

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Maria Dalva de Lima Macêdo

**RESISTÊNCIA CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS  
DA ROÇA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA  
BÁRBARA -BA**

Salvador – Ba,  
2011

Maria Dalva de Lima Macêdo

**RESISTÊNCIA CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS  
DA ROÇA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA  
BÁRBARA -BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lívia Alessandra Fialho da Costa.

Salvador, Ba

2011

Maria Dalva de Lima Macêdo

**RESISTÊNCIA CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS  
DA ROÇA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA  
BÁRBARA -BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lívia Alessandra Fialho da Costa.  
Orientadora

---

Lucilene Reginaldo

---

Delcele Mascarenhas Queiroz

Aos meus pais, Cosme e Izabel, que me ensinaram a reinventar a vida cotidianamente;

A minha avó Maria (Dindinha), por me mostrar que não se ver apenas com os olhos;

Aos milhares de mulheres e homens negros da roça que, no vazio do que não está posto, costuram esperanças.

## AGRADECIMENTOS

*“A literatura negra nos traz a revivência dos velhos griots africanos, guardiões da memória, que de aldeia em aldeia cantavam e contavam a história, a luta, os heróis, a resistência negra contra o colonizador. Devolve-nos uma poética do solo, do homem africano, transplantada, reelaborada nas terras da diáspora.”*

*(Conceição Evaristo Brito, 2009)*

Certamente, não dá pra reunir em algumas páginas encontros de toda uma vida. Falo de pessoas com quem debati, de livros que li, de ensinamentos e aprendizagens mútuos, de diálogos, de encontros na academia, nos bares, na rua, na roça, na cozinha; do som do violão, do teclado, da sanfona, do pandeiro; das noites de samba, de forró, de arrocha e pagode; falo de velhos, de crianças, de jovens; de encontros amorosos, demorados, fortuitos; também de risos e lágrimas, de flores e espinhos; e por que não, de cantiga de roda, chiado de carro de boi, histórias que assombravam à noite. Falo, enfim, da minha vida enlaçada em outras vidas. Serei eternamente grata a todos e a todas que participaram desse mutirão.

Mas, de modo especial, agradeço:

A Izabel e Cosme, meus pais, que, grávidos de sonhos, nos conduziram pela vida afora; a dindinha (minha avó), pela energia vital transmitida, pelas histórias, cantos e gargalhadas sonoras.

A meus(minhas) irmãos(ãs):

Eró, por ser exemplo de força, de determinação e pelo amor que sempre me dedicou;

Zéu e Mariluce, porque suas lembranças, revividas em causos e histórias, acenderam o lume da minha memória;

Bá e Neném porque nos ensinam a arte de sabe ouvir, como ninguém;

Tela e Cedo, pelos risos e canto de viola nos finais de semana;

A Luce, pela cumplicidade, amizade, presença constante, pelas interações intelectuais (principalmente, por telefone) e, por ter colocado Bela no meu caminho.

A todos os meus sobrinhos, que carinhosamente respeitaram minha impaciência em alguns momentos. Amo vocês!

A minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Lívia Alessandra Fialho da Costa, a quem aprendi a admirar pela competência, seriedade, comprometimento, respeito e sensibilidade que sempre demonstrou na condução da orientação.

À professora Delcele Mascarenhas, pela contribuição intelectual, pelas palavras de incentivo, pelos encontros não acadêmicos.

À professora Dr<sup>a</sup> Lucilene Reginaldo, pelas intervenções e questionamentos que contribuíram intensamente com a construção desse trabalho.

Aos meus professores e colegas do Mestrado, pelas reflexões e debates em sala de aula.

A Bibi, Germira, Ede, Silvana, que deixaram a roça, a casa, filhos, esposos, para participar comigo da gostosa conversa no grupo focal.

A Genilda, Marinês, Pedro, Erotildes, Bernardo, Clériston, Silvânia, Daniel, Bárbara, Alex e Marcelo, imprescindíveis colaboradores na construção deste trabalho.

Aos amigos que já não vejo há muito e aqueles presentes em minha vida: Nacelice, Valter Oliveira, Valter Guimarães, Marcos, Raquel, Clodoaldo, João Diógenes, Dorath, Eduardo Gabriel, Federico, Martônio, Marialvo, Ito, Bibi, Kássia, Jo, Lurdes, Jace, Ju, Ana, Jai, Ilma, Cau, Júlia, Sales, Jackson, Joselito, Marisa, Fábio, Joana. A Gustavo, Romilson e Nívia, pela leveza dos nossos encontros.

A Roger, sobrinho querido, por tudo que ele representa pra mim, mas especialmente pelo apoio técnico neste momento.

A Pedro, pela solicitude, pelo carinho com que me acolheu em sua casa durante a entrevista, mas, principalmente, por tanto me ensinar sobre a vida.

A Roberto Coutinho, Maria José, e toda a equipe da Secretaria de Educação de Santa Bárbara, pela prontidão com que disponibilizaram importantes informações.

A Universidade do Estado da Bahia, em particular ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade, por tornar possível a realização deste trabalho.

Ao Campus IV da Uneb, pelo respeito que tem demonstrado para com o quadro de profissionais dessa casa, e, principalmente, pelo papel que tem cumprido no processo de qualificação de seus professores.

À comunidade do Sítio das Flores, porque sem ela os caminhos seriam outros.

Aos pais, mães, estudantes, colegas de trabalho, da Escola Martiniano da Silva Carneiro, que me ensinaram a reinventar a arte de aprender.

*“Uma escola onde todos são tratados  
Como vazios de sonho e pensamento  
Onde não se leva em conta os sentimentos  
Onde o EU nem sempre é respeitado  
Onde tudo já é padronizado  
E pronto pra você tudo já vem  
Só a escola sabe e mais ninguém  
O aluno que aprenda se puder  
Essa não é a escola que se quer  
Mas essa é a escola que se tem*

*Uma escola sem perspectivas  
Espaço pra sonhar e aprender  
Pra treinar pra vida, pra gostar de ler  
Alegre e humana, atraente e viva  
Moderna e espaçosa, calorosa e ativa  
Que nela se encaixe a família também  
Para onde com prazer a gente vem  
Que respeite cada um como ele é  
Essa é a escola que se quer  
Mas não é a escola que se tem.”*

*(Maria José Macedo,  
A escola que se quer e a escola que se tem, 2007)*

## RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre as vivências de estudantes negros/negras da roça em escolas - representações, atitudes e comportamentos que indicam formas de resistência aos preconceitos, à estereotipização, à discriminação, ao projeto iluminista universalista, branco, urbano, masculino, cristão, reproduzido nas escolas. O recorte espacial privilegiado é o município de Santa Bárbara, Bahia. Através do uso da História Oral como método, tomamos as entrevistas de estudantes/ex-estudantes da roça desse município, e, em consonância com fontes bibliográficas, buscamos construir dialogicamente o texto, a partir da questão: Quais estratégias os(as) estudantes negros(as) utilizam, consciente ou inconscientemente, na escola, como forma de preservação de costumes e tradições negras e rurais, como forma de resistência cultural? Portanto, este trabalho objetiva contribuir, através da pesquisa, para a ressignificação da relação dos(as) estudantes da roça com a escola. Definimos roça como espaço que experimentou um processo de reterritorialização. Cultura significa, aqui, forma não homogênea de lidar com o real, deslocando verdades absolutas e sentidos finalísticos. Nessa maneira de lidar com o real, reside(m) a(s) especificidade(s) da roça que assegura(m) a sua continuidade, embora esta vivencie constantes movimentos de aproximação, de interação com o espaço urbano. Estudantes negros(as) da roça e escola representam, respectivamente, neste trabalho o rural e o urbano. Exploramos, aqui, a ideia de que a relação entre esses estudantes e a escola é marcada, de um lado, por preconceitos, estereótipos e discriminação, e, do outro, por variadas formas de resistência cultural. A resistência cultural se efetiva na escola através de estratégias que vão desde a aprovação à indisciplina, repetência e evasão. A escola se constitui num espaço contestado por meio de jogos cotidianos que deslocam e/ou seduzem a “Verdade”.

