] A hora de chegar em casa eu não marco. Só tenho hora pra sair; agora, pra chegar às vezes chego até 6 horas da tarde. [...] a gente não pára um momento pra nada na vida; só tem um descanso no dia de domingo (Jucélia, mãe de Aline, 5ª série).

– [...] quando eu acordo já tenho que tirar o leite, já tenho que descer pra marrá os bicho; quando chego é a hora que o café tá pronto, só é tomar e se mandá pra roça; quando vorto (à tardinha) tem que mudar os outros bichos de novo (“Seu” Zito, esposo de D. Bete, pai de Gizeli e Gilvando, 6ª e 7ª séries).

As citações acima servem ainda pra explicitar as relações entre gênero e trabalho no cotidiano de Palmeira, como resume D. Bete: “O marido quando acorda vai pra outras coisa e a mulé vai pro pé do fogão”. Os homens dedicam-se aos “trabalhos de fora”: cuidar dos animais, da roça, vender a produção e fazer a feira. O trabalho de casa é atribuído às mulheres. Mas, na verdade, as mulheres geralmente acumulam o trabalho “de casa” com o trabalho “de fora”. Dona Dina, agora com 74 anos, relembra os tempos de luta na plantação de fumo para criar os filhos: “Chegava mei-dia de cerol no cabelo até a ponta da unha, pá dá de cumê a 10 fio...encerada de suor, margano, pá fazê comida meio-dia pra dá aos fio”. Outros depoimentos atualizam esta divisão social do trabalho em Palmeira, fundada na relação de gênero, ao tempo em que demonstram que, após um dia de trabalho na roça, as atividades desenvolvidas por homens e mulheres se diferem:

– [...] eu mesmo, pra ser sincera, não tenho tempo nem pra assistir novela. Eu não tenho tempo. Porque chego já é 6 horas. Quando eu tô no pé do fogão, aprontano o café, que termino de aprontar, já tá na hora de tomar um banho pra ir mim dormir. E aí não tenho tempo; tenho televisão só por ter (D. Jucélia).

– Depois, (que vem da roça) aí tem que tomá um banho, tomá um cafezin quente pra poder reagi mais o corpo e depois... sistir uma novela e depois ir dormi (“Seu” Zito).

A fala de “Seu” Zito é esclarecedora ainda das mudanças que a televisão proporcionou nas relações sociais noturnas masculinas da comunidade de Palmeira. Antes da televisão chegar, “uns ia pra venda, outro ia pra casa de vizinho e outro ia dormi”; agora, não!

Na localidade de Palmeira, pode-se observar diferentes tipos de cultivos, a depender do tamanho da propriedade. Os/as fazendeiros/as, geralmente, dedicam-se à criação de gado e ao cultivo do cacau; enquanto que os/as proprietários/as das roças dedicam-se a um cultivo diversificado, como bem explicam abaixo D. Bete e Seu Messias:

– Antigamente só era cana, café e argum pezi, alguma moitinha de mandioca. [Hoje] O povo da Palmeira produz de tudo: mandioca, batata, aipim, cana, cacau, café, bananeira. De tudo. Tem jaca.... (D. Bete).

– Eu pranto bananeira, pranto cacau, pranto batata, pranto milho, pranto amendoim, pranto aipim, pranto tudo...Feijão. Que a gente na roça tem que prantar tudo...coco, laranja...tudo. Agora mermo prantei muita laranja ali em baixo. Pra gente que quer viver na roça, a gente tem que plantar tudo.

– E por que vocês plantam de tudo? Porque varia?

– Por que de cada um produto, tem um pouquinho; cada um, a gente tem um pouquinho. Aí a gente tem que ter um pouco assim de bananeira, de cacau, de laranja, porque dá a hora que o cacau num dá, tem uma laranja; dá a hora que a laranja num tem, tem o coco. A gente leva (pra vender). A gente tem que se virar... (“Seu” Messias).

Como muitos moradores e moradoras de Palmeira, as plantações de “Seu” Messias, bem característica de uma agricultura de subsistência, são plantações que safram constantemente como a banana, a laranja e o coco; ou tem um período curto para produzir, casos como o da batata, do aipim, do milho e do amendoim. D. Dina e Seu Noé esclarecem este costume antigo na localidade, que é, também, uma estratégia de sobrevivência:

D – É lavoura que ajuda a viver, porque é lavoura que chega ligeiro. A pessoa plantou, com três a seis mês já tá culhendo.

N – É um dinheiro vivo.

D – Já tá aquele dinheiro vivo; já tá veno aquele pãozin no fogo. Aí chega ligeiro. O feijão com três mês já tá dano aos fio pra cumê...por isso a gente plantava [...].Feijão, milho, batata, amendoim, com três mês já tá culhendo; seno um lugazin fresco, tá culheno. E a mandioca é um ano, mas o fumo cum 6 meis a gente já tava vendeno.

A seqüência de fotos ilustra que a pequena produção é uma marca presente nas roças de Palmeira.



Foto 19 e 20 - Colheita do feijão. Na foto 19, Seu Josué e o sobrinho João Cláudio arrancam a pequena produção de feijão, plantado há cerca de 3 meses. Na foto 20, Seu Josué e D. Rita, sua esposa, agrupam pés de feijão para amarrarem em molhos chamados “cambão”, que serão pendurados ao sol para secar.



Fotos 21 e 22 - Secagem do feijão. Aproveitando o “tempo limpo”, Seu Manoel carrega o feijão que estava pendurado em cambãos, no rancho (depósito), durante quase um mês, para expô-lo ao sol, no terreiro. Após dois dias, o feijão será “batido” (debulhado com paus) e estará pronto para o consumo.



Fotos 23 - Secagem do amendoim. Com um rodo, Seu Derval mexe o amendoim exposto para secar no terreiro, ao sol; a produção do amendoim é bem característica do período junino. **Foto 24** - Em fevereiro, no fim da safra de caju, Seu Josué assa castanhas, que serão utilizadas como ingrediente para o vatapá e o caruru da Semana Santa; uma parte será reservada para fazer “fufuta”, uma mistura de farinha de castanha com farinha de mandioca e açúcar, muito utilizada para merenda.



Fotos 25 e 26 - Colheita do milho. Plantado em março, no dia de São José, o milho de Seu Derval está pronto para ser colhido no “mês da fogueira”. O crescimento da festa de São João, na cidade, tem incrementado este cultivo no município, no período. A produção de Seu Derval será vendida na/para feira; uma parte, porém, será doada aos vizinhos, amigos e deixada para consumo familiar.



Fotos 27 e 28 - Produção do café. Principal fonte de economia do município de 1880-1960, o café foi praticamente extinto. Em Palmeira, outrora coberta por

plantações desta lavoura, poucos produtores, como Seu Josué, ainda se dedicam a este cultivo. Toda a safra de 2003 foi armazenada num canto do depósito e, após beneficiada, foi destinada ao consumo familiar. “Não dá pra vender; porque a produção é pouca”, explicou, na ocasião.

Foto 29 – Cultura do cacau. O cacau foi introduzido no município durante a década de 70 para substituir a lavoura do café. É mais produzida nas fazendas. Entre os pequenos agricultores, quando ocorre, a produção é miúda.

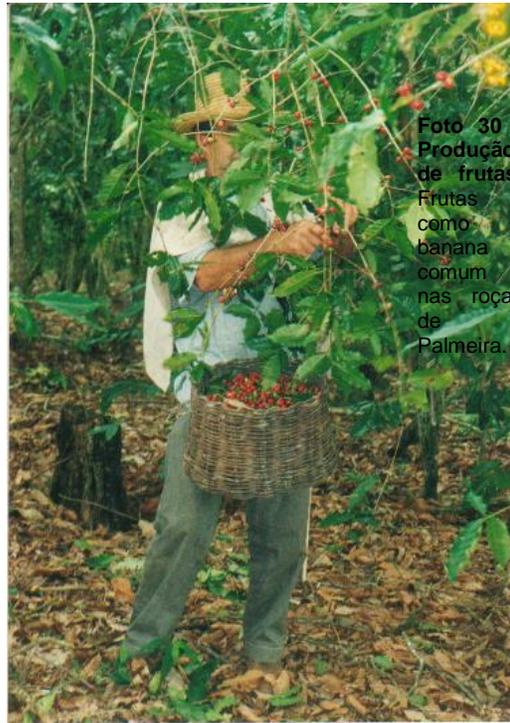


Foto 30 -
Produção
de frutas.
Frutas
como
banana é
comum
nas roças
de
Palmeira.



Fotos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 – O cotidiano das roças: pequena produção. Fotos feitas pelo autor em 2003 e 2004, durante visitas de campo.

Para dar conta de toda essa lida, é necessário o envolvimento de todos os membros da família nas atividades desenvolvidas. Grande parte da produção agrícola do município é comercializada na feira local, que acontece às quartas-feiras e aos sábados, na cidade. Levar os produtos produzidos na roça à feira para serem comercializados aos sábados, é uma atividade assumida, majoritariamente, por homens, ainda que não seja raro a participação de mulheres na feira. Por isso, as sextas-feiras têm um significado diferente para pais e filhos. Para Jizeli, por exemplo, a sexta é o dia em que acaba a escola e, portanto, começa o final de semana. Entretanto, para seu pai, Zito, bem como para muitos outros pais, a sexta-feira é, também, um dia de luta: “quem tiver carga pra fazer, pra levar pra feira vai cuidá em catar suas verduras, arrumá sua carga e quando é de madrugada pega o animá e se mandá”. Para ir à feira, “Seu” Zito tem a companhia de “Seu” Mário, pai de Edlene e Edleide:

– [...] pra ele não ir só, aí quando é de madrugada ele me grita. 2:30 h. Eu respondo, desço, pego o animá e boto carga e nós se encronta na encruzilhada e cai nesse mundo. Três e meia nós sai. Três e meia da madrugada. Aí quando é cinco horas, aí a gente chega na feira. (Seu Zito).

O deslocamento para feira em animais diminuiu bastante na última década com a chegada de ônibus, caminhões, carros pequenos e motos na Palmeira. As falas de “Seu” Zito e “Seu” Messias, mais uma vez, são bem ilustrativas das mudanças ocorridas:

– Antigamente quando agente chegava ali... de... Dali de casa de Raimunda pra lá, a gente encontrava era frota de anima: 10, 12 animá com carga, era mei mundo de gente. Ao menos de Avilino, do finado Avelino Soiza, tinha 12 animá. Levava todos com carga de rapadura. E o povo de Antô Felix heim!!? Topava aquela catupia toda. Tinha vez que ia 15, 20 animal de vez, uma frota braba. (“Seu” Zito).

– Aqui há uns dez anos atrás, passava muito animal. Hoje num passa mais não. Passa é pouco. Se passa é uns 20 animal dia de sábdo (sábado). Pronto! [...] Que hoje é mais no carro. Todo mundo hoje é no carro. Antigamente, quando dava 4 .hora da manhã, ninguém dormia nessa estrada mais. Era um converseiro danado. Hoje, não. (“Seu” Messias, que mora em Palmeira, bem próximo à cidade).

Desde o início do século XX, o comércio local tem uma importância significativa na economia amargosense. Atualmente, a feira dos sábados é ponto de convergência de gente de todas as áreas do município e de municípios vizinhos, que para ali se deslocam interessados em comprar, vender; “fazer a feira”, ou seja, vender sua produção e comparar os alimentos necessários, não disponíveis na roça (açúcar, arroz, óleo, massas, etc.); ou mesmo passear, curtir, estas últimas opções exclusivas dos/das jovens, principalmente da roça. Ali se negocia frutas, verduras, legumes, farinha, carnes, roupas, utensílios domésticos, adereços, etc. Por isso há uma grande mobilização em torno do dia de sábado.



Fotos 31 e 32 - A feira de Amargosa. Aos sábados produtores/as da roça levam seus produtos para vender na feira livre de Amargosa. Foto do autor, junho de 2003.

Semanalmente, saem de Amargosa vários caminhões de produtos agrícolas que são levados para abastecer cidades como Salvador, Feira de Santana e Itaberaba. Cumpre destacar, entretanto, que grande fatia desse comércio vem sendo capilarizada pela expansão dos

supermercados, que, inseridos numa economia de mercado, detentor de um maiores posses econômicas, tem o poder de oferecer esses produtos a um preço mais em conta; a expansão destes, tanto nestas cidades maiores, como em Amargosa, vem atingir diretamente os pequenos produtores que, pouco a pouco, rendem-se aos produtos industrializados. Por isso, cada vez mais, o município é abastecido por um crescente número de produtos industrializados, provenientes de outros centros.

Enquanto os homens vão à feira vender o que produziu e “comprar a feira”, muitas das mulheres, geralmente, ficam em casa, a exemplo de D. Bete, que raramente vai à feira: “Fico cuidando dos animal, da casa, arrumo as coisa que tem, lavano roupa”.

Os sábados na roça têm um sentido intermediário entre a semana de luta e descanso do domingo; os feriados urbanos, entretanto, aparecem como dia normal na roça. Seu Zelito é quem explica:

– No feriado aqui na roça é dia de trabalho. Trabalha a mesma coisa. Agora, dia de santo e o dia de domingo, não! Aí vão jogar bola, uns vai pro rio tomar banho, outros vão pescar, pronto! Inté que passe o dia todo.

Esse fato demonstra a posticidade dos feriados (nacionais, estaduais e municipais), para o povo da roça, visto que são determinados a partir de valores urbanos (Dia do Funcionário Público, Dia de Tiradentes, etc.). Os “dias santos”, dia de Bom Jesus da Lapa, de São Cosme, de Santa Luzia, por exemplo, santos que, segundo suas cresças, os protegem, fazem sentido e daí merecem a interrupção dos trabalhos na roça para louvá-los.

6.1 REZAS: AGRADECER A DEUS, CELEBRAR A VIDA E AS “PESSOA”

A religiosidade é uma marca da comunidade de Palmeira. Esta característica atravessa as relações cotidianas da comunidade e chega ao seu ponto alto nas missas e nas rezas. O catolicismo ganha destaque; as fotos abaixo testemunham esta fé:



Foto 33 – Igreja de Bom Jesus. A comunidade reúne-se na Igreja de Bom Jesus, para participar da missa rezada pelo padre que vem da cidade, aos domingos à tarde, bimensalmente. Foto do autor, março de 2004.



Foto 34 – Batizado na cidade. Famílias da Água Branca pousam para foto no Jardim, após batizarem seus filhos na Igreja Catedral, na cidade. Foto do autor, maio de 2004.

Para agradecer a Deus, celebrar a colheita e fortalecer os laços de pertencimento e identidade, é comum a existência de “rezas” nas roças de Amargosa. A presença destas é muito forte na Palmeira. Grosso modo, as “rezas” têm três fases: a **ladainha**, onde são orados e cantados os benditos; a **feita ou samba**, momento lúdico, quando, com instrumentos rústicos, são cantados e dançados versos de louvação ao santo de devoção e outros versos que traduzem e celebram cenas do cotidiano da roça; e a **mesa** (comida), onde são servidas iguarias locais. Geralmente, a mesa é servida um tempo depois de iniciada a festa/samba. Este é um momento em que relações sociais de poder se expõem em atitudes sutis, a exemplo de deferências especiais: geralmente os critérios de compadrio e *status* econômico pesam mais na escolha dos/as convidados/as, de forma que os/as primeiros/as a serem chamados a comer são os/as mais amigos/as, os/as compadres/comadres, e as pessoas “mais importantes”. A negligência quanto a algumas regras (muito rígidas no passado e hoje mais relativizadas) pode criar aborrecimentos e zangas (principalmente entre os/as mais velhos/as), cujos efeitos podem tensionar as relações entre os/as donos/as da casa e os/as convidados/as em um contínuo de reações que variam desde o permanecer na reza, mas recusar-se a comer, o ir-se embora da reza, até o não ir mais à casa da pessoa, “não se falar mais”, ficar inimigo/a “prepétuo/a”. Durante a festa, é servida muita bebida: pinga “pura”, pinga “ferrada” (misturada na hora com outra bebida), batidas e licores, vinho, etc.

Basicamente, pude encontrar três tipos de rezas em Palmeira, tendo-se a religiosidade como critério de classificação. Um **primeiro tipo** de reza é marcado por um forte sincretismo religioso, como são as rezas de São Cosme e Damião, Santa Bárbara, nos quais o caráter “profano” se manifesta na comida servida, o caruru, e, principalmente, na festa, onde é

permitido “sambar para o santo”; neste instante, os “filhos de santo” incorporam “entidades”, “baixa o caboclo”. O **segundo tipo** de reza, que revela elementos de um catolicismo mais conservador, se manifesta em rezas para santos católicos como São José, Santo Antônio, São João, São Pedro, Bom Jesus da Lapa, Santa Luzia. Neste segundo tipo de reza, a comida oferecida não é o caruru, mas iguarias típicas locais tais como café, bolo de puba, bolo de aipim, beiju, batata, abóbora, banana da terra, amendoim, etc.; na festa, não é permitido sambar para o santo, “dá caboclo”; samba-se apenas para celebrar o pertencimento à comunidade, para se divertir. Desta forma, o momento da **festa** tem, para os primeiros tipos de rezas um caráter mais místico, sagrado, de devoção; enquanto, para o segundo, tem um caráter mais lúdico, de divertimento, embora os versos cantados sejam “mais comportados”, “menos atrevidos”. Um **terceiro tipo** de reza, intermediário, foi encontrado em algumas rezas de São Cosme e Damião ou Santa Bárbara em que, serve-se apenas o caruru, porém não há festa/samba.

O momento da festa é especial porque revela a gratidão do homem e da mulher da roça com a natureza. Nos versos cantados/sambados, evocam-se referências que celebram a colheita, os animais, os fenômenos da natureza, as relações sociais, como se vê nos exemplos a seguir, recolhidos nas inserções de campo feitas em 2003 e 2004:

Eu vi falar:
 ‘bem-ti-vi já tem coroa’.
 Eu vim sambar
 na casa de gente boa

Chuva chuveu, miudinho
 chuva chuveu, miudá
 Eu pisei na foia seca
 vi fazer chuá-chuá

Oh minha vaca laranjinha
 Meu bezerro quer mamar!
 Berrou/quer mamar!
 Berrou/quer mamar!

Para entender o sentido desses versos, é preciso compreender o cotidiano da roça. Eles traduzem a vida de trabalhadores e trabalhadoras, expressam o relacionamento profundo que têm com a natureza. Tomando Gilberto Gil quando analisa a festa de São João no Nordeste brasileiro, poderia dizer que esses versos expressam a “gratidão profunda do homem” (e da

mulher) “com a natureza...Pela colheira, pela fartura, pelo alimento, pela provisão das coisas que ele/a necessita” (GIL, 2001). Nas várias festas de que participei, pude notar o grande envolvimento dos participantes (homens, mulheres, jovens e crianças), que cantando e/ou sambando alegravam-se e celebravam a vida e a comunidade.



Foto 35 - Reza de D. Bete, set./2005.. Detalhes importantes: a imagem de Nossa Senhora pendurada na parede e a predominante presença feminina na sala do oratório, no momento da **ladainha**.



Foto 36 - Reza de D. Maria “de Salvador Queiroz”, out./2005; transferido da sala para o terreiro em virtude da grande quantidade de gente; o momento do **samba** é instante de fortalecimento da identidade.



Fotos 37 e 38 - Cenas da reza de Seu Mário. À direita, as filhas gêmeas Edlene e Edleide, celebrando seu aniversário, posam para foto em frente ao oratório dedicado ao São Cosme e São Damião. À esquerda, adolescentes da comunidade, todos/as estudantes na cidade, participam do evento. Foto do autor, set./2004.



Fotos 35, 36, 37 e 38 – Rezas na roça: identidade e pertencimento.

As falas de alguns/mas personagens da pesquisa ilustram bastante o significado e a importância que têm as rezas em Palmeira. Ao responder como se sente no dia da reza (para Cosme e Damião) que, há 18 anos, ela faz no mês de setembro em sua casa para comemorar o aniversário de suas filhas Joseni e Joseane, D. Bete assim se pronuncia:

– Ah, eu me sinto muito alegre. Muita gente...tudo que gosta de mim, porque se num gostasse num vinha até aqui em minha casa, né? Mas sinto muito alegre. Tenho todo prazer de fazer, dá comida pra eles tudo, atender todo mundo. Eu adoro.

Diante da enorme quantidade de rezas para Cosme e Damião, que, como sabemos, têm o seu dia comemorado em 27 de setembro, pergunto a Edlene se não há risco de muitas rezas no mesmo dia; ela diz que não: “[...] uma pode ser assim em dezembro, outra vai ser em novembro, a outra pode ser em mauço (sic), a outra pode ser em abril”. Sua resposta confirma o que já foi discutido acima: as rezas em Palmeira não têm apenas a função de devoção, mas assumem um importante papel no fortalecimento dos laços comunitários. Daí o cuidado que têm os/as moradores/as de distribuí-las ao longo de todo o ano, para evitar que a comunidade perca a oportunidade de estar junto mais uma vez. Geralmente, cada família que reza tem um mês mais ou menos determinado para a realizar sua celebração.

6.2 – O ROUBO DE ROÇA

As relações de solidariedade que marcam o cotidiano da roça se expressam em atitudes afetivas como a oferta de produtos e comidas típicas e a existência de ajudas mútuas, como a troca de dias (em que um trabalhador presta serviço para o outro, quando um mais necessita e tem a contrapartida em serviço, quando precisa) e mutirões, entre os quais se destaca o “roubo de roça”. Em Palmeira, o roubo de roças tem suas origens nos mutirões de apoio ao plantio, limpa ou colheita da **“malhadas”**, lavoura de fumo que era muito comum até os anos 80. Mas, com a extinção desta lavoura, ele se foi resignificando, através do “roubo” a outros tipos de roça como mandioca, feijão. O “roubo de roça” é uma espécie de **“mutirão secreto”** em que os vizinhos e amigos, percebendo que um morador tem uma grande e difícil tarefa para fazer, como limpar um roçado, plantar ou colher uma roça, combinam entre si, sem que o dono saiba. No dia combinado, por volta das 3 ou 4 horas da manhã, os vizinhos se dirigem (à luz de candeeiro se a noite for escura, o que não é necessário se a lua for cheia e a noite clara), em silêncio em direção à casa do dono, portando seus instrumentos de trabalho (enxada, facão, enxadeta, picareta, cavador) e alguns instrumentos musicais, como pandeiro e tambor. Para anunciar “o roubo”, soltam foguetes e bombas e cantam versos do tipo: “Eu tava dorniño/mamãe me chamou/acorda Fulano de Tal/que nós te robô”. O lugar onde o roubo é anunciado pode ser a própria roça a ser

roubada ou o terreiro da casa. Anunciado o roubo, as atividades se dividem em dois sentidos: 1) os visitantes dedicam-se a realizar a atividade; ali cantam versos, contam “causos”, pilhérias, riem, etc.; 2) o/a dono/a da casa vai dedicar-se a providenciar a alimentação para ofertar para todos (almoço) e a bebida necessária (batida, licor, pinga crua, etc.); é a contrapartida, pelo serviço prestado pelos vizinhos. Para preparar a comida nesta situação desprevenida, matam-se galinhas, perus, porco, carneiro, enfim, o que “se tiver prá poder servir”. Finda a atividade, os vizinhos reúnem-se na casa do/a dono/a da roça para comer e, em seguida, cantam e sambam até o fim do dia. Nos versos cantados mais uma vez, o cotidiano da roça, marcado, como já foi dito, por uma ética de convívio profundo com a natureza, se manifesta de forma nítida. Em abril de 2005, ao anunciar um roubo de roça em Palmeira, os trabalhadores assim cantavam: “Eu bem disse à lua nova/ que’la hoje clareava/ eu bem disse a Agenô/ que’le hoje me pagava”. O “pagava”, aqui, tem um sentido altamente positivo e significa retribuição por ajudas já prestadas.



Fotos 39 e 40 - Solidariedade na roça. O cotidiano da roça é marcado por gestos de solidariedade. Nas fotos acima, dois exemplos desta prática: Seu Derval oferta 5 litros de amendoim ao pesquisador, após visita em que realizou entrevista; Seu Vêi, pai de Leandro, cede o burro e oferece um dia de trabalho a Seu Josué, carregando pedras para uma construção. A prática é conhecida como “demão”. Fotos do autor, jun.2003.

6.3 – A LAVOURA DA MANDIOCA E AS CASAS DE FARINHA

Um outro momento importante para o fortalecimento das relações comunitárias se manifesta na colheita da mandioca e no fabrico da farinha. O plantio, a “ranção” e a raspagem da mandioca são tarefas que exigem a presença de muitas pessoas. A todos os membros da família que obrigatoriamente se envolvem com estas atividades, juntam-se outros trabalhadores e trabalhadoras “diaristas”. O trabalho coletivo permite o convívio entre muitos, a troca de informações, a atualização das memórias da comunidade, a partilha de merendas que uns e outros

levam para “enganar a barriga” enquanto trabalham. Tudo isso, enfim, promove o fortalecimento do sentimento de pertença.

Na “tarefa-de-farinha”, o que a princípio parece ser um trabalho cansativo, torna-se alegre e festivo em decorrência da presença de parentes, vizinhos, conhecidos. Esta rede de contatos ali estabelecida é um momento privilegiado, também, para o exercício de uma pedagogia iniciática na *arkhé* da comunidade. Observando os/as mais velhos/as, escutando antigas e novas histórias, etc., as crianças vão-se afeiçoando a uma rede de aprendizagem, que permite, que desde muito cedo, elas sejam inseridas no cotidiano da comunidade que, como já foi dito, é marcado pelo trabalho. O trabalho na casa de farinha, entretanto, está longe da lógica da produtividade que caracteriza as relações do mundo capitalista, pois o povo que ali se reúne não só o faz no sentido de produzir farinha. A “roda de mandioca” é um momento de trabalho e divertimento, de atualização das memórias da comunidade, de contar “causos”, comentar o cotidiano como o desempenho dos/as alunos/as nas atividades escolares, sendo, também, instante de muito aprendizado.



Foto 41 – “A roda de mandioca”. O momento de raspagem da mandioca na casa-de-farinha é um instante de fortalecimento dos laços comunitários. Na foto mulheres “botam a meia”, embalada por conversas⁸⁷.

As missas e rezas, o “roubo de roça” e as “tarefas-de-farinha” são importantes manifestações da cultura da roça e se destacam pela contribuição que trazem para vivificar valores como a solidariedade, a comunhão, a partilha, constituindo-se, portanto, em momentos privilegiados de estreitamento dos laços de identidade e pertencimento entre os moradores e as moradoras da comunidade.

⁸⁷ - Na raspagem da mandioca, um pequeno grupo recebe e se encarrega de raspar apenas a metade da raiz, que logo é colocada à disposição de outro grupo que, de mãos bem limpas, completa a operação.

6.4 COMUNIDADE, LAZER E SOLIDARIEDADE

As atividades de lazer praticadas em Palmeira não apresentam muitas diferenças entre os jovens e os “antigos”. Entretanto, a categoria gênero é um demarcador nas relações sociais tanto em Palmeira, como, possivelmente, em toda a roça de Amargosa. Há uma clara distinção entre o que é permitido ao homem e à mulher, os lugares onde podem ou não ir tanto nas atividades de lazer, quanto no trabalho; tanto “dentro”, quanto “fora de casa”.

As rezas que freqüentei durante a pesquisa constituíram-se num cenário muito ilustrativo desta divisão social do espaço, como se pode comprovar nas fotos a seguir:



Foto 42 – D. Vilma, a rezadeira de Palmeira, incensa o santo altar de São Cosme e São Damião. (Detalhes da reza de d. Bete e Seu Zito, set.2005. Fotos do autor).



Foto 43 – Conça de Mira joga pétalas de rosas sobre a cabeça de alguém ajoelhada sob o altar, no momento do “beija-pé”.



Foto 44 – Homens acompanham a reza do lado de fora da casa.



Foto 45 – Espaço externo, o terreiro da casa é lugar predominantemente masculino.

No momento da reza, os espaços internos da casa como a sala de visita, a “sala do santo” (sala do oratório) e a cozinha são espaços exclusivamente femininos (a exceção é para

os “homens da casa”, ou seja, esposo, filhos). Os homens ocupam os espaços mais externos. O terreiro e o oitão da casa são lugares masculinos. Rezar os benditos, incensar o oratório e jogar pétalas de rosas sobre a cabeça dos devotos durante o “beija-pé”, é “trabalho de mulher” (fotos 42 e 43). Enquanto isto...homens conversam no terreiro ou acompanham a reza pela janela do oitão, como se pode vê nas fotos 44 e 45.

Em Palmeira, pude constatar que, entre as mulheres, a diversão principal é a reza, momento de devoção e lazer, como já foi explicado; em segundo lugar, está a Igreja, o que significa tanto as missas que são realizadas eventualmente (dia de domingo de dois em dois meses, quando um padre se desloca da cidade para celebrar na igreja da Palmeira), quanto os encontros que acontecem todos os domingos coordenados por duas “ministras” e um “ministro da eucaristia”, ambas/os da comunidade; aniversários, passeios e visitas à casa de amigos e parentes ou a enfermos estão logo em seguida; por fim, vem a televisão. Entre os homens, o lazer preferido é a “venda” onde jogam dominó, baralho, bebem e pilheriam; em seguida vem a Igreja; depois, tem-se o futebol; e, por fim, sem nenhuma hierarquia, podem-se encontrar outras atividades como o passeio e visitas a casa de amigos, caçadas (muito presente no passado, porém pouquíssimas na atualidade), viagens de bicicleta e adjutórios.

Para os homens, a televisão é um atrativo quando transmite jogos importantes; mas, nestes casos, quase sempre um vai à casa do outro para assistir coletivamente. Entre todas as atividades de lazer, entre os homens e entre as mulheres, as preferidas e as que têm maior intensidade são aquelas que estão voltadas para o sentido de comunidade.

Esse sentido de comunidade confirma-se, nas falas dos/as moradores/as e, também, de alunos/as, quando se referem à Palmeira. As falas abaixo, de D. Bete e Everaldo, respectivamente, são ilustrativas:

– A Palmeira é muito bem, muito boa mesmo! É um lugar calmo..., que não tem violência, que não tem ladrão pra dizer assim: ‘faz medo a gente sair por causa de ladrão’; num tem uma coisa assim de meter medo; a gente sair de noite a gente pode sair a vontade. **Todo mundo vizinho.** É uma coisa ótima, a Palmeira pra mim num tem um lugar melhor pra viver do que a Palmeira. Aqui é ótimo (D. Bete).

– Lá pra mim é bom demais. Lá, a gente não tem do que reclamar (Everaldo, 6ª série).

Mesmo reconhecendo traços de solidariedade, união e partilha na Palmeira, não se pode idealizar uma harmonia perfeita, longe de conflitos. A fala de D. Jucélia faz este contraponto necessário: “Tem gente de todo jeito: tem umas pessoas que é ótimas de lutar, já tem outras que não é. Vai de natureza, tem uns vizinhos que é ótimo, já tem outros que não”. Seu Zelito, pai de Júnior, por sua vez, confirma essa perspectiva da união e da desavença, características dos sujeitos humanos, ao tempo que parece indicar a tolerância necessária para que haja uma coexistência na localidade de Palmeira:

– Aqui a região, até hoje, graças a Deus é boa. Num tenho o que falar da região de Amargosa, da região da Palmeira. Num tenho o que falar. Sempre surge alguma, alguma conversa de um, conversa de outro, mas se a gente se ligar nesse negócio, ninguém veve, né? Aí ninguém veve!