Palavras-chave: negro(a) da roça – escola – resistência cultural



## ABSTRACT

This study is a reflection about the black students' life from roça in school – representations, attitude and behaviors which indicate ways of resistance to prejudice, to stereotype process, to discrimination, to universal illuminist project, black, urban, male, Christian reproduced in the schools. This research takes place in the Santa Barbara city, in the country of Bahia State. Through the Oral History usage as method, we interviewed students/ex-students from roça, and, according to the bibliographic resources, we made the text dialogically, from the question: which strategies do the black students use, conscious or unconsciously, in the school, as way of black and country costumes and traditions preservation as way of cultural resistance? Therefore, this research has as aim to contribute, through the research, to the reframing of roça student relationship with the school. We defined roça as space which experimented a repossession process. Here, culture means the non-homogeny how to deal with the real, dislocating absolute truth and finalistic sense. In this way to deal with the real is the roça's specificities which ensure the continuity, while to experience constant proximities, of interaction with the urban space. Black students from roça and school represent, respectively, in this research the rural and the urban. Here, we explore, the idea that the relationship between these students and the school, is marked, on one hand, by prejudices, stereotypes and discrimination, and on the other hand, by various forms of cultural resistance. The cultural resistance is effected at school through the strategies ranging from approval to indiscipline, repetition and dropout. The school is constituted in a contested space by daily games that dislocate and/or seduce the 'Truth'.

Key words: black from the roça, school, cultural resistance

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1 RURALIDADES EM SANTA BÁRBARA</b>	20
1.1 O município de Santa Bárbara – breve histórico	21
1.2 O(s) sentido(s) da roça – narrativas e representações	23
1.3 A fazenda e a roça – origem, aproximações e diferenças	29
1.4 Cultura da roça	34
1.5 O rural e o urbano – fronteiras e encruzilhadas	44
<b>2 NEGRO(A) DA ROÇA E ESCOLA EM SANTA BÁRBARA</b>	56
2.1 Caminhos da escola em Santa Bárbara	57
2.2 Escola Contemporânea – entre a norma e a transgressão	67
2.3 Narrativas de estudantes – representações de escola	72
2.4 Negros(as) da roça - discriminação e construções identitárias	77
2.5 Representações do “ser da roça”	83
<b>3 RESISTÊNCIA CULTURAL DE NEGROS(AS) DA ROÇA NA ESCOLA</b>	87
3.1 O negro da roça na escola barbarense – o silêncio contestado	87
3.2 Tessituras sobre resistência cultural	93
3.3 Evasão e repetência como resistência cultural	97
3.4 Indisciplina na escola – tenaz resistência	104
3.5 A resistência cultural através da aprovação e conclusão de curso	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	116
<b>REFERÊNCIAS</b>	122
<b>FONTES ORAIS</b>	127
Entrevistados	127
Participantes do Grupo Focal	128

## INTRODUÇÃO

*“Tudo parece igual na estrutura onde se introduz o pormenor que lhe muda porém o funcionamento e o equilíbrio.”*

*(Michel de Certeau, 2008)*

A crise dos paradigmas que caracterizaram a modernidade constitui-se em tema de amplos debates em diversas áreas do conhecimento científico. Nesse contexto, tornou-se quase obrigatório o repensar a educação, na produção do conhecimento epistemológico, nas discussões acadêmicas, nos cursos de formação de professores, na política, nas instituições governamentais, nas salas de aula, etc. Urge situar, na contemporaneidade, o papel que devem desempenhar os novos sujeitos que emergem em diversos e diferentes movimentos sociais, bem como a relação das instituições educacionais com o desenrolar deste processo. Portanto escrever sobre homossexuais, mulheres, negros(as), índios(as), etc. não é uma questão de modernismo, mas de uma necessidade impositiva contemporânea.

Neste trabalho, o que nos move é a reflexão sobre as vivências de estudantes negros e negras da roça na escola pública em Santa Bárbara<sup>1</sup>, nos seus entrelaces internos e externos, o tecer do seu enredo, suas especificidades, seus significados, representações, como também as possíveis estratégias de permanências, de mudanças, de resistências.

A gestação deste trabalho aconteceu a partir de encontros vários: nos caminhos da roça; nas noites de rezas para São Cosme e São Damião; nas batatas de milho e feijão; na estrada que nos levava à escola; nas conversas nas casas de farinha; no terreiro de casa, sob o céu estrelado, os causos e as leituras de cordel contados/lidos pelo nosso pai; no chão da cozinha de lenha, nossa mãe riscando a carvão nossa alfabetização; mas também nas salas de aula de escolas da roça, no município de Santa Bárbara. Durante toda nossa trajetória de vida, convivemos com um espaço rural marcado pela presença significativa de negros(as).

A nossa experiência como professora (principalmente no Sítio das Flores – Santa Bárbara), e as conversas com colegas e estudantes, dentro e fora da sala de aula (momentos

---

<sup>1</sup>Santa Bárbara é um município baiano que faz parte da micro-região de Feira de Santana. Sobre Santa Bárbara ver capítulo I.

de denúncias de discriminação), nos fizeram perceber que tanto as escolas situadas na zona rural quanto às situadas na zona urbana trazem propostas do universo urbano e branco no currículo, no calendário, na metodologia e, principalmente, na linguagem, nos textos que ali circulam. No meu aluno, na minha aluna, negros e negras da roça, muitas vezes o medo se fez presente. Medo de falar, vergonha de estar sendo visto. Em alguns, este medo aparecia espelhado num rosto vermelho, numa gagueira inaudível, num olhar que não fitava ninguém. Em outros, o medo se fazia revolta, negação, xingamentos... O medo de errar, no entanto, estava sempre presente – “Eu não sei falar direito, eu não sei escrever...” Como estrangeiros obrigados a falar e escrever a língua de quem os domina. Para a escola, a fala da roça é errada e por isso precisa ser substituída por uma linguagem “correta”, “cultura”. Cabe a ela transformar o(a) estudante - portador de “uma fala errada”, de “práticas rudimentares”, de “hábitos e costumes não civilizados”, principalmente quando ele(a) é negro(a) da roça - em cidadão desenvolvido. A escola atua como veículo disseminador da visão de mundo branca/urbana, embora não seja o único. “A comunicação verbal inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relação de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc.” (BAKTIN, 1999, p.14). O homem/a mulher da roça é capaz de, compreendendo a força dominadora da linguagem hegemônica, se render a seu poder, mas também é igualmente capaz de sentir vergonha de “falar certo” diante dos seus pares, por medo de ser interpretado como “metido”<sup>2</sup>, como muito bem nos informa Erotildes, uma professora interlocutora desta pesquisa. A partir de sua experiência como aluna e também como professora, ela diz: “O aluno que vem da zona rural, ele, mesmo passando anos e anos na escola, aquilo que ele vivenciou é... no seio da família, na comunidade em que ele nasceu é forte.” Depois de afirmar que não é só na escola que se aprende, continua: “E o que se aprende no seio da família, ali nas rodinhas de amigo do bairro, sobretudo na zona rural, a cultura, as cantigas, é muito forte! É muito forte.” Erotildes fala que, na opinião dela, a convivência entre estudantes e pessoas não escolarizadas da roça pode levar esses estudantes a negar a “linguagem culta, padronizada” ensinada na escola. Afirma:

Mas, ele quando chega lá, no lugar onde ele mora, com as pessoas que ele convive, ele, às vezes tem vergonha de falar a língua padrão que a escola ensina. Porque a escola consegue repartir de tal forma, dividir de

---

<sup>2</sup> Expressão popularmente utilizada para fazer referência a uma pessoa esnobe.

tal forma, o mundo dele, do aluno, que o aluno, às vezes se perde em conflitos. Quem sou eu, na verdade? Em que mundo é que eu vivo? O que é verdade? ( Erotildes, professora, 59 anos)

Por vezes, ainda, esses sujeitos da roça se irritam com “a ponta de língua” (expressão que significa linguagem difícil, rebuscada) de alguém que tenta dominar pela fala. Porém, a ascensão via escola está presente no imaginário popular do povo da roça.

De encontro em encontro, em conversas quase sempre longas, e a partir da nossa própria experiência de vida, foi surgindo o desejo de compreender as tramas das vivências de estudantes negros e negras, nas escolas públicas de Santa Bárbara. As relações de poder estabelecidas de dentro para fora e vice-versa. Este trabalho é, portanto, fruto de múltiplos diálogos com sujeitos da roça e leituras bibliográficas, sobre questões que envolvem educação e contemporaneidade, negros e roça. Diálogos que nos instigaram a contribuir, através da pesquisa no campo da educação, com um tema pouco explorado e inédito no tocante ao objeto e ao espaço pesquisados.

A partir de inquietações múltiplas, a pesquisa se foi delineando em torno de algumas questões, a saber: Qual o impacto da escola na cultura de negros e negras da roça, do município de Santa Bárbara? De que maneira a visão social de mundo branca-urbana, veiculada pela escola, imprime significados e é representada pelo imaginário de estudantes negros(as) da roça? Que representações desta visão social de mundo são visíveis e dizíveis para estes estudantes. Como ela é interpretada ou reinterpretada por eles? De que maneira essas representações mantêm, intensificam ou diluem conflitos entre o rural e o urbano, entre o negro e o branco, fora e dentro da própria escola? Quais estratégias esses estudantes utilizam consciente ou inconscientemente na escola, como forma de preservação de costumes e tradições negras e rurais, como forma de resistência cultural, enfim?

Este trabalho, portanto, objetiva a reflexão sobre estudantes negros(as) da roça, no contexto das escolas públicas de Santa Bárbara, buscando analisar, através de fontes bibliográficas e da fala desses sujeitos, as relações entre o universo branco-urbano, representado pela escola, e o espaço negro rural, a partir de vivências escolares cotidianas que indicam formas de resistência a ideologia eurocêntrica, a estereotipização, a dominação branca/urbana, na perspectiva de ressignificar a relação rural/urbano possibilitando uma reinscrição da roça.

A pesquisa foi realizada a partir do uso de fontes bibliográficas e de fontes orais. Dada a especificidade do tema e ao recorte espacial privilegiado, optamos pelo trabalho

com a história oral, na perspectiva metodológica. Assim, procuramos apresentar as narrativas resultantes das entrevistas como ponto fundamental para a reflexão, mas, buscamos não perder de vista a importância, para o trabalho de pesquisa, do diálogo entre diferentes fontes documentais. Para Meihy (2007, p.72):

Para serem garantidas enquanto método, as entrevistas precisam ser destacadas como o nervo da pesquisa e sobre elas os resultados são efetivados. Os eventuais diálogos documentais complementares devem manter os olhos nos temas emanados das entrevistas. (MEIHY, 2007, p.72).

A história oral não deve ser utilizada apenas em decorrência da escassez de documentos, mas, segundo esse autor, ela pode servir para produzir outras versões em relação a documentos oficiais, fazer “outra história”.

Entrevistamos onze pessoas, buscando ouvir diferentes vozes e versões individuais acerca do tema, possibilitando reconstruir, através desse mosaico de relatos, as estratégias de resistência cultural que garantem a alunos negros e alunas negras da roça em Santa Bárbara a reinvenção, a ressignificação da roça, com suas implicações e especificidades. Meihy (1996, p.53) assinala a importância de estabelecer, dentro da comunidade de destino, grupos de entrevistado que ele denomina de “colônia”.

O autor define comunidade de destino a partir de dois pressupostos: um referente a situações ou circunstâncias que dão unidade traumática ao destino das pessoas e “[...] marcam a vivência coletiva de um grupo em um lugar físico e cultural”, como “calamidades, terremotos, pestes, flagelos” e outro que “[...] diz respeito às experiências de cunho moral: pessoas afetadas por dramas subjetivos ou não naturais como violência, abusos, arbitrariedades, discriminação” (MEIHY, 1996, p.51). Entendemos que os sujeitos, aqui privilegiados, se inserem nessa última perspectiva de comunidade de destino, visto que experimentam coletivamente vivências marcadas por discriminações e resistências.

Quanto à colônia, Meihy diz que se trata de um parcelamento operacional da comunidade de destino:

A colônia é parte dividida para possibilitar o entendimento do todo pretendido... Entendendo por “colônia” um grupo amplo que tenha uma “comunidade de destino” supõe-se “redes” que dentro do mesmo padrão de afinidades históricas tenham experiências que possam ser diferenciadas dando vida à análise que foge do biográfico. O projeto deve considerar uma “colônia” de entrevistados (MEIHY, 1996, p. 52-53).

Colônia aqui, “[...] é definida pelos padrões gerais de parcela de pessoas de uma mesma comunidade de destino” A colônia contém, por sua vez, diferenças internas que conduzem “[...] comportamentos variados dentro de um mesmo plano”. Por isso, deve subdividir-se em redes ou “[...] segmentos ainda mais restritos que possuam feições singulares” (MEIHY, 1996, p.52,54).

Com base nesses três elementos (comunidade de destino, colônia e redes), partindo do mais amplo para o mais específico, a escolha dos entrevistados foi criteriosa. Assim, considerando os sujeitos da roça como comunidade de destino, tomamos os(as) estudantes negros(as) da roça como colônia e, separando-os em grupos ou redes específicas, levamos em consideração a mobilidade entre o rural e o urbano, o nível de escolaridade, aprovação, repetência e evasão. Assim, definimos os seguintes grupos durante nossa pesquisa, no recorte espacial pensado para a sua realização:

1º grupo (rede): composto por estudantes que moram e estudam na roça. Este grupo é representado por estudantes que cursam da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, por duas razões: primeira, porque em nenhuma escola situada na roça em Santa Bárbara funciona o Ensino Médio, segunda, porque, atualmente, os alunos que cursam as primeiras séries do Ensino Fundamental estão dentro de uma faixa etária que vai dos seis aos nove anos, normalmente. Portanto, muito imaturos para discorrer sobre as questões propostas neste trabalho;

2º grupo: representado por estudantes que moram na roça, mas estudam na cidade. Estes, geralmente, cursam da 5ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, pois, na maioria das escolas situadas na roça, só é possível cursar até a 4ª série do Fundamental e, normalmente, o(a) estudante só se transfere dessas escolas após concluir esta série;

3º grupo: formado por homens e mulheres da roça, que concluíram o ensino médio e/ou o ensino superior. Não importa, aqui, se moram atualmente na roça ou na cidade;

4º grupo: retratado por estudantes da roça que evadiram, não importando o nível de escolaridade, ou seja, não se constituiu como critério para a escolha desses(as) estudantes o número de anos passados na escola.

Cada grupo seria, inicialmente, composto por três pessoas. No entanto, no decorrer da pesquisa, observamos que um dos nossos possíveis colaboradores com a entrevista, depois de vários contatos (e alguns encontros desmarcados), não mostrava interesse efetivo em participar deste trabalho. Portanto, o 2º grupo contou com apenas duas pessoas. O

critério para escolha dos entrevistados considerou a posição desses indivíduos no grupo e o significado de sua experiência. Para isso, contamos com o fato de conhecermos, desde muito tempo, o território privilegiado aqui. Portanto, a seleção dos entrevistados se deu a partir do conhecimento prévio do universo a ser pesquisado e dos principais sujeitos históricos que representam o tema que investigamos.

Com base nos critérios acima referidos, o 1º grupo foi composto por dois alunos da 8ª série da escola Clériston Andrade e uma aluna, cursando a 7ª série, na mesma escola. A opção por essa escola se deve ao fato de que apenas nela e numa outra escola, situada no povoado de São Nicolau, funciona o ensino fundamental de 1ª à 8ª série. A nossa experiência profissional no Sítio das Flores foi fator determinante nessa escolha. Quanto à opção pelos estudantes acima citados, entendemos, através da observação direta e também de conversas com a direção da escola, com pessoas da comunidade e com outros estudantes dessa escola, que os três representam certa liderança em suas salas de aula.

O segundo grupo, representado por um aluno do 3º ano do ensino médio, morador na Vila Feliz, e por uma aluna, cursando a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, moradora na Pedra de Fogo. A história de vida dos dois, fora e dentro da escola, foi a razão maior para o nosso diálogo.

A mesma razão nos moveu na opção pelos representantes do 3º e 4º grupos, formados, respectivamente, por: uma professora graduada em Pedagogia, um professor com especialização em História Regional e um professor graduando em Letras com Espanhol; e um ex-aluno que cursou até a quarta série do Ensino Fundamental e duas ex-alunas que não concluíram a 1ª série do Ensino Básico. Outras informações sobre todos os entrevistados podem ser lidas no final deste trabalho, em Fontes Orais.

Utilizamos ainda, como fonte oral, parte de algumas das entrevistas que compõem o arquivo pessoal da professora Marluce de Lima Macedo.