Durante a década de 90, a relação entre os espaços “rurais” e “urbanos”, em Amargosa, sofreu transformações radicais. Antes, quando o trajeto era realizado a pé ou “no lombo de animal”, o contato era menos intenso, dada as dificuldades de deslocamento. Hoje, com a abertura e ampliação de estradas vicinais e o crescimento do número de veículos no município (carros, caminhões, mototáxi e os ônibus escolares), inclusive adquiridos por moradores/as da roça, o contato tem-se intensificado. Além disso, a chegada da energia elétrica a muitas localidades do município têm favorecido a inserção dos meios de comunicação na roça. O **carro**, a **TV** e a **escola** têm sido os principais elementos responsáveis pela difusão de novos valores, que tem impactado diretamente sobre as identidades das populações residentes nas roças do município. Os efeitos da televisão, entretanto, não podem ser maximizados. Durante a pesquisa, surpreendi-me com o lugar secundário que a televisão ocupa na vida das pessoas da Palmeira:

– É bom a televisão. É bom! [...] mas eu mesmo, pra ser sincera, não tenho tempo nem pra assistir novela. Eu não tenho tempo. [...] tenho televisão só por ter. Num paro em casa! (D. Jucélia).

– Não tenho paciência! De sentar e ficar lá assistino televisão?!!. O Globo Rural de manhã, assim o Canal do Boi, vez em quando eu posso sistir, que é bom (Seu Agenô).

Entre os/as jovens, a **televisão** está mais presente, mas ela está longe de assumir o lugar preponderante que tem para os/as jovens urbanos. Em Palmeira, prevalece o sentido de

comunidade, como foi descrito anteriormente, e a televisão é preterida em favor de outras atividades mais coletivas/comunitárias, como a Igreja, o passeio, a reza.

Sobre o **carro**, já mencionado anteriormente, este é um agente que tem provocado um estreitamento dos fluxos culturais entre a roça e a cidade na última década, em Amargosa. “Seu” Agenô é quem detalha esta realidade em Palmeira:

– Há 10 ano atrasado aqui meu irmão, o cara docesse aqui pra arrumá um carro era a maior sacrifício. Hoje é toda hora. [...] Tudo já foi mais diferente, rapaz. A criação minha é a de Adailton, hoje? [...] naquele tempo não tinha uma bicicleta pra andar. Hoje, tem moto, tem carro, tem tudo pra tá pra baixo e pra cima.

A **escola**, também, tem favorecido os fluxos culturais entre a Palmeira e a cidade.

D. Rita, ex-professora leiga, que lecionou durante 30 anos na região em uma escolinha isolada, improvisada em sua residência, conta o que aconteceu com sua escola quando, em janeiro de 1989, a Prefeitura Municipal resolveu construir os dois atuais prédios escolares existentes na localidade:

– Ninguém queria ficar [na sua escola]! Todo mundo atrás de prédio novo. Ali tu sabe: beira de estrada, carro passando toda hora, visita de prefeito, secretário, visita de gente da cidade; ninguém queria mais vim para cá! [para sua escola].

A citação mostra o poder de atração que os prédios, símbolos da urbanização, da modernização, exerceu sobre as crianças de então; mas interessou-me, também, para demonstrar como os valores sociais compartilhados pela comunidade foram úteis à ex-professora na ocasião para garantir sua permanência na Escola Agostinho Machado, em sua residência, até o ano de 1992, quando, finalmente aposentou-se:

– Falei com os pais. Eu já era professora antiga. Todos haviam sido meus alunos. Eles tiveram **consideração** por mim e deixaram seus filhos [matriculados na antiga escola].

São das duas escolas construídas em 1989, a Escola Professor Rosalino José dos Santos e a Escola Eusébio Veloso que provém os alunos e as alunas personagens desta pesquisa. Dali, após concluírem a 4ª série, diariamente deslocam-se para a cidade num trajeto de “migração por um turno”, onde prosseguem seus estudos⁸⁸. Esta nova realidade, qual seja, a presença da

escola na roça, para onde se deslocam motorista levando professoras da cidade, agentes da Secretaria de Educação, etc; ou ainda o contato diário com a escola da cidade, para a qual se deslocam-se diariamente alunos e alunas da roça; demonstra a importância que tem esta instituição na intensificação dos fluxos culturais entre a roça e a cidade. Entretanto, é preciso considerar as discussões colocadas na Parte II, quando me referi às relações entre estes distintos espaços geográficos, que não se trata de uma simples homogeneização, porque as identidades vão sendo tensionadas, negociadas, favorecendo a emergência de terceiras identidades.

Todos/as os/as alunos/as de Palmeira são filhos de pais e mães trabalhadores/as da roça que lavram a terra para dela tirar seu sustento. No caso dos/as alunos/as entrevistados/as, todas as famílias possuem uma propriedade de terra, “um terreninho” cujas extensões variam de ½ a 5 tarefas de terra. Em muitos casos, a produção cultivada nestas propriedades é insuficiente para a manutenção alimentícia da família, tendo-se que recorrer a outras fontes, entre as quais se sobressai o trabalho braçal em propriedades alheias maiores, na condição de “diarista”; nestes casos, por um dia de trabalho que começa às 7 horas e se estende às 17 horas, com intervalo de 1 hora para almoço (das 12 às 13 horas), um homem recebe de R\$ 10,00 a R\$ 12,00, e uma mulher de R\$ 6,00 a R\$ 8,00, em média, dependendo do tipo de serviço. O benefício de aposentadoria rural, concedido a partir da idade mínima de 55 anos para mulheres e 60 anos para os homens, tem-se constituído em uma importantíssima fonte de renda na localidade, ajudando no orçamento familiar e contribuindo bastante para a melhoria das condições de vida dessa população. Nestes casos, é comum o aposentado “ajudar a sustentar” os filhos e netos “que tem mais precisão”. Os benefícios dos programas sociais federais, a exemplo do Bolsa Família e Bolsa Escola, ainda que não se comparem, em importância, às aposentadorias, têm contribuído financeiramente para as famílias. D. Jucélia, em 2003, ao se referir aos gastos financeiros para manter sua filha Alina na escola, testemunhou a importância do Programa Bolsa Escola:

– A minha [filha], falar verdade, não gasto muito porque não tenho condições de gastar [...]. Agora, se agente for dá de tudo que necessita, precisa ter dinheiro na mão! Agora facilitou mais um pouco pra nós, porque esse negócio da Bolsa Escola, pelo menos, melhorou mais um pouco.

⁸⁸ Onze alunos/as egressos/as destas escolas já concluíram o Ensino Médio em escolas da cidade, todos eles tendo cursado as séries finais do Santa Bernadete no Colégio Estadual Santa Bernadete.

O número de filhos nas famílias da Palmeira varia entre 2 e 11 filhos, sendo menor nos casos das famílias constituídas por casais mais novos, refletindo assim o impacto de um conjunto de fatores como maior nível de escolaridade, maior acesso a informações e a produtos contraceptivos.

As discussões apresentadas nas páginas anteriores desta Parte 2 contribuem para definir que vem a ser o/a aluno/a da roça, personagens sobre as quais nossa pesquisa incidiu. O/a aluno/a da roça é um/a aluno/a pobre, filho/a de pequenos/a proprietários/a ou de pais ou mães que não possuem propriedade alguma de terra, mas nela trabalham. Mais que isso, é filho/a da roça porque cresce nas lidas, nas lavouras, debaixo dos pés de mandioca, nas “casas de farinha” e pelo meio das roças plantadas ou cuidadas por seus pais/mães. Têm, portanto, toda uma vivência com a terra, uma relação simbiótica com esta e onde a enxada e o facão são instrumentos presentes. Nesta relação, produz-se toda uma riqueza de conhecimentos sobre as técnicas de plantio, de limpa, de colheita; saberes sobre a geografia (o tempo de plantar e de colher), o meio ambiente (a utilidade de cada planta), etc.; são forjados valores, regras de convivência, maneiras de entender e estar no mundo, que vão configurando uma *arkhé* muito peculiar, *arkhé da roça*, caracterizada pela solidariedade, pela comunidade, pela religiosidade, por uma relação afetuosa com a natureza, por uma relação não-econômica (não-capitalista) com a terra (“plantar para viver”), pelo respeito aos mais velhos e ao sagrado. O/a aluno/a da roça, filho/a do homem/mulher que lavra a terra é também um/a lavrador/a-infante, porque da sua lavra na roça é que tira o seu sustento (daí ter que “ajudar os pais”, como afirmou a quase totalidade dos participantes da pesquisa). O/a aluno/a da roça não é o/a filho/a do fazendeiro/a. Mesmo nascido/a na “zona rural”, este/a não pode ser um filho/a da roça, pois que não trabalha, vive nas “mordomias” da “Casa Grande” e não tem uma vivência concreta com a terra, o facão e a enxada. Os/as filhos/as de fazendeiros/as são poucos e estes/as, geralmente, residem na cidade e estudam em escolas particulares. Para esses sujeitos, uma outra formação é pensada: quando crescem: “vira dotô!”

Parte III

Cultura(s), identidade(s) e escola

[...] A escola ensinou, no Nordeste, durante décadas aos/às alunos/as do campo: que eles, para serem felizes, teriam que migrar para as cidades; que teriam que abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultura era o “cabo da enxada”, era o trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler; que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pé-rapado, ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade. Além disso: a escola estimulou seus alunos e alunas a tirarem os documentos, para migrarem, para usarem na cidade o pouco que aprenderam; a escola provou para os alunos que agricultura “não veste camisa”, que seus pais não saíam do canto e não melhoravam de vida, porque continuavam na agricultura. Quem duvida que a escola, do campo, desempenhou esse papel? Quem duvida que, em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua auto-estima? (MOURA, 2003, p. 18-19).

1 CULTURA OU CULTURAS?

1.1 A CENTRALIDADE DA(S) CULTURA(S)

Discutir a categoria **cultura** é uma necessidade inicial que se impõe a esta dissertação, nesta *Parte*. Há, pelo menos, três razões que aqui justificam esta necessidade.

Primeiramente, é preciso considerar que a cultura sempre ocupou uma importância teórica fundamental no campo das ciências sociais/humanas, sendo hoje um “veio de discussão consagrado” (BURITY, 2002, p. 7). Assim, a vinculação desta dissertação à Educação (ciências sociais/humanas) exige que a cultura seja aqui tomada como ponto de estudo. Como lembra Forquin (1993, p. 10):

[...] o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade.

Uma segunda razão advém das preocupações mais recentes em torno do tema da identidade, que vem atribuindo à cultura um peso significativo. Os estudos têm apontado que as identidades não são essências que emergem de um eu verdadeiro e único, mas algo que é formado culturalmente, por meio de investimentos simbólicos pelos quais elas se afirmam e se negociam. “Isso significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (HALL, 1997, p. 8). Como este é um estudo sobre identidade, deixar de discutir a categoria cultura seria incorrer no erro crasso de não alicerçá-lo teoricamente, pelo não preenchimento de uma questão fundamental.

Para além da relação cultura/educação e cultura/identidade, acima apontada, é preciso considerar, ainda – esta é a terceira razão –, a “centralidade” que a cultura vem assumindo nestas últimas décadas, na constituição de todos os aspectos da vida social.

A expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam nas telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. (HALL, 1997, p. 5).

Como aponta Stuart Hall (1997, p. 2), a cultura é um elemento-chave no modo de vida contemporâneo, assumindo “[...] uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia”. Desta forma, a cultura,

Não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento bem como o interior da vida local e cotidiana. (HALL, 1997, p. 6).

São estas três razões, então, que justificam a necessidade de discutir a questão da cultura.

1.2 CULTURA, UMA CATEGORIA COMPLEXA

O estudo da cultura, nas mais diferentes tradições teóricas, tem sido caracterizado como algo de grande complexidade, devido seu envolvimento com um conjunto de variadas relações nem sempre facilmente desvendáveis. O próprio conceito de cultura é de difícil definição, conforme reconhece vários autores a exemplo de Couceiro (2002), Forquin (1993), Laraia (2003), Reali (2001), Williams (1992), etc. Raymond Williams (1992, p. 10) refere-se ao conceito de cultura como um “termo excepcionalmente complexo”, ou ainda como “palavra que freqüentemente provoca hostilidade ou embaraço” (WILLIAMS, 1969, apud REALI, 2001, p. 53). Jean-Claude Forquin (1993, p. 11) lembra que o termo cultura “é sempre um dos mais equivocados e mais enganadores”; Sylvia Couceiro (2002, p. 32) define-o como “conceito polêmico”, gerador de “dificuldades e imprecisões”. Grande parte destas dificuldades podem ser atribuídas aos diferentes significados que o termo cultura foi incorporando ao longo dos tempos, como aponta Raymond Williams (1992, p. 10; 13):

Começando com o nome de um **processo** – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII [...], um nome para **configuração** ou **generalização** do espírito que informava o “modo de vida global” de determinado povo, assumindo, nestas últimas décadas, a forma de um **sistema de significações** mediante o qual [...] uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada (grifos meus).

Se nos detivermos no uso enciclopédico da palavra cultura, veremos que ela significa ato, efeito ou modo de cultivar, ou seja, o ato de cuidar, zelar, tratar de algo. Num primeiro momento, o uso do conceito esteve restrito ao mundo da agricultura, a criação ou procriação de plantas e animais (WILLIAMS, 1992). No entanto, como sabemos, a palavra cultura também tem seu uso como “cultivo do espírito humano”, como refinamento de hábitos, modos ou gostos, como “formação do espírito cultivado”. O que a princípio designava apenas o cultivo agrícola, passa ao campo semântico do saber, do conhecimento, da erudição intelectual, da formação ou educação do espírito (VEIGA-NETO, 2003). Daí, no imaginário social, a noção de cultura estar fortemente vinculada ao mundo das artes, das letras e do grau de instrução formal logrado, significando, muitas vezes, o domínio de hábitos que, supostamente, expressam fineza ou civilidade.

Veiga-Neto (2003) afirma que nos últimos dois ou três séculos, “aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc”. Ainda segundo este autor, esta concepção de cultura, fundada na Modernidade, tem alguns intelectuais alemães como seus principais formuladores (Kant, Goethe, Schiller, Fichte, etc) e possui algumas características básicas, como se verá a seguir. Em primeiro lugar, o seu caráter diferenciador e elitista. A cultura era entendida como um conjunto de produções do “espírito cultivado”. Em segundo lugar, o caráter único e unificador. “Sob o mento de um pretense humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico” (p. 10), que teve como consequência, “o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença” (p. 10). Em terceiro lugar, o caráter idealista de cultura, “alimentando a busca de uma sociedade e de uma cultura “perfeita”. Esse idealismo foi – e continua sendo uma

condição necessária para se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma cultura única e universal. Essas características configuram, então, uma concepção de cultura que Forquim (1993) chama de cultura “perfectiva”, “normativa”.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 2) observa que esta concepção de cultura formulada na Modernidade é extremamente essencializada:

A cultura [...] é abstraída do seu processo de produção e se torna, simplesmente uma coisa, se torna reificada, petrificada, cristalizada. Esse processo de reificação é concomitante ao processo de essencialização: a cultura ‘é’, a cultura não é feita, não se transforma.

Mas, ao longo do século 20, esse conceito moderno de cultura começa a sofrer sérias rechaduras. Os primeiros abalos vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia. Mais recentemente, os Estudos Culturais⁸⁹ tem contribuído para detonar o conceito moderno de cultura e nos mostrar que é mais adequado falarmos em culturas. Atualmente, podemos dizer que uma visão antropológica do conceito visa romper com a concepção de cultura, como patrimônio artístico e intelectual das elites, ampliando esta visão do senso comum, que é bastante limitada sobre um termo que é amplo e, às vezes, de entendimento complexo.

No que se refere à formulação do conceito antropológico de cultura, Souza (2000) destaca a contribuição do pensador inglês Edward Tylor (1832-1917), do alemão Franz Boas (1858-1949) e o inglês Malinowski (1884-1942).

Segundo Laraia (1986), Tylor foi quem primeiro definiu a cultura sob um ponto de vista antropológico: “Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética” (1986: 28). Entretanto, cumpre destacar que este pensador, mais do que preocupado com a diversidade cultural, preocupara-se com a igualdade existente na humanidade:

A diversidade é explicada por ele como resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Assim, uma das tarefas da antropologia seria a de ‘estabelecer’, grosso modo, uma escala de ‘civilização’, simplesmente colocando

⁸⁹ “O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. O impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica”. (SILVA, 1999:131) “Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder”. (GIROUX, 1995:86)

as nações européias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites. (LARAIA, 1986, p. 36).

Já Franz Boas, no fim do século XIX, apresenta fortes críticas ao evolucionismo presentes nos então denominados “métodos comparativos” em antropologia e traz, definitivamente, o tema da diferença para o campo dos estudos antropológicos. “Toda obra de Boas é uma tentativa de pensar a diferença. Para ele, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial” (CUCHE, apud SOUZA, 2002, p. 4).

Como afirmei, Souza (2002) destaca, também, a importante contribuição de Malinowski, que teve o mérito de “demonstrar que não se pode estudar uma cultura analisando-a do exterior, e ainda menos à distância” (CUCHE, apud SOUZA, 2002, p. 4).

Nesta redefinição do conceito de cultura, iniciado na antropologia, cumpre destacar ainda a contribuição de Raymond Williams (1921-1988) e a sua influência nos Estudos Culturais. Para ele, a cultura deveria ser entendida como “o modo de vida global da sociedade” e o sistema de significação de um determinado grupo. Esta definição de cultura, no sentido antropológico/sociológico, é retomada pelo autor em uma de suas últimas obras. Williams (1992: 13) define cultura “como um modo do de vida global, distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um sistema de significações bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social”.

Explorando este conceito de cultura como prática de significação, Stuart Hall, importante teórico dos Estudos Culturais, assim se manifesta:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. (HALL, 1997, p.15-16).

Stuart Hall (1997) constata que as transformações ocorridas nas últimas décadas por conta da globalização, do desenvolvimento tecnológico, etc., vem provocando uma verdadeira “revolução cultural”, que se manifesta tanto no nível empírico – “substantivo”, como diz o autor – como no nível conceitual, “epistemológico”, colocando a cultura numa posição de “centralidade”, como já foi dito.

Como se vê, esta nova configuração no conceito de cultura vai muito além daquelas tentativas que a definiam como um modo específico de sentir, pensar e agir das nações, classes e grupos sociais; como um conjunto, um estoque acumulado de saberes (estéticos, intelectuais, espirituais, etc.), conforme era definido pela antropologia clássica. Estamos diante, então, de uma mutação conceitual.

Essa mutação “epistemológica” – como diz Hall (1997) – sofrida pela cultura nas últimas décadas, embora tenha concorrido para colocar em desuso as antigas separações entre níveis de cultura, elaboradas por uma racionalidade eurocêntrica que durante séculos pretendeu esquadrihar e classificar as diferentes manifestações culturais dos diferentes povos, não contribui para esclarecer a complexidade que o termo encerra. Antes, parecer ter complexificado o seu entendimento, pela centralidade que vem assumindo na sociedade atual, bem como pelos novos fluxos que criam e produzem embaraçamentos culturais.

O que os Estudos Culturais têm mostrado é que a cultura não é, simplesmente, um “acervo”, um conjunto de valores, práticas, modos de ser, de pensar e de agir. Muito mais que isto, ele é um sistema de significação plástico, indefinido, em permanente atualização, conflituado e negociado nas relações sociais que se estabelecem entre grupos, sujeitos e subjetividades. Isto implica entender que os sentidos das coisas não estão prontos, acabados, terminados, permanentes, eles são contentemente negociados (afirmados, silenciados, reelaborados), nas indefinidas redes de significações a que estão submetidos. É possível exemplificar isso na localidade de Palmeira, onde realizamos a pesquisa; lá, observei, nas festas, a oferta do guaraná e da cerveja como bebidas, substituindo, ao menos em parte, o café e a pinga.

Os autores deste campo de estudos (HALL, 1997; 2002; 2003; SILVA, 1999; 2000a; b; c; WILLIAMS, 1992), chamam ainda atenção para as relações de poder presentes nas práticas de significação, o que torna a cultura uma arena onde se travam as lutas pela significação. Costa (2000, p. 6) chama atenção de que “[...] os significados não são fixos, nem naturais, nem normais, nem lógicos; eles são inventados no interior de uma ‘ordem do discurso’ que as estabelece arbitrariamente segundo um regime ligados a sistemas de poder”. Desta forma, as idéias não são apenas formas de expressar os significados do mundo, elas podem ser vistas como sistemas que demarcam e moldam como se deve ver o mundo, que possibilidades são disponíveis.

Essas novas teorizações têm aberto amplas perspectivas de debates, que têm possibilitado, inclusive, contra-ofensivas no sentido de desnaturalizar as “verdades”, a “superioridade” das culturas hegemônicas que foram levadas a cabo ao longo da modernidade, recalçando outras identidades possíveis.

Na esteira dessa polêmica o termo “cultura popular” tem merecido importante atenção nos debates, ainda longe de consenso. Durante muito tempo, este termo foi utilizado para demonstrar a existência de uma cultura que se definia “[...] pela sua oposição à cultura letrada ou oficial das classes dominantes” (COUCEIRO, 2003, p. 15). Os estudos sobre a cultura popular estiveram enquadrados num modelo interpretativo fundado no estruturalismo clássico, que demarca as fronteiras entre a “cultura da minoria” e a “cultura popular”:

Ao lado da primeira estaria a intelectualidade, o saber, a ciência, os altos salários, o prestígio, a capacidade para o mando. Do outro lado, o trabalho manual, o fazer, a supertição, os baixos salários, o desprestígio, a obediência. De um lado o patrão, de outro o trabalhador. Para a “minoria culta”, a cultura popular nasce sob o signo da “inferioridade”, da vulgaridade, da mediocridade. (REALI, 2001, p. 69-70).

Reali aponta que a preocupação com a cultura popular, embora possa ser encontrada em escritos do final do século XXIII, com os Irmãos Grimm, por exemplo, só passa a ser encarada mais a sério a partir do século XX por alguns intelectuais marxistas incomodados com a ausência de estudos sobre “a cultura da classe trabalhadora”. A autora aponta que as transformações ocorridas no mundo capitalista entre 1880 e 1920, provocaram mudanças profundas na vida dos trabalhadores, ensejando, então, estudos sobre a “vida do povo”; destacando, neste sentido, os trabalhos dos historiadores ingleses Edward Thompson, Eric Hobsbawn e Peter Burke. É nessa linha que parece se enquadrar os estudos de Edmilson Pereira e Núbia Gomes (PEREIRA; GOMES, 2002), que durante a década de 1990 dedicaram-se a produzir uma série de trabalhos sobre a “cultura popular rural”, em Minas Gerais.

As teorizações mais recentes, entretanto, têm questionado a própria idéia de popular. É o caso, por exemplo, do artigo *Notas sobre a desconstrução do “popular”*, escrito por Stuart Hall (HALL, 2003). Como o próprio título do texto sugere, Stuart Hall quer desconstruir a visão de “popular” – associada às questões de tradição, de classe, como uma estrato “autêntico” e “autônomo” – tão difundida pela sociedade e compreendê-la ou considerá-la sob uma nova

perspectiva. O autor dedica-se a buscar um conceito de cultura popular, recorrendo a três definições.

A primeira definição de popular a que o autor se refere é aquela em que algo é tido como popular porque as massas os escutam, compram, lêem, consomem, apreciando-o imensamente. Uma definição de mercado, comercial. Apesar dessa concepção não ser a defendida por Hall, ele tem restrições a dispensá-la completamente, pois o século XX é o século do consumo e influenciados pela Indústria Cultural. Neste sentido, é importante destacar que a dominação cultural produz efeitos concretos. Tentar provar o contrário seria um erro, pois equivaleria a dizer que a cultura do povo existiria como um enclave isolado, fora das relações culturais e do poder de cultura, o que de fato não existe.

Uma outra definição de popular seria a de que “a cultura popular” é todas essas coisas que o “povo” faz ou fez. Esta se aproxima de uma definição “antropológica” do termo: a cultura, os valores, os costumes e mentalidades do “povo”. Aquilo que define seu “modo característico de vida” (HALL, 2003, p. 256). Essa definição também causa estranheza para Hall, pois define-se o conceito de popular através de um inventário descritivo. Não se pode simplesmente categorizar as coisas que o “povo” faz e as que o ‘povo” não faz, pois, como dito anteriormente, nada é estático ou limitativo a classes ou categorias e de tempos em tempos os conteúdos dessas categorias mudam, se diluem.

O autor opta, então, por uma terceira definição para o termo popular, a qual considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas, não incorporadas às tradições e práticas populares. Essa concepção considera a influência das formas e atividades culturais como um campo sempre variável, observando como essas relações de domínio e subordinação são articuladas. Em seu centro estão as relações de forças mutáveis e irregulares, a questão de luta cultural, que define o campo da cultura transformada.

A grande contribuição de Stuart Hall, neste artigo, é nos fazer compreender que não se pode falar da cultura de um grupo como sendo fixa, contida, pois os valores se alteram e “o que era tido como erudito no século XX, pode ser o exemplo de hábito tipicamente popular na atualidade” (HALL, 2003, P. 257). Na verdade, para o autor, não existe uma cultura popular íntegra, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominações culturais. A luta cultural assume diversas formas: incorporação, distorção, resistência, negociação, recuperação.

Neste mesmo sentido, outros estudos tem chamado atenção para as interpenetrações culturais entre diferentes grupos e classes. Couceiro (2002) aponta, por exemplo, o historiador italiano Carlo Ginzburg⁹⁰ e o historiador inglês Peter Burke⁹¹, que cunharam, respectivamente, as noções de “**circularidade cultural**” e “**biculturalidade**”, para dar conta das interações entre culturas.

Na América Latina, os trabalhos do mexicano Néstor García Canclini têm-se nutrido na idéia de “**hibridismo cultural**” das culturas contemporâneas. O próprio Canclini é quem esclarece o conceito:

A hibridez trata de designar, precisamente, esse caráter misto, esses cruzamentos interculturais [...] A proposta de Culturas híbridas é a de elaborar uma noção de hibridação que permita abarcar, de um modo dinâmico, os diferentes processo em que o culto, o popular e o massivo se inter-relacionam, se misturam; o tradicional se intercepta com o moderno; distintas culturas de países e regiões diferentes também entram em relação. Interessa-me analisar como esses intercâmbios dos processo culturais se produzem, para não dar visões fragmentadas, excessivamente analíticas. (apud ESCOSTEGUY, 2001, p.118).

Embora seja importante considerar o alerta feito por Couceiro (2002), evitando-se generalizar os conceitos acima indicados para diferentes períodos históricos e distintas realidades sociais, as discussões acima são pertinentes para entender a localidade de Palmeira na atualidade, onde a pesquisa foi realizada, bem como a trajetória de migração por um turno que fazem os/as alunos/as da roça para a escola da cidade, diariamente. Como já foi destacado na Parte II, aquela comunidade, que ainda guarde traços característicos das chamadas sociedades tradicionais, encontrou-se durante as duas últimas décadas diante de um intenso fluxo cultural, otimizado a partir de meados dos anos 90 com a chegada da energia elétrica e a propagação do carro e da escola. Mas, o que se vê em Palmeira não é nem a permanência de um “tradicional puro”, isolado, nem a recepção passiva dos produtos culturais urbanos que agora chegam àquela localidade pelas telas dos poucos e usados televisores (“de 2ª mão”), pelas carrocerias dos caminhões e bagageiros dos ônibus ou ainda pelas teclas da telefonia celular. Neste sentido, o conceito de **hibridismo** cultural oferecido por Canclini parece ser pertinente para traduzir esta

⁹⁰ Carlo Ginzburg cunhou esta noção ao estudar a interação entre a cultura popular e a cultura erudita durante a Idade Média; ver, especialmente, sua obra *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

⁹¹ O estudo de Burke foi sobre a início da Idade Moderna: *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo, Cia das Letras, 1989 .

“terceira identidade” que ali vai se formando: nem o “eu”, nem “outro”, nem uma ruralidade “pura”, “tradicional”, nem o urbano pós-moderno, mas algo diferente produzido em constantes jogos de negociação intersubjetiva que se dão cotidianamente naquele espaço.

Deste modo, é possível compreender que características que definiam o *ethos* cultural daquela comunidade há duas décadas, hoje, de certa forma ainda se preserva e se transforma, constituindo um modo de vida particular. Neste sentido pode-se destacar: *a)* relação simbiótica com a natureza (os ciclos e os recursos naturais); *b)* conhecimento transmitido de geração para geração; *c)* exploração da natureza para garantir sua sobrevivência; *d)* morada e ocupação do território por várias gerações; *e)* importância das atividades de subsistência; *f)* reduzida acumulação de capital; *g)* importância dada à comunidade familiar (relações de parentesco). Essas características vão-se, pouco a pouco, dessacralizando pela introdução de novos elementos provenientes, ao mesmo tempo que se preservam, traduzindo o que Pereira e Gomes (2002) chamam de “gestos de fechamento e abertura”.

2 CULTURA NO PLURAL: MULTICULTURALISMO

Conforme apontam autores como Hall (2002) e Santos (1995), a globalização tem provocado um movimento de retorno do outro. Para Hall (2002) o processo de globalização estimula a tensão entre o global e o local na transformação das identidades, produzindo nem o triunfo do global nem a persistência do local. “Os efeitos deste processo permanecem contraditórios: se há uma tendência à homogeneização global, por outro lado há também um fascínio pela diferença, pela etnia, pela alteridade” (SANTOS, 2000, p 80).

Então, o multiculturalismo, enquanto um fenômeno de nosso tempo, de nosso mundo globalizado, é uma realidade que suscita novas questões para a escola e que não pode ser ignorado ou minimizado. Vivemos num espaço e tempo marcados pela efervescência das questões trazidas pela diferença. Diferença de gênero, de raça, de classe social, de orientação sexual, de identidades, de origens, de pertencimentos, etc. Diferença que até bem pouco tempo ficou ocultada pela força do discurso sobre a igualdade. Com exceção da diferença de classe social, as demais questões são relativamente novas, emergiram mais recentemente, tanto no campo das ciências sociais quanto na reflexão educacional.

Como afirma Souza (2000, p.7), “a diferença é o nó central do multiculturalismo”. Para Semprini (1999, p.11) “a diferença não é simplesmente, um conceito filosófico, uma forma semântica. A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico”.

É importante colocar que o aparecimento de reivindicações com base na diferença traz à tona uma reflexão e uma disputa, muitas vezes veemente, sobre o lugar, os direitos, as representações, a vez e a voz das minorias em relação a uma determinada maioria. Poderíamos dizer, então, que o multiculturalismo e a reivindicação pela diferença trazem o apelo do

reconhecimento e da garantia de direitos de diversas identidades, tais como: o/a negro/a, a mulher, o/a homossexual/a, o/a indígena/a, o/a jovem, **os/as rurais**, etc.

As reivindicações baseadas na diferença, ou se preferirmos “reivindicações identitárias” (Semprini, 1999, p. 56), surgem visando uma melhor integração de uma minoria às mesmas condições e direitos usufruídos pela maioria de determinada sociedade ou nação, e não para se distanciar dela. Em raríssimos casos, as reivindicações identitárias são totalmente separatistas.

No entanto, seria errôneo pensar que o multiculturalismo apresenta apenas um desafio político, que talvez fosse resolvido com medidas de justiça social e promoção da igualdade entre grupos de uma determinada sociedade. O multiculturalismo traz ainda um desafio conceitual. Pensar, entender, refletir a partir do conceito de diferença nos convida a uma nova postura epistemológica.

Para Semprini (1999, p. 81), o multiculturalismo funda-se em uma epistemologia própria, que ele designa de “**epistemologia multicultural**”. O autor reconhece que esta epistemologia mantém uma ligação quase umbilical com as novas teorizações do campo filosófico e social, a chamada “teoria pós-moderna”, ou seja, uma crítica ao projeto da modernidade e a sua maneira de entender o conhecimento científico.

Semprini (1991, p. 83-85) descreve a “epistemologia multicultural” a partir de quatro aspectos fundamentais. A saber: **(1) A realidade é uma construção.** A epistemologia multicultural questiona a afirmação de que a realidade existe independente do sujeito que a narra e da linguagem utilizada para tanto. Afirmar que a realidade é uma construção e que ela está fortemente ligada ao sujeito e à linguagem é uma oposição direta a suposta objetividade científica preconizada na modernidade. **(2) As interpretações da realidade são subjetivas.** Desfeito o mito da objetividade científica, a epistemologia multicultural, apoiada nas recentes teorias da linguagem, aponta para a importância da construção do significado nas narrativas e mais do que isso, a afirmação de que “a interpretação é essencialmente um ato individual”, mediado, é, claro, pelas condições sociais objetivas (SILVA, 1999). **(3) A verdade é relativa.** A principal consequência do caráter radicalmente interpretativo e subjetivo da realidade é a impossibilidade de fixar-lhe uma verdade objetiva. Sendo assim, “a verdade só pode ser relativa”, condicionada ao indivíduo e ao significado que ele dá a ela. **(4) O conhecimento é um ato político.** Se o conhecimento não pode ser objetivo, nem a verdade absoluta, então, como ele pode ser

estabelecido? Para um representante da epistemologia multicultural, o conhecimento se estabelece pelo “fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma versão da realidade, uma perspectiva entre outras”.

A “epistemologia multicultural” surge como questionamento, desconstrução, crítica a uma “epistemologia monocultural”. As principais características desta última, segundo SOUZA (2002) estão em clara oposição ao que foi apresentado acima. Semprini, (1999, p.) indica essas características: **(1) A realidade é independente**, ela existe sem nenhuma relação com as representações humanas. **(2) A realidade não é condicionada pela linguagem**, existe independente da narrativa que a descreve e da linguagem utilizada neste ato. **(3) A verdade é absoluta**. O erro é uma questão de precisão, ou seja, um conhecimento ou um julgamento pode ser sempre aperfeiçoado. O erro é causado pela imprecisão e isso não deveria levar ao relativismo. **(4) O conhecimento é objetivo**, externo e independente do sujeito, da linguagem e da realidade social. O conhecimento é uma questão de descobrimento, revelação, atualização de uma verdade que escapa ao relativismo.

A análise monocultural aparece assim como infinitamente mais simples e tranquilizadora. Ela garante que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência quem dará tal solução. (Semprini, 1999:89)

Pelo que foi exposto, percebe-se que os multiculturalistas questionam “a natureza das coisas”, “o fato das coisas serem como elas são”. Sendo assim, o multiculturalismo é algo perturbador, que tira a segurança, que questiona idéias e concepções que oferecem garantia e sustentação para muitos aspectos da vida social. A teoria multicultural traz à tona as contradições da sociedade ocidental que se professa universalista e igualitária, mas, que, diante dos questionamentos multiculturais, descobre-se monocultural e profundamente marcada pela desigualdade. Em última instância, o que está em jogo nos questionamentos multiculturais é o projeto da sociedade ocidental, construído na modernidade.

Entre as contradições reveladas pelo multiculturalismo, Semprini (1999, p. 90) destaca:

Essencialismo versus construtivismo. O essencialismo, como vimos, é uma das principais bandeiras do monoculturalismo, talvez a mais importante de todas. Uma visão essencialista da realidade busca revelar a “natureza das coisas”, entender “as coisas do jeito que elas são”, como se a realidade fosse imóvel, imutável, sem nenhuma determinação externa. Nesta

perspectiva, a realidade “é” e nada pode mudá-la. Mudar é ir contra a natureza, a essência das coisas. O essencialismo é o principal argumento dos monoculturalistas para legitimar o *status quo* e justificar toda e qualquer oposição à mudança, à possibilidade de fazer e construir algo diferente. Entender a realidade como construção abre a possibilidade de pensar que se algo é construído, ele pode ser desconstruído e construído de novo. Os monoculturalistas nutrem verdadeiro pavor por esta aporia, pois, segundo eles, em caso de vitória do argumento sobre a realidade construída, estaria instalado o caos, pois nada poderia determinar a ordem desta construção, não haveria mais uma essência a ser buscada, uma ordem natural que orientaria, daria o rumo, o norte. No entanto, para os multiculturalistas, a “ordem natural” dos monoculturalistas é uma ordem construída e, principalmente, imposta como única possível.

Universalismo versus relativismo. Para os multiculturalistas, de universal o universalismo só tem o nome. Defendem que a existência de critérios universais é um engodo e uma violência, pois uma análise com mais acuidade da história da humanidade demonstra que valores universais são tão somente valores particulares, de alguns, de um determinado grupo, impostos a todos como se fossem de todos. “Ele [o universalismo] pode ser realizado somente eliminando-se a diferença, reduzindo ao silêncio as vozes discordantes e transformando em obrigação universal o que é somente um ponto de vista particular” (Semprine, 1999, p. 93).

Igualdade versus diferença. Esta aporia caracteriza a questão central das disputas multiculturais. É o valor da igualdade que alimenta a utopia universalista. Os multiculturalistas defendem que, como o universalismo, a igualdade é um equívoco, pois a igualdade pretendida – ou pelo menos até então defendida – pelos monoculturalistas não engloba o conjunto de todos os cidadãos, porque exclui inúmeros indivíduos, grupos e identidades, do acesso a todos os bens e direitos. Para os multiculturalistas, a igualdade é um valor ilusório e abstrato, pois não se aplica a indivíduos reais, mas a um cidadão ideal, ou idealizado, a partir de um grupo particular, que não corresponde a todos, mas sim a alguns. Por mais contraditório que pareça, o multiculturalismo defende que não há nada mais universal que as diferenças humanas, se há algo que caracteriza todos os seres humanos, este algo é o fato de sermos diferentes, o que não justificaria em hipótese alguma a desigualdade.

Objetividade versus subjetividade. Segundo Semprini (1999, p.94) esta oposição se dá principalmente no campo educacional. Os multiculturalistas insistem no reconhecimento da subjetividade para consolidar a auto-estima dos educandos/as, elemento

fundamental para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Valorizar a subjetividade seria, nesta perspectiva, ainda mais importante junto a grupos marginalizados. A subjetividade deveria ser considerada principalmente na seleção de conteúdos e nos critérios de avaliação. No entanto, para os partidários da objetividade, o mais importante é estabelecer critérios objetivos tanto para a elaboração do currículo quanto para as atividades de avaliação.

Podemos perceber, então, que as críticas do multiculturalismo são bastante abrangentes em suas questões e trazem para o centro do debate a temática da diferença. Neste sentido, concordo com Silva (1999, p. 86) ao considerar que uma das mais importantes contribuições do multiculturalismo foi transferir para o “terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia”.

O que podemos concluir da discussão acima é que o tema da diferença trouxe para o campo da educação um conjunto de novas e instigantes questões que não podem mais ser desconsideradas. Toda esta discussão que emerge a partir da defesa do direito à diferença e do direito à igualdade traz para escola um constante desafio, pois só aprenderemos a descobrir e a valorizar a diversidade convivendo com pessoas diferentes, diversas, plurais.

3 CULTURA(S) E IDENTIDADE(S)

3.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Os impactos provocados por fenômenos como a globalização, o desenvolvimento tecnológico ou mesmo a “virada cultural” causada pelas teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas, que fizeram emergir a questão do multiculturalismo, tem contribuído para colocar a questão da identidade como alvo de muitas discussões em vários campos do conhecimento, contemporaneamente.

A discussão sobre cultura e sobre multiculturalismo empreendidas nos tópicos anteriores interessam aqui, particularmente, para situar a questão da identidade, pois, como inúmeros estudos tem apontado, é no contexto da cultura que se dão os processos de construção das identidades.

Assim como a questão da cultura, discutir identidade significa entrar em um terreno igualmente complexo, polêmico, impreciso e embaraçoso. As dificuldades situam-se tanto na complexidade que, teoricamente, a questão encerra, como pelas diferentes perspectivas em que o tema é abordado. Como colocam muitos autores/as (MENDES, 2002; PENNA, 1992; SANTOS, 2000; SILVA, 2000), etc., identidade é um conceito que abrange várias dimensões, destacando-se uma dimensão social e outra pessoal. Neste sentido, a questão tem sido abordada sob vários enfoques.

Do ponto de vista da Sociologia, a identidade tem sido definida como “um conjunto de critérios que permitam uma definição social do indivíduo ou grupo, possibilitando localizá-lo em sua sociedade”. [...] “Desse modo a identidade seria uma identidade *atribuída* por parte de indivíduos e grupos e o sujeito geralmente aceita e/ou participa da atribuição” (SANTOS, 2000, p. 77).

[...] A identidade social de um indivíduo [ou de um grupo] [...] se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social, a uma classe de idade, a uma

classe social, uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente. (CUCHE, 1999, apud SANTOS, 2000, p. 77).

Do ponto de vista antropológico, a identidade cultural é “a identificação dos membros de um grupo a um modelo cultural comum que assegura unidade simbólica ao grupo [...]; portanto, essa identidade é construída através do processo de toda a socialização, é uma identidade partilhada. São sentimentos, valores, crenças e cosmovisões em comum” (SANTOS, 2000, p 78).

Numa perspectiva psicanalítica, a identidade é um processo de construção individual. Essa perspectiva diz respeito a “como a pessoa se vê, subjetivamente, como percebe o que lhe é próprio enquanto individualidade diferenciada” (PENNA, 1992, p 162).

Essas diferentes perspectivas, entretanto, não se isolam. O que se vê, nas teorizações acima é, ora uma ênfase na dimensão pessoal, ora a ênfase na dimensão social. Nesse sentido, torna-se pertinente a colocação de Mendes (2002), quando alerta para o perigo de cairmos no exagero do psicologismo ou do sociologismo. Assim, o autor, considerando que “a relação conceitual e empírica entre identidade pessoal e identidades sociais mostra-se difícil de deslindar e de precisar teoricamente”, apela para “uma concepção dinâmica da problemática da identidade, salientando que a identidade é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações⁹² sociais” (MENDES, 2002, p. 504). A perspectiva adotada pelo teórico português parece tensionar as dimensões pessoal e social que perpassam o processo de construção da identidade:

As identidade [...] Tem origem na necessidade de controlo, por parte dos indivíduos e grupos, do espaço social e físico circundante. [...] O indivíduo forma sua identidade não da reprodução pelo idêntico, oriunda da socialização familiar, do grupo de amigos, etc., mas sim do ruído social, dos conflitos entre diferentes agentes e lugares de socialização. Essas identidades são activadas, estrategicamente, pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na acção (MENDES, 2002, p. 504-505).

Nesta mesma perspectiva, parece ser pertinente trazer aqui a distinção conceitual efetuadas por Erving Goffman (GOFFMAN, 1982) e discutida por Mendes (2002) entre **identidade social**, **identidade pessoal** e **identidade de ego**. As **identidades sociais** são construídas pelas categorias sociais mais vastas a que um indivíduo pode pertencer; trata-se de um cruzamento de atributos pessoais,

⁹² Neste texto, nas citações de Mendes (2002), estarei mantendo a grafia original do artigo, escrito no português de Portugal.

uma categorização derivadas dos contextos sociais onde decorre a interação social. A **identidade pessoal** é a continuidade orgânica imputada a cada indivíduo, que é estabelecida através de marcas distintivas como o nome e a aparência, e que são derivadas de sua biografia. Cada indivíduo só pode ter uma biografia, uma linha de vida única e abrangente, estando isso em contraste com a multiplicidade de subjetividades que se encontra. Mendes (2002, p. 510-511) afirma, então, que a identidade pessoal “pode aparecer mesmo antes do nascimento, por exemplo, nos preparativos, roupa e escolha do nome por parte dos pais, e manter-se após a sua morte, isto é, pelas visitas que familiares e outros fazem ao cemitério, por celebração de missa, etc.” A **identidade de ego**, é uma identidade “sentida”, é a sensação subjetiva da sua situação, da sua continuidade e do seu caráter, que advém ao indivíduo como resultado das suas experiências sociais. Advém, então, do que o indivíduo deve pensar de si. Como coloca o autor (MENDES, 2002, p. 511), é “claro que o indivíduo constrói a imagem de si próprio a partir dos mesmos materiais com que os outros primeiros constroem uma identificação social e pessoal dele, mas ele tem uma margem de liberdade no moldar da sua identidade de ego”. Se a subjetividade se constrói socialmente, a resistência ou até o abandono da luta é sempre possível. Castells (1999, p. 23), comunga deste mesmo pensamento quanto diz que as identidades podem “ser formadas a partir de instituições dominantes [...], mas só assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo o seu significado com base nessa internalização”.

Nesse sentido, é importante recorrer, novamente, ao pensamento de Mendes (2002, p. 505) que discute, na constituição da identidade, sobre a “necessidade de um sentimento individual de permanência identitária” elaborada narrativamente, dentro dos discursos ativados em contexto distintos, ou seja, a necessidade de manutenção de um sentimento de identidade contínuo. “Se as interações sociais e os arranjos sociais exigem flexibilidade quanto aos processos identitários, exige uma adaptação e negociação permanentes, o sujeito, por outro lado, tem necessidade de manter a coerência interna” (509).

Essa discussão é pertinente porque permite-nos questionar as teorizações mais recentes desenvolvidas no campo dos estudos culturais acerca da identidade (GIDDENS, 1994; HALL, 2002; LOURO, 2000), fundadas no pós-estruturalismo, que enfatizam o processo de descentralização do sujeito e a entendem como uma “celebração móvel”, definindo, assim, o sujeito pós-moderno como um sujeito fragmentado, composto não de uma única, mas de várias, múltiplas, identidades. A citação abaixo é esclarecedora, pelo contraponto que efetua:

[...] um fator marcante, pouco referido nos estudos sobre as identidades e a identificações é o **trabalho identitário permanente que assenta na tentativa de essencialização identitária**. [...] As noções de fluxo permanente, de rizoma, de Deleuze e Guatarri propuseram, na sua cruzada anti-humanista contra as noções de aborescência e território, são possíveis e pensáveis para quem tem uma posição

privilegiada a nível intelectual e condições sociais e materiais para tal tomada de posição. Mas para quem está comprometido e implicado no cotidiano, as referências essencialistas e ontologizantes constituem recursos identitários fundamentais. As pessoas não têm dificuldade em essencializar, e procuram, quase sempre, ancorar as suas identificações em identidades fixas, essencialistas, naturais, genéticas e históricas. A certeza do que são passa pela sua inscrição precisa e delimitada em espaços e em lugares concretos, pela criação discursiva e pragmática de fronteiras, limites e divisões. [...] As suas identificações pessoais e sociais estão continuamente procurando a estabilização, mesmo que provisória, em identidades. (MENDES, 2002, p. 532, grifo meu).

Assim, não me parece que a idéia de Stuart Hall de que as identidades são algo que é alinhavado no local, como uma “bricolage” pronta a usar, seja uma metáfora totalmente pertinente. “Para ele, como intelectual e como cientista social, dotado de um laboratório e de toda uma aparelhagem conceptual, talvez isso seja uma evidência, mas para as pessoas em geral as identidades são um jogo sério, compelxo e perigoso” (MENDES, 2002, p. 532).

Outra importante contribuição neste sentido é trazida, novamente, por Castells (1999), quando destaca a necessidade de se estabelecer uma distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjunto de papéis.

[...] Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, freqüentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização [...] as identidades também [podem] ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização. (CASTELLS, 1999, p. 22-23).

Assim, para Castells (1999) identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individualização que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. (CASTELLS, 1999, p. 23).

Para efeito deste trabalho, estou adotando identidade na mesma perspectiva de Castells (1999), que a define como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevelece(m) sobre outras fontes de significado” (p. 22).

A literatura consultada sobre questão da identidade permitiu-me destacar alguns pontos no debate. Primeiro, é preciso considerar que toda **identidade é histórico- social** (CIAMPA, 1995; HALL, 2002). Como diz Louro (2000, p. 69), “Nenhuma identidade é natural”.

Em segundo lugar, a literatura tem destacado que **a relação eu/nós/eles é uma totalidade contraditória, conflituosa, que se estabelece através de negociações de sentidos** (MENDES, 2002; SOBRINHO, 1998; SILVA, 1999). A citação abaixo é esclarecedora a respeito dos dois aspectos pontuados:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. (CASTELLS, 1999, p. 23).

A identidade, assim, passa a ser síntese do processo eu-sociedade, num jogo de influências e pressões diversas. O sujeito não se torna consciente de si, sem a identificação do que os outros dizem a seu respeito. Assim, identidade é, também, representação.

Um outro ponto muito destacado no debate sobre a questão da identidade é a necessidade de compreendê-la de forma relacional, ou seja, **só possível é pensar na identidade, pensando na diferença**. Kathryn Woodward (2000, p. 40), por exemplo, afirma que a identidade “não é o oposto da diferença; a identidade depende da diferença” e demonstra como as diferenças se estabelecem por meio de sistemas classificatórios. A citação abaixo é esclarecedora.

[...] O sujeito constrói seu lugar e assume suas posições na sociedade através da apropriação da cultura e das instituições sociais mediadas pelo outro. A identidade, portanto, se forma no jogo das relações sociais na medida em que o sujeito se apropria das regras, valores, normas e formas de pensar de sua cultura. (SANTOS, M. 1998, p. 153).

[...] Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como “normais”, básicas, homogênicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes. (LOURO, 2000, p. 67).

A citação de Louro acima indicada interessa, também, porque já indica um outro ponto muito recorrente na literatura, qual seja a necessidade de se entender que **toda identidade é política**, porque há a luta pela afirmação de certas identidades e negação de outras.

[...] não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuições de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, construídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação”. [...] Isso aponta para o fato de que as identidades precisam ser compreendidas sob uma ótica política. Nomeadas no contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão “normais” que *não precisam dizer de si*; enquanto outras se tornam “marcadas” e, geralmente, *não podem falar por si*. (LOURO, 2000, p. 67, grifos da autora).

Por fim, um outro ponto a ser destacado, refere-se às dinâmicas que a questão das identidades vem assumindo na contemporaneidade e que alguns autores chamam de **“mundialização” das identidades**. Giddens (1994), referindo-se a esse último aspecto, afirma que é como se existisse um “imenso nós” que perpassa por todas as identidades. Na mesma linha de raciocínio, Ortiz (1995) escreve que hoje podemos perceber práticas sociais muito semelhantes em todo o mundo: alimentação, uso de determinados objetos, roupas, etc. Entretanto, é preciso lembrar que os processos de homogeneização cultural não corre em águas tão tranquilas, e isso implica que não devemos ver este processo de homogeneização cultural de maneira tão linear. Como afirma Sturat Hall (2002, p.), “[...] todos sabemos que as consequências dessa revolução cultural global não são nem tão uniformes, nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os ‘homogeneizadores’ mais extremos”. A *arkhé*, o *eidos* (LUZ, 1999; 2000) dos grupos e que, por consequência, nutrem a forma como as identidades pessoais são tecidas, e, principalmente, o seu conteúdo, são responsáveis por promover a ressignificação, a subversão de certas práticas culturais recebidas (MARTINS, 2000; CERTEAU, 1994).

Ainda no que se refere à discussão teórica sobre a questão da identidade, é importante destacar as contribuições oferecidas pela Teoria das Representações Sociais (DUSTER, 2001; MOREIRA; OLIVEIRA, 2000; SÁ, 1999). Os avanços na teorização têm permitido que se entenda a identidade como uma representação do “eu”. É nesse sentido que Andrade (1998, p. 144) afirma que “[...] o indivíduo projeta a sua identidade no objeto que representa”, deduzindo que “[...] a representação que um sujeito faz de um objeto é um bom

início do perfil de sua identidade, assim como o conhecimento da identidade de um sujeito é um bom preditor de sua visão de mundo”.

A identidade pode, então, ser entendida como uma representação de si, que não é fixa, que se move na relação com os outros e o mundo. Para entender a identidade, é preciso entender o psiquismo humano. A identidade se refere ao psiquismo humano e à capacidade de se representar e representar o outro, já que a identidade não se faz sem o outro, sem a alteridade.

Ter identidade é, ao mesmo tempo, ser alguém único, com características idiossincráticas e ser alguém igual aos outros, no sentido de compartilhar com o grupo significados comuns. [...] A identidade é [...] o conjunto de representações, sentimentos e opiniões que o sujeito tem sobre si mesmo. (SANTOS, M., 1998, p. 151).

Portanto, pensar em identidade nos leva a refletir sobre a relação indivíduo-sociedade para definir “quem sou eu?”. Neste sentido, identidade é aqui definida como o processo de construção do eu. A identidade do indivíduo é, assim, uma construção que se dá ao longo da vida e se reveste cumulativamente de vários componentes que são constantemente negociados (preservados, eliminados, reelaborados), mantendo, entretanto uma certa coerência e estabilidade ao indivíduo, definindo-o como sujeito (CIAMPA, 1987).

O exposto acima contribui para pensar sobre o processo de des/reconstrução identitárias vividas pelos/as alunos/as da roça na escola da cidade. De um lado, alunos e alunas, quando ingressam no Colégio Santa Bernadete, são portadores/as de uma identidade que foi construída na roça, no processo de interação social com seus vizinhos, familiares, etc.; na escola da cidade, eles/as são tensionados/as a negarem-se para assumir um outro, ou seja, para tornar-se um/a “doutor/a”. Uma primeira consideração a ser feita refere-se ao fato de que estes/as alunos/as alunos/as como migrantes, sofrem um processo de desenraizamento, para usar um conceito de Ecléa Bosi. “O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar, de viver, de louvar a seu Deus. Suas múltiplas raízes se partem. (BOSI, 1993, p. 17).

Assim, o próprio processo migratório, mesmo considerando que se trata de uma migração por um turno, tem um impacto nas identidades destes/as alunos/as. “Entre os mais fortes motivos desenraizadores está a separação entre a formação pessoal, biográfica mesmo, e a natureza da tarefa entre a vida no trabalho e a vida familiar, de vizinhança e cidadania. (BOSI, 1993, p. 21).

As discussões empreendidas nos tópicos acima possibilitou, então, alguns questionamentos que favoreceu uma problematização desta questão. Por que são os/as alunos/as da roça, que são tensionados a tornarem-se “doutor/a” e não os/as alunos/as da cidade que são pressionados a tornarem-se “tabaréu/oa”? Neste processo em que o/a tabaréu/oa deve virar doutor/a, o que é exatamente que é negado, na identidade dos alunos e das alunas da roça? Nega-se tudo ou algumas partes desta cultura? Como é a tensão entre ser um e ser outro (tabaréu/oa e doutor/a). Como vivem estas tensões? Esses/as estudantes são realmente dois/duas? Ou são um/a só? Quem eles/elas são? Como é esse ser e não ser? Que efeito, enfim, a escola produz sobre as identidades? Essas são questões que serão abordadas na *Parte IV*, quando discutirei de forma mais intensa os dados de campo.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA E AS POLÍTICAS DE IDENTIDADE: O PAPEL DOS “ANALISTAS SIMBÓLICOS”

Os estudos da cultura nos ensinam que é fundamental o entendimento do fato cultural como inserido nas relações sociais e nunca como fenômeno isolado, “natural”, “objetivo”. Indo além, podemos concordar com Tura (2000. p. 13) quando afirma:

É básico também a associação da cultura às relações de poder e a uma habilidade, que têm alguns grupos, de impor a sua autoridade e assim regular comportamentos e controlar o espaço social em função dos seus interesses.

Na verdade, a luta pelo simbólico é uma disputa pelo poder de impor determinadas visões de mundo, ou seja, determinadas representações, determinados sentidos aos objetos e relações sociais, formatando determinadas identidades e anulando outras.

Porto (1994, p. 119) esclarece esta questão:

A sociedade compõe-se de grupos de interesse que se confrontam, entram em competição, aliam-se, misturam-se e interpenetram, de modo a proteger ou a aumentar a parcela de poder que detém. Tais grupos diferenciam-se culturalmente e os mais fortes e organizados tentam impor sua visão de mundo e de sociedade aos seus membros e a outros grupos.

Moniz Sodré alerta para o fato de que, na sociedade contemporânea, o trabalho de organização e gestão da vida social, incluindo a cultura, é atribuído aos “[...] analistas

simbólicos”, ou seja “os grupos tecnoburocráticos (corretores, banqueiros, engenheiros, consultores, jornalistas, artistas, professores universitários, etc.) que compõem as novas elites profissionais e empresariais” (SODRÉ, 2000, p. 29)⁹³. São estes grupos de especialistas “autorizados” que formulam os discursos considerados válidos, desautorizando outros.

No Brasil, operamos, explícita ou implicitamente, com uma identidade referência: o homem branco, heterossexual, de classe média, urbano, cristão. As outras identidades são constituídas, precisamente, como “outras” em relação a essa referência; em relação à identidade que, por se constituir na norma, no padrão e critério, goza de uma posição não-marcada ou, em outros termos, é representada como “não-problemática”. [...] [Então], podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como “normais”, básicas, homogênicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes. (LOURO, 2002, p. 67-68).

Nesse sentido, é importante lembrar a colocação de Boaventura Santos quando se refere ao processo de construção das identidades nacionais. Vejamos:

As culturas nacionais, enquanto substâncias, são uma criação do século XIX, são [...] um produto histórico de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado. O papel do estado é duplice: por um lado diferencia a cultura do território nacional face ao exterior; por outro lado, promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional (SANTOS, 1995, p. 151).

As citações acima referidas apontam, novamente, para uma questão que já foi bastante abordada nesta Parte, qual seja a necessidade de entendermos que as identidades só podem ser compreendidas sob uma ótica política. Não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuições de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, construídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação. Nesse processo, os analistas simbólicos atuam, dentro da institucionalidade da sociedade, para definir as identidades “oficiais”, para produzir o que Castells (1999) chama de “identidades legitimadoras”.

No caso específico da educação, eles geram, através da política educacional, uma série de variados textos: “[...] diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos,

⁹³ A expressão “analistas simbólicos”, é tomada por Sodré de autores como Robert Reich e Christopher Lasch. Para maiores detalhes, ver SODRÉ (2000, p. 29, nota 17).

produzindo efeitos” que se desdobram na “inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros” (SILVA, 1999b, p. 11-12).

Ainda no que se refere à educação, conquanto se considere que ela, como uma prática humana, histórica, aberta às indeterminações, às múltiplas possibilidades que podem ser tecidas no cotidiano de cada sala de aula pelos sujeitos históricos que ali estão; é preciso considerar que a regulação estabelecida pelos “analistas simbólicos” exerce uma determinação tão forte nas práticas escolares, que tem sido difícil fugir-se delas. Além de nossa memória educacional autoritária, normatizadora, reguladora que ainda deita fortes raízes em nossa “cultura escolar”, é preciso considerar as configurações das atuais práticas reguladoras instituídas pelas políticas neoliberais, sejam elas conduzidas pelo estado ou pelo mercado (AFONSO, 2000; HALL, 1997).

Considerando-se, então, que no Brasil, a escola constituiu-se num espaço privilegiado de expansão de uma identidade dominante -- “identidade legitimadora”, para Castells (1999) - , transformando-se num privilegiado instrumento que de homogeneização cultural e negação de alteridades diversas (DUSSEL, 1998; LUZ, 1993; 1999; 2001), destacarei, no tópico a seguir, o papel que a escola tem assumido nesse sentido.

3.3 CULTURA(S) E IDENTIDADE(S) NA ESCOLA

O projeto de educação da Modernidade, erigido sob o princípio do universalismo, pretendeu estender, pelos quatro cantos do mundo, os ideais/preceitos da cidadania e da civilização. No seu afã civilizatório, ao se estender, obcecada por uma uniformização totalitária, sufocou subjetividades e recalçou identidades, transformando o outro num mesmo. A implantação dos sistemas públicos de ensino foi um eixo importante deste projeto educacional que pretendeu uma escola única, laica e científica, capaz de levar a todos as luzes da razão iluminista. No caso brasileiro, é preciso considerar as tensões entre o cientificismo laico e os interesses da fé católica – estes de forte influência em nossa educação, mesmo após a instauração

da República. Em ambas tendências, entretanto, é uma constante a negação da subjetividade do outro, o que se faz através de um processo de homogeneização cultural⁹⁴.

No Brasil, a escola pública tem sido um espaço privilegiado na formação social, perpetrando um perverso processo de uniformização cultural, que corresponde à negação e ao recalque não apenas de indivíduos, mas de grupos e comunidades, de suas histórias, de suas instituições, de sua visão de mundo e de suas formas de apropriação do saber sobre si e sobre a sociedade em seu conjunto (LUZ, 1993; 1999; 2001). No seu dia-a-dia, a escola brasileira, fundada num referencial eurocêntrico de cultura, busca adotar um modelo ideal de aluno/a que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte dos usuários, particularmente quando se trata da escola pública.

A imagem que o/a aluno/a da roça encontra no espaço escolar é aquela que subestima e subjuga os referenciais culturais não-urbanos e isto se deve a uma mentalidade “urbanocêntrica” que está presente nas práticas pedagógicas e também no imaginário coletivo que circula entre a sociedade urbana inspirada no pretense supremacismo cultural da cidade sobre a roça e, inclusive, da fazenda sobre a roça⁹⁵.

Impõe-se, assim, um profundo processo de denegação e recalçamento da identidade cultural desse “outro” que pulsa no interior da escola urbana. Nesse contexto, classificações são utilizadas sobredeterminando as representações dos/as alunos/as da roça como “inferiores”, “não-civilizados”, “atrasados”, “da roça” “incapazes”, entre outras, esvaziando-os em sua auto-estima, carreando-os para os números que engrossam as estatísticas do fracasso escolar, condenando-os à exclusão dos direitos à cidadania plena.

Contudo, esclarece Porto (1994, p.120) “[...] os indivíduos não recebem passivamente essa dominação”); tentam ajustar-se às estruturas impostas, reinterpretando os modelos existentes, ressignificando-os, dando um sentido próprio às formas culturais impostas. Neste sentido, o trabalho de Michel de Certeau (2002) parece trazer contribuições importantes. Preocupado com a questão dos deslocamentos e das ressignificações dadas pelas “pessoas simples” aos produtos culturais que lhes são impostos, Certeau (2002, p. 43), alerta que “não se

⁹⁴ Boaventura Santos (1995) traz uma interessante análise sobre a pilhagem política e religiosa perpetrada pelos europeus no continente americano nos séculos XVI e XVII no Capítulo 6 (Modernidade, identidade e cultura de fronteira), notadamente nas páginas 136 a 139.

⁹⁵ A incorporação dessa ideologia de negar a si para querer ser grande pode ser exemplificado num dado apresentado por Seu Josué Presídio, durante a pesquisa: “o povo aqui tem uma besteira de ter duas tarefas de terra e dizer que é fazenda”. Entrevista realizada em 04/04/2003.

deve tomar os outros por idiotas”. Este autor demonstra como os “de baixo” não são meros depositários, meros receptores de fragmentos de uma pretensa “alta cultura” imposta; antes, procura mostrar as “táticas” e “estratégias” encetadas por essas “pessoas simples” para fugir e ressignificar as “dominações” a que são subjugados, procurando entender os usos e os sentidos dados aos produtos culturais recebidos.

Isso significa que as pessoas não se encontram apenas passivas diante daquilo que as instituições sociais produzem. Os indivíduos também são agentes de mudança. No interior do fenômeno escolar são visíveis as disputas que envolvem práticas culturais de oposição ao estabelecido. A escola é também um lugar de resistência ao imposto. Parece útil aqui o alerta que Tura nos traz sobre o espaço escolar:

[...] a escola é um território de lutas em torno da supremacia de determinados conteúdos simbólicos e materiais, envolvidas no processo de conhecimento e identidades sociais. (TURA, 2000, p. 13).