O trabalho de pesquisa que utiliza a História Oral como metodologia e, ao mesmo tempo, como fonte documental, exigiu um minucioso preparo: elaborar critérios e roteiros para as entrevistas, contatar os entrevistados (criamos, sempre que possível, uma relação amistosa com estes, que facilitou o desenrolar das entrevistas, quebrou receios, silêncios), gravar as narrativas, transcrevê-las e revisá-las. Esse trabalho com as entrevistas buscou estar sempre em consonância com as condições em que elas foram produzidas. Buscamos atentar para detalhes importantes, mas não audíveis como: expressão corporal, emoções,



ambiente, etc. Da mesma forma, registramos sons exteriores: canto de galo, voz de criança, música, etc. Esses registros parecem dar movimento vital à escrita.

Das onze entrevistas já citadas, cinco aconteceram no Sítio das Flores, no interior da Escola Clériston Andrade, em três sábados pela manhã. Os primeiros contatos foram feitos numa 3ª feira durante a feira livre, quando os moradores daquele Distrito se deslocam até a sede do município para fazer suas compras semanais. O desejo de contribuir com nossa pesquisa se juntou à necessidade de se fazer ouvir e, prontamente, todos se colocaram a nossa disposição. Optamos pelos sábados devido à ausência de aula nesse dia, já que entendemos que a escola seria o lugar mais apropriado, onde menos interferência aconteceria. Os três estudantes (Alex, Bárbara e Daniel), mais jovens, demonstraram certo nervosismo inicial diante do gravador. Iniciamos, então, sem gravar, uma longa conversa sobre assuntos variados, que descambou, inevitavelmente, para a nossa experiência naquele lugar, lembranças do convívio com amigos, pais, mães e outros familiares desses estudantes. Pensamos que esse diálogo inicial facilitou a conversação no decorrer das entrevistas. Em relação aos outros dois entrevistados (Clériston e Bernardino), as lembranças comuns ditaram o tom e o ritmo de uma conversa inicial que adentrou a manhã e transformou a entrevista em um prolongamento dessa conversa. As outras entrevistas ocorreram em datas e locais distintos. Buscamos sempre optar por lugares e horários onde e quando as conversas puderam transcorrer sem interrupções de terceiros. Nessa perspectiva, alguns dos encontros diurnos (entrevistas com Genilda, Silvânia e Marinês) se deram em casa de terceiros, ao ar livre no quintal, e outros, em uma sala onde pudemos ficar a sós com as entrevistadas. Em alguns casos, o(a) próprio(a) entrevistado(a) (Erotildes) pediu para marcarmos os encontros à noite; também por sugestão da entrevistada, um desses encontros aconteceu em nossa casa; outros se deram na zona rural de Buerarema<sup>3</sup>, local onde reside atualmente o professor Pedro e para onde viajei duas vezes para realizar a entrevista. Os encontros com Marcelo aconteceram na escola Martiniano da Silva Carneiro.

Além das entrevistas com base na pesquisa oral, realizamos, também, um grupo focal composto por cinco mulheres (uma lavradora, duas donas de casa, uma merendeira e uma professora), sendo quatro delas moradoras da roça em Santa Bárbara, e uma moradora desta cidade, mas que viveu a maior parte da sua vida na roça. A atividade, mediada por nós, aconteceu em três sextas-feiras consecutivas, na escola Martiniano da Silva Carneiro,

---

<sup>3</sup> Cidade situada na Região Sul da Bahia, a 458 km de Salvador.

onde trabalham Erotildes (Eró), como professora e Maria de Lourdes (Bibi), como merendeira; onde estudam os filhos de Edilene (Ede) e Silvana e já estudaram os filhos de Argemira (Germira), todos evadidos após alguns anos de repetência. A ausência da figura masculina no grupo não foi proposital, mas representa a ausência de pais na escola. Em reuniões e outros eventos escolares, é sempre a mãe quem responde pelos filhos. Boa parte dos pais trabalha fora de casa durante o dia; alguns até em outros municípios, o que dificulta mais ainda a presença deles na escola. Os dois primeiros encontros aconteceram em uma das salas de aula que não funcionava à tarde. O terceiro e último encontro se deu do lado de fora da escola e foi o único registrado através de vídeo. Observamos que a presença da máquina criou um pouco de constrangimento entre as participantes.

Além do uso de fontes orais, as fontes bibliográficas que nos auxiliaram referem-se ao conhecimento, fruto de pesquisas sobre o tema e que resultaram em produções escritas. Foram consultados, também, matrícula e frequência de alunos, registros estatísticos da população rural barbarense e outros.

A utilização de fontes documentais variadas se justifica pela necessidade de cruzamento de dados entre fontes diferentes e de analisar um mesmo tema sobre prismas diversos, o que certamente confere à pesquisa maior possibilidade de êxito.

As fontes bibliográficas foram de grande importância para fundamentarmos nossas opções teórico-metodológicas. Muitas vezes, entrecruzamos autores diferentes que escrevem sobre um mesmo tema. Para justificarmos a opção pela terminologia *roça*, a relação entre o rural e o urbano, além do diálogo com nossos(as) entrevistados(as), autores como Sodré (1988); Santana (1998); Wanderley (2001); Macêdo (2004); Moreira (2005); Santos (2005); Del Priori (2006), entre outros, corroboraram a nossa escolha. Buscamos elucidar a complexidade sobre cultura (da roça) a partir dos estudos de Williams (1979); Thompson (1998); Freire (2001); Hunt (2001) e Sodré (2005). Para a compreensão de quais sujeitos (negros(as) da roça falamos, elaboramos uma reflexão a partir das obras de Albuquerque Júnior, (1999); Hall (2006); Silva (2009); Woodward (2009), etc. Outros autores nos auxiliaram na fundamentação de análises sobre escola e discriminação: Santomé (1995); Silva (1995); Geraldi (2000); Dayrell (2001); Gomes (2002); Lima e Cunha Jr. (2002); Reis (2003); Cavalleiro (2006); Munanga (2008); Silva (2008) entre outros. O diálogo com Freire (1978-2003); Passos (1996); Queiroz (2002); Sposito (2004); Garcia (2006); Freire Filho (2007); Certeau (2008); etc., deu sustentação aos argumentos que apresentam aprovação, indisciplina, repetência e evasão como estratégias de

resistência cultural. Quanto à opção pela história oral, encontramos suporte para nossa pesquisa, a partir das discussões de Meihy (1996).

Durante todo o processo no qual o trabalho de pesquisa esteve envolvido, buscamos estabelecer diálogos constantes entre as produções bibliográficas e as narrativas de nossos(as) entrevistados(as). Penso que a nossa experiência como professora, nas escolas da roça em Santa Bárbara (e na cidade também), além de outras vivências nesse território, trouxe contribuições significativas a esse diálogo.

Esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Ruralidades em Santa Bárbara*, apresenta o recorte espacial privilegiado no nosso trabalho. Com fundamentos em discussões bibliográficas e na fala de nossos entrevistados, procuramos refletir sobre o(s) sentido(s) da palavra roça. Usamos a palavra **roça** porque entendemos que esta terminologia é aquela que melhor define o espaço rural com o qual trabalhamos aqui. Roça é a forma pela qual, sujeitos rurais, do município acima citado, representam seu território. Mas, além da representação da roça como uma ruralidade específica, outras significações invalidam qualquer tentativa de compreendê-la em um único sentido. A roça é, também, o eito onde se cultiva a agricultura familiar; é um espaço de solidariedade e conflitos, de discriminações e trocas culturais. Estabelecemos, a partir de processos históricos diferenciados, uma distinção entre roça e fazenda. A compressão espaço/tempo que marca a contemporaneidade se traduz em mudanças de comportamento que diluem, cada vez mais, as fronteiras entre o rural e o urbano. Porém, esses dois espaços guardam especificidades que os tornam diferentes. Não se trata de uma oposição binária, determinada por lugares fixos, mas de formas distintas que cada um tem de lidar com seu real. A cultura da roça não se constitui em algo fixo. Influencia e sofre influências de outras culturas. Contudo, nas trocas entre o urbano e o rural, há uma assimetria de poder. O primeiro arroga para si o lugar da verdade única e finalística. O segundo resiste, através de jogos e sedução, a essa verdade.