No contexto das políticas neoliberais, vivemos hoje um movimento contraditório no que se refere às políticas públicas para a educação. Por um lado, vê-se uma tentativa de alargar a homogeneização através da adoção de parâmetros curriculares nacionais (e, por que não dizer, “internacionais!”⁹⁶); e, por outro, a emergência de uma valorização de uma cultura dos grupos excluídos. Em nível oficial, políticas que historicamente têm sido submissas a padrões de homogeneização, têm, inclusive, pregado a valorização das culturas locais. Fischer (2001) nos deixa precavido sobre as sutilezas que podem estar por trás dessas tentativas atuais de afirmação das identidades culturais que sempre foram excluídas e nos conduz, novamente, à necessidade de termos claro qual concepção de multiculturalismo advogamos.

3.4 ESCOLA E POLÍTICA DE IDENTIDADE: O CASO DA “EDUCAÇÃO RURAL”

Vítima do processo de uniformização cultural descrito no tópico anterior, a escola da roça foi condenada a imitar a escola urbana (a escola única, pública, laica, científica, universal), como decorrência da ausência de políticas públicas que atendessem às suas

⁹⁶ Considerando o papel que tem a UNESCO na definição das políticas públicas para a educação, considerando a situação de dependência em que os países do outrora chamado “Terceiro Mundo” encontram-se hoje em relação ao financiamento de projetos educacionais, e ainda o papel que ocupar as novas mídias no contexto contemporâneo, podemos falar mesmo de uma internacionalização dos modelos e práticas escolares. Para explicitar melhor nossa

alteridades. Parece-me importante, então, analisar o papel que assumiu a escolarização oferecida às populações rurais (tanto nas escolas existentes *na* roça, como as escolas da cidade que recebem alunos/as da roça). No Brasil, ao longo do século XX, a chamada “educação rural” representou a universalização do modelo urbano. Os currículos escolares das escolas da roça impõem ao/à aluno/a da roça um mundo imaginário, uma realidade social contrastante com as observações e vivências das quais este/a aluno/a é sujeito histórico. Não há preocupação em aproveitar e explorar a bagagem cultural, os recursos locais, as experiências de vida que a criança traz de casa e do meio. Ademais, o acentuado valor que o currículo escolar dá aos fatos sociais distantes e longínquos contribui decisivamente para aumentar o desinteresse do/a aluno/a pela escola e, em consequência disso, é grande o índice de evasão e repetência.

Analisando a história da educação escolarizada no “meio rural” brasileiro, poderíamos afirmar que nunca houve, verdadeiramente, uma educação rural⁹⁷/da roça. A escola que existe na roça não tem servido para ajudar seus/suas moradores/as a entenderem/compreenderem as contradições que marcam a sua realidade e melhorar a sua qualidade de vida; tampouco tem servido para preparar um/a futuro/a operário/a capacitado/a para inserir-se no mercado de trabalho urbano (agora mais exigente diante dos desafios postos por uma economia globalizada, marcada pela automação dos processos produtivos e pela informatização dos processos de comercialização e prestação de serviços). Na verdade, a escola existente na roça tem-se constituído como um forte mecanismo de destruição da cultura local, através da imposição de uma cultura “urbanocêntrica” e é, por consequência, um fator que têm estimulado o êxodo para a cidade. É comum, em conversas com estudantes das escolas da roça, vê-los/las manifestar sua pretensão em deixar a roça e deslocar-se para a cidade. Como afirma uma professora, depoente em nossa pesquisa⁹⁸: “Se ele já se formou, a roça não serve mais pra ele”. Outro depoente, Seu Messias, 33 anos, morador da Palmeira, analisando a realidade de seu entorno regional constata que “Hoje ninguém mais quer trabalhar mais nin roça; [...] hoje o povo quer mais ir pra rua⁹⁹”. Para além das repercussões de fatores culturais, políticos e econômicos

fala, é importante afirmar que a recente reforma curricular brasileira teve como espelho a reforma espanhola, que também serviu de modelo para a reforma argentina.

⁹⁷ Vários autores apresentam essa conclusão: Leite (1999); Kolling, Nery e Molina (1999); Arroyo e Fernandes (1999); Ribeiro (2000); Arroyo (1999) fala que o que houve foi uma escola urbana *no* “campo” e não uma escola *do* “campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999).

⁹⁸ Afirmação feita por Gilmara Santos Reis, 25 anos, ex-aluna de escola rural, hoje residente na cidade e professora numa escola municipal, multisseriada, localizada na zona rural. Depoimento dado em 20/06/2003.

⁹⁹ A referência ao termo “rua” como sinônimo de cidade é uma constante entre o povo da roça, em Amargosa.

que impactam sobre a agricultura brasileira/baiana, estas constatações evidenciam claramente que a escola contribui para a desestruturação da identidade do povo da roça; fortalecendo assim um imaginário depreciativo a respeito destes e contribuindo para o êxodo que, apesar de reduzido nas última década, ainda se mantém de forma pontual.

Para os/as professores/as que atuam nas escolas da roça, o livro didático (durante muito tempo o único material impresso disponível naquelas escolas)¹⁰⁰, converte-se ainda hoje no principal instrumento que subsidia o seu fazer pedagógico. Os livros didáticos através de seus textos e gravuras desconsideram o homem, a mulher e a criança da roça. Quase nunca eles são considerados nos livros didáticos! Há anos, nas raras vezes em que apareciam, eram representados como seres sem cultura, marcados pelo estereótipo de sujeitos “atrasados”, um verdadeiro “bicho do mato que precisava ser civilizado”. Estas representações ainda persistem, mas, nos últimos anos, tem-se visto o rural ser representado como um local destinado às monoculturas de exportação, ao agronegócio, ou seja, privilegia-se a perspectiva dos detentores da propriedade da terra, dos empresários do setor agropecuário, preocupados com o estímulo à tecnologia e com o espírito empreendedor. Esta “afirmação” do “novo mundo rural” (COUTO FILHO, 1999) contrasta com a realidade concreta que marca “o rural” das regiões do Recôncavo Sul baiano, onde se situa o município de Amargosa, região que se caracteriza pela existência de pequenas propriedades, destinadas à agricultura de subsistência, como já foi exaustivamente demonstrado na Parte II desta dissertação.

A ausência de políticas educacionais que atendessem às especificidades do “meio rural” brasileiro, levou a escola da roça a uma tentativa de imitação da escola urbana (LEITE, 1999). Os calendários letivos, o regime de organização das turmas e do ensino (seriação), as disciplinas e os conteúdos escolares, os métodos e as técnicas de ensino, que pautam o ensino da roça, inspiram-se no modelo escolar urbano e toda luta do/a professor/a é para buscar aplicá-lo com a maior eficiência possível. Daí a frustração quando os/as alunos/as em tempo de safras agrícolas se evadem das escolas ou por lá não aparecem às sextas-feiras, vésperas das feiras que acontecem aos sábados nas cidades. Daí a angústia de ensinar em classes multisseriadas onde os/as alunos/as não estão na mesma série e a turma não é homogênea (para os que defendem a seriação como solução para a escola da roça, cabe aqui o questionamento se algum dia existiu

¹⁰⁰ Alerto para o cuidado que se deve ter para não tomar essa afirmação como carência. Na roça, prevalecem as formas de comunicação que se fundamentam fortemente na oralidade.

uma turma de alunos iguais?); daí a dificuldade de fazer pesquisas em materiais escritos (revistas, jornais, panfletos), quando estes não existem na roça. A escola da roça não sendo a mesma da escola urbana, em seu contexto e condições infraestruturais, é pensada como uma anomalia. Assim, o contexto da roça, olhado pelos olhos urbanos, é de uma carência total, é o lugar onde tudo falta. É preciso assumir a escola da roça como ela é, o que não significa deixar de lutar incansavelmente para que ela um dia possa oferecer a seus/suas professores/as e alunos/as o mínimo de dignidade possível.

Um balanço histórico da educação brasileira mostra que nunca houve, oficialmente, uma preocupação significativa do Estado brasileiro com a definição de políticas públicas de educação que atendessem às especificidades da roça (BAPTISTA; BAPTISTA, 2003; CALAZANS, 1993; LEITE, 1999;). A década de 90 do século recém-passado marcou a consolidação da ampliação das políticas educacionais “urbanocêntricas” iniciadas nas décadas anteriores, caracterizadas pela universalização do Ensino Fundamental que se efetivou em dois movimentos distintos, conforme já foi apresentado na *Introdução* deste trabalho: a expansão da escolarização¹⁰¹ nas “áreas rurais” e a oferta de transporte escolar para deslocar alunos/as da roça para as escolas da cidade. Naquela década, cumpre destacar, em termos de políticas educacionais, o Programa Escola Ativa, do Governo Federal. Este programa, não obstante a intensa propaganda oficial que o propõe como inovador, capaz de “mudar a realidade da escola rural”, parece não apresentar modificações significativas nos saberes que compõem seu currículo, reduzindo-se à introdução de algumas técnicas pedagógicas inspiradas no escolanovismo, e que muito pouco têm alterado a formação e o destino dos seus usuários.

Ainda naquela década, merecem ser destacadas algumas experiências esparsas, “contra-oficiais”, “alternativas”, que se tem voltado para a construção coletiva de uma escola que atenda aos interesses do povo da roça. Tais experiências, fundadas a partir dos princípios da educação popular, têm sido forjadas no bojo das lutas encetadas pelos chamados “movimentos sociais do campo” e têm como um dos maiores expoentes a proposta pedagógica do MST (CALDART, 1999; NETO, 1999; GOHN, 2000; RODRIGUES, 2002) e a *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*¹⁰² (ARROYO; FERNANDES, 1999; ARROYO;

¹⁰¹ Fato relevante nesse contexto foi a criação do FUNDEF, que, no dizer de Verhine (1999), significou uma “municipalização induzida”.

¹⁰² O movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, surgiu a partir da inquietação de entidades do movimento social, universidade e pesquisadores com a realidade da educação “do campo”, buscando discutir a sua realidade,

CALDART; MOLINA, 2004; BENJAMIN; CALDART, 2000; KOLLING et al., 1999). No Estado da Bahia, os trabalhos do Movimento das Organizações Comunitárias-MOC (BAPTISTA; BAPTISTA, 2003; MOC, 1999) e do Instituto Rural de Pesquisa de Agricultura Alternativa-IRPAA (FREITAS, 2002), duas ONG's situadas, respectivamente, nas cidades de Feira de Santana e Juazeiro, desenvolvem, há mais de uma década, experiências significativas de uma educação alternativa em escolas da roça, inclusive com apoio e parceria de algumas prefeituras municipais.

Por fim, cumpre destacar a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (CNE, 2002) pelo Conselho Nacional de Educação em 04/12/2001 e sua homologação pelo Ministro da Educação em 12/03/2002. A aprovação destas *Diretrizes* tem um significado histórico, pois rompe o silêncio das políticas educacionais implantadas na roça. Mas, como lembra Silva (2002, p. 33), “elas não surgem do nada. Elas são fruto, justamente, de toda a ebulição existente, hoje, no Brasil, na linha da construção de uma escola, no campo, atuante como instrumento de cidadania a serviço de um projeto de desenvolvimento sustentável”. Fazendo uma análise das proposições dessas *Diretrizes*, Silva (2002, p. 35) destaca que:

- sua elaboração constitui-se num processo de debate e participação ativa de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo;
- trata-se do primeiro momento, na nossa história, em que são elaboradas políticas específicas para as escolas do campo;
- reconhecem o modo próprio de vida social do campo e o de utilização do seu espaço, enquanto elementos essenciais para a constituição da identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à Educação básica (sic) e à Educação Profissional de Nível Médio, pela população do campo.

Temos agora um instrumento legal importante que pode se constituir numa referência para contribuir para a proposição e o desenvolvimento de novas práticas que respeitem as várias diferenças culturais e locais da roça. Entretanto, bem sabemos, nenhuma lei ou norma,

socializar experiências alternativas e congregar esforços para estimular o desenvolvimento de políticas educacionais que respeitassem a realidade “do campo”. O Movimento já realizou duas Conferências Nacionais (Luziânia-GO, 1998; Brasília, 2004), um Seminário Nacional (Brasília, 2002), vários encontros estaduais e tem cinco livros publicados (KOLLING et. al. 1999; ARROYO; FERNANDES, 1999; BENJAMIN; CALDART, 2000; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

por si mesma, vai mudar as coisas; quem pode mudar uma situação são as pessoas nela envolvida.

É necessário destacar, ainda, que a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, apesar de um avanço significativo, não representa a superação de todo imaginário depreciativo sobre a roça, elaborado ao longo de séculos, como vimos na Parte II. Significa, sim, um tensionamento nas políticas oficiais de educação implantadas pelo estado brasileiro que, fundadas num referencial urbanocêntrico, durante todo século XX, pretendeu colonizar a roça. A prova disso é que, após quatro anos de aprovação das *Diretrizes...*, poucos são os professores que lecionam na roça que têm conhecimento deste instrumento legal. Essas *Diretrizes*, enquanto política curricular, estarão postas na arena das disputas políticas.

3.5 DESAFIOS DA ESCOLA DO NOSSO TEMPO: QUE ESCOLA? QUE CURRÍCULO?.

A colocação feita por Castells (1999, p. 23), de que é importante interrogar acerca de “como, e por quem diferentes tipos de identidades são construídas, e com quais resultados” parece-me pertinente para ir amarrando a discussão sobre cultura(s), identidade(s) e escola, feita nesta *Parte III*.

A escola brasileira continua aprisionada por uma concepção de cultura diferencialista/elitista, unificada/universalista, e idealista/perfectiva (VEIGA-NETO, 2003), fundada na modernidade iluminista, que define uma identidade padrão, homogênea, “oficial”. A escola tem sido um espaço de construção de uma “identidade legitimadora” (Castells, 1999).

[...] infelizmente, ainda há diferenças que são verdadeiros estigmas, funcionam em nossas sociedades como marcas vergonhosas que expõem ao desprezo, à opressão e até mesmo à eliminação. Muitos de nós, em muitos recantos do mundo, não aprendemos ainda a respeitar aquele e aquela que anda diferente, que fala diferente, que vê o mundo com outros olhos, que tem a cor da pele diferente, que crê de modo diferente, que deseja e se identifica de outro modo, que pertence a outra cultura, a outra geração ou a outra classe social (SOUZA, 2002, p. 17).

A citação de Souza nos traz de volta ao multiculturalismo. Neste sentido, é importante ressaltar que se o Multiculturalismo tem alcançado êxito nos movimentos sociais e na

produção acadêmica, que deles tem se nutrido, conforme indica Candau (2002), o mesmo não vem acontecendo nas práticas escolares. A escola tem tido dificuldade de se descentrar de sua “epistemologia monocultural” (SEMPRINI). Quando muito, tem apregoado o reconhecimento da diferença, sem que isso signifique, ainda, um trabalho fundado em bases multiculturais. É pertinente, então, trazer aqui a discussão acerca dos vários tipos de multiculturalismo. Isso pode clarear nosso entendimento acerca da relação da escola com a cultura na contemporaneidade.

Moreira (2002) recorre a Stoer e Cortesão, autor/a português/a para falar de dois tipos de multiculturalismo: o **multiculturalismo benigno** e o **multiculturalismo crítico**. O multiculturalismo benigno, fundado numa perspectiva liberal “restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas” (p. 18). O multiculturalismo crítico, por sua vez, tem um horizonte mais profundo e propõe-se a desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem; propõem-se, então, a questionar que relações produzem essas diferenças.

Candau (2002, p. 131-132), também se reporta a esta questão e, fundando-se na literatura internacional, especialmente em McLaren (1997) apresenta quatro tipos de multiculturalismo. A saber. O **multiculturalismo conservador**, reconhece a existência das diferenças, mas “defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dela, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores”. O **multiculturalismo humanista liberal**, “parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista”. O **multiculturalismo liberal de esquerda** coloca a ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre raças e etnias “pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe sexual e sexualidade. O **multiculturalismo crítico**, têm uma agenda política de transformação social evitando o risco de acomodar-se a ordem social vigente. O multiculturalismo crítico recusa-se a entender a cultura como não-conflitiva, harmoniosa, consensual. “Para ele, as questões relativas à diferença são determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder” e dedica-se a questionar como estes significados são gerados para, então, desestabilizá-los.

Candau (2002) destaca ainda o trabalho no norte-americano James Banks, que tem se dedicado à análise da problemática do fracasso escolar dos alunos oriundos das camadas

populares. Segundo Candau (2002), Banks analisa a existência de dois paradigmas formulados pra enfrentar a questão no cotidiano da escola. O primeiro paradigma é o da **privação cultural**. Para os defensores desta perspectiva, o contexto social e a cultura de origem dos alunos como maior problema e não a cultura da escola. Nesse sentido, privilegiam estratégias educacionais de “compensação” das deficiências culturais dos alunos. Esse paradigma, conforme diz Candau (2002, p 133), “reconhece a diversidade cultural, mas hierarquiza as diferentes culturas” desvaloriza determinadas culturas e “reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença”. O paradigma da privação cultural que, como se vê, é tributário da concepção de cultura formatada na modernidade iluminista, tem fortes raízes no sistema educacional. A análise dos dados de campo (Parte IV) indicam que os professores pesquisados no Colégio Santa Bernadete são partidários desta perspectiva e a adotam para orientar seu trabalho pedagógico.

O segundo paradigma analisado por Banks, segundo Candau é o paradigma da diferença. Essa perspectiva parte da afirmação de que as diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamento diferentes, que tem que ser compreendidos na sua originalidade. Assim, “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é constituída com base em um único modelo cultural, hegemônico, apresentando um caráter multicultural” (CANDAU, 2000, p. 133).

As pesquisas realizadas sobre a questão da diferença nas escolas têm apontado que esta ainda tem um currículo fundado numa perspectiva monocultural, onde predomina o que Stoer e Cortesão, segundo Moreira (2002), chamam de “**daltonismo cultural**”. O professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íres de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. “Para esse professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula” (MOREIRA, 2002, p. 25).

As discussões teóricas sobre o multiculturalismo e as novas configurações identitárias, entretanto, tem feito com que a questão da diferença e da diversidade cultural tenham tido mais visibilidade na escola. É importante, então, discutir como a escola tem encarado esta questão, ou seja, como a diferença tem sido trabalhada na escola.

Em um artigo interessante, Candau (2002) recorre novamente ao norte-americano Banks, que analisa, dentro das diferentes perspectivas de multiculturalismo, a existência de

quatro abordagens que podem indicar mudança curricular na escola. A mais **elementar** destas mudanças é aquela que enfatiza as contribuições das diferentes culturas, sem afetar o núcleo do currículo formal. Segundo Candau (2002, p. 135), esta abordagem se manifesta através da introdução, no cotidiano escolar de “comemorações, eventos e realizações de acontecimentos específicos relativos às diversas culturas”. A **abordagem aditiva**, procura penetrar o currículo formal, acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas, sem afetar a sua estrutura básica. O **enfoque transformador**, em contraste com o aditivo, prega a reestruturação do currículo, em sua própria base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos, etc., provenientes de diferentes tradições culturais. O quarto enfoque, o da **ação social**, estende a transformação curricular à possibilidade de desenvolver projetos e atividades que suponham o envolvimento direto e compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria/prática, no que diz respeito à diversidade cultural.

Em virtude da grande imprecisão teórica que o termo multiculturalismo carrega e, por conta do refinamento conceitual que a abordagem da questão da diferença tem apresentado nos últimos anos, alguns autores (CANDAU, 2002; FLEURI, 2002) tem proposto o conceito de interculturalidade. Segundo Candau (2002), a educação intercultural “parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades”. Assim, o interculturalismo supõe uma deliberada inter-relação entre os diferentes grupos culturais. Tal perspectiva é também defendida por Moreira (2002) que propõe o diálogo como proposta para “superar as divergências impeditivas de uma aproximação entre os diferentes” (p. 19).

A perspectiva intercultural tem sido emergente entre os trabalhos de autores brasileiros contemporâneos que têm analisado a questão da diversidade cultural.

Em um estudo com especialistas brasileiros da área de currículo, Moreira (2002) constatou que a perspectiva da diferença tem sido recorrente nos estudos de pesquisadores brasileiros, distinguindo, então duas grandes linhas de abordagem: uma mais ligada às lutas específicas do movimentos sociais e outra mais voltada para a escola, tendo-se preocupado com o desenvolvimento de propostas e práticas curriculares. As contribuições dos pesquisadores desta segunda perspectiva tem sido significativas, principalmente no sentido de propor novas implicações para a prática pedagógica. Moreira (2002) destaca quatro destas implicações. A primeira implicação refere-se à necessidade de abandono da perspectiva monocultural e a

superação do daltonismo cultural no currículo. A segunda implicação refere-se à necessidade de “reescrever o conhecimento”. Essa perspectiva é vista por Moreira (2002, p. 27) como fecunda, pois possibilita

orientar uma seleção e uma reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo, assim como para permitir o confronto com outras lógicas, com outras maneiras de ver e compreender o mundo e de nele atuar.

Uma terceira implicação é denominada de ancoragem social. Trata-se de entender como, historicamente, posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, nas diferentes disciplinas. “Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal” (Moreira, 2002, p. 27).

Ancorar socialmente um conteúdo é ver como ele surgiu, em que contexto social, quem propôs, historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes. Você vai fazendo isso com todos os conteúdos possíveis do currículo. Isso é proposto como uma maneira de você nem cair naquele vazio de ficar só tentando entender diversas linguagens, diversas culturas, nem achar que o conteúdo é algo fixo. (“Especialista 1”, apud MOREIRA, 2002, p. 27).

A quarta implicação proposta pelos pesquisadores, segundo Moreira (2002, p. 28), é a criação de um contexto no qual as inter-relações favoreçam a aprendizagem. “Segundo um dos especialistas, não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer as relações entre as pessoas. Assim, trata-se de reconhecer o outro como pessoa e não a cultura como a matéria a ser estudada”.

Todas essas discussões nos conduzem à necessidade de refundar a escola, de construir uma outra escola que seja mais aberta ao diálogo, à pluralidade.

Parte IV

O/a aluno/a da roça na escola da cidade

– Zona rural não tem escola de 5ª. Série. A gente chega até a 4ª. série e tem que vim pra cidade atrás de estudo melhor. (Jardel, 16 anos, 6ª série, CESB).

– [...] Aí a gente vai mudando de conhecimento, em um monte de coisa, até no modo de ser. Vai crescendo, vai mudando; lá no colégio, quando eu entrei logo era muito brincalhão, agora já não brinco muito. [...] Acho que é o tempo, a pessoa vai crescendo, vai mudando.

– E como é que aconteceu essa mudança?

– Aí tem uma **longa história**. Eu nem sei como te explicar.

(Entrevista com Joselito Júnior, 15 anos, morador de Palmeira e estudante do CESB, 7ª e 8ª séries – “Segmento B”).

INTRODUÇÃO

Desvendar “longas histórias”, tais como a de Júnior indicada na epígrafe anterior, entender quais mudanças acontecem com os alunos e as alunas da roça na escola da cidade, compreender os momentos tensos deste processo de reconstrução identitária, é o que se propõe o presente capítulo, que sistematiza os dados levantados durante a pesquisa de campo, focando-se no problema de pesquisa, já apresentado na *Introdução* desta dissertação.

Como se viu nas *Partes II e III*, alguns dados de campo já foram apresentados; mas, ali, tiveram apenas o objetivo de enriquecer a elaboração dos capítulos que as constituíam, servindo, de certa forma, como um pano de fundo para as discussões que serão trazidas aqui. Naqueles casos, utilizei-me muito das falas de moradores/as com o objetivo de dar mais “vida” e descrever com cores mais reais e autênticas o contexto da pesquisa, bem como para ajudar a teorizar sobre temas pertinentes à pesquisa. Nesta *Parte III*, dou destaque aos dados emergidos nos inventários respondidos pelos alunos e pelas alunas, nas entrevistas realizadas com eles/as e com os/as professores/as, pais e mães. Utilizo os dados do inventário como fio condutor para estruturar a exposição, trazendo algumas falas das entrevistas para complementar e esclarecer alguns aspectos. Esta opção pareceu-me mais didática. O inventário, da forma que foi elaborado e respondido (ver Apêndice A.1), facilitou compreender o trajeto dos alunos e alunas, especialmente as tensões vividas por estes/as no processo de migração por um turno a que são submetidos; particularmente o instrumento revelou-se bastante útil para identificar os efeitos que a escola causa sobre suas identidades, deixando claro os instantes em que estas são mais tensionadas. A leitura dos inventários permitiu-me perceber três instantes do “trajeto identitário” feito pelos alunos e pelas alunas de Palmeira na escola da cidade: **a chegada**, nos dois primeiros meses; **a adaptação**, nos meses seguintes; e **a conversão**, a partir do segundo/terceiro ano na escola.

2 “EDUCAR... ATRAVÉS DE ROÇA”

Antes de discutir a inserção dos alunos e alunas de Palmeira no Colégio Santa Bernadete, julgo importante detalhar alguns aspectos do cotidiano da roça, não abordados de forma suficiente nas Partes anteriores.

O viver nas roças de Amargosa, caracterizado como uma atividade de agricultura familiar, requer a participação de todos os membros da família. Desde cedo, as crianças começam a se envolver com as atividades da roça. A fala de Genilson, 7 anos, filho de Seu Messias e que participou da entrevista com seu pai, é bem ilustrativa:

- E aqui você ajuda seu pai?
- Ajudo. Ajudo, sim! Quando eu venho [da escola], quando num tem aula pra mim eu vou pra roça, pra lá...De tarde eu vou buscar água mais minha irmã.
- E tu ajuda como? O que é que tu faz aqui?
- Aqui?! Plantando minduí [amendoim], destalano, limpano. Tem hora que eu num tô fazendo nada, limpo. Ali eu tenho uma rocinha; já plantei um bocado de mii [milho]...tá tudo grandinho.

A participação dos filhos e filhas nas atividades, entretanto, mais que uma força de trabalho que dispensaria a contratação de “diaristas”, tem uma função educativa. Aliás, educação e trabalho têm uma relação bastante estreita na comunidade de Palmeira. Seu Zelito e D. Conça, pai e mãe de Júnior, 8ª série, respondendo à pergunta “como é que os pais educam os filhos na Palmeira?”, esclarece bem esta relação:

Z - Aqui, Fábio, **pra se educar os menino é através de roça**. Num largá na bandidagem. Num carece tá espancando; a gente dá uma regulage, pronto! A gente tá educando eles. Eles trabaiano certinho, pronto!; eles num vai pra bandidagem. [...] A educação ali já vai consequino. Por que se a gente larga na bandidage...vem do colégio ‘Ah! Eu num vou trabaiaá de tarde!’ ... Pronto! Aí junta aquele grupo e só vai fazer o que num presta.

C - De uns 10 anos em diante começa já a trabalhar. Num é trabalho assim bem forçado, né? Vai deixano ele sempre à vontade. E aí vai sempre aumentano mais.

Agora nunca foi aforçado a fazer as coisa que a gente vê que num dá pra eles fazer; nunca foi aforçado eles fazer. Sempre pegano assim no trabalho mais leve.

Z – [...] E fica pela roça, junto mais os pais. Aí vão brincar junto. Aí tão junto mais a gente tá veno qualé os má feito que tá fazeno. Aí é outra coisa. E já vai ajudano: vai buscar um pau de lenha, buscar uma água, rancar um pezin de mato, um trabaiozinho de leve já faiz, né? Aí a gente tá ali de junto, tá veno o que tá fazeno. Aí dá pra gente recramá; num carece bater. Aí é recramá. Pronto!

A fala de Seu Messias, a seguir, corrobora as afirmações de Seu Zelito e D. Conça e não deixa dúvidas que a participação dos filhos e filhas nas atividades da roça, mais que uma função produtiva, tem uma função pedagógica, iniciática:

[...] a gente que mora na roça e tem um filho...tá tudo novo, **tem que dá experiência pros filho que vem criano. Vai sabeno como é que o pai vai fazeno as coisa, e aí vai aprendeno as coisa...**Porque hoje, **se você hoje num pranta, você num sabe ensinar seus filho.** Se você deixar seus filho vagabundano, licença da palavra, os fi hoje só fica vagabundano também. É por isso que hoje o povo num quer trabalhar. Por isso! O povo que hoje tem sua terrinha, só vai vendeno e vai morar só nin rua...Porque na rua você sabe como é a rua!!!...E na roça, não! Na roça, você tem uma coisa, tem outra, e aí a gente vai se virando assim mermo. Tá endendeno? Você pranta uma roça de bananeira, aí **você ensina os seus filho** como é que cuida a banana, como é que aduba; cê pranta uma roça de cacau, aí **você ensina o filho** e aí vai assim. Você pranta uma cana, **vai ensinano seus filho.** Tá entendeno? Aí você vai ver cuma é quando a banana fica fraca...tem que botar um adubo...né?

O que se destaca nestas falas é a presença das crianças no trabalho desde a mais tenra idade e a preocupação das pessoas adultas em propor atividades que estejam de acordo com suas possibilidades físicas e intelectuais. Certa feita, minha companheira, cujas origens são urbanas, acompanhando-me a uma visita de campo impressionou-se com a agilidade de Carlos, uma criança de 4 anos que, numa roda de mandioca na “casa-de-farinha de Adenil”, juntava-se às mulheres adultas e com naturalidade comovente, ajudava-as na raspagem de raízes de mandioca, manejando uma pequenina faca com hábil desenvoltura; Terciana, ao envolver-se na atividade, nem de perto se aproximava de Carlos. Interessante notar é que a criança dedicava-se a raspar as *tamboras*, ou seja, as raízes menores, pequeninas, como ela.

As falas anteriores vão sendo úteis para demonstrar que os conceitos de infância e criança não são naturais, sendo historicamente construídos de acordo com os diferentes modos como cada sociedade organiza a reprodução de seus bens materiais e não-materiais e do trabalho. Cavalcanti (2002, p.150), recorre a Philippe Ariès, para afirmar que “[...] em algumas sociedades,

a criança é considerada o centro das atenções do mundo dos adultos; em outras, os cuidados são poucos, sendo a criança entregue ao processo mais “natural” da vida. A autora ilustra a explicação através do depoimento de Santo, 47 anos, agricultor, um chefe de família do povoado de São Severino, município de Gravatá, Pernambuco, que compara o tratamento dado à criança na cidade e na roça:

“As pessoas lá (na cidade), vivem bem diferente daqui. As famílias são diferentes. [Como?] É o seguinte...Os meninos daqui de criancinha...quando começa a andar...que já sabe pegar e comer com a mão dele, que já sabe comer...então, a gente já não vai ficar preocupado pra dar comida pra aquela criança. Então, nós bota pra ela comer sozinha...e, se quiser comer, coma, se não quiser, ela se vire...E, lá, [na cidade] tem um sistema. Lá, até um garoto com dez anos tem aquela mãe perto, tem aquele negócio...tem aquele sistema de levar pra mesa com carinho...se acordar, tomar um banho, escovar os dentes...tratar e fazer...Então, é outro sistema. E aqui na roça, não existe isso. **Aqui na roça, quando começa a andar, já leva uma enxadinha pequenininha pra começar a trabalhar, pra já começar a limpar um pé de mato...começar a limpar um terreiro, uma coisa...**Os meus filhos têm uma enxadinha. Uma enxadinha com um cabinho curtinho, com dois palmos, três...Aí a gente vai dar à criança de cinco a seis anos e vai ver qual é o lado que ela vai trabalhar. Vai ver se é o lado direito ou esquerdo que ela pega na enxada. Porque se puxar a enxada...se botar a mão direita na frente, é trabalhador...se botar a esquerda, é preguiçoso! Aqui a gente conhece assim...Aqui na região da gente é assim [...]” (CAVALCANTI, 2002, p. 150, grifo meu).