No segundo capítulo, *Negros(as) da roça e escola em Santa Bárbara*, buscamos refletir sobre a relação da escola (representante da cultura urbana) e estudantes negros(as) da roça (representantes dessa cultura). Inicialmente, apresentamos uma reflexão sobre a trajetória da escola em Santa Bárbara, sua relação com políticas públicas, o impacto (ou não) dessas políticas para o(a) estudante da roça; analisamos, a partir daí, a escola contemporânea nesse município e as representações de estudantes da roça sobre ela. No intuito de compreendermos quem são os sujeitos dos quais falamos aqui, apresentamos,

principalmente através das narrativas de negros(as) da roça, o que significa “ser da roça”; a partir de uma discussão sobre identidade e diferença, analisamos o processo de construção identitária que gera oposições binárias do tipo: superior/inferior, civilizado/primitivo, cidadão/tabaréu, mas que gera, também, deslocamentos, descentramentos, movimentos de resistência. Observamos que a escola contemporânea apresenta ranços mas, no seu cotidiano experimenta vivências contestadoras.

O terceiro e último capítulo, intitulado *Resistência Cultural de negros(as) da roça*, apresenta, inicialmente, as atitudes contestadoras, os conflitos, as estratégias de resistência, nas escolas públicas de Santa Bárbara, que põem em movimento identidades fixas, verdades absolutas. Buscando compreender o sentido de resistência empregado aqui, elaboramos uma breve reflexão sobre o tema, com base em fontes bibliográficas. A partir de então, analisamos as diferentes formas de resistência que deslocam sentidos e seduzem a verdade. Argumentamos que aprovação e conclusão de curso, indisciplina, repetência e evasão constituem diferentes estratégias de resistência cultural de estudantes negros(as) da roça em Santa Bárbara.

## 1. RURALIDADES EM SANTA BÁRBARA

*“Se a vida é amiga da arte, é possível com arte inventarmos outros Nordeste, que signifiquem a supressão das clausuras desta grande prisão que são as fronteiras.”*

*(Albuquerque Júnior, 1999)*

Escrever sobre *ruralidades* requer hoje, como aponta Moreira, um processo de ressignificação que rompa com antigas oposições (MOREIRA, 2005). Os binarismos do tipo urbano/rural, agrícola/industrial, tradicional/moderno, já não respondem às inquietações contemporâneas de pesquisadores sobre o tema. Diante de tudo isso, abrem-se debates sobre o novo rural que se delineia, e/ou, ainda, sobre o fim das ruralidades. Sobre a ressignificação do rural, Wanderley (2001, p.31) escreve:

A sociedade brasileira parece ter hoje um olhar novo sobre o meio rural. Visto sempre como a fonte de problemas –desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais etc– surgem, aqui e ali, indícios de que o meio rural é percebido igualmente como portador de “soluções”. Esta percepção positiva crescente, real ou imaginária, encontra no meio rural alternativas para o problema do emprego (reivindicação pela terra, inclusive dos que dela haviam sido expulsos), para a melhoria da qualidade de vida, através de contatos mais diretos e intensos com a natureza, de forma intermitente (turismo rural) ou permanente (residência rural) e através do aprofundamento de relações sociais mais pessoais, tidas como predominantes entre os habitantes do campo.

Nossa pesquisa se insere no contexto das novas ruralidades, visto que ambiciona introduzir, nesta polêmica discussão, novos atores socioculturais, massificados, invisibilizados, silenciados por verdades universalistas e finalísticas. Estamos falando de homens negros e mulheres negras que se movimentam num espaço rural que aqui denominamos de roça. Mais precisamente, estaremos escrevendo sobre a cultura de negros(as) da roça, no município de Santa Bárbara.

Neste primeiro capítulo apresentamos, a partir da pesquisa bibliográfica sobre o tema e das narrativas de sujeitos da roça, uma breve discussão sobre o espaço rural no município de Santa Bárbara, suas particularidades, a cultura que o permeia, sua relação com o urbano. Inicialmente, buscamos definir roça - o rural privilegiado aqui; apontamos, então, a roça e a

fazenda como ruralidades distintas nesse município e, a partir daí, considerando a complexidade do termo cultura, formulamos de forma provisória uma concepção de cultura da roça. Em seguida, apresentamos os encontros e desencontros, as fronteiras, os entrelaces, as encruzilhadas entre o rural e o urbano, entre a roça e a cidade de Santa Bárbara.

### 1.1 O MUNICÍPIO DE SANTA BÁRBARA – BREVE HISTÓRICO

Santa Bárbara é um município situado na região nordeste da Bahia, a 141 km de Salvador. Faz parte da mesorregião do Centro-Norte Baiano e da microrregião de Feira de Santana. Com uma área de, aproximadamente, 317 quilômetros quadrados, limita-se ao norte com Lamarão e com Serrinha; ao sul, com Feira de Santana; a leste, com Santanópolis e a oeste, com Tanquinho.

Possui, segundo recenseamento realizado pelo IBGE em 2010, uma população de 19.064 habitantes, sendo que, desse total, dez mil trezentos e noventa e cinco estão na zona rural. Sua base econômica está na agricultura e na pecuária. Possui um Distrito, vinte povoados, vinte aglomerados rurais e mais de trinta fazendas.

Como outros municípios do sertão baiano, Santa Bárbara é resultante da necessidade de expansão da criação de gado das proximidades dos engenhos de cana-de açúcar para o interior. Segundo Genot, o povoamento da região data do século XVII quando Antonio Guedes de Brito, proprietário da sesmaria de Tocós<sup>4</sup> desde 1609, franqueou a imigração. “Na região habitada pelos nativos, os portugueses estabeleceram as primeiras fazendas de gado, possibilitando a presença de escravos negros e de colonos brancos e pardos, posseiros, emergindo desta convivência a cultura sertaneja.”(GENOT, 1993, p. 107).

---

<sup>4</sup> Sesmaria com 160 léguas, que iam desde o morro dos Chapéus à nascente do rio das Velhas, doada pela Coroa Portuguesa a Antonio Guedes de Brito.

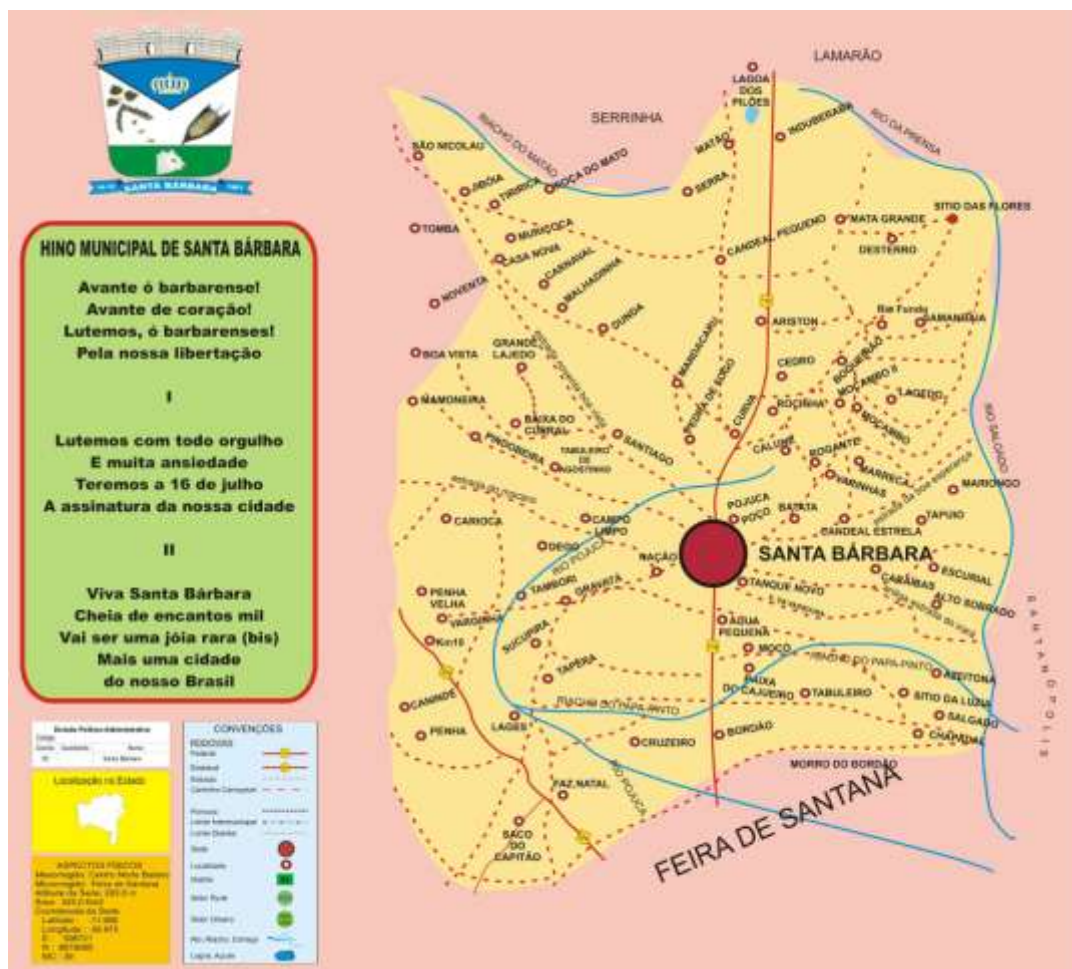


Figura 1 – Mapa do Município de Santa Bárbara  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara

Em parceria com o clero católico, o governo português buscava resolver o problema da colonização do sertão baiano através da fundação, na região, de capelas religiosas de acordo com os interesses cristãos e da influência da cultura portuguesa. Assim, surgiu a Capela de Santa Bárbara - elevada à condição de freguesia em 1859, de Distrito em 1891 e de município em 1961. Sobre a origem do nome da cidade, D. Luiza fala:

[...] aqui roncava muita trovoada, tinha muito trovão, muito raio, então os fundadores daqui fizeram uma ermudzinha e colocaram o nome de Santa Bárbara, como defensora, porque ela defende dos trovões, do raio, da tempestade (apud GENOT, 1993, p. 107).