A escola, entretanto, como se verá mais adiante, ignora as capacidades intelectuais das crianças; nega as habilidades adquiridas na roça; não potencializa estes saberes. A cultura escolar é a cultura das regras, dos padrões; o “ensino pelas competências” em nada traduz a roça e, assim, os/as alunos/as só serão considerados/as gente (“ser alguém”) se incorporar os valores urbanos.

As falas anteriores demonstram, também, uma outra característica da cultura da roça: uma educação pautada em valores morais rígidos, voltada para o trabalho, contra a “vagabundagem” e a “bandidagem”, conforme já se pronunciaram Seu Messias e Seu Zelito¹⁰³. Genilson, de 7 anos, filho de Seu Messias, já demonstra ter incorporado muito bem estes valores:

- O que você mais gosta, aqui (na roça)?
- Que aqui tem a vida mais boa. Que nós vai trabaiano, vai ganhando um pouquim...
- E o que você não gosta da roça?
- Eu gosto de tudo! Eu **num gosto só de ficar vadiando. Minha coisa é trabaia.**
- E na escola, o que é que você mais gosta lá?

¹⁰³ Eis o que diz um ditado muito utilizado em Palmeira: “Para menino, taca, tabaio e traquejo”.

- Lê, aprendê.
- E o que é que você não gosta lá? Tem alguma coisa que você não gosta?
- **Vadiar.** É também num brincar. Cada um tem a hora de estudar, de brincar.

Esta criação forjada a partir de valores morais rígidos, constantemente “regulada”, como já esclareceu Seu Zelito, vai ser responsável pela formação de sujeitos “ordeiros”, “obedientes”, “respeitadores”, “tímidos” e “esforçados”, como os descrevem os/as professores/as da cidade.

2 “ESTUDAR PRA SER ALGUMA COISA”

Os pais e as mães de Palmeira possuem uma escolaridade baixa que varia do analfabetismo à 4ª série, de forma que, para seus/as filhos/as, estudar na cidade significa acessar uma oportunidade que não lhes foi permitida em épocas passadas. Prevalece entre eles/as a representação da escola enquanto espaço de ascensão social e, desta forma, botam os/as filhos/as na escola na esperança que eles/as “sejam alguém na vida”:

– Eu mermo matriculei a minha (filha) na cidade, porque o interesse que eu tenho é da minha estudar pra quando for mais tarde **ser alguma coisa...** e não ter a vida que tenho, porque minha vida é difícil: ficar no cabo de enxada? aí a coisa pega![...] Alguma coisa que falo [...] é se formar pra ter estudo dela e se ficar sem estudar, só no cabo da enxada, vai morrer nessa, igualmente a mim, a meu pai e minha mãe. (D. Jucélia, mãe de Aline, 14 anos, 5ª. série).

– Meu sonho é ver todos três formados (D. Conça, mãe de Júnior, 15 anos, “Segmento B”).

Portanto, a matrícula dos/as alunos/as da roça nas escolas da cidade justifica-se, primeiramente, pela crença de que de que é preciso estudar para que no “futuro possa arrumar um emprego” (Leandro) e, também, “porque aqui mesmo na região não ensina até a 5ª série; só estudam até a 4ª série. Da 4ª em diante, ou na cidade ou fica sem estudar” (D. Jucélia).

A chegada ao Colégio Santa Bernadete, na 5ª série, é marcada por grandes expectativas. Ainda nas séries iniciais, na roça, a perspectiva de ingresso na escola da cidade é cultivada por professores/as, pais e mães, e aguardada com ansiedade pelos/as alunos/as. É comum se ouvir na conversas entre parentes e vizinhos/as referências do tipo “paro ano, vou botar Fulano/a na escola da cidade”. É, portanto, com anseios que os/as alunos/as das escolas da roça aguardam o momento de estudar na cidade. Nos meses e, principalmente, nas semanas que antecedem esta experiência, tais expectativas convivem com o temor da entrada em um mundo estranho; há preocupação com o desconforto de ter que acordar mais cedo e chegar mais tarde em casa; mas há, sobretudo, o fascínio de querer estar na cidade. O ingresso na escola da cidade é visto como uma chance para mudar de vida: possibilidade concreta de acessar um diploma, credencial (que seus pais não puderam ter), para “ser alguma coisa”.

É preciso esclarecer que o primeiro contato com a escola da cidade (CESB) não é o primeiro contato com a cidade. Embora crianças e mães não freqüentem a cidade com a mesma intensidade que os pais (homens), que se dirigem à feira, indispensavelmente, nos dias de sábado (isso já foi abordado na Parte II); não são raro crianças da roça irem à cidade, eventualmente; principalmente em vésperas de festas, quando vão à feira comprar roupas; ou ainda quando necessitam de tratamento médico; ou mesmo quando simplesmente acompanham pais e mães e vão à cidade passear. Esta presença breve na cidade possibilita um contato prévio com o mundo urbano e atiza muito a curiosidade para o que é a cidade, principalmente, quando se tem que isto é reforçado por imagens e representações presentes no imaginário social que a define como lugar “chique”, “moderno”, “confortável”, “cheio de novidades”. Estudar na escola da cidade significa, portanto, a possibilidade de estar diariamente em contato com este outro mundo; representa, então, a possibilidade de conhecê-lo mais a fundo, de desfrutá-lo.

3 MIGRAÇÃO POR UM TURNO: DESENRAIZAMENTO E “NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS”



Foto 46 – Alunos/as tomam o ônibus escolar para estudarem na escola da cidade. Foto do autor, Palmeira, set. 2003.



Foto 47 – Alunos/as aguardam o portão abrir para adentrarem no Colégio Santa Bernadete. Foto do autor, nov. 2003



Foto 48– Alunos/as conversam no pátio da escola, antes das aulas, nos intervalos e durante o recreio. Foto do autor, nov. 2003.



Foto 49 – Terminada as aulas, alunos/as aguardam o ônibus para retornar à roça. Detalhe da Praça Iraci Silva (Praça do Cristo), set. 2003. Foto do autor.



Foto 50 – Alunos/as embarcam no ônibus para retornar à roça. Detalhes da Praça Iraci Silva (Praça do Cristo), set. 2003. Foto do autor.



Foto 51 – Vista panorâmica do Jardim, cidade de Amargosa. Foto do autor, set. 2003.

Fotos 46, 47, 48, 49, 50 e 51 – Trajeto dos alunos/as da roça para a escola da cidade.

Apesar das “boas” expectativas criadas pelos/as alunos/as da roça quanto ao ingresso na escola da cidade, conforme foi apontado no tópico anterior, os inventários revelaram, entretanto, que o primeiro contato com a escola da cidade é um momento doloroso. Os primeiros dias e as primeiras semanas chegam a ser traumáticos. Primeiramente, é preciso considerar que estes alunos e alunas sofrem um **desenraizamento**:

O migrante sai de um universo cultural recebido por herança ao nascer em direção a outro em que é confrontado com o que lhe foi dado a *priore*. [...] Na condição de migrante, a raiz principal de sustentação do indivíduo se fragmenta (CAVALCANTI, 2002, p. 148;146) [ou como diz Bosi, 1995, p. 17], “suas múltiplas raízes se partem”.

Há uma desterritorialização dos processos simbólicos, uma quebra das coleções organizadas pelos sistemas culturais com novas ressignificações e redimensionamentos dos objetos, coisas e comportamentos, mas não sem a presença de conflitos. (CAVALCANTI, 2002, p. 146).

Ingressar na escola da cidade significa apartar-se, ao menos provisoriamente, de sua comunidade; ou seja, de sua família; de sua professora do “primário” – quase sempre da comunidade que o/a lhe acompanhara há anos; da merendeira, moradora antiga da região e que esteve junto desde seu ingresso na escola; de seus/as colegas, todos/as conhecidos/as, quase sempre, parentes; de sua escola; de todos/as os/as conhecidos/as. Até à 4^a. série, o/a aluno/a vive neste contexto comunitário, bastante próximo, familiar, onde são conhecidos por um nome e por uma família (“Jizeli de Bete”; “Vanildo de Vani”; “Júnior de Zelito”; “Cristina de D. Edite de Mané de Fasto”; “Aline de Jucélia”; “Everaldo de Virgínia de Imídio”; “Edlene e Edleide de Máro de Oride”). Ao ingressar na escola da cidade, entretanto, os/as alunos/as da roça, tornam-se estranhos/as.

Considerando-se que o Santa Bernadete é uma escola com enorme espaço físico, muitas salas e são muitos/as estudantes nela matriculados/as, os alunos e alunas da roça, recém-chegados/as à 5^a série ficam perdidos/as, conforme testemunharam os personagens abaixo, ao se referir ao momento que chegaram na escola:

– Não conhecia nenhum colega [...] não sabia de nada. Ficava triste e aborrecido. (Leandro).

– Me senti acanhado porque não conhecia nada; **só via o colégio cheio de gente. Tinha vez que eu me perdia lá no colégio; ficava no meio do povo lá.** Aí, os meus ami...quando encontrava os meus amigos eles me levava para sala. (Leandro).

- Ficava triste e quieto. Não falava com os colegas. Tinha vergonha e medo de ir à Direção. (Everaldo).
- Andava triste e com medo. (Roseny).
- Me sentia tímido e ficava distante dos outros. (Joselito Júnior).
- Era muito quieta, não falava com ninguém; eu tinha muita vergonha dos meus colegas e professores. [...] eu não sabia de nada; era a 1ª vez que eu passei a estudar aqui. (Ana Cristina).

As falas acima levam-me à seguinte indagação: como pode o/a aluno/a da roça reagir à discriminação dos primeiros dias (que é intensa, como se verá adiante), se nem sequer o espaço físico da escola ele/a conhece?

Além do espaço gigantesco da escola, da grande quantidade de alunos/as estranhos/as, de professores/as desconhecidos/as, há, também, um outro aspecto que contribui para a angústia neste momento de chegada à escola: a organização seriada, rígida e disciplinar do ensino. Acostumados/as com classes multisseriadas na roça, onde estudam alunos/as de diferentes idades e níveis de aprendizagem, na escola da cidade, os/as alunos/as da roça, como os/as demais, são agrupados/as pelo critério “série” que, quase sempre, segue o critério “idade”, de forma que se tem a “5ª-1”, com alunos/as na faixa etária entre 9 e 10 anos; e a “5ª-4”, com alunos/as idade igual ou superior a 17 anos. O longo trecho abaixo, retirado da entrevista com a professora Vilma¹⁰⁴, que leciona matemática no Colégio Santa Bernadete e há anos trabalha com as 5ªs séries, retoma falas anteriores, detalha uma organização do ensino estranha aos padrões culturais dos/as alunos/as e ilustra, com riqueza, o que se passa com os/as alunos/as da roça durante os primeiros dias de aula naquela escola:

- Primeiro, a 5ª série já é uma série que traz dificuldades independente dele ser da *zona rural* ou urbana; porque o aluno passa 4 anos tendo exclusivamente um professor; depois, ele sai do seu cotidiano, que, em se tratando de *zona rural*, todo mundo conhece todo mundo, a vizinhança pequena e a maioria ali é parente. Aí, só o fato dele ter que acordar cedo pra pegar o ônibus e às vezes com problema alimentar, que já é um problema grave, já causa aí uma desarmonia...Então, o que é que ocorre? O que é o Santa Bernadete? Uma escola de tradição, que por aqui passaram os pais, os avós, os tios¹⁰⁵; muito grande, com portões e muros altos que eles não tem noção do que ocorre aqui dentro, então eles vêm cheios de sonhos.

¹⁰⁴ Os nomes das professoras aqui utilizados são fictícios (Vilma, Regina, Lúcia e Franceli). Mesmo mostrando a elas o recorte de suas falas que seriam utilizados na dissertação e delas obtendo autorização, inclusive para manterem seus nomes verdadeiros, optei por colocar nomes fictícios, por que assim sentiria-me mais à vontade para criticar suas falas.

¹⁰⁵ A referência feita pela professora que “pais, avós e tios” passaram pelo Santa Bernadete procede apenas quando se refere a alunos/as da cidade. No caso dos/as alunos/as da roça é muito pouco provável que os parentes referidos tenham passagem pelo Santa Bernadete. Dos/as alunos/as de Palmeira, personagens da pesquisa, nenhum tem pai/mãe, avô/avó com passagem pelo Colégio; pude computar apenas dois tios e, aí sim, irmãos e irmãs de maior idade.

Vão encontrar aqui, 50 min. de cada aula, com professores diferentes, cada um tendo um posicionamento diferente. Então, já é o primeiro impacto deles. Cada hora entra um: “– Eu me chamo Maria e ensino Português; minha aula é tantos minutos; você não pode fazer isso, nem aquilo; vamos: anote aí os dias das minhas aulas!” Quando você diz isso, o menino já começa a fundi a cabeça: “– Oxente! Anotar os dias? Então, não é para eu vim todos os dias?”. Aí já é o primeiro choque. Depois, eles se deparam com os da zona urbana que olham pra ele com um olhar indiferente, de com se dissesse: “– **O matuto tá chegando!**”. Aí, usa logo termo assim: “– Veio da roça!”; aí, o outro já se ofende: “– Quem mora na roça é formiga!”. Já vem a primeira ofensa, o olhar atravessado. Às vezes, aquela “maria-chiquinha” que a menina botou no cabelo, que lá na zona rural é o auge, aqui é cafona. Aí já vem o motivo do apelido, da gozação. Tudo isso é impacto do primeiro dia, da primeira semana. Nesse primeiro dia que ele tem todos esses contatos e todas as ilusões e desilusões, ele começa a formar uma personalidade diferente. [...] Então, o 1º dia pode causar seqüelas. Eu conheço pessoas que dizem assim: “Meu filho quando chegou em casa chorou muito porque dizia: “– Oh minha mãe, cada hora entra uma pró na minha sala e fala uma coisa que eu não entendo nada”. Nós, professores, vivemos numa realidade diferente do primário e a gente peca por não ver eles mais como pequeninhos; a gente já entra ditando, vai ser assim, assim e assim. A gente não entra mais assim: “– Bom dia, meu amor! Oh! Querido, hoje é o seu primeiro dia de aula. Seja bem vindo!”; e com frases corriqueiras que fazem bem pro ego; a gente não usa! [...] Infelizmente, ninguém usa, porque a gente já tá cansado e **já pensando em entrar na sala vizinha**, que a gente esquece esses pequenos detalhes. Então, ele paga o preço (Professora Laura).

Esta citação, além de indicar novamente a questão do desenraizamento, explicita os dois principais elementos de tensão sofridos pelos/as alunos/as da roça: a forma de organização do ensino na escola, que não contempla os referenciais culturais dos/as alunos/as da roça e a discriminação explícita imprimida pelos/as alunos/as da cidade.

Quanto ao primeiro aspecto, a fala de Vilma é interessante, pois traz um dado novo para a discussão: ultrapassa os discursos que apenas condenam os conteúdos estranhos ensinados pela escola da cidade aos/às alunos/as da roça e, indo a fundo, apresenta pistas para questionar a forma de organização do ensino, os critérios de agrupamento e formação das turmas, a organização seriada do currículo, o currículo disciplinar ainda organizado em aulas de 50 min. e a preocupação da escola em “vencer o conteúdo”, detendo-se, apenas, nos aspectos cognitivos. O que está sendo posto em questão é um modelo de organização escolar herdado da Modernidade que, embora seja fundado em referenciais universais de igualdade, acaba, também, por discriminar os/as alunos/as da roça por não considerar seus marcadores identitários e tratá-los/as de forma semelhante aos/às alunos/as da cidade. A respeito desta questão, Boaventura Santos, ao

fazer uma análise do projeto da Modernidade, afirma que naquele projeto o princípio da igualdade não reconheceu a diferença como tal:

[...] A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou diferença sexual, etária e muitas outras. (apud MOREIRA, 2002, p. 19).

Nessa perspectiva é que Forquin (1993) alerta para a necessidade de os currículos escolares buscarem um ponto de equilíbrio entre o universalismo e o relativismo, o que pode ser resumido no princípio formulado por Boaventura Santos (2001, p. 10): “As pessoas e os grupos sociais tem o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Tal princípio se aproxima da proposição de Mãe Aninha, quando diz: “quero ver as nossas crianças com o anel nos dedo, nos pés de Xangô”(LUZ, 2003, p. 67) .

O outro aspecto emergido na fala da professora Vilma, como vimos, diz respeito à discriminação sofrida pelos/as alunos/as da roça, ao ingressarem na escola da cidade. Os inventários estão repletos de termos invocados pelos/as alunos/as da cidade para denominar os/as alunos/as da roça, quando de sua chegada à escola da cidade:

- Diziam que os alunos da roça era **otário**. (Aline).
- Chamavam de **tabaréu da roça**. (Eliane).
- **Bobo, quieto**. (Adriana Santos).
- **Ignorante**. (Jizéli).
- **Bobos, parecia ser bestas**. (Joselito Jr.).
- Diziam que os alunos da roça **não sabia de nada**. (Leandro)
- Diziam que os alunos da roça **não tinham educação, era menos inteligente**...então eu ficava quieto porque eram muitos. (José).
- Chamavam de **formiga**, porque a gente morava na roça (Adriana da Hora).
- Falava que era tudo **burros, idiotas**, porque na roça as coisas é muito diferente. (Taciana).
- Falava que era muito **besta**, que nós tinha vergonha. (Josiane)
- Me sentia mal diante da discriminação. (Roseny).

O que se vê aqui é que diante deste/a “outro/a” que chega, os/as alunos/as da cidade apelam para os mais variados estereótipos disponíveis no imaginário social para demarcar esta diferença entre “eles/as” e “nós”. Pode-se ver aqui como os estereótipos alimentam as representações negativas sobre o povo da roça. A citação de Arroyo é útil: “Esses termos, nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo como depreciativo. As expressões são

carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes” (ARROYO, 1999, p. 26). Os estereótipos acima, bastante recorrentes na fase de **chegada**, vão forçar uma acomodação dos/as alunos/as da roça aos padrões urbanocêntricos¹⁰⁶.

Os termos e apelidos acima não são a única forma de discriminação. As entrevistas com os/as alunos/as e com os/as professores/as permitiram levantar práticas de rejeição que se constituem em discriminação mais explícitas, agrupadas em três tipos, como ser verá detalhado a seguir.

O **primeiro tipo** de rejeição explícita é manifestada na ação de professores/as que não *queriam* pegar turmas com muitos/as alunos/as da roça. O trecho abaixo, retirado da entrevista com uma professora que, há cerca de dez anos, leciona na escola é esclarecedor:

– No primeiro ano que entrei aqui (há cerca de dez anos), ninguém queria esses meninos da zona rural. Excluía. Na verdade, tinha professor escolhido pra cada série. A gente ficava até chateada: “–Ah! Só bota os meninos da roça pra gente!” [...] Aqui entrava aluno que vinha de escola particular (do primário). Então, já tinha professores escolhidos. [...] Achava assim, que a gente era despreparado pra pegar essa clientela, aí a gente pegava esses outros (da roça). [...]. Os professores que não eram escolhidos para pegar no caso “5^a-1”, “8^a-1”, “7^a1”, até a 2; pegava uma clientela separada [...] pegava esses que vinha lá da roça; da “5^a-2” e 3 em diante já era essa clientela da zona rural. (Professora Mônica).

Embora a entrevistada tenha dito que a situação mudou muito nos últimos cinco anos, a citação é de grande importância. Primeiramente, porque fornece elementos para se perceber que mesmo que a escola hoje seja marcada por discursos mais acolhedores, há elementos de uma “memória subterrânea” tecida por representações negativas que permeiam o cotidiano escolar que, de uma outra maneira, continua negando este/a “outro/a”, como se viu nos testemunhos dos/as alunos/as, acima apontados. As reflexões feitas durante a pesquisa permitiu-me compreender que a ação de certos professores/as de não querer alunos/as da roça e preferir alunos/as da cidade traduz os fundamentos de uma escola “monocultural” (LUZ, 1993), “esquadrinhada” preocupada em “ensinar bem”, ou seja, dar conta de “passar” conteúdos “universais”, pautado em valores urbanos, rigidamente estruturados. A preferência era por turmas “boas”, formada por alunos/as que não tinham distorção idade-série (“5^a-1”, “6^a-1”, etc.); estas

¹⁰⁶ Com o passar dos anos, os/as alunos/as da roça, quando aculturados, vão, inclusive, tomar tais estereótipos como naturais e usá-los para se referir a outros/as colegas da roça, forçando, assim a aculturação dos/as novos/as alunos/as.

eram compostas por alunos/as provenientes de escolas particulares, ou ainda aqueles/as provenientes de escolas públicas urbanas; alunos/as que, portanto, tiveram uma experiência na pré-escola e “estavam mais preparados/as” para lidar com os valores culturais burgueses (da classe média) que constituem o currículo escolar. Desta forma, tais alunos/as sofreriam menores dificuldades em assimilar a linguagem da escola. Trabalhar com alunos/as da roça significava um inconveniente de lidar com um hiato cultural; além de que estes/as alunos/as tinham dificuldades de leitura e escrita, visto que não tiveram uma passagem pela pré-escola, vieram de classes multisseriadas regidas por professores/as leigos/as que se dividiam em várias séries ao mesmo tempo; e, os pais e as mães, quase sempre analfabetos/as ou com baixíssima escolaridade, não poderiam ajudar tais alunos/as nas tarefas escolares; ademais, a idade avançada (em virtude das dificuldades de chegar à escola da cidade em “idade regular”) poderia constituir-se num fator de desestímulo para a continuidade dos estudos, diante das dificuldades de toda ordem que os/as alunos/as da roça enfrentariam na escola.

A reflexão acima é uma denúncia sobre o esgotamento de nossos modelos de formação de professores/as pautados em valores “coloniais” e “imperialistas”, não-ancorados “[...] na pluralidade étnico-cultural da nação” (LUZ, 2001, p. 23).

O que nos surpreende é que na Bahia, onde a presença da civilização africana é pujante, caracterizando a sua pólis, há uma tendência a acolher cursos de formação de educadores vinculados exclusivamente à *arkhé* “greco-romana” e euro-americana.

A opção institucional por essas *arkhés* alheias à nossa identidade étnico-cultural predominante vem produzindo, ao longo dos séculos, políticas educacionais que procuram recalcar o contínuo civilizatório africano e aborígine [e rural, eu acrescentaria].

O resultado dessas políticas educacionais destituídas dos valores característicos da nossa população, é a incapacidade de produzir conhecimentos significativos sobre a nossa territorialidade [...], e dela extrair perspectivas que aproximem os educadores das dinâmicas de sociabilidade pluriculturais. (LUZ, 2001, p. 23-24).

O **segundo tipo** de rejeição explícita diz respeito à ação de alunos/as da cidade que não *queriam* ficar em salas que tinham alunos/as da roça. A professora Mônica é quem esclarece esta questão:

Tinha aluno que quando era da cidade, às vezes aquele aluno fraco que colocava pra repetir (quando botava junto com alunos da roça) eles não gostavam muito. [...] Algumas meninas também que eram jogadas na sala por causa da idade mesmo. Repetia [de ano], repetia e quando entrava nessa sala dizia: “—Ah, professora não

tô me sentindo bem aqui não, só tem menino da roça!” E dizia assim: “– **Professora, eu quero mudar de sala, porque só tem gente da roça”**. Alguns colegas que queriam mudar de sala porque ali só tinha meninos da roça. Hoje não existe isso. Eu acho que mudou muito. No começo tinha. Dizia que ia mudar de sala. Pedia escondido pra mudar de sala.

O **terceiro tipo** de rejeição, muito presente no cotidiano da sala de aula, conforme testemunharam vários alunos e alunas da roça nas entrevistas, refere-se à ação dos/as alunos/as da cidade que, na sala de aula, não *querem*¹⁰⁷ formar grupos de trabalhos com alunos/as da roça.

Dentro da sala, quando é para realização de trabalho, os alunos da cidade, acabam não querendo o pessoal da zona rural; acham que não vai fazer o trabalho porque é distante. **Mesmo a gente dizendo o trabalho vai ser realizado na sala de aula, eles ficam alegando isso.** Acho isso uma forma de discriminação. Eles poderiam muito bem trabalhar dentro da sala, tem horários vagos que eles poderiam aproveitar para fazer esses trabalhos. Além disso, tem a questão que muitos ficam com notas mais baixas, aí na hora de organizar as equipes eles só querem aqueles alunos que têm as melhores notas. (Professora Regina).

O que é instigante nos últimos casos citados, é que o alegado “atraso” do/a aluno/a da roça, suposto como *déficit* de competência, *déficit* cognitivo ou de aprendizagem, não procede. Vejamos. No segundo caso, os/as alunos/as da cidade em questão estavam sujeitos ao mesmo destino dos/as alunos/as da roça: repetir de ano, ficar na mesma série, porque não lograram êxito; no terceiro caso, os/as alunos/as da cidade estavam na mesma série que os/as alunos/as da roça e, entre aqueles/as, “muitos ficam com notas baixas”. Em ambos os casos, as citações demonstram as dificuldades de uma coexistência entre sujeitos provenientes de matrizes culturais diferentes, particularmente a rejeição de alunos/as da cidade em estudarem na mesma sala que possuem alunos/as da roça ou realizar trabalhos em grupo com estes/as, considerados/as “atrasados/as”, inferiores. Só quando se coloca estas situações em suspensão e se recorre a elementos históricos e políticos que perpassam o cotidiano social é que se consegue compreendê-las.

Uma outra discriminação bastante presente na escola e muito dolorosa para os alunos/as é quanto aos sapatos e roupas sujas de lama nos dias chuvosos. Considerando que os/as alunos/as da roça necessitam andar de casa até os pontos de ônibus que ficam ao longo da estrada principal, tais alunos/as ficam sujeitos/as à chuva, à lama e à poeira, por isso é normal que se molhem ou se sujem de lama nos dias chuvosos ou ainda se sujem com a poeira acumulada nos

assentos dos veículos durante os dias de estio. Os dias de chuvas são mais dramáticos, porque chegar sujo/a de lama à escola é coisa que os/as alunos/as da cidade não perdoam:

- Às vezes nós vinha sujo de lama e por isso era discriminado. (Jardel).
- Diziam que a gente era **porco**, porque chegava com os pés sujos e muitas vezes a roupa. (Leandro).
- Uma vez mermo, chegou um menino lá e onde ele morava tava chovendo; ele chegou com os pés melado de lama e falaro...dizeno que ele morava lá na roça, que na roça só tem gente **porco**, e mais um bocado de coisa. (Júnior).
- Quando a pessoa chegava...antes a gente andava a pé pra pegar o ônibus...Aí a gente chegava sujo de lama; aí ficava falano que era igual **porco**, que vinha sujo. (Jardel).

Júnior traz mais elementos que mostram esse tipo de discriminação fundada em aspectos físicos e que ocorre em cores mais cruéis:

- Até quando uma pessoa chega lá com a roupa mal-passada, eles falam. [O quê?] Falam que é da roça, que não tem um ferro pra passar; ou quando a pessoa chega com a roupa fedeno a fumaça, diz que lá na roça não tem energia; é luz de candeeiro; aí começa a falar. [...].
- A pessoa [da zona rural] pode ir para o colégio, pode ir chique do jeito que for, mas sempre os da zona urbana acha alguma coisa de falar. [...] Tem de olhar o cara de cima em baixo pá achar um defeito, pra falar: um livro molhado, um livro sujo. É qualquer coisa!

Em virtude disso é que João Nilton, ex-morador da localidade, ex-aluno do Santa Bernadete e que, por acaso se encontrava na casa de Seu Zelito e D. Conça quando da entrevista com eles e Júnior, diz que na 5^a série, quando chegava à escola da cidade (CESB), ficava “trancado” dentro da sala e Everaldo, 6^a série, quando saía da escola escondia-se no ônibus:

- Não podia sair! Se saísse, era vaia na certa! A gente da roça, todo molhadinho, todo machucado, todo sujo [de lama], todo sambado, de sandália havaiana... Aí chegava lá, tinha que ficar lá, **tinha que sentar na sala e esperar dar meio-dia pra sair**. (João Nilton).
- Eu tinha medo... **quando eu saía do colégio eu vinha direto pra praça, entrava no ônibus e ficava sentado**. Chegava em casa, trocava minha roupa. No outro dia era a mesma coisa. (Everaldo).

¹⁰⁷ Os tempos destes verbos indicam que as práticas dos tipos 1 e 2 foram muito fortes no passado, tendo sido quase extintas no presente. A prática do tipo 3 persiste fortemente na atualidade conforme confirmam as entrevistas com os/as alunos/as.

Essa é uma estratégia importante, ainda hoje muito recorrente pelos/as alunos/as da roça, durante os primeiros meses de chegada no CESB. Considerando que a sala de aula e o ônibus são lugares mais reservados, ali não correm o risco de se expor para toda a escola, para os/as colegas. “Tracados” na sala, estão livres dos/as alunos/as “intocantes” (enticantes) e “perturbados/as” de outras salas, pelo menos até saírem da escola. Também é preciso considerar que a sala de aula é o lugar de atuação dos/as professores/as que delas só ficam ausentes durante os cinco minutos de intervalo e os vinte minutos de recreio; com a presença dos/as professores/as, os/as alunos/as da roça sentem-se mais protegidos/as. Quando perguntei a Júnior se os professores vêem as cenas de discriminação anteriormente descritas, ele responde: “praticamente, não, porque [os/as alunos/as] falam lá no pátio da escola, não fala na sala. [Se falar na sala], aí o professor vai dar uma bronca, reclamação!”

Os/as professores/as, aliás, exercem um papel preponderante neste momento, pois manifestam cumplicidade com os/as alunos/as da roça e atuam como “orientadores/as”, tranquilizando-os/as e encorajando-os/as:

- Recebi conselhos dos professores. Diziam para **não dar ouvidos** para eles [os alunos da cidade] não tomarem conta. (Roseny).
- Diziam para a gente **sempre estudar**. (Eliane).
- Diziam que não era pra brigar com ninguém **nem levar isso** [os xingamentos] **a sério**. (Jardel).
- Os Professores falavam que **não era para eu importar** para o que eles diziam. (Leandro).
- Os professores diziam que **não era para eu dar importância** para o que eles [os alunos da cidade] falavam. (Ana Cristina).
- Me conformei, tranquilizei e nem importava mais com que eles [os alunos da cidade] falava. (Leandro).

As recomendações para “não dar ouvidos”, “não levar a sério”, “não dar importância” não significa que os alunos da roça devam insistir em manter seu “comportamento da roça”. Pelo contrário, significa que há um tributo que deve ser pago naquele momento, para continuar na escola (“sempre estudar”). Os conselhos de resistir para “com o tempo, se acostumar”, bastantes sugeridos pelos professores, segundo revelaram os inventários e as entrevistas, traduzem uma concepção **assimilacionista** de currículo presente no discurso da escola.

É importante destacar que as recomendações apresentadas pelos professores/as encaixam-se perfeitamente no padrão cultural em que os/as alunos/as da roça foram criados,

marcado pelo respeito aos mais velhos e às autoridades (como já foi abordado na Parte II); por isso, calam-se, conformam-se.... Por exemplo: Roseny, hoje na 8^a. série, fala que seguiu os conselhos dos professores e “não deu ouvidos aos colegas”: “Me comportei muito! Nunca discuti com colegas! Nunca fui expulsa! Nunca tive problemas com colegas ou com professores!”. Quando se analisa a fala de pais e mães, recolhidas durante a entrevista, é que se percebe com mais clareza a relação de encaixe existente entre o modelo de educação das crianças da roça, as expectativas dos/as pais/mães, e as recomendações dos/as professores/as:

Criei a minha menina mermo, graças a Deus, nunca veio um bilhete, pra eu ir na Secretaria, nunca veio um bilhete pra eu ir nesse colégio que ela estuda. É um pouco rude assim de cabeça, mas trabalho assim num me dá.
(D. Jucélia, mãe de Aline, 14 anos, hoje repetindo a 5^a série).

As atitudes de obediência e respeito, como as de Roseny e Aline acima demonstradas, marcam o comportamento dos/as alunos/as da roça nos mais variados espaços da escola, na sala de aula, no banheiro, no pátio, e se repetem nos demais contextos que marcam o trajeto, como a rua e a Praça do Cristo, onde esperam o ônibus para retornar à roça quando saem da escola. Raríssimas vezes os/as alunos/as da roça ousam romper com este padrão de comportamento, que já está presente em sua identidade como um *habitus*. Entretanto, embora raros, há casos em que os/as alunos/as reagem. Eliane, por exemplo, diz que tomou coragem e “dedurou” os colegas (da cidade) que ficavam “arrelhando” dela, queixando-se à diretora. A partir daí, “eles não criticavam mais porque uma vez eu falei com a diretora [sic] e na próxima vez que eles repetir ela dava suspensão”. Tomar uma atitude destas, como a de Eliane, entretanto, requer uma coragem que nem todos/as possuem. A representação da Direção como lugar secreto, centro de todo poder, lugar da autoridade maior, somada ao legado de uma educação ordeira e obediente herdada da roça, inibe o exercício do direito de reclamar, como testemunha Everaldo quando escreveu que “tinha vergonha e medo de ir à Direção” denunciar os colegas que o discriminavam¹⁰⁸. O trecho a seguir, retirado de uma entrevista com D. Jucélia e da qual participou um outro morador, Seu Agenor (“Nonô), pai de Maiane, que também estuda na cidade, continua abordando a questão e traz novos elementos”:

¹⁰⁸ Às ameaças dos primeiros dias do tipo: “Vou te dedurar à diretora! “É vem’ a diretora!”, os alunos reagem com medo! “Quem é a diretora? O que ela pode fazer?” O desconhecimento do espaço da escola nos primeiros dias associado à nossa tradição autoritária, cria esta imagem da diretoria e da diretora como centro do poder, o que nem sempre é verdade, pois, como afirmam alguns/mas professores/as e alunos/as, “aqui é uma escola democrática”.

F – Eles já sofreram algum tipo de discriminação na escola da cidade, por ser da roça?

N – Essa que eu pago é que diz que tem um *Pedrinho*, fi de *Dr. Marcos*¹⁰⁹, que fica perturbano, mas a profª já chamou ele e já regulou ele.

F – Perturbando como?

N – Inticano [enticando], fazeno arrelia...

J – Aline, o ano passado, chegou aqui me dizendo que tinha uma que a vida era xingano Aline, quereno bater e tudo...Até que um dia Aline perdeu a paciência e foi junto com ela, sabe? Acho que ainda queria entrar até nos tapas, dentro da loja de um real. Não foi Aline?

A – Foi.

J – E me disse que a partir desse dia, nunca disse mais nada. A menina parou de abusar e foi um in exemplo.

(Legenda: F = Fábio, N = Nonô, J = Jucélia, A = Aline).

O diálogo traz alguns aspectos interessantes. Quando Maiane recorre à professora, para denunciar o colega, isto revela, primeiro, a crença na autoridade da professora e, segundo, um *habitus* incorporado em sua “criação” na roça, manifestada na atitude de se dirigir à autoridade, através de queixa, para que ela resolva a demanda, ao invés de “fazer justiça com as próprias mãos”. Neste aspecto, está implícita também, na fala do pai, a expectativa de que a professora use sua autoridade e solucione a demanda (“ela já regulou ele”). Se retomarmos a fala de Eliane, vemos que é esta mesma lógica que está presente em sua fala, quando se dirige à diretora. No que diz respeito ao comportamento de Aline, é preciso dizer que a ameaça física (“queria entrar até nos tapa”) só se efetivou porque Aline encontrava-se fora da escola (“dentro da loja de ‘um real’”); ali, sentindo-se acuada (“a vida era xingando Aline”), não tendo uma autoridade a quem recorrer, Aline enfrentou a menina, ameaçando-a, mostrando valentia e coragem rara. Entretanto, isto não aconteceria dentro da escola onde Aline, certamente, se calaria (o mais provável) ou “falava com a diretora”. É interessante notar, nos dois casos, o cuidado que tiveram Maiane e Aline de contar o acontecido em casa, revelando, nestas atitudes, deferência e respeito aos seus pais e suas mães. A atitude de Aline, entretanto, embora motivada pelas circunstâncias vulneráveis em que ela se encontrava, é rara. O comum são posturas como a de Everaldo, 14 anos, aluno da 6ª série:

¹⁰⁹ Estes nomes (Pedrinho e Dr. Marcos) são fictícios para resguardar as identidades dos sujeitos referidos. Maiane estuda na 6ª série de uma escola particular; por isso, nem ela nem seu pai são aqui tomados como personagens desta pesquisa. Entretanto, o trecho em questão, que surgiu da entrevista com D. Jucélia, pareceu-me relevante.

Eu sou um menino, mas **não gosto de brincadeira**, gosto de estudar, mas não sou muito bom em matemática....**Nunca briguei na escola**, também não preciso chamar minha mãe pra resolver alguma coisa que eu faço na escola errado. E... **Nunca discutir** com ninguém.

Posturas como esta são as mais corriqueiras entre os/as alunos/as da roça, conforme testemunha Edlene: “É bem difícil os meninos da Palmeira brigar. Se brigar, num briga aqui no Colégio; briga lá na Praça pra num ser expulso”. Tais comportamentos atendem às expectativas dos pais e mães e, também às expectativas dos professores, que, não obstante as mudanças nas atuais configurações de família, insistem com representações de famílias nucleares e manifestam saudosismo quanto ao tempo passado. Essas representações emergiram muito fortemente durante a pesquisa:

– Ele [o aluno da roça] tem dificuldade na alfabetização muito grande, mas, junto com isso, **ele tem uma base de família, boa**. A família tem responsabilidade; são meninos que são comportados. (Professora Vilma).

– Eles são mais educados. Têm aquele respeito maior pelo professor. (Professora Regina).

– No primeiro ano que entrei aqui, ninguém queria esses meninos da zona rural. [...] Só que eu passei a gostar dessa clientela; eu passei a gostar da clientela e até hoje eu gosto de pegar, porque eu achava que **eles respeitavam mais a gente**. [...] Eu passei a gostar porque eles respeitavam a gente, não sabiam muito, mas tinha uma sede de aprender; e até o final do ano eram aquelas festinhas, aquela coisa mesmo, aquele agradecimento mesmo...Enquanto que os da cidade não faziam. Só que de uns 5 anos pra cá, isso tem mudado [...] eles mudaram muito: o interesse, o comportamento...eles já não são mais os mesmos [por causa] da própria estrutura familiar mesmo...também a sociedade que mudou e tá pior. (Professora Mônica).

4 “PEGANDO O COSTUME DELES”: TORNANDO-SE UM “OUTRO”

Com o tempo, os alunos da roça vão-se “conformando” e se adaptando. Esta é única saída encontrada; é o caminho “natural”. Todos que responderam ao inventário colocam que este foi o caminho que encontraram nos meses seguinte à chegada:

- **Me acostumei!** Decidi: Vou mudar para melhor! Tinha que fazer amizade! (Adriana).
- **Me acostumei.** (Everaldo).
- Virei amiga deles. (Jizele).
- Fui **acostumando**. Conheci coisas que não conhecia. Fui crescendo. Aprendi muitas coisas boas...(Joselito Jr.).
- **Me acostumei.** Aprendi muita coisa (Roseny).
- Passei a conhecer a cidade melhor. Fui **me acostumando** com o que eles diziam. Aprendi mais um pouco sobre cada matéria. (Jardel).
- Aprendi mais. Aprendi muitas coisas. Fiquei educado (José).
- Eu fui melhorando de situação: comecei a conhecer novas amigas, amigos etc.; eu tive de **lutar** bastante pra chegar até aqui. Era muito **interessada** e mim **esforçava** e até hoje eu mim **esforço**. Tomava muitas reclamações. [...] aqui é um lugar de quem se **intereça** [sic]. (Ana Cristina).
- Me conformei, tranqüilizei e não nem importava mais com que ele falava. (Leandro).

O “me acostumei”, bastante freqüente nas falas acima e, quase sempre, seguido de “aprendi muita coisa”, é bem sintomático do currículo assimilacionista a que são submetidos os/as alunos/as da roça na escola da cidade. Este caráter assimilacionista está bem nítido na fala de Leandro quando diz: “me conformei, me tranqüilizei”, e, ao que parece, traduz uma conversão aos padrões da cultura urbana que, como é dito nas falas, não se dá sem “esforço”, sem “luta”, sem “interesse”. A fala de Ana Cristina é bem interessante para demonstrar o processo de construção da identidade ali tensionado, principalmente porque trazem palavras importantes para a compreensão deste fenômeno: “luta”, “esforço” e “interesse”. Quando Ana Cristina se refere a “esforço” e “interesse”, ela evoca a questão da subjetividade que permeia o processo de

construção da identidade. Há uma realidade objetiva que discrimina, que pressiona pela mudança de identidade, mas isto só se consolida quando há elementos subjetivos que permitem isso acontecer (“Decidi: Vou mudar para melhor! Tinha que fazer amizade!”, Adriana Santos). Essa subjetividade é facilitada pela relação afetiva que se estabelece com os/as alunos/as da cidade (GOFFMAN, 1988): “virei amiga deles” (Jizeli); “comecei a conhecer novas amigas, amigos” (Ana Cristina); “decidi: [...] tinha que fazer amizade!” (Adriana Santos); e com os/as professores/as, estes/as, autoridades responsáveis pela transmissão de conteúdos novos, importantes, “difíceis”, mas úteis, necessários para “se formar” (Roseny), para “crescer na vida” (Leandro) e que servem para o “futuro” porque “sem o estudo nós não conseguimos chegar onde queremos” (Leandro).

Com o passar do tempo, os/as alunos/as revelam uma verdadeira inserção no que antes era o estranho mundo da escola. A indagação sobre como se sentem hoje na escola está respondida no inventário e na entrevista com expressões que traduzem um estado de felicidade. Adriana Santos, 8ª série, por exemplo, diz que se sente: “feliz”, “alegre”, pois “fez amizades”; “gosta da escola, gosta dos colegas”, sente-se “introzada” [sic]. Jizeli, 6ª série, diz sentir-se “importante”, “inteligente” [sic], “alegre e feliz”. Ana Cristina, 7ª série, diz-se “muito aliviada com isso tudo que aconteceu comigo”, pois agora “sou amiga de todo mundo e aprendo muita coisa que eu não sabia antes”. Joselito Júnior diz-se “muito feliz”, pois “não é mais defamado”[sic] sente-se **“um simples aluno como outro qualquer”**. Leandro sente-se “feliz”, “sastifeito [sic] e mostro para eles (os alunos da cidade) que **tenho a mesma capacidade que eles tem**”. Eliane, também 8ª série, está “feliz com colegas e professores”.

Curiosamente, pelo que constatei nos inventários, este bem-estar na escola da cidade foi acompanhado de uma mudança nas representações dos/as e alunos/as, sobre si mesmos e, também, sobre a roça. José, que se sentia **“menos inteligente”**; hoje, sente-se “realizado”. Everaldo, que quando chegou ao Santa Bernadete, na 5ª série, era “envergonhoso” [envergonhado], “não falava com os colegas”, “tinha vergonha e medo de ir à Direção”, enfim, era “triste e quieto”; hoje, “tem muitas amizades”, “não é maltratado”, “gosta dos professores”, é **“sabido”** e está “orgulhoso da escola”. Jardel, que era muito “triste, porque era discriminado”; hoje, na 6ª série, diz ser “alegre porque me divirto mais meus colegas” e “pego a merenda e às vezes não dizem nada”.

Roseny, que na 5ª série era tímida”, “não fazia amizades”, “andava triste e com medo”, sentia-se “mal diante da discriminação”, “ficava distraída durante as aulas”, “tinha notas baixas” e chegava a “filar aulas de Educação Física” para não mostrar o corpo, diz que “na 6ª série já conhecia muitos colegas e já não se sentia estranha ou diferente deles” e agora, às vésperas de concluir a 8ª série, diz que, finalmente, **“me sinto bem como se fosse em minha casa”**; “não abaixo a cabeça” e está “feliz pela oportunidade de ter estudado aqui” no Santa Bernadete de onde deverá se despedir para fazer o Ensino Médio no Colégio Estadual Pedro Calmon, pois “quer se formar”.

Adriana da Hora, 8ª série, que na 5ª série era “tímida”, “quieta”, “ficava envergonhada”, “não gostava de brincadeira”, “não gostava de conversar”, sentia-se uma “menininha boba” e era “triste”; hoje, sente-se “feliz e alegre”, pois “fez amizades”, “gosta da escola”, sente-se “introzada” [...], enfim, numa frase contundente: **“me sinto em casa”!**

Ana Cristina, 7ª série, diz que, quando chegou ao Santa Bernadete, **achava que a roça era “mais importante** pra mim porque eu aprendi foi lá”; hoje, diz: “mudei muito; mudei de vida também; aprendi muita coisa boas”. Adriana Santos, 8ª série, que antes **“achava a roça o melhor lugar do mundo e jamais pensava em sair de lá”**; hoje **“acha a roça boa, mas não tem agitação”** e por isso **“queria sair de lá e morar na cidade grande, que é muito bom”**.

O pensamento de Adriana Santos de querer sair da roça para morar na cidade, quando concluir a 8ª série ou quando “se formar”, foi compartilhado pela maioria absoluta dos personagens desta pesquisa (21 casos), excetuando-se em apenas um caso. O que se vê acima é que a roça, que antes era “o berço”, é agora preterida em nome de um futuro que os/as alunos/as pensam em construir na cidade. Por trás da adaptação apontada nos trechos anteriores, expressa-se a anulação de todo um conjunto de saberes acumulados na trajetória de vida de alunos/as da roça, em sua educação “através de roça”. O currículo homogêneo, monocultural e urbanocêntrico implementado pela escola é um instrumento de recalque da cultura da roça. As citações demonstram, também, que a conversão dos/as alunos/as em um “outro” não se dá tranquilamente; é difícil, conflituosa, tensa. Além dos desgastes afetivos, emocionais que acometem esses/as alunos/as, como já foi bastante esclarecido até aqui, há, ainda, obstáculos de ordem cognitiva que serão esclarecidos a seguir.

5 SILECIAMENTO E RECALQUE CULTURAL: IDENTIDADES NEGADAS

Nos inventários e nas entrevistas, foram várias as referências dos/as alunos/as apontando as dificuldades com o ensino da cidade:

- Aline fala alguma coisa da escola da cidade?
- Ela só **acha difícil**, diz que sempre quando recramo, porque não passou de ano. Ela diz que é porque não sei, que **o dever são difícil** que as professoras passa os assuntos, num passa o assunto certo, só dizer, ela acha difícil. O estudo da cidade não é igualmente o daqui da roça. (D. Jucélia).
- Tem umas matérias lá que **é difícil demais**. A minha maior dificuldade é essas matérias: Matemática, Português e História; três. Eu não consigo entender nada que a professora explica. Já nas outras... é mais fácil. [...] Elas ensinam bem, agora só que eu não consigo entender esses assuntos, os assuntos dessas matérias. [...] Mais é de Matemática, mais aqueles de calcular raiz quadrada, x, esses negócio assim, aí é meio difícil.
- O que os professores fazem então? O que dizem?
- **Eles vão incentivando a gente pegar mais no livro pra aprender.** (Júnior).
- [Dificuldades?] Encontrei... As dificuldades em História...tipos de testes que aqui eram bem diferentes. E os assuntos é bem mais... um pouco difícil. Aí fica mais difícil pra gente aprender. (Vanildo).

As causas destas dificuldades podem ser encontradas na falta de relação entre o que é ensinado na escola e o dia-a-dia dos/as alunos/as. O hiato cultural é responsável pela falta de sentido no que a escola ensina e, assim, torna os conteúdos difíceis, conforme as falas anteriores. Foram comuns as referências às dificuldades nas disciplinas “Português”, “Matemática” e “História”. As concepções de currículo que permeiam o ensino nestas disciplinas, os tipos de conteúdos e a metodologia utilizada pelos/as professores/as são, em grande parte, responsáveis pelas dificuldades aludidas. No que se refere a Língua Portuguesa,

apesar das mudanças na concepção de ensino da língua (GERALDI, 1998), ainda continua prevalecendo um ensino que compreende os dialetos das camadas populares e do povo da roça como “código restrito”; o que se evidencia nas falas seguintes:

- Os [professores] de Português também fala um pouco [sobre a roça]: [ensinam] como falar...que **o povo da roça fala** um pouco mais diferente...um pouco **mais errado**, aí a professora explica mais, **orienta ela pra falar certo...** (Jardel).
- Ficava morrendo de vergonha quando a professora mandava eu ler; eu não lia. Eu tinha medo deles fazer “rília” de mim. (Everaldo).

Em Matemática, muitos conteúdos são ensinados de forma que não se consegue estabelecer relações com a realidade, salvo em pouquíssimas exceções. Indagada se, no âmbito de seu trabalho com a disciplina Matemática, era possível se estabelecer alguma relação entre o que era ensinado e a realidade cotidiana dos alunos, uma professora se pronunciou desta forma:

- Tem relação...tem problemas sobre colheita, “dever” [de casa] sobre o cacau, que a gente vai e tira a porcentagem; a gente procede assim em algum problema ligado. Tem aluno da zona rural que é pedreiro e da cidade também, aí quando é da área a gente mostra pra eles. É que eles ficam assim: “– Eu não vou precisar disso; eu não vou terminar”. Eu sempre digo que eles precisam disso. (Professora Mônica).

Em História, não obstante a incorporação de perspectivas mais críticas nos livros didáticos, as falas dos/as alunos/as permitem-me deduzir que o conhecimento continua sendo ensinado (“passado”) como “dados estranhos”, “distantes” e de forma fragmentada.

Outra professora manifestou-se sobre a questão da relação entre o que é lecionado e o dia-a-dia dos/as alunos/as:

- Em sua disciplina permite que se estabeleça uma ligação entre o conteúdo programático que é trabalhado e previsto para o dia-a-dia desses alunos da zona rural?
- No dia-a-dia é [um] pouco difícil. Quer dizer...hoje depende muito da série que a gente trabalha, com qual conteúdo. Porque o pessoal da Secretaria [de Educação do Estado da Bahia] até que faz uma ligação...muito pouca, mas faz. Com a 8ª série, que esse ano eu trabalhei, permite muito porque hoje é a observação do pessoal que sai da zona rural...quando passa pela estrada... o que está acontecendo eles falar aqui...coisa do ambiente...eu permito bastante que eles tragam muita coisa. Às vezes eu digo: “– Falem vocês, porque eu tenho a teoria e vocês tem prática”. Eles falam muitas...coisas que eles percebem. (Professora Regina).

Os dois exemplos anteriores evidenciam uma concepção fechada, rígida e “esquadrinhada” de currículo. Na implementação desse currículo, está assegurado que o/a aluno/a

fale em sala de aula “o que vê”, mas isto não se dá na esteira de um trabalho pedagógico fundado em uma concepção de currículo aberta e dinâmica, que possibilite a emergência de toda pujança dos valores culturais da roça (bem como de outros valores culturais não-hegemônicos) na sala de aula para que sejam problematizados, discutidos vivenciados, analisados, teorizados. O que se vê é uma abertura mínima para que “se fale”, para que se tragam “exemplos observados” que ilustrem um “conhecimento teórico” trabalhado pelo professor na sala de aula, porque está determinado nos programas de ensino estabelecidos pela Secretaria. Veja-se que as falas dos/as alunos/as ficam condicionadas aos assuntos dados em determinadas matérias que, **por coincidência**, favoreçam uma relação entre seu dia-a-dia e o mundo da escola.

É nessa perspectiva que, segundo alguns/mas alunos/as, há matérias em que é possível estabelecer uma relação entre o que se vê na sala de aula e o seu dia-a-dia na roça. Ciências é a disciplina mais citada neste quesito e parece ser mesmo a que mais favorece esta relação:

– A professora de Ciências ensina sobre os animais...a cobra...esses animais assim. Os outros [professores], não! (Jardel).

– Eles ensinam como cultivar as roças porque às vezes a gente faz queimadas, tá **poluindo o ar**; que os adubos químicos prejudicam na saúde. Como preparar a terra e que a gente também não pode comer só de uma coisa. Por exemplo: a gente só come cenoura...tem que comer beterraba, porque beterraba ajuda no sangue...(Everaldo).

– [...] Ensinam também sobre as pragas que dá na roça. Como combater elas...os fertilizantes...um bocado de coisas de **utilidades** sobre as coisas da roça....Usando as inseticidas para combater os insetos, como usar elas pra não prejudicar as pessoas. (Vanildo).

Nestes casos, porém, trata-se mais de uma coincidência entre o conteúdo programático da disciplina e a realidade dos/as alunos/as, do que uma sensibilidade dos/as professores/as para incorporar em suas aulas discussões temáticas que dêem potência à cultura da roça. Isto transparece nas últimas falas acima, que, inclusive, apontam como o conhecimento científico está posto a serviço da “modernização da roça”: veja-se na fala de Everaldo como uma prática secular entre as populações da roça, a “queimada”, é avaliada negativamente, porque

“polui o ar”; enquanto, na fala de Vanildo, o uso de fertilizantes e inseticidas é colocado como útil, devendo-se apenas ter o cuidado com sua manipulação¹¹⁰.

É preciso dizer que, nas raras vezes em que a roça é pautada na escola, ela é esvaziada, aprisionada por uma visão reducionista, que, pouco a pouco, vai contribuindo para fortalecer o desejo de migração definitiva para a cidade. Quando indaguei aos/as alunos/as se os/as professores/as falam/ensinam coisas sobre a roça eles/as assim se pronunciaram:

– Falam que é da roça que são retirados os alimentos que vão para a prateleira dos supermercados. (Júnior).

– Fala. Disse que os alimentos daqui da roça são bem melhor de que os da cidade...Quando chega lá, eles botam produtos químicos, que prejudicam a saúde; e os da roça, não, são tudo da hora, assim. (Leandro).

– Eles falam que a zona rural é melhor do que Amargosa [a cidade]. Meus colegas também falam que a zona rural é melhor do que Amargosa; [na cidade] a maioria das pessoas, das mães, não deixa os filhos sair e na roça é bom, porque quando tem festa o povo vai. [...] A maioria do povo que mora aqui em Amargosa, se pudesse morava na zona rural. [...] Só falam que todo mundo queria morar na roça. (Edleide).

O que se vê nos exemplos acima é que a roça é aprisionada por um discurso produtivista e ambientalista, este difundido no contexto da escola, que a reduz a uma questão “de natureza”, destituindo-a de toda pujança de sua cultura. Por vezes, é enfatizado um olhar produtivista quando é apresentada como um “lugar onde se produz alimentos mais saudáveis”. Em outras ocasiões é reduzida a um lugar tranqüilo, de paisagem bonita, “bom para descansar”, “para fazer terapia”; neste caso, a roça é o lugar que conserva aquilo que hoje a cidade já não mais oferece, porque está imersa na fadiga do mundo moderno (MAFFESOLI, 1985). Em todo caso, seja na visão produtivista, seja na visão terapêutica, a roça é destituída de sua *arkhé*; a cultura é colocada em suspensão para que se enfatizem a produção e o consumo passivo (“usar a roça como lugar de terapia”); não se pontua que a roça, muito mais que produção e paisagem, é habitada por pessoas que, nas relações que estabelecem no seu dia-a-dia constituem uma outra *arkhé* civilizatória, uma outra forma de estar no mundo, marcada por outras formas de falar,

¹¹⁰ A propósito das queimadas, Antônio Cândido (CÂNDIDO, 2001, p. 57-59) diz: “[...] a queimada de matos corresponde às dificuldades de explorar doutro modo o solo tropical”, e cita o geógrafo Pierre Gourou: “[...] poderia o lavrador tropical agir doutro modo? O seu método é rápido e dá em pouco tempo a terra de que precisa”. Para uma compreensão antropológica das queimadas praticadas pelo “homem tropical” (Cf. CÂNDIDO, 2001).

comer, beber, namorar, amar, etc. São outras relações sociais que costumam o cotidiano da roça. Os “quadros-síntese” da aplicação da técnica de associação de palavras feito a partir das representações de alunos/as e professores/as (Apêndice C.1 e C.2) estão recheados de termos que expressam estas mesmas visões produtivista e terapêutica da roça.

O que a pesquisa demonstrou foi a existência de um grande descompasso entre o currículo escolar geometrizado, esquadrinhado, “urbanocêntrico” e o dia-a-dia dos/as alunos/as da roça. Toda pujança cultural elaborada através do viver na/da roça é silenciada pelo currículo escolar urbanocêntrico.

Como já foi colocado, todos/as alunos/as personagens desta pesquisa são alunos/as trabalhadores/as que, além de terem nascido na roça e “se criado através de roça” (Seu Zelito), ajudam os pais e mães, no turno vespertino, quando retornam da escola. Cumprindo as normas da divisão social do trabalho ali instituídas, os filhos dedicam-se, geralmente, a tarefas “de fora”, aos trabalhos na roça, considerados “mais pesados”; às filhas é atribuída, geralmente, a tarefa de cuidar da casa (lavar os pratos, varrer e arrumar a casa, cuidar dos animais domésticos e criação de pequenas aves, etc.), mas a força de trabalho feminino constitui ajuda importante nas atividades da roça nos períodos de tarefas mais intensas, principalmente nas épocas de plantio e colheita. Por isso, pela tarde, os/as alunos/as quando retornam da cidade, ajudam nas lidas da roça:

- Só é almoçar e vai pra roça. [...] um vai ajudar trabalhar; outro vai, se não tiver lavado roupa; outro vai carregar água; outro vai rancar e raspar mandioca. (D. Bete).
- Sou um aluno que estuda, [...] chega em casa duas horas da tarde, almoça, descansa um pouquinho e vai trabalhar, na roça [...] com meu pai, minha mãe e irmã; quando volta é cinco e meia a seis; aí, chega em casa, toma banho, assistir novela; depois, pega livros, estuda; vai dormir. (Jardel).
- Eu estudo. De tardezinha eu faço alguma coisa na roça: trabalho, ajudo assim minha família. Assim...Tirano cacau, limpando alguma roça, essas coisas. De noite...assim...depois das cinco horas, eu faço as tarefas, depois vou dormir. (Vanildo).
- Vou pra escola de manhã; quando chegar, vou trabalhar; de noite vou fazer tarefa ou muitas vezes assistir televisão um pouquinho; mas sempre eu tenho que fazer minha tarefa... (Jizeli).
- Eu sou um menino simples, estudo pela manhã, quando chego (na roça) vou trabalhar. (Júnior).[- Tu ajuda fazer o quê?]- [...] Ela tá limpando uma roça; eu vou, ajudo ciscar; ou fico em casa tomando conta dos meus irmãos; ou vou botar água pros porcos. (Everaldo).

– [...] A gente chega da escola, vai trabaiaá de tarde; depois, a gente só pode estudar de noite. Aí, assim, todo dia a merma coisa: trabaiano de enxada, na roça, prantano mandioca, cortano capim. Tudo aqui na roça eu faço. (Leandro).

O trabalho à tarde na roça, junto com a família, é um instante de aprendizagem. Há todo um conjunto de técnicas, saberes, memórias, que eles/as aprendem na comunidade; mas, na escola, todos estes saberes são silenciados. As constatações de Reali (2001), que verificou um apagamento das “memórias camponesas”; um silenciamento desta cultura no currículo escolar, aproximam-se do que constatei no Colégio Santa Bernadete. O sileciamento da roça ali naquela escola dá-se de duas formas: o “**apagamento cultural**” e a “**inferiorização cultural**”. A primeira forma, o **apagamento cultural**, consiste na estratégia de tornar invisível e camuflar a cultura da roça nas temáticas que constituem o conteúdo programático, nos livros didáticos que servem de suporte para as aulas, nos materiais didáticos utilizados no fazer docente, etc. Quando acontecem, as raríssimas referências feitas à roça têm o sentido de ilustrar “os assuntos” dados nas aulas, como já foi demonstrado anteriormente e se pode confirmar, mais uma vez, no caso a seguir:

– Sua disciplina permite que se estabeleça uma ligação entre o conteúdo que é trabalhado e o dia-a-dia dos alunos da roça? Como isso é feito?

– Existe. Justamente quando a gente tá trabalhando o urbano e rural, é o tempo máximo possível que eu faço isso com eles. **Peço que eles tragam as experiências deles para relatar...a questão da industrialização hoje do campo.** Eu sempre passo (atividades/questões) como era na época dos avós, dos pais...e aí eles vão fazendo a relação de como era antes e como está hoje. Quando a gente trabalha, a questão de taxa de natalidade, de mortalidade, eu também já passo pesquisa para eles, para fazerem com suas próprias famílias: quantos filhos tiveram os avós? os bisavós? Então, eles apresentam para gente poder relacionar como é que tá na cidade e na zona rural, **tentando fazer com que eles falem das experiências deles e assim facilitar esses conteúdos.** (Professora Regina).

– Na parte de Cultura Baiana, temos que pensar na valorização da cultura, principalmente das raças. Que eles valorizem a área daquele trabalho, daquele local deles!; porque se eles não reconhecerem que é daquele local, a tendência é que deixe de existir; se ele não valorizar, não é outro que não conhece, que vai dá valor. (Professora Regina).

O primeiro trecho sugere um fim pragmático, pois, nos casos em que se incentivam os/as alunos/as a fazer um reflexão sobre a roça, é com o intuito de “facilitar os conteúdos” estabelecidos no programa da disciplina. No segundo trecho, as sugestões da professora para que alunos/as da roça valorizem a cultura local assumem um tom panfletário, pois

que sem vivências concretas na sala de aula/na escola que facilitem a expressão e a afirmação de certos elementos da cultura da roça, tais discursos acabam por converter-se em palavras vazias, sem efeitos positivos nas identidades dos/as alunos/as da roça.

A outra estratégia que contribui para o silenciamento da cultura da roça, a **inferiorização cultural**, revela um etnocentrismo implementados pelos/as professores/as e manifesta-se no “daltonismo cultural” (MOREIRA, 2002) que assumem diante de certos comportamentos expressos pelos/as alunos/as da roça, que traduzem seus marcadores de identidade. O caso a seguir é ilustrativo. Pergunto a uma professora se ela percebe diferença entre a participação de alunos/as da roça e alunos/as da cidade nas aulas de Educação Física; ela responde:

– Tem [diferenças]; primeiro, até pelo uniforme mesmo, que hoje já não é mais usado; a gente percebia que eles tinham vergonha de usar, [...] de mostrar as pernas, tanto as meninas quanto os meninos; hoje, não. [Tem] **também porque a coordenação motora [dos/as alunos/as da roça] não é tão boa; porque os daqui [da cidade] pedalam bicicleta muito cedo, usam patins, patinete; quer dizer eles têm um equilíbrio maior e uma coordenação motora melhor pela diversidade de brinquedos que usam na infância.** Por todo esse processo, a gente nota que existe uma vergonha e aos poucos vão se aprimorando. Por outro lado a gente percebe que os meninos não têm dificuldades quando você entrega uma bola; mas as meninas têm uma dificuldade terrível, porque elas vêm de uma educação onde mulher não joga bola, não é “moleque-macho”, tem que fazer outra coisa...E a gente nota que existe [diferença]. (Professora Vilma).