Contribuiu para o povoamento local e fixação dos moradores, a presença de rios que, embora intermitentes, são de grande importância para a criação de gado, principalmente. Além disso, também fatores como a proximidade com cidades do porte de Feira de Santana e Salvador - que possibilita um ir e vir constante e trocas comerciais, entre outras - e sua localização às margens da BR 116 Norte que facilita a interação entre Santa Bárbara e cidades circunvizinhas (GENOT, 1993).



Figura 2 – Santa Bárbara, Praça da Matriz  
Fonte: Acervo particular de Maria Erotildes de Lima Macêdo

## 1.2 O(S) SENTIDO(S) DA ROÇA – NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES

A opção pelo termo roça não é aleatória, mas, um posicionamento político construído em longos anos de convivência com o espaço rural. Vem da necessidade de trabalhar com uma terminologia compreendida e aceita pelos sujeitos que ali vivem. O conceito de zona rural é mais um entre aqueles que pouco ou nada têm a ver com a fala dos seus moradores. A nossa opção pelo termo roça foi construída nos muitos encontros, nas escolas rurais (onde ensinamos e aprendemos), em longas caminhadas nas estradas de chão, nas casas de farinha, nas noites de reza (para São Cosme e São Damião), nas histórias contadas no



terreiro de casa, sob o céu estrelado, nos adjutórios e tantos outros. Nesses encontros, aquele espaço vivido foi sempre representado como “a roça”.

Para o morador, em Santa Bárbara, a palavra roça representa tanto o eito, onde se planta o feijão, o milho, a mandioca, quanto o espaço onde vive com sua família e toda a vizinhança. Bernardino fala, na sua entrevista, que a roça é tudo. “Pra gente que somo do interior a roça é tudo! É quem dá o sustento do pão de cada dia é a roça” (Bernardino Carvalho, lavrador, 45 anos).

Para Erotildes, roça tem dois conceitos:

“E, pra mim, roça continua tendo essa conotação, continua tendo essa definição. Roça pra mim, é zona rural quando o contexto pede pra ser zona rural e é roça a plantaçozinha quando o contexto também, pede de plantaço” ( Erotildes, professora, 59 anos).

Silvânia diz:

“Ah, eu acho que roça pra mim é chegar no inverno eu ter meu milho maduro, com meu feijão, minha batata... acho que é isso. Ter o que plantar... poder criar uma galinha, um porco, porque quem mora na cidade não pode fazer isso. Eu acho que roça pra mim é isso”. (Silvânia, estudante, 31 anos)

A narrativa de Pedro aponta para o uso do termo roça por aqueles que moram ali e o uso da terminologia zona rural como sendo de caráter científico:

“Bom, no popular é... a roça é o lugar onde se trabalha, é o lugar onde você cultiva, o lugar onde você tira a tua sobrevivência. É... já a zona urbana, a zona rural, melhor dizendo, já é uma classificação mais científica. Então, como as pessoas da zona rural não tem muito essa conotação científica, do que é zona rural, do que é zona urbana, então, eles preferem chamar tudo de roça, porque é mais fácil conceituar.” (Pedro, professor, 53 anos).

Roça representa, também, solidariedade, festejos, lugar onde trabalho e festa se completam tantas vezes. Não é apenas o lugar onde há fazendas e sítios, onde se criam animais e se planta; mais que isso, é um espaço onde as relações de trabalho são também relações familiares, é o lugar das noites de reza, do samba, do forró, do arrocha, das cantigas de roda, do aboiado, das batatas de feijão, das fofocas e dos risos na casa de farinha. É o espaço onde solidariedade e atrito são partes integrantes do dia a dia. Roça, aqui, não pode ser entendida como sinônimo de zona rural.

Escrevendo sobre a tradição oral afro-brasileira em Santa Bárbara, Macedo aponta para o sentido da roça neste município:

Como em quase toda região, a roça, em Santa Bárbara não se configura apenas num determinado espaço rural. Constitui-se na definição de uma territorialidade específica, marcada por emblemas, cosmovisões, modos de vida, ou seja, forma de estar e se relacionar com o mundo que, embora não seja homogênea – pois como toda territorialidade guarda diversidades, conflitos e jogos de poder – representa e é representada como uma dimensão distinta do urbano (MACEDO, 2004, p. 24).

O termo roça, então, aparece aqui como representação. Não como unidade simbólica, homogênea. Segundo Santana, representações “[...] são sensações, interpretações e significados que se diferenciam da vivência e da consciência, embora estejam nelas imbricados” (SANTANA, 1996, p.27). “[...] estruturas que podem refletir uma realidade histórica e cultural e que são consideradas traços de memória” (LEME, apud SANTANA, 1996, p.21).

A palavra roça contém, enquanto representação, uma pluralidade de significados, que são reinventados cotidianamente. Assim, trabalhamos com roça enquanto representação e, como tal, esta é uma palavra polissêmica. Significa propriedade onde a família desenvolve atividades de plantio e criação de animais; o eito, lugar da labuta diária, do cultivo da mandioca, do feijão, do milho, para o sustento da família; espaço sociocultural onde trabalho e lazer se interpenetram, onde as relações são quase sempre familiares, onde solidariedade e conflitos fazem parte do cotidiano dos seus sujeitos. Mas roça também é representada como o lugar oposto à cidade, ao “comércio”, e esta oposição lhe coloca no lugar do atraso, da ignorância, do incivilizado, do analfabetismo.

Um único sujeito pode representar a roça a partir dessa pluralidade de significados. Pode afirmar e negar “ser da roça”. A representação vai depender da interação entre as elaborações impressas na memória e de novos diálogos nas práticas socioculturais. De toda maneira, a roça se constitui a partir de diferenças e similaridades, da oposição com o outro, mas também da forma como esse outro é traduzido ali. Embora a enunciação desse outro diga sobre o que ela não é nem pode ser, a roça joga com esses dizeres, traduz, contesta, transgredir. O conceito de campo e de zona rural vem de fora para dentro. Forjados epistemologicamente na modernidade, a partir de paradigmas europeus, dizem sobre sujeitos que não vivenciam efetivamente o que aqui denominamos de roça. A palavra campo e a palavra zona rural são, para os sujeitos da roça, vazias de significados.

Conceituar roça é algo extremamente complexo. A maioria absoluta da bibliografia sobre este tema trabalha com a terminologia campo ou com zona rural. Entendemos, a partir de leituras e narrativas dos atores sociais citados acima, que esses conceitos não dão conta de representar o espaço recortado em nossa pesquisa. Ao contrário, são termos que silenciam esse espaço. Para Santos, “(...) 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...” (SANTOS, 2005, p.46)

Falamos de um espaço que tem sua origem no tempo colonial, quando alguns mestiços, ex-escravizados e índios cultivavam em suas roças, ao redor das grandes fazendas, produtos agrícolas para a subsistência familiar. Ainda hoje, esse espaço é habitado por indivíduos pobres, negros, na sua maioria, que trabalha a terra de uma maneira muito peculiar, utilizando mão de obra familiar e instrumentos rudimentares. Sobre os roceiros, Del Priore diz,

Moradores dos ‘sertões’, instalados além das cidades coloniais, transformaram tais espaços físicos em espaços humanos. A variada maneira como se estabeleceram no território, suas formas de morar, viver ou morrer consolidaram dados mentais ou culturais, enraizaram lembranças ou esperanças às quais acordam valores afetivos e representações. (DEL PRIORE, 2006, p.47)

Em Santa Bárbara, os roceiros, desde muito tempo, além de plantar e criar animais para o próprio sustento e da família, realizam entre si trocas que vão desde a troca de produtos às trocas simbólicas. Essas trocas significam, também, a especificidade desse espaço. Segundo Santos, “O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento” (SANTOS, 1991, p.72). A forma como os habitantes da roça movimentam-se, nessas trocas entre si e com a natureza (terra, céu, água, etc.), define uma identidade coletiva e demarca um território que, segundo Sodré (1988, p.23), especifica o lugar e caracteriza a ação do sujeito. Para este autor:

Território é, assim, o lugar marcado de um jogo, que se entende em sentido amplo como a protoforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real.