Aqui, lembro-me de Carlos, a criança de quatro anos de idade que, na “casa-de-farinha de Adenil”, demonstrava habilidade extraordinária na raspagem de raízes de mandioca, as “tamboras”, deixando encantada minha companheira Terciana. Relembro, também, os meus dias de infância em Palmeira, quando, por volta de nove a onze anos, corria pelo pasto atrás de nosso único cavalo, Andorinha, e, apoiando uma das mãos em seu dorso, num pulo certo, montava-o em movimento, repetindo uma prática tão corriqueira entre os meninos da roça. Outros tantos exemplos podem ser dados: com uma única cutilada de facão abrir uma jaca em bandas, “no meio certo” e, em seguida, retalhá-la em partes iguais; derrubar uma manga, um caju ou uma outra fruta “no olho do pé” com uma pedrada certa; descascar um coco; despencar um cacho de banana; manejar o facão, a foice e a enxada para roçar um mato, abrir uma cova; acertar uma cobra com um tiro de espingarda ou mesmo uma vara de café ou cambotá – que são madeiras boas para isso; fazer um balaio; abrir uma cabaça de cacau com uma só cutilada de faca ou facão;

fazer tranças com cordas de banana; usar cordas e cipós para dar diferentes tipos de nós; aprear uma vaca “braba”, tirar o leite; ferrar ou capar um boi; passar um arame; pular uma cerca; equilibrar um pote, uma lata d’água, um caldeirão ou mesmo um feixe de lenha na cabeça, enquanto nas outras mãos se carrega outro objeto, etc. Tudo isso são habilidades que requerem uma fina coordenação motora que a professora acima parece desconhecer; acrescento: coordenação motora, equilíbrio, aliada à força física, que, guardadas as diferenciações de gênero e idade, qualquer criança da roça em torno de dez anos já é capaz de fazer com esmero, exceto, é claro, dar um tiro de espingarda, “porque isso não é coisa pra menino”. As fotos a seguir são bastante ilustrativas dos exemplos dados.



Fotos 52 e 53- Habilidades no uso do facão: Wilson, 11 anos, corta um pé de banana; Leandro, 15 anos, corta capim para levar para o gado. O manejo do facão e da faca requer coordenação, equilíbrio motor, força física e atenção.



Fotos 54 - Sozinho, Seu Josué junta e ensaca as amêndoas de cacau postas no sol para secar; veja no detalhe que com uma mão ele abre o saco e com a outra e o apoio da perna, derrama as amêndoas da lata que, cheia, pesa 15 k. **Foto 55 - Seu Jorge** usa o machado para lavar uma madeira para fazer um mourão que será usado para instalar uma cancela. Atenção, coordenação e equilíbrio motor e força física unem-se na realização das atividades.

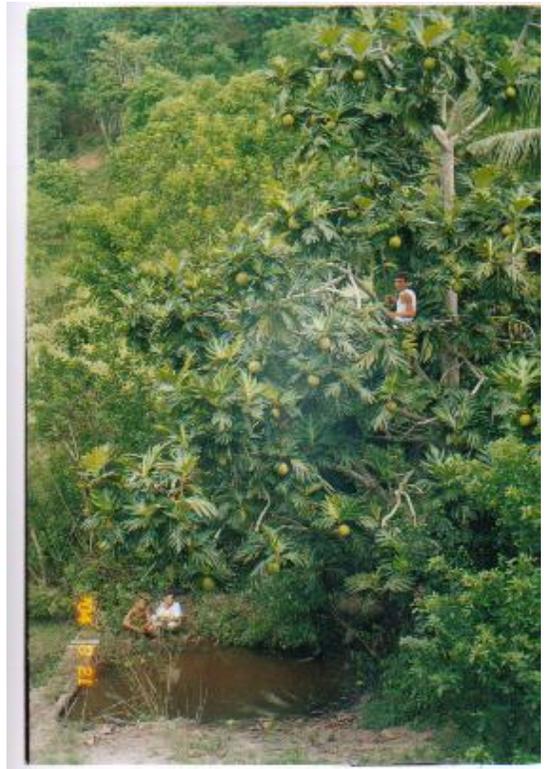


Foto 56 - Elielson, 12 a., faz uso da enxada para abrir covas de mandioca. **Foto 57** - Leandro, 15 a., com rapidez e desenvoltura sobe no pé de fruta-pão para tirar as frutas; os irmãos Fagner e Wilson acompanham.

Fotos 52, 53, 54, 55, 56 e 57 – Habilidades com o corpo e as mãos.

A fala da professora que diz que os/as alunos/as da roça não têm coordenação motora e os exemplos citados mostram um descompasso entre o currículo escolar e as vivências cotidianas dos/as alunos/as da roça. Acusam, também, o “daltonismo cultural” (MOREIRA, 2002) de uma escola que ignora o “Outro” e recalca-o por meio de um currículo fundado em conhecimentos urbanos, técnicos. Nos casos em questão, o ensino de Educação Física legitima um saber-competência urbano. Caberia, neste caso a poesia de Patativa do Assaré (PATATIVA..., 2003, p. 31): “Você teve indução/ aprendeu muita ciência/ mas das coisa do sertão/ não tem boa experiência. Nunca trabaiou na roça / num sabe o que é palhoça [...]”.

O que se conclui é que o Colégio Estadual Santa Bernadete não se configura como um espaço propício à expressividade e à vivência da pluriculturalidade, particularmente dos valores que marcam a cultura da roça que é, insistentemente recalçada no cotidiano escolar. O exemplo a seguir confirma o hiato cultural entre a escola e o mundo da roça.

Edlene, aluna da 5ª série em 2003, na entrevista realizada durante a pesquisa, afirmou que seus programas nos dias de domingo e feriado é passear “na casa da minha vó, na igreja, numa festa, num aniversário”. Quando perguntei qual o tipo de festa que ela mais gosta, a resposta veio firme e sem titubeio: “É reza! Reza de samba!¹¹¹”. Durante as rezas que acompanhei em Palmeira, fiquei surpreendido com o envolvimento de jovens adolescentes que, eufóricos/as, cantavam, rezavam, sambavam, enfim, celebravam a vida. Na escola, entretanto, os/as alunos/as negam a existência das rezas, bem como sua participação nestas, como se vê no testemunho a seguir:

– [...] às vezes mesmo, a gente falando essa questão que antes tinha muita reza na zona rural...às vezes a gente percebe que eles, em determinadas datas, que eles faltam; **pergunto se foram à reza e eles negam**; é uma coisa que existe...por exemplo: São Cosme, Santa Bárbara existe na zona rural; e tem na cidade também...E faltam [às aulas] mesmo! A ainda mantêm essas culturas. [Mas], não dá pra gente saber muito, porque **eles tentam o máximo possível negar**. Eu acho que é o contato cada vez mais com a televisão..os meios de comunicação evoluindo, diversificando sua cultura; eles (os alunos e alunas) “tão” também tentando negar. (Professora Regina).

Essa distância entre o mundo da roça e o mundo da escola fica mais clara quando lemos Vanildo, aluno da 7ª série:

– Aqui [no colégio] a gente já se situa mais nas tarefas [escolares], nas disciplinas. Já na roça a gente só faz mais trabalhar e brincar; não tem muito tempo.[...] Aqui eu tô sempre mais na sala, prestando atenção nos assuntos, estudando; e lá na roça eu tô mais fazendo alguma coisa na agricultura. [...] Aqui a gente coisa assim mais sobre assunto das matérias e lá é mais o caso assim do trabalho, alguma coisa diferente **que tá acontecendo**...Agora mesmo tá se comentando a baixa da farinha...só se comenta isso...uns fala que o sol tá quente aí os povo fica pedindo chuva.

A fala de Vanildo mostra um mundo real, vivo, atual (“que tá acontecendo”), presente na roça e comentado através das conversas diárias; que é negado, silenciado, na escola para dar vez aos assuntos das disciplinas, “assuntos mais elevados, um pouco mais difícil”, transformando a escola num mundo estranho, congelado, inerte, técnico, sem vida. Essa falta de

¹¹¹ Para comemorar o seu nascimento e de sua irmã gêmea Edleide, em sua casa também há reza para “São Cosme e Damião, no mês de dezembro. Na reza na casa de Edlene, entretanto, não há festa, samba. Ela se configura como uma reza do tipo “intermediária”, conforme foi dissertado na Parte II (*Roça e ruralidades*).

pulsão de vida no cotidiano da escola pode ser melhor compreendida com a contribuição de Jardel, aluno da 6^a série, quando diz:

– [...] lá (na roça) a gente se sente mais à vontade, conversa mais, brinca, dá risada. E aqui na escola a gente não pode fazer isso. Aqui na escola, se for dentro da sala de aula, a professora tá recramano; a gente só pode dá risada na hora do intervalo. Já na roça a gente se sente mais à vontade.

Diante de um contexto culturalmente adverso, é natural que alunos/as tenham dificuldades de aprendizagem:

– Sinto dificuldade assim quando um professor explica um trabalho, depois eu tenho que ficar perguntando. (Edlene).

– [Dificuldades?] Do lado dos amigos, nenhuma! Do lado dos professores, também, nenhuma! Agora, nas matérias... Em Matemática eu não entendo nada; as contas de divisão é a pior que existe pra mim. As vezes eu deixo os testes em branco. É por isso que eu não passo em Matemática, porque eu só fico de Matemática de provão. (Everaldo).

As causas destas dificuldades, entretanto, parecem não serem compreensíveis para os/as professores/as, conforme manifesta a professora Vilma: “Eu não sei o que está acontecendo, mas eles não conseguem (aprender) de jeito nenhum!”. Esta não-aprendizagem dos/as alunos/as da roça em alguns casos chega a se constituir num enigma para os/as professores/as que, na maioria dos casos, operam com um esquema explicativo segundo o qual “**esforço = aprendizagem**”. Como alunos/as “certinhos/as”, “obedientes”, “esforçados/as”, etc., não conseguem aprender? Como entender o caso como o de Everaldo, 6^a série: “na sala de aula, eu não converso; presto atenção nas aulas, mas não consigo passar nos testes”?

Essas contradições levam os/as professores/as a elaborar uma outra hipótese: a aprendizagem depende de “base”.

– Os que têm uma **base boa** vão conseguir um desempenho bom, independente da disciplina que seja. Os que são da zona urbana ou rural, não importa, mas não tendo base eles não chegam a lugar nenhum. O desempenho deles não sai dali. Eu fico com pena porque esses meninos, o que vai ocorrer na vida deles? Eles vão repetir a 5^a, então a idade fica avançada, [...] aí vai chegar um determinado momento que eles já estão três, quatro anos repetindo a mesma série e aí o professor toma um posicionamento errado, que é o de mãe e diz assim: “- Ah! Vamos fazer uma caridade pra ver se esse menino vai”. E aí esse menino consegue tirar o primeiro grau, o segundo grau, só no papel, porque como cidadão e com conhecimento

nenhum. Aí ele não pode arranjar um emprego digno e nem decente para aquilo que ele foi preparado. Então hoje o aluno da zona rural e da zona urbana está num patamar parecido em termos de desempenho. (Professora Vilma).

Pergunto à professora quem tem mais base: os/as alunos/as da roça ou da cidade?

– Eu acho que está nos dois segmentos, porque antigamente a gente se deparava com uma classe multisseriada, que isso dificultava o trabalho da zona rural; e por sua vez o professor era leigo. Eles (os professores leigos) às vezes dominavam a leitura, a escrita, mas não dominavam os conteúdos. Hoje nós já temos que são bons tanto na zona urbana quanto na zona rural; são qualificados, “bonitinhos”, “arrumadinhos” (diplomados), como manda o figurino; mas esses meninos não estão conseguindo base, eles não chegam na 5ª série com os pré-requisitos de um ginásio. (Professora Vilma).

O trecho traz alguns pontos para análise. Ao mesmo tempo que retoma o mito que atribui todo fracasso da escola da roça à sua organização multisseriada das classes e ao professor leigo, a professora em questão parece confessar-se perplexa diante de os/as alunos/as continuarem “não conseguindo base”, mesmo com os/as professores/as todos/as diplomados/as e as classes multisseriadas terem diminuído. Cabe, então, uma questão crucial: **diante da falta de base dos/as alunos/as, como procedem os/as professores/as? Como procede a escola?** A pesquisa revelou que não há uma ação deliberada e orgânica da escola diante da questão, muito embora a “falta de base dos alunos” tenha sido uma temática evocada em várias reuniões pedagógicas que presenciei. Diante, então, da inexistência de uma política escolar que acolha a diferença, cabe a cada professor/a deliberar sozinho/a o que fazer. Mas quase sempre as ações se reduzem a um discurso lamurioso e saudosista que põe a culpa em vários fatores (a televisão, a família, os/as alunos/as, “os/as professores/as do primário”, etc.) exceto na escola e, muito menos, na sua estrutura curricular.

Em alguns casos, a culpa é colocada na falta de base dos/as alunos/as, proporcionada pela falta de compromisso deles/as e da família ou, ainda, pela sua trajetória escolar nas classes multisseriadas:

– Então, hoje a gente se depara com uma realidade de alunos tanto da zona rural, quanto da zona urbana a maioria não são alfabetizados. **Eles não lêem, não escrevem e, quando eles conseguem juntar letras para formar palavras eles não sabem discernir o que cada palavra quer dizer.** Então, eu costumo dizer a eles, que infelizmente, eu não gostaria de dizer, mas tenho que falar que eles não sabem o que estão escrevendo e o que lêem, eles não sabem compreender. Então,

hoje a gente se depara com uma realidade completamente diferente. **Pais sem compromisso, filhos sem compromisso.** (Professora Vilma).

– **Filam aula...Não “tá” a fim.** Talvez a aula não tenha interesse pra ele. O professor não esteja conseguindo atender as necessidades deles, precise mudar as metodologias. **Eles acabam ficando de fora; aí o prejuízo é maior** porque no ano seguinte: tornam repetir. É um grupo...que não assiste as aulas. (Professora Regina).

– Talvez seja a questão das séries, ainda multisseriada, ou daqueles conteúdos muito prontos, de questionários. Alguns vêm de séries multisseriada e aí, a atenção do professor, para esses alunos todos se torna mais difícil. E aí vêm aqueles questionários prontos, e quando você bota questões para eles opinarem, para eles refletirem, aí eles sempre têm dificuldade para fazer. (Professora Regina).

Em outros casos, as dificuldades são colocadas na falta de tempo e no cansaço dos/as alunos/as da roça, que gastam tempo no deslocamento casa-escola-casa e, à tarde, estão atarefados com os afazeres da roça:

– [...] os alunos da roça, eles geralmente não fazem as tarefas [escolares]. Eles alegam que chegam em casa tarde. Tem ônibus que sai daqui quase 13:00 h. Aí alguns ainda andam um certo tempo pra chegar em casa. Já estão cansados. Tem as tarefas [da roça] que eles têm que realizar. Então eles têm aquelas obrigações que os alunos da cidade não têm. Então eles chegam e têm que ajudar na roça, eles vão ter que plantar, colher e aí fica noite, já cansados e acabam não fazendo as tarefas [da escola]. Os alunos da roça também têm essa coisa; muitos pais não têm o conhecimento, para ajudar a fazer as tarefas. (Professora Regina).

– O pessoal da cidade tem uma certa condição melhor, que não seja situação econômica. Mas, na condição de mais...de fazer as suas atividade, de preparar, de estudar. Porque o pessoal da zona rural muitos saem de casa muito cedo; quando às vezes pergunto na sala de aula, no primeiro horário, 7:00 h., já tem gente dormindo na sala, que sai de casa 4:00 h... Então, tem a dificuldade do transporte; às vezes chove, ou então o ônibus quebra. Então eu acho que eles se esforçam muito mais que o pessoal da cidade. (Professora Lúcia).

Essa mesma perspectiva é compartilhada por outras professoras, como Mônica, que nos forneceu o trecho abaixo:

– Eu acho que eles não têm uma ajuda. Não adianta a gente dá o assunto aqui...porque ultimamente o professor de matemática “tá” se atualizando bastante; eu mudei muito, só que acho que a gente muda e quer mudar esse aluno, facilitar para o aluno, só **que esse aluno acaba não tendo ajuda. Ele precisava de um turno oposto, um reforço, de alguma coisa. Esse aluno chega em casa não tem ninguém pra ajudar ele.** Então eu acho que é o maior problema. Tem menino aqui que se esforça mesmo, mas, tem 4 anos aqui e não conseguiu; é que **esse aluno precisa de uma ajuda extra.**

A grande questão que se coloca quando se analisam esses trechos, é a seguinte: o que fazem estes/as professores/as diante das dificuldades dos/as aluno/as, já que compreendem que as condições de vida são adversas? A pesquisa forneceu indícios de que estes/as professores/as não fazem mais que adaptar os conteúdos, diminuindo o ritmo com que pretendiam desenvolver seu programa e propor aos/às alunos/as mais esforços e mais estudos para superar suas lacunas: **“Eles vão incentivando a gente pegar mais no livro pra aprender”** (Júnior). Perceba que a estrutura curricular, os conteúdos programáticos continuam intocáveis, inabaláveis, inquestionáveis. Esta falta de sensibilidade dos/as professores/as (“daltonismo cultural”) e a insistência em manter os conteúdos de um currículo urbanocêntrico consolidam o processo de negação identitária dos/as alunos/as da roça, obrigando-os/as a se submeterem a esta formatação curricular, sob pena de verem interrompida a possibilidade de continuar seus estudos.

Conclusão:

Fechando o texto e abrindo pistas

A pesquisa revelou que os/as alunos/as da roça, ao fazerem o trajeto de “migração por um turno” para a escola da cidade para darem continuidade a seus estudos, sofrem um tenso e conflituoso processo de aculturação.

Um primeiro elemento que contribui para isso situa-se na esfera macro da sociedade, onde é possível encontrar um imaginário social que denega toda a cultura da roça. No Brasil, este imaginário foi construído historicamente dentro do contexto de modernização da sociedade brasileira, desde a chegada da Família Real, a partir de quando, gradativamente, começou a se operar uma separação entre o urbano, sinônimo de “chique”, “moderno”, “confortável”, “culto”, “luxuoso”; e o rural, sinônimo de “atrasado”, “rústico”, “inculto”, “sujo”.

No âmbito da escola, o currículo oficial, aprisionado por um olhar “urbanocêntrico”, promove um processo de apagamento da cultura da roça, pois a mesma é silenciada, tornando-se invisível.

A análise dos inventários e entrevistas aplicados com alunos/as do Colégio Estadual Santa Bernadete, em Amargosa, tomado para um estudo de caso, demonstrou como ocorre este processo: ao chegar na escola, os/as alunos/as da roça ficam perplexos frente a um ambiente físico e cultural completamente novo; ali, desenraizados/as, frente a um contexto desconhecido, recorrem a elementos de sua cultura para saber como agir. A cultura da roça orienta prudência: calam-se, agem compenetradamente; dedicam-se apenas a observar, olhar, “espiar”. Diante desta atitude cautelosa, os/as alunos/as da cidade, para quem o ambiente da escola é mais familiar, recorrem a estereótipos presentes no imaginário social para demarcar a diferença, denominando os/as alunas/as da roça de “otários”, “tabaréus da roça”, “ignorante”, “bobo”, “besta”, pois “não sabem nada”. Isso provoca um sentimento de tristeza e envergonhamento, fazendo com que estes/as alunos/as vá rejeitando a roça e os marcadores de identidade que trazem consigo. Os/as professores/as exercem um papel preponderante neste momento, pois manifestam cumplicidade aos/as alunos/as da roça e atuam como “orientadores/as”, tranquilizando-os/as e encorajando-os/as. Entretanto, as saídas apontadas

situam-se, sempre, em recomendações para que “se esforcem e estudem mais” para mostrar que são capazes “tanto quanto os/as alunos/as da cidade”.

A análise das falas dos/as professores/as revelam uma concepção “normativa”, “perfectiva” de cultura (FORQUIN, 1993, p. 11), entendida como “o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’”. Os/as mesmos/as ainda concebem a escola enquanto espaço de socialização de “conhecimentos universais”, mas cada vez vêm-se frustrados diante de alunos “sem base”.

Conquanto reconheçam que os/as alunos/as da roça são diferentes dos/as alunos/as da cidade por suas histórias de vida e pelas vivências que acumularam, os/as professores/as não se propõem a mexer no currículo (“urbanocêntrico”, é preciso lembrar). Tomam os programas como “naturais”, necessários mesmo de serem ensinados; e, quando muito, promovem cortes, adaptações, abreviações, porque as turmas não acompanham o ritmo.

Quanto às dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos/as alunos/as da roça, os/as professores/as reconhecem-nas, mas preferem atribuí-las a fatores externos: a passagem anterior desses/as alunos/as pelas classes multisseriadas nas escolas da roça, que teria provocado uma aprovação “sem base”; a falta de ajuda pedagógica em casa, em decorrência do “baixo” nível de instrução dos/as pais/mães; o cansaço dos/as alunos/as, provocado pelo deslocamento roça-cidade-roça mais o acúmulo de atividades na roça no turno vespertino, quando têm que ajudar aos/às pais/mães; o desinteresse e o descompromisso de alunos/as e pais/mães que não os/as incentivam a estudar. Como se vê, o rol de fatores elencados para justificar as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as da roça, não inclui nenhum questionamento sobre o currículo escolar: os conhecimentos ensinados, a organização do ensino, a prática pedagógica, tudo que é interno à escola, permanece intocável! Na verdade, os/as professores/as compartilham a representação de uma “escola imaginária”, a escola da modernidade, fundada na idéia de um sujeito universal e no princípio da igualdade... uma igualdade jurídica, formal, questionada agora na pós-modernidade, quando se requer uma igualdade material.

Qual o propósito das escolas que recebem alunos/as da roça? Torná-los/as urbanos? Parece ser essa a resposta quando se vê que a maioria dos personagens da pesquisa (21 entre 22) não querem ficar na roça. A pesquisa revelou que o percurso migratório feito pelos/as alunos/as da roça para estudarem na escola da cidade é marcado por momentos tensos que, superados de maneira conflituosa, vão produzido um desejo de tornar-se um Outro. Neste

sentido, os/as alunos/as vivem uma experiência que poderia ser resumida no lema: “um presente chamado luta; um futuro chamado cidade”. Como já foi esclarecido na Parte IV, encontrei três fases mais determinantes neste processo: a **chegada**, nos primeiros meses; a **adaptação** nos meses seguintes; e a **conversão**, a partir do segundo/terceiro ano na escola da cidade.

Duas estratégias importantes neste processo de negação da cultura da roça na escola são o “**apagamento**” e a “**inferiorização**” cultural. Esta última incorpora tanto o “multiculturalismo assimilacionista” presente entre os/as professores/as que reconhecem as diferenças culturais dos/as alunos/as da roça, mas lutam e buscam estratégias para que eles/as “aprendam o que tem que aprender”; quanto as discriminações explícitas perpetradas pelos/as alunos/as da cidade frente às diferenças culturais dos/as alunos/as da roça.

Esse processo de aculturação, entretanto, não corre em águas tranqüilas. A migração por um turno é o que mais tenciona as identidades do/as alunos/as. Pela manhã, na escola, são chamados a ser um “doutor”, um sujeito “letrado”, “culto”; pela tarde, ajudando os/as pais/mães nas tarefas da roça, são obrigados/as a reviver sua identidade “roceira”. Instala-se, então, um processo tenso, conflituoso, entre ser o/a “doutor/a” que a escola exige e ele/a, quase sempre, não consegue alcançar; e o ser “tabaréu/oa” legado pela sua história e atualizado, diariamente, no trabalho vespertino junto à comunidade. Os efeitos dessa experiência na vida destes estudantes é que sua identidade original é profundamente afetada, arranhada, inferiorizada, pela incorporação de elementos da cultura urbana.

É bom lembrar que aqui não se está pregando uma “cultura do testemunho”, um isolamento, um confinamento dos/as alunos/as da roça à sua realidade cultural. A idéia do “**tabaréu letrado**”, criada por Sarney, um simples morador de Palmeira, para se auto-denominar, parece-me bem adequada para traduzir um proveitoso trânsito intercultural entre a roça e a cidade, pois expressa um conhecimento do mundo urbano, sem que a cultura da roça seja recusada.

*

O desenvolvimento desta pesquisa nos levou a estar dialogando, o tempo todo, com a questão da educação oferecida às crianças e jovens e adultos/as da roça. Nesse sentido estivemos pensando em questões que afetam tanto a escolarização deste público em áreas urbanas

como, também, na roça. Muitos destas questões cujas preocupações emergiram durante a pesquisa carecem de estudos, pois, como já foi dito diversas vezes neste trabalho, no que se refere à questão da “educação rural”, há um verdadeiro “vazio teórico” que precisa, urgentemente, ser preenchido para que nos possibilite usufruir de um conhecimento mais consistente acerca desta realidade, impulsionando, assim, o desenvolvimento de ações e políticas que contribuam para a construção de uma outra escola.

Uma primeira questão a ser melhor investigada é a realidade das classes multisseriadas nas escolas da roça. Quem são os/as professores/as destas escolas? Que fazem nestas classes? Quem são seus alunos/as? Que práticas são ali efetivadas? Como estas práticas dialogam com a cultura da roça? (ou, se preferirmos, com as “culturas” do entorno destas escolas? Estas questões tornam-se mais instigantes ainda, quando se considera que, com a universalização da oferta das séries iniciais do ensino fundamental na roça, na última década, muitos/as professores/as tem se deslocado da cidade para a roça, num processo de “migração por um turno”, inverso ao que fazem os/as alunos/as da roça aqui pesquisados. Então, quem são mesmo, estes/as professores/as? Aprendizes de novas culturas, de novas ruralidades, ou agentes de aculturação?

Uma outra questão que necessita ser investigada refere-se ao processo de nucleação escolar intensificado na última década. Que efeitos a nucleação tem trazido para a qualidade da educação? Que valores, que concepções tem norteado as políticas de nucleação escolar? Quais seus custos financeiros?

Carece ainda de estudos mais aprofundados as “experiências alternativas” de educação rural que tem sido desenvolvidas. O que caracterizam estas experiências? Considerando que muitas destas experiências nascem vinculadas aos movimentos sociais, à sociedade civil organizada, que lições a “escola oficial” pode aprender destas experiências?

Merece, também uma investigação o que se tem feito com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2002. Considerando que os textos legais podem ser considerados uma política pública, e considerando que há um fosso entre o que a lei propõe e o que se faz na prática, é pertinente investigar “O que se tem feito das Diretrizes? O que mudou nas escolas após sua aprovação?”.

No que se refere ao estado da Bahia e, particularmente à UNEB, a inclusão da disciplina da Educação do Campo na recente reformulação curricular do curso de Pedagogia,

carece ser pesquisada. O que tem feito esta disciplina no curso de Pedagogia? Que concepções de cultura, de ruralidade, de identidade, vem fundamentando seu currículo? Que contribuições, efetivamente, essa disciplina vem trazendo para a formação de novos pedagogos?

Durante o desenvolvimento da pesquisa, como estratégia para me (re)aproximar da cultura da roça, adotei como prática comprar e ouvir CD's de "músicas sertaneja", música caipira", "música roceira", assim como filmes. Eles se constituem em uma memória cultural importantíssima. Escutá-los possibilitou-me compreender distintas ruralidades existentes em cada canto do país e, perguntar, inclusive sobre a constituição destas ruralidades....Considerando que as práticas escolares vivem aprisionadas a um currículo esquadrihado, baseado quase sempre nos livros didáticos, penso que as músicas referidas podem se constituir num precioso recurso didático, dinâmico, lúdico, alegre, que pode possibilitar muitos diálogos inter-culturais.

*

Também, uma preocupação de ordem prática que inspirasse o desenvolvimento de ações que pudessem amenizar as políticas escolares homogeneizadoras que denegam a alteridades dos/as alunos/as da roça acompanhou-me durante todo processo de elaboração desta dissertação. Penso, então, ser importante indicar aqui algumas pistas, com o intuito de colaborar para que os/as alunos/as da roça vivam experiências mais respeitadas com sua alteridade.

1. Perscrutar outras funções para a escola, que não seja a simples transmissão de conteúdos. Uma primeira proposição refere-se à urgente necessidade de uma profunda discussão acerca das finalidades da escola no contexto contemporâneo. "Escola pra quê?" Estudar ainda continua sendo justificado com o argumento liberal "para ser alguém na vida". Foi esse o argumento que emergiu nas falas de professores/as, pais, mães e alunos/as. Mas este discurso não encontra respaldo na realidade. Como coloca Vasconcelos (1997), a escola da modernidade tinha muito clara a sua função: preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho urbano; décadas atrás, a estreita relação escola-mercado tornava suportável a falta de sentido de tudo que se estudava, pois, ao sair da escola, tinha-se a garantia de emprego numa fábrica, numa loja, num escritório, etc. Entretanto, as transformações provocadas pelas tecnologias digitais, pela automação industrial, pela globalização, cujos efeitos mais perversos decorrem das políticas neoliberais implantadas nas últimas décadas, jogaram por terra o mito da ascensão social através da escola. Mas Vasconcelos alerta que neste contexto vem sendo articulado um discurso de

pseudo-superação que se sustenta numa meritocracia neoliberal, no princípio da supercompetição, segundo a qual “para os bons, não faltarão vagas”; nessa lógica, caberia à escola estimular os/as aluno/as para que eles/as “sejam os/as melhores”; ou, “educar pra vender” se quisermos fazer uso do lema da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. “Em vez de se caminhar para a superação, reforça-se a lógica da exclusão” (VASCONCELOS, 1997, p. 73). Por isso, é preciso pensar em uma outra função para a escola: estudar para compreender o mundo em que se vive, para usufruí-lo, para transformá-lo (VASCONCELOS, 1997). Para que isto ocorra, a escola precisa ser refundada...em outras bases, em outros princípios.

No caso específico das escolas que atendem os/as alunos/as da roça, buscar uma outra função, significa dizer que a escola deve ser recriada. É preciso pensar uma outra escola... uma escola que dê condições para que os/as alunos/as convivam de forma mais tranqüila com a roça, fortalecendo seus marcadores identitários; uma escola na qual os conhecimentos adquiridos possam lhes servir para que produzam melhor e de forma sustentável; etc. Entendo que a (re)elaboração do projeto político-pedagógico da escola pode ser um momento oportuno para se problematizar as questões aqui apresentadas.

2. Incluir a cultura da roça no currículo escolar. Dar visibilidade à cultura da roça parece ser um caminho eficiente para tornar menos angustiante o processo de escolarização dos/as alunos/as da roça. É necessário que esta inclusão cultural seja feita tanto nas escolas da roça, quanto nas escolas da cidade; tanto naquelas freqüentada por alunos da roça, como não. Neste sentido, aponto para a necessidade de reformas curriculares que rompam com o apagamento cultural que a roça sofre nas escolas. Nessa perspectiva, incluir disciplinas como *Cooperativismo*, *Associativismo*, *Cultura rural* parece ser um bom caminho. Lembremos as falas dos/as alunos/as na Parte IV, quando se reportaram positivamente às disciplinas Geografia e Ciências (principalmente esta última), porque viram nelas a possibilidade de relacionar o que era ensinado na escola com o seu dia-a-dia. Mas, a relação entre o que a escola ensina e o dia-a-dia dos/as alunos/as que aqui está sendo proposta, haverá que ser radicalizada; não pode se resumir a uma coincidência do “programa oficial”. Ainda neste aspecto, é preciso alertar que a simples inclusão de disciplinas, como se tem feito com a introdução de “Técnicas Agrícolas” em algumas escolas de 5^a a 8^a séries, na Bahia, não é garantia de mudanças nos currículos escolares. Vale ressaltar, que não se trata de colocar mais um conhecimento (um conhecimento exótico) para que

professores/as ensinem; a inclusão de novos conhecimentos (da roça, sobre a roça) nos currículos escolares deve está articulada a um projeto maior de valorização da roça.

3. A proposição acima vai requerer a elaboração de materiais didáticos mais condizentes com a realidade cultural dos/as alunos/as. Livros didáticos, textos, vídeos, etc., por exemplo. Neste ponto, é preciso alertar que não basta incluir a cultura da roça em materiais didáticos, como o livro, por exemplo. É preciso modificar, também, a metodologia de trabalho na escola incluindo aulas mais desafiadoras, mais dinâmicas, que favoreçam o espírito investigativo; é preciso garantir, também, o desenvolvimento de um currículo integrado que supere a fragmentação da escola moderna ainda tão presente em nosso imaginário.