Figura 3 – Artesã fazendo panela de barro no Sítio das Flores  
Fonte: Acervo particular de Maria José de Lima Macêdo

Essa definição de território nos ajuda a pensar a roça como um espaço que, na diferença com outros, se relaciona com o real, em movimentos de desconstrução de verdades absolutas. Conceituar roça exige uma releitura desse território marcado por cosmovisões que instiga a ação de seus habitantes. Não é possível significar roça descolada da movimentação de seus sujeitos, da territorialização, portanto. A forma pela qual homens e mulheres da roça lidam com seus roçados, seus animais, a terra, o céu, a água, suas construções, a vida e a morte, com os outros seres humanos, está estreitamente ligada ao que Sodré, referindo-se aos terreiros, denomina de “patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África)” (SODRÉ, 1988, p.50). Pensamos que, assim como os terreiros (associações litúrgicas organizadas) realizaram um processo de reterritorialização de grande parte do patrimônio cultural negro-africano (Id, 1988), também a roça, na sua especificidade, tem realizado a transferência de parte deste patrimônio para o Brasil. O terreiro simboliza, através da condensação do espaço geográfico, comunidades

litúrgicas situadas fora do contexto urbano, no mato, e recebe, também, a denominação de roça.

Perdida a antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se 'reterritorializar' na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto dos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais (SODRÉ, 1988, p.50)

O texto acima faz referência à manutenção das tradições negro-africanas através das práticas dos terreiros, mas guarda analogias com a roça na medida em que fala de estratégias similares de resistência cultural. A lavoura de subsistência, ao redor das fazendas, que originaram as roças em Santa Bárbara (e em outras regiões), foi plantada por homens e mulheres - negros(as), mestiços(as), índios(as) que, expropriados, sem territórios físicos, reinventaram modos de vida, valores, cosmovisões, em um espaço geográfico condensado, reterritorializado. Numa aproximação com o culto litúrgico dos sacerdotes (zeladores de orixás), a roça se constitui de pequenas plantações e da casa onde habita toda família. Toda casa é circundada por uma área limpa - sem vegetação e sem construção – denominada de terreiro. Entendemos que, também, essas terminologias (mato, roça, terreiro) aproximam o que aqui denominamos de roça e terreiro (culto litúrgico) no que diz respeito à cultura, ao movimento de seus sujeitos. Em ambos, o processo de reterritorialização conduz à manutenção de atitudes, valores, modo de lidar com o real que desestabiliza e fragmenta verdades finalísticas.

O sentido de roça, aqui, vai além de lugar de pequenas propriedades onde se pratica a agricultura de subsistência. Pensamos que dar esse significado à roça é, de certa forma, retornar ao binarismo agrícola/industrial, atrasado/desenvolvido. E isso é negar a roça enquanto território, ou seja, é não atentar para o movimento dos seus sujeitos, para a forma de estes lidarem com o real. A roça em Santa Bárbara, representada pela narrativa de seus sujeitos (lugar de plantação, sustentáculo da vida, ruralidade específica, lugar da discriminação) e a roça definida por pesquisadores do tema, citados nesse trabalho, rompem com paradigmas homogeneizadores do universo rural brasileiro. Não é tão somente o espaço físico e as relações de produção que significam a roça, que lhe dão sentido. São as interações realizadas entre homens/mulheres e natureza, o movimento dos atores sociais, a reinvenção de valores, cosmovisões e atitudes que desestabilizam verdades absolutas, ressignificam a roça e lhe conferem sentidos (no plural).



Figura 4 – Casa da roça na Fazenda Boa Vista  
Fonte: Acervo particular de Maria José de Lima Macêdo

### 1.3 A FAZENDA E A ROÇA – ORIGEM, APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

Em Santa Bárbara, das trinta fazendas existentes, a maioria encontra-se subdividida em pequenas propriedades ou roças, mas mantém, para efeito de correspondência e outros, o nome original da fazenda. É comum, nesse município, um conjunto de roça ser denominado por um único nome de fazenda. Por exemplo, as fazendas Gravatá, Santiago, Sucupira, Mata Grande, entre outras, são constituídas por um significativo número de roças, cada qual pertencente a uma família. Não são muitas as fazendas compostas por grandes extensões de terra cujo proprietário é uma única família ou um único dono, o fazendeiro. Dessas, as maiores medem de 100 a 500 tarefas de terra.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Uma tarefa linear equivale a 66m, uma tarefa quadrada é igual a 4.356 m quadrados. Uma fazenda de 400 tarefas equivale a 174,29 hectares (Genot, 1993).

Essas fazendas se originaram das divisões e subdivisões das terras pertencentes à sesmaria dos Tocós. Distrito, povoados e aglomerações tiveram origem semelhante. Referindo-se a um dos seus entrevistados (Sr. Antonio da Roça), Genot aponta nesta direção: “Esta propriedade que fora do seu avô e do seu pai, ao longo do tempo foi ocupada por colonos posseiros, subdividiu-se muito e deu origem a um povoado” (apud GENOT, 1993, p.38).

Mais tarde, colonos, posseiros, herdeiros e agregados, foram gradativamente cercando pequenas áreas de terras para plantar ou criar animais. Genot escreve sobre a ação de herdeiros e colonos posseiros que registravam, em cartório, terras vizinhas às suas propriedades como se fizessem parte destas. Assim foram ampliando suas fazendas. Mais adiante, uma fala do entrevistado supracitado, denuncia como, a partir de apropriações indevidas, foram se constituindo as fazendas em Santa Bárbara: “Os ricos, naquele tempo, os rico sonhava com as rendas. Gente pobre nunca fez caso de nada. Vivia de agregado e de agregado morria. E eles, quer fosse Zé Freire de Lima, Teodoro Machado, João Bento, tudo isso, esses terrenos eles cercavam, tomavam” (Sr. Antonio da Roça, apud GENOT, 1993, p.38).



Figura 5 – Ruínas da Fazenda de Zé do Caboclo no Sítio das Flores  
Fonte: Acervo particular de Maria Dalva de Lima Macêdo

As narrativas que compõem a obra de Genot, dão conta de divisões, sub-divisões, cercamentos e apropriações indevidas da terra que caracterizaram o sistema fundiário em Santa Bárbara. Assim foram se constituindo diferentes ruralidades neste município. Do ponto de vista da territorialidade, roça e fazenda guardam entre si diferenças que, entendemos fundamentais para a elucidação da questão cultural que envolve este trabalho. Escrevendo sobre outro espaço geográfico, Santos (2005, p.98-99), observa:

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 atualizadas dos antigos engenhos que, outrora, deram riqueza e fama ao Recôncavo.

Se, em Santa Bárbara, a fazenda teve sua origem a partir de divisões e subdivisões da sesmaria dos Tocós em glebas de terra que, gradativamente, ia incorporando - através de cercamentos e documentações indevidas - propriedades menores, a roça, por sua vez, se originou a partir de pequenas delimitações de terra que possibilitavam a prática da agricultura de subsistência. Na sua narrativa, Bernardino fala de como os habitantes da roça foram sendo expropriados e se tornaram trabalhadores sem terra:

É... que eu saiba pelo meu pai e meu avô falava ante é que as terra era aberta, de primeiro. Porque aqui mesmo tinha uma fazenda que não tinha cerca. Então, aqueles que... mais velho, foi chegando, cercando e aí foi se apropriando, sendo dono, né? Então, pra os outro que não era, naquele tempo, as vez outro mais bobado, bestaiado, não conseguio. Então ficou um com muitas e outros sem nada. E aí se apropiaro, passaram documento, foi... mas, segundo ouvia dizer, que a terra era assim. Era aberta. Era toda aberta e foro cercando, cercando, e cada um se apropiaro e... Que a terra evoluiu muito também. Que aqui ninguém... pra comprar uma tarefa de terra hoje aqui é muito difícil. Tem que trabalhar na terra dos outro mesmo (Bernardino, lavrador, 45 anos).