4. Construir escolas de 5^a a 8^a séries e de Ensino Médio da roça. Ações deste tipo seriam de grande benefício para os/as alunos/as da roça: economizaria tempo e os pouparia do desgaste do deslocamento roça-cidade-roça. Além do mais, lhes eximia do desconforto psicológico a que são submetidos na escola da cidade, um contexto cultural completamente adverso. Entretanto, é preciso lembrar que a construção de escolas *na* roça, por si só, não garante os propósitos que aqui estamos defendendo; sendo apenas construção de uma estrutura física, ela correrá o risco de ser apenas uma escola *na* roça, quando o que se deseja é uma escola *da* roça, conforme propugna Arroyo (1999). Portanto, além de prédios, professores/as, funcionários/as, há que se pensar em um projeto político-pedagógico para as escolas da roça que dê conta de suas especificidades. Os princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância se revestem de uma grande validade para uma melhor articulação entre o que é trabalhado na escola e o dia-a-dia da comunidade.

5. Potencializar experiências alternativas de educação da roça. As experiências de educação acumuladas pelo MST, pelas Escolas das Famílias Agrícolas (EFA's); as vivências do IRPAA¹¹² e MOC¹¹³ junto a sindicatos, associações e, inclusive, secretarias de educação, constituem-se num “patrimônio pedagógico alternativo” muito significativo e de grande utilidade para nutrir a tarefa de reconstrução escolar. Estas experiências, entretanto, precisam ganhar

¹¹² Instituto Regional para Pequena Agricultura Apropriada (Juazeiro-Ba).

¹¹³ Movimento das Organizações Comunitárias (Feira de Santana-Ba).

circularidade para que se tornem mais conhecidas, provoquem diálogos e inspirem mudanças nas escolas da roça.

6. Formar professores capazes de lidar respeitosamente com a diversidade cultural da roça. Isso implica a necessidade de conhecimentos históricos, sociológicos, antropológicos que pautem as nossas distintas ruralidades, fazendo com que os/as professores/as estejam mais abertos a diálogos interculturais. O silenciamento sobre a cultura da roça é gritante, também, nos cursos de formação de professores/as. As Universidades têm de assumir o compromisso com uma formação docente mais aberta à pluralidade cultural. Uma das formas de se fazer isso, como já disse, é incluir as culturas negadas nos currículos (as culturas das “maiorias invisíveis”, das “maiorias ignoradas”). Nesse sentido, cabe ainda frisar que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, conquanto tenha sido aprovada desde o ano 2001, padecem de um desconhecimento e de uma invisibilidade quase que absoluta.

7. No âmbito das escolas da cidade que recebem alunos da roça, algumas simples estratégias podem contribuir para que os/as alunos/as criem um auto-conceito positivo. Neste sentido, além da incorporação das medidas acima, proponho **antecipar o período de entrada dos/as alunos/as da roça, matriculados nas 5^a séries das escolas da cidade, de três dias a uma semana. Esse tempo deve ser aproveitado para que os/as alunos/as se conheçam e conheçam a escola.** É uma oportunidade para que se familiarizem com este novo espaço físico (tão diferente das escolas da roça), conheçam os/as professores/as, diretores/as e demais funcionários/as; compreendam a sistemática de trabalho da escola; estabeleçam relações de pertencimento. Está claro aqui o desafio que terão os/as professores/as de criar situações estratégicas (dinâmicas) que favoreçam esta integração. Este tempo tem que se constituir num verdadeiro momento de acolhida. A escola deve aproveitá-lo, também, para escutar as crianças...seus desejos, seus sonhos, seus temores, etc...Bom momento para elaboração de um diagnóstico mais preciso sobre o público escolar, o que muito poderia favorecer na elaboração de um planejamento mais calcado na realidade. Esta ação, embora pareça boba, pode ser melhor compreendida quando se alerta que nas escolas da cidade os/as alunos/as da roça, geralmente, tornam-se mais um na multidão. Durante a pesquisa, surpreendi-me com a intensidade com que alunos/as e alunas/as recordavam-se de suas antigas escolas da roça. Embora os instrumentos de

pesquisa (inventários e entrevistas) não contivessem indagações específicas sobre esta questão, não foram raros os casos de alunos/as que se lembraram com doces saudades das escolas multisseriadas da Palmeira e de suas ex-professoras, quase sempre a elas se referindo como “amigas”. Everaldo, 6^a série, foi um dos que lembraram da escola da roça, durante a entrevista:

- O que é que você mais gosta de lá da Palmeira?
- A escola onde eu estudava.
- Por que?
- Porque... A professora era amiga da gente, a merendeira...; os colegas; tinha pouca gente na sala...o silêncio...; ensinava tudo devagarinho, não tinha muitas provas e só tinha cinco matérias.

Esse sentido de comunidade pode ser cultivado nas escolas da cidade. Veja-se que, no contexto da comunidade, estão valores da partilha, do pertencimento e da solidariedade contradizem a lógica individualista e narcísica da matriz civilizatória greco-romana. Simples ações como a que se propõe no tópico 7 pode contribuir para ir desestabilizando as vigas do mundo desumano e ir semeando germes de um novo tempo...Um tempo mais plural e mais respeitoso e onde as diferenças sejam cultivadas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBUQUERQUE JR, Durval M. *A invenção do nordeste e outras artes*. 2^a. ed. Recife: FJN; Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, Ângela. A atualidade dos três clássicos: Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freire. In: ALMEIDA, A; ZILLY, B.; LIMA, E. N. (Org.) *De sertões, desertos e outros espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: FAPERJ: MAUAD, 2001. p. 13-19.
- ALMEIDA, Ângela. M.; ZILLY, Bernardo.; LIMA, Eli. N. (Org.) *De sertões, desertos e outros espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: FAPERJ: MAUAD, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 96, fev. 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 64, jan./mar. 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimento atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1999.
- ANDRADE, Maria Antônia. A identidade como representação e a representação dada identidade. In: MOREIRA, Antônia; OLIVEIRA, Denise. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Brasília: AB, 2000.
- ANDRÉ, Marli. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas-SP: Papyrus, 1995. p. 99-110.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: MST/UnB, 1999 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, v. 2).

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAHIA, Taís Almeida. *O Colégio Santa Bernadete e a formação feminina*. Monografia (Curso de Licenciatura em História). UNEB, campus V, Santo Antônio de Jesus-BA, 1999.

BARBOSA, Stênio; ZACHARIAS, Farouk. *Análise dos custos de produção da atividade leiteira no município de Amargosa-Ba, em fazenda assistidas pela Assistência Técnica e Extensão Rural*. Salvador: EMATERBA, 1984.

BATISTA, Francisca Carneiro; BATISTA, Naidson Quintela (Org.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana-Ba: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília: MST/UnB, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, v. 3).

BOGDAN, Robert; BIKLER, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora; LDA, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O afeto da terra*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1999. (Coleção Pesquisas).

BRANDÃO, M^a Azevedo. Cidade e Recôncavo da Bahia (Introdução). In: BRANDÃO, M. A. (Org.). *Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição*. Salvador: Casa de Jorge Amado, Academia de letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 1998. p. 27-58.

BRANDÃO, M^a Azevedo. (Org.). *Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição*. Salvador: Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998.

BRANDÃO, Zaia *et al.* *A crise dos paradigmas e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (1^a. ed., 1994).

BRASIL. Ministério da Agricultura. *Citricultura no Brasil: II Encontro Nacional de Citricultura*. Cruz das Almas-Ba: Instituto de Pesquisas e Experimentação Agropecuárias do Leste, [197.].

BURITY, Joanildo (Org.) *et al.* *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli. *Educação em movimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria *et al.* (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito*. 9. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2001. (1ª. ed, 1954).

CANEN, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, set./out. 2002, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html>. Acesso em: 16 jan. 2000.

CARNEIRO, Maria José. Apresentação. In: MOREIRA, Roberto (Org). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 07-13.

CARNEIRO, Maria José. Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa. In: MOREIRA, Roberto; COSTA, Luís Flávio (Org.). *Mundo rural e cultura*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002, p. 223-240.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos: Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 76-98, out. 1998.

CARVALHO, Aurélio José Antunes. *Caracterização dos quintais agroflorestais na Região de Amargosa-Ba*. Dissertação (Mestrado em Agronomia). Escola de Agronomia, Universidade Federal da Bahia, Cruz das Almas-Ba: UFBA/Escola de Agronomia, 2003.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Vol. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 21-87.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. *Identidade e educação dos jovens Sem-Terra*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu-MG, setembro, 2002, GT-Psicologia da Educação). Disponível em CD.

CENPEC – Centro de Pesquisa para Educação e Cultura. *As escolas comunitárias rurais*. Brasília: CENPEC; MEC; Unicef; Pacto pela Infância, 1992. (Série Educação e Desenvolvimento Municipal, v. 6).

CENPEC – Centro de Pesquisa para Educação e Cultura. *Nucleação das escolas e as ações integradas com a comunidade*. Brasília: CENPEC; MEC; Unicef; Pacto pela Infância, 1992. (Série Educação e Desenvolvimento Municipal, v. 2).

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 97, pp. 47-63, maio 1996.

CIAMPA, Antônio Carlos. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2001. (1ª. impressão, 1987).

CNE (Conselho Nacional de Educação). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. MEC; Câmara de Educação Básica: Brasília, 2002.

COSTA PINTO, L. A. Recôncavo: Laboratório de uma experiência humana. In: BRANDÃO, M. A. (Org.). *Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição*. Salvador: Casa de Jorge Amado, Academia de Letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 1998. p. 101-183.

COSTA, Marisa Vorraber. O diálogo ente a ciência e o mundo: uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras. In: *SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, Niterói, nov. 2001. *Anais...*Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001. 1 CD-ROOM.

COUCEIRO, Sílvia. Os desafios da história cultural. In.: BURITY, Joanildo (Org.) *et al. Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.11-28

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

DÓRIA, Hildete da Costa. Localização das aldeias e contingente demográfico das populações indígenas da Bahia entre 1850 e 1882. *Revista Cultura: O índio na Bahia*, Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia, ano 1, n. 1, p. 81-90, nov. 1988.

DUARTE, Marisa. Limites à educação básica: expansão do atendimento e relação federativa. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa (Org.) *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 237-252.

DUSSEL, Inés. Que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In.: CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio F (Org.) *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001, p. 65-87.

DUSTER, T. (2001). Representações sociais e educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAVERO, Celso A.; SANTOS, Stela Rodrigues. *Semiárido: fome, esperança e vida digna*. Salvador: UNEB, 2002.

FELIPPI, Ângela Cristina. Vozes e sentidos no jornalismo rural: o funcionamento discursivo do telejornal Notícias, do Canal Rural. *Revista Comunicação&Política*, Rio de Janeiro: CEBELA-Centro Brasil de Estudos Latino-Americanos, v. 8, p. 61-74, jan./jun. 2003.

FERNANDES, Dorgival. *Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, set./out. 2002, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: 20 maio 2003.

FLEURI, Reinaldo (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORES, Maria Marta Lopes. *Escolas Rurais Nucleadas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, set./out. 2002, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: 20 maio 2003.

FREITAS, Ivânia Paula. *Educação na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável no Semi-Árido brasileiro*. Texto/roteiro da palestra homônima apresentada no Seminário Nacional Educação e Contemporaneidade – A Nova Ordem Mundial. Salvador: UNEB/Mestrado em Educação e Contemporaneidade, 21 nov. 2002. Xerocopiado.

GAMBOA, Sílvio Sánchez (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismo e outros ‘ismos’ aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Petrópolis: Vozes, 1982.

GOHN, Maria da Glória. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONSALVES, Luís Alberto; SILVA, Petronília Gonçalves. *O jogo das diferenças*. 2. ed. Belo Horizonte: Atênica, 2000.

GUARESCHI, P. Ideologia. In: STREY, M. N. et al. *Psicologia social contemporânea* – Livro texto. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUARESCHI, P.; JEVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUILLEN, Isabel C. M. O sertão e a identidade nacional em Capistrano de Abreu. In: BURITY, Joanildo (Org.). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-124.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. A insustentável leveza da urbanização e do êxodo rural da Bahia. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, v. 12, nº 3, p. 179-189, dez. 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2002.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar 2002. *Transporte: Educação Básica*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/escolar/sinopse_2002.htm> . (tabela 6.1). Acesso em: 16 fev. 2004.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Inep faz levantamento sobre transporte escolar*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_03.htm>. Acesso em: 16 fev. 2004.

JAPIASSU, Hilton *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KOLLING, Edgar, et al. *Por uma educação básica do campo: memória*. Brasília: MST/UnB, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo; v. 1).

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAJOLO, Marisa. Jeca Tatu em três tempos. In: SCHWARZ, R (Org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16^a ed. Rio de Janeiro: Zahar: 2003. (1^a ed.: 1986).

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEONÍDIO, Adalmir. O sertão e “outros lugares”: a idéia de nação em Paulo Prado e Manoel Bonfim. In.:ALMEIDA, A.; ZILLY, B.; LIMA, E. (Org.). *De sertões, desertos e outros espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: FAPERJ: MAUAD, 2001. p. 21-34.

LIMA, Eli Napoleão. Novas ruralidades, novas identidades. Onde? In: MOREIRA, Roberto (org). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 41-63.

LOBATO, Monteiro. Urupês. In: *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-176.

LOBATO, Monteiro. Velha praga. In: *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 159-164.

LOMANTO, Raul *et al* (Coord.). *Proposta de Implantação da Universidade Federal do Recôncavo – Campus de Amargosa*. Cruz das Almas-Ba: UFBA/Comissão de Criação da Universidade Federal do Recôncavo, agosto/ 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. *Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional*. Disponível em: <[Http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr975.html](http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr975.html)>. Acesso em: 16 nov. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, n. 25, p. 59-76, jul./dez., 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. *Cultura Negra em tempos pós-modernos*. Salvador: EDUFBA, 2002.

LUZ, Narcimária C. P. “Casa Grade, Sezala e Kilombos”: qual é o território do currículo dos cursos de formação de professores? *Sementes Caderno de Pesquisa*, v. 2, n. 3, jan./dez., 2001, pp.23-36. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.

LUZ, Narcimária C. P. AWASOJU: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. *Revista da FAEEBA*, Salvador, UNEB/Departamento de Educação, nº 12, jul./dez., 1999.

LUZ, Narcimária C. P. Bahia: A Roma Negra. *Revista da FAEEBA*, Salvador, UNEB/Departamento de Educação, nº 13, jan./jun./2000.

LUZ, Narcimária C. P. Ideologia da cidadania. *Revista da FAEEBA*, Salvador, UNEB/Departamento de Educação, n. 2, jul./dez, 1993.

LUZ, Narcimária C. P. Uma leitura do recalque. *A Tarde*, Salvador, 24 out. 1998 (Caderno Cultural A Tarde, p. 09-10).

LUZ, Narcimária. Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africana-brasileira. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, UNEB, Departamento de Educação, n. 19, p. 61-80, jan./jun.,2003.

MAFFESOLI, Michel. O fascínio positivista. In: MAFFESOLI, M. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Cap. 1, pp. 52-74).

MARTINS, José de Souza . *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza et alli (Org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATTOSO, Kátia Q. Três imagens do Recôncavo da década de cinquenta (Prefácio). In: BRANDÃO, M. A. (Org.). *Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição*. Salvador: Casa de Jorge Amado, Academia de Letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 1998, p. 13-25.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura. *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 503-540.

MOC-Movimento de Organização Comunitária. *Escola rural: uma experiência, uma proposta*. 2. ed. Feira de Santana-Ba: MOC, 1999.

MOREIRA, A e OLIVEIRA, D. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Brasília: AB, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP: UNICAMP/Centro de Estudos Educação e Sociedade-CEDES, nº 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Roberto (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Roberto J.; COSTA, Luís Flávio de C. O rural no presente. In: _____(Org.). *Mundo rural e cultura*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002, p. 7-12 (Introdução).

MOREIRA, Roberto. Ruralidades e globalização: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-40.

MOREIRA, Roberto. Vivências de ruralidades no Curso de Mestrado em Desenvolvimento Agrícola, 1976-1983. In: MOREIRA, Roberto (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 191-235.

MOSCOVICI, Serge *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA, Dalva Maria da; SCHMITZ, Heribert. Pertinência da categoria rural para análise do social. *Ciências Agrotécnicas*, Lavras-MG, v. 26, n. 2, p. 392-399, mar./abr., 2002. Disponível em: <www.gipaf.cnptia.embrapa.br/itens>. Acesso em: 15 ago. 2003.

MOTA, Dalva; SCHMITZ, Heribert. Pertinência da categoria rural para análise do social. *Revista Ciências Agrotécnicas*, Lavras-MG, v. 26, n. 2, p. 392-399, abr./mar., 2002.

MOURA, Abdalaziz de. Filosofia e princípios da PEADS (Pe) e do CAT (Ba). In: BATISTA, Francisca Carneiro e BATISTA, Naidson Quintela (Org.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana-Ba: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003.

MOURA, Terciana Vidal. A emergência das memórias subterrâneas da cultura negra no processo de (des)construção de identidades. 2002, 60 f. Monografia (Curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão). UNEB, Salvador, 2002.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário da língua portuguesa da Academia Brasileira de Letras*. Rio de Janeiro: Bloch, 1988.

NETO, José. *Sem-terra ensina e aprende*. Campins-SP:Autores Associados, 1997.

OLIVEIRA, Ana Maria C. S. *Recôncavo Sul: terra, homens, economia e poder no século XIX*. Dissertação (Mestrado em História). UFBA, Salvador, 2000.

OLIVEIRA, Denize e MOREIRA, Antônia. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª. ed. Goiânia: AB, 2000.

ORNELLAS, M^a de Lourdes. *Imagem do outro (e)ou imagem de si? Bello Monte vista por adolescentes de Canudos*. Salvador: Portfolium, 2001.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000 (1ª. imp. 1994).

PATATIVA DO ASSARÉ. *Cante lá que eu canto cá*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Os Pataxó Hãhãhãe do PI Caramuru-Paraguassu. *Revista Cultura: O índio na Bahia*, Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahi, ano 1, n. 1, p. 53-58, nov. 1988.

PATTO, M^a. Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEDRÃO, Fernando Cardoso. Novos rumos, novos personagens. In: BRANDÃO, M. A. (Org.). *Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição*. Salvador: Casa de Jorge Amado, Academia de letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 1998. p. 217-239.

PENNA, Maura. *O que faz ser nordestino*. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, Edmilson e GOMES, Núbia Pereira. *Flor do não esquecimento: cultura popular e processo de transformação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Estudos Culturais; v. 9)

PORTO, M. R. S. Imaginário, cultura e escola rural. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 64, jan./mar., 1994.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira. *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos; São Paulo: EDUSP, 1978.

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira. Dialética do rural e do urbano: exemplos brasileiros. In: QUEIRÓS, Maria Isaura. P. *Cultura, sociedade rural sociedade urbana*. São Paulo: EDUSP, 1978. (Cap. 9).

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira. Do rural e do urbano no Brasil. In: QUEIRÓS, Maria Isaura. P. *Cultura, sociedade rural sociedade urbana*. São Paulo: EDUSP, 1978. (Cap. 3).

QUERUBINA, IRMÃ. Colégio Santa Bernadete. In: SEMINÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DA BAHIA: DÉCADA DE 60, 2003, Salvador: Anais... Salvador: UNEB, 2003, p. 35-62. (Coleção Memória da Educação, v. 2).

REALI, Noeli Gamelli. *Ouvidos dominantes, vozes silenciadas: a presença/ausência dos migrantes rurais no currículo escolar urbano*. Chapecó-SC: Argos (UNOESC), 2001.

REVISTA AMARGOSA CENTENÁRIA: 1891-1991. Amargosa: Comissão Organizadora do Centenário de Emancipação Política de Amargosa, 1991.

REVISTA AMARGOSA, CIDADE JARDIM. Revista da 1ª Exposição Agropecuária de Amargosa. Amargosa: COAMAR-Cooperativa Agropecuária de Amargosa, nov. 1978.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, maio/ago., 2001., pp. 20-39, maio/ago. 2001.

RODRIGUES, Rosana Mara Chaves. MST: Uma experiência alternativa de educação no sudoeste da Bahia. *SEMENTES Caderno de Pesquisa*, Salvador: UNEB/Departamento de Educação I, v. 3, n. 5/6, p. 171-179, jan./dez., 2002.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002 (1ª. ed. 1996).

SANTANA, Charles D`Almeida. *Fortuna e ventura camponesas: trabalho, cotidiano e migrações – Bahia (1950-1980)*. São Paulo: Annablume; Feira de Santana-Ba: UEFS, 1998. (Coleção Selo Universidade, v. 88).

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afontamento, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 135-157.

SANTOS, Cleide Magali. *De Jecas, Painhos e Malandros ou dos jogos de construção de identidades na contemporaneidade: uma agenda de estudo sobre as identidades expressas pelos personagens estereotipados dos programas humorísticos nos 50 anos da TV brasileira*. Revista Pré-Textos para Discussão, Salvador, UNIFACS, ano VI, n. 7, p. 77-86, 2000.

SANTOS, Mª de Fátima. Representação social e identidade. In: MOREIRA, A e OLIVEIRA, D. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Brasília: AB, 2000.

SANTOS, Milton . *A região de Amargosa*. Salvador: UFBA, 1963.

SANTOS, Milton. A rede urbana do Recôncavo. In: BRANDÃO, M. A. (Org.). *Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição*. Salvador: Casa de Jorge Amado, Academia de letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 1998, pp. 59-100.

SANTOS, Ricardo Antunes. Lobato, os jecas e a questão racial no pensamento social brasileiro. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/sete/ricardo_santos.htm. Acesso em: 20 mar. 2004.

SANTOS, Stela Rodrigues. *A história (in) visível do currículo, no cotidiano de professores da roça, em classes multisseriadas*. Trabalho apresentado no GT 12-Currículo, em 01/10/2002, durante a 25ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG. Disponível em: <www.anped.org.br>, acessado em 05/10/2002.

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *O uso atual das terras: Bacia do rio Paraguassu e sub-bacias dos rios Jaguaripe e Jequiçá*. Salvador: Governo do Estado da Bahia/SEPLANTEC/SEI, 2000.

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Evolução territorial e administrativa do Estado da Bahia: um breve histórico*. Salvador: SEI, 2001.

SEMENTES-CADERNO DE PESQUISA. *Ética da coexistência*. Salvador: UNEB/Departamento de Educação, v. 2, n. 3/4, jan./dez, 2001.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, Francisca; BATISTA, Naidison. *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana-Ba: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003, p. 29-51.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, v. 2).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e cultura como práticas de significação*. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html> . Acesso em: 16 janeiro 2000.

SIQUEIRA, Sandra Maria. *O papel dos movimentos sociais na construção de outras sociabilidades*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, set./out. 2002, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: 20 maio 2003.

SOBRINHO, M. D. (2000). “Habitus” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: OLIVEIRA, D. C. e MOREIRA, A. S. P. (2000). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB.

SODRÉ, Moniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Edinéia M. O. *Memórias e tradições: viveres de trabalhadores rurais do município de Dom Macedo Costa-Bahia (1930-1960)*. 1999. Dissertação (Mestrado Institucional em História Social). PUC-SP, São Paulo, 1999.

SOUZA, Marcelo Gustavo A. *Diferença e tolerância: por uma teoria multicultural da educação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, set./out. 2002, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: 20 maio 2003.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Loyola, 1983.

THERRAIN, Jacques; DAMACENO, Maria Nobre (Orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

TURA, M^a de Lourdes. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VASCOCELLOS, Celso. Finalidade da escola: novos olhares a partir da crise dos paradigmas. *Revista Dois Pontos*, Belo Horizonte, Editora Dimensão, n. 2, jul./dez., 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e culturas*. Texto original de 1995. Disponível em: <<http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/sertão.htm>> . Acesso em: 16 jan. 2000.

VERHINE, Robert. O FUNDEF: suas implicações para a descentralização do ensino e o financiamento da educação no Brasil. *Revista da FAEEBA*, Salvador, UNEB, n. 12, , p. 131-151, jul./dez., 1999

VILHENA, Luís dos S. *A Bahia no século XVIII*. Salvador: Itapoã, 1969.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. *Reencontro com o Nordeste: itinerários de pesquisa e construção do campo intelectual dos Estudos Rurais*. Disponível em: <www.gifap.cnptia.embrapa.br/itens>. Acesso em: 15 ago. 2003.

WILLIANS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIANS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

YATSUDA, Enid. O caipira e os outros. In: BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1993, p. 103-113.

FILMES

VIVA São João! Direção: Andrucha Waddington. Intérpretes: Gilberto Gil;Chiquinha Gonzaga; Zé Gonzaga; Marinês; Dominginhos; Sivuca; Targino Gondin e outros. Roteiro: Rio de

Janeiro, 2002. 1 DVD (85 min), son., color. Produzido por Conspiração Filmes e Gege Produções. Distribuído por Guia Quatro Rodas, Editora Abril, 2005.

TRISTEZA do Jeca. Direção e roteiro: Amácio Mazzaropi e Milton Amaral. Argumento: Amácio Mazzaropi. Produção Amácio Mazzaropi. Intérpretes: Mazzaropi, Geni Prado, Roberto Durval, Maracy Melo, Agnaldo Rayol, Mário Zan e outros. São Paulo, 1961. 1 DVD (95 min). son., color. Produzido inicialmente por PAM Filmes Ltda (Taubaté-SP). Relançado por Cinemagia, 2003. (Coleção Mazzaropi, v. 3).

CD's

IRÍDIO E IRINEU. Coleção Raízes Sertanejas. Coordenação do Projeto: Sonia Antunes. Seleção de repertório: Carlos Savalla. Rio de Janeiro: Copacabana Records; EMI Music Ltda, 1998. 1 CD (54 min).

LUIZ GONZAGA. Luiz Gonzaga volta pra curtir. Direção: Jorge Salomão. Roteiro: Capinam e Jorge Salomão. São Paulo: RCA; BMG, 2001. 1 CD (78 min). Gravação (Ao vivo) do Show realizado no Teatro Tereza Raquel, Rio de Janeiro, março de 1972.

LUIZ GONZAGA. O Rei volta pra casa. Diretor: Marcos Mecena. São Paulo: BMG, 1998. 1 CD (53 min). (Coleção Luiz Gonzaga).

LUIZ GONZAGA. Eu e meu pai. Produtor: Luiz Bandeira. Direção: Arthur Fróes. Adaptação para CD: André Teixeira e Cláudia Bandeira. São Paulo: BMG, 2002. 1 CD (62 min). (Lançado originalmente em 1979).

SERTANEJO E COMPANHIA. São Paulo: NovoDisc Brasil [200?]. 1 CD (67 min). Parte integrante da Revista Sertanejo e Companhia, [200?].

NHÔ BELARMINO. Mocinhas da cidade. Intérprete: Irídio e Irineu. In: IRÍDIO E IRINEU. Coleção Raízes Sertanejas. Coordenação do Projeto: Sonia Antunes. Seleção de repertório: Carlos Savalla. Rio de Janeiro: Copacabana Records; EMI Music Ltda, 1998. 1 CD (54 min). Faixa 4. (Gravação original da música pelos cantores em 1976. Primeira gravação da música, 1959: Nhô Belarmino e Nhá Gabriela).

Apêndices

A. 1 – MODELO DE INVENTÁRIO APLICADO COM ALUNOS/AS DA 5ª SÉRIE

Eu me chamo.....tenho.....anos, sou do sexo.....moro
e estudo no Colégio Santa Bernadete desde o ano de..... Agora eu
 estou cursando..... (série). Eu me lembro que quando cheguei na 5ª série
 eu.....

Na 5ª série os colegas da cidade diziam que os alunos da roça.....
E então eu ficava.....
 E meus professores diziam que.....

Com o passar do tempo eu.....

E hoje eu estou.....

Tudo isso aconteceu na 5ª série. Quando eu conclui a 5ª série eu.....

E então o que aconteceu comigo foi.....

Hoje eu estou cursando asérie. Para mim, estudar na escola da cidade é

Nesta escola eu me sinto..... e

Ao longo dos anos que estudei aqui.....

Por exemplo,.....

Eu.....muito aqui nesta escola. Quando eu cheguei eu era.....

Aí o tempo foi passando e.....

Quando eu cheguei nesta escola achava que a roça era.....

E hoje eu.....

Na escola Santa Bernadete os professores.....

E por isso.....

Hoje quando eu chego na escola.....

Quando chego da escola , em minha casa eu.....

Eu faço isso porque.....

Na escola Santa Bernadete eu.....

Esses conhecimentos.....

A. 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNO/A

1. Questão quebra-gelo: fale um pouco sobre você, sobre sua vida.
2. Por que você veio estudar a escola da cidade? Você escolheu estudar a escola da cidade?
3. Ao fazer o trajeto roça-cidade, você muda de lugar, das pessoas que te cercam; você também muda como pessoa quando está a cidade? Há diferenças entre Fulano na roça e fulano a cidade?
4. Você tem lembrança de como foi sua primeira experiência nesta escola? Como você se sentiu? Com os colegas, com a professora, com as coisas que eram ensinadas? O que você sentiu quando chegou o Santa Bernadete? E hoje como você se sente?
5. Você encontra dificuldades a escola da cidade? Em caso positivo, quais são estas dificuldades?
6. Você tem mudado (sua personalidade, seu jeito de ser) ao longo deste tempo? Em que você mudou? Por que você mudou? E o que não mudou?
7. Como é que a mudança acontece em você? Como se dá essa mudança? O que te forçou a mudar?
8. Para você, que importância tem o que você aprende lá? Pra que serve? Tá servido pra que?
9. a escola os professores ensinam coisas sobre a roça? Falam coisas sobre a vida da roça? O que falam?
10. Você tem vontade de se formar? Por que? Desejas continuar a roça, depois de formado?

A. 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR/A

1. Questão “quebra-gelo”: Gostaria que você de forma breve narrasse a tua trajetória educacional até chegar ao Sta Bernadete? Qual foi o caminho percorrido? De onde veio, da zona rural ou da cidade?
2. Aqui nessa escola a gente tem alunos da roça e da cidade. Para você existem diferenças entre esses alunos?
3. F – Em termos de desempenho escolar tem diferença entre os alunos da roça e os alunos da cidade?
4. Como é que eles se sentem, nesse momento de chegada? Que impacto é que a escola Santa Bernadete causa sobre esses alunos?
5. Que mudanças que a escola causa sobre esses alunos da roça?
6. Os alunos que não vivem na cidade se importam em serem chamados “alunos da roça”?
7. Vocês utilizam aqui o termo mais zona rural ou roça?
8. Você já presenciou alguma situação que os alunos da roça foram discriminados?
9. Sua disciplina permite que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que é tratado na disciplina e o dia-a-dia desses alunos da roça? Qual é a relação entre o que você leciona com o dia-a-dia desse aluno?

A. 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAI/MÃE

1. Como é a vida na roça?
2. Como é que o povo da roça educa os filhos?
3. Por que vocês botaram os filhos na escola?
4. Se aqui na Palmeira tivesse uma escola de 5^a a 8^a série, você preferia botar seus filhos aqui ou mandar para estudar na cidade? Por que?
5. Seu filho tem dificuldades na escola?
6. Seu filho já sofreu algum tipo de discriminação por ser da roça?
7. O que seu filho faz quando volta da escola?

B.1 - QUADRO-SÍNTESE DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA “ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS” COM ALUNOS/AS

B.2 – QUADRO-SÍNTESE DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA “ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS” COM PROFESSORES/AS

Anexo