A fala de Bernardino nos remete ao processo de apropriação de terras no Brasil que, a partir do séc. XIX possibilitou a formação de grandes latifúndios improdutivos de um lado, e, de outro, a formação de uma legião de trabalhadores rurais sem terra. Mas é possível ler, na sua narrativa, também a forma distinta de o roceiro se relacionar com a terra. O outro, que hoje parece aos olhos de Bernardino “bobado”, “bestaiado”, não



mantinha com a terra uma relação puramente material. Ao contrário, estabelecia com ela uma parceria sagrada de preservação patrimonial. Afastar esse sujeito da terra, mais que lhe subtrair o direito de retirar dela riquezas materiais, era desenraizá-lo, sugar-lhe a força vital. Sodré afirma que o Brasil vivenciou um projeto étnico explícito de afastamento do ex-escravizado da paisagem rural e urbana do país:

A Lei de Terras (1850) foi um instrumento importante para essa estratégia das classes dirigentes que ao instituírem a apropriação das terras devolutas por meio da compra e venda, barravam a presença do negro como proprietário no setor agrícola, financiando ao mesmo tempo, com os rendimentos do comércio, a imigração europeia (SODRÉ, 1988, p.117).

Em Santa Bárbara, como em outras partes do Brasil, as fazendas buscaram reproduzir o espaço europeu. Os fazendeiros, geralmente brancos, tentaram retratar, nas suas casas, a arquitetura, móveis, ornamentos, alimentação e outros costumes, da cultura branca cristã, criando um espaço imaginário. Sodré observa que a “[...] europeização – absorção de aparências de cultura europeia – dava status, compensava handicaps raciais, como pele não perfeitamente clara, mulatice, etc. e criava distâncias, ao nível do espaço real, face à população negra”. E mais adiante: “Em território brasileiro, a cultura europeia achava-se, sim, em situação de ‘enganar os olhos’, simulada, sem uma ‘constituição’ totalizante” (SODRÉ, 1988, p.34-36).

Quanto aos roceiros, Del Priore refere-se a sua origem como resultante do processo de destribalização dos grupos indígenas e de sua fusão com ex-escravos africanos ou até mesmo com brancos pobres. Segundo essa autora, originalmente as roças não eram cercadas; seus limites eram demarcados, às vezes, por uma árvore, um olho d’água, uma pedra. “Os campos de cultura eram, assim, perfeitamente conhecidos e assinalados, na vida cotidiana, por meio de sinais exteriores” (DEL PRIORE, 2006, p.50). Inicialmente, a formação das roças em Santa Bárbara, não fugiu a essa regra. A obra de Genot dá conta da presença de escravizados e ex-escravizados nas roças, nos primórdios da cidade. O Sr. Antonio, um dos seus entrevistados, quando perguntado sobre a presença de escravos em Santa Bárbara, relata: “Trabalhavam na roça, na lavoura, e os patrões com o reio batendo”. E mais a frente: “Quem teve escravo foi meu sogro, Rodrigo, o pai de Lola... Depois da abolição eles continuaram morando aqui mesmo, outros mudaram e muitos ficaram aqui na roça trabalhando”. (apud GENOT, 1993, p.45) Quanto à presença de índios, seus

entrevistados “[...] não descartam a hipótese da sua existência”. Afirmam que em escavações, no município, encontravam “diversas coisas de índios: pedaços de arco, de flechas, de cachimbo...” Embora não haja registro sobre que nação(ões) indígena(s) povoou(aram) essa localidade no passado, o mais provável é que tenham sido os índios Paiaíás - que povoaram a região de Feira de Santana (GENOT, 1993, p.44). A fusão de índios e ex-escravizados na roça em Santa Bárbara é perceptível em falas de seus moradores, como a seguinte: “Eu sou filho de caboclo, minha mãe era cabocla”, mas também, através do que Del Priore chama de sinais exteriores que assinalam a vida cotidiana. Umbuzeiros, quixabeiras, baraúnas; rios, riachos; lajedos, etc. demarcaram, muitas vezes, os limites de cada roceiro barbarenses. O Pau Furado<sup>6</sup> na Fazenda Gravatá, que só pouco tempo atrás teve suas roças delimitadas por cercas, é um exemplo disso.

Nota-se aqui que a relação desses sujeitos com a natureza estabelecia parcerias e denotava respeito. O elemento natural – fosse ele uma árvore, uma pedra ou qualquer outro – tinha a força do documento, mais ainda, tinha o sentido do sagrado. Para Sodré (1988, p.63):

Essa idéia de uma parceria sagrada entre o homem e a terra é verdadeiramente ecológica por fazer do espaço como um todo objeto de preservação patrimonial. Neste aspecto, índio e negro entendiam-se de tal maneira que puderam tornar-se eventualmente bons parceiros na história americana.

Essa parceria sagrada determina uma relação afetiva entre roceiros e a terra. Nessa perspectiva, Junqueira (1986, p.00) diz que a luta pela terra

[...] tem dimensões míticas e universais [...] O vínculo afetivo dos homens para com a terra eu percebo, especialmente, nos que mantêm uma relação com ela pelo *trabalho* que é realizado através de uma experiência pessoal-corporal. Quando um agricultor conhece as potencialidades e carências de sua terra; quando caminha com desenvoltura pela sua plantação comentando detalhes de sua cultura, como se assim personalizasse cada pé de planta, como se percebesse uma manifestação de vida em cada um, quiçá uma alma.

Indubitavelmente, fazendas e roças, em Santa Bárbara, embora façam parte de um mesmo espaço geográfico, vivenciam experiências distintas, a partir de diferentes origens

---

<sup>6</sup> Nome dado por populares a um aglomerado de pequenas roças da Fazenda Gravatá. Dada a pouca quantidade de terras de cada uma dessas roças, as casas situam-se muito próximas umas das outras. Constantes festas e conflitos caracterizam essa localidade.

demarcadoras de modos específicos de lidar com o real. No movimento dos seus atores sociais, roça e fazenda constituem diferentes identidades coletivas.

Entretanto, se, no tocante a origem, a valores, atitudes, formas de estar no mundo, enfim, de lidar com o real, a roça e a fazenda guardam distâncias que as diferenciam, ambas se encontram entrelaçadas em certos aspectos. Os dizeres e as imagens que criaram uma verdade estereotipada do indivíduo não urbano colocam sob o estigma do tabaréu tanto o roceiro como o fazendeiro, muito embora, não haja equidade nessa discriminação. Pesa favoravelmente ao fazendeiro, seu *status* de homem branco e de posses.

Portanto, estabelecemos aqui os limites territoriais entre roça e fazenda e suas formas particulares de se relacionarem com o real e estabelecer modos específicos de vida.

Como dissemos anteriormente, o recorte privilegiado neste trabalho é a roça, território de manifestações, valores e cosmovisões que deslocam verdades absolutas e reinventam cotidianamente a vida. Estaremos aqui definindo também como roça, em Santa Bárbara, distrito, povoados e aglomerados, já que esta definição extrapola os limites do espaço físico e vai-se fundamentar no movimento de seus sujeitos, ou seja, na territorialização, ou melhor, na reterritorialização deste espaço.

#### 1.4 CULTURA DA ROÇA

A complexa historicidade do termo cultura nos faz debruçar mais atentamente sobre esta discussão, buscando o conceito que melhor atenda às nossas inquietações e, portanto, esteja mais ligado às nossas concepções e leituras de mundo. Optamos por definir cultura a partir do entrelaçamento de alguns escritos sobre o tema e seus respectivos pensadores. Inicialmente buscamos, através desses autores, conceituar cultura de forma mais generalizante. A seguir, através do diálogo entre autores e narrativas (entrevistas), apresentamos uma análise sobre a cultura da roça.

Thompson define cultura como:

[...] um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de

classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um sistema (THOMPSON, 1998, p.17).

Escrevendo sobre o conflito entre o campo e a cidade, entre a oralidade e o letramento, entre cultura popular e as mudanças sociais na Inglaterra do século XVIII, este autor observa que o conceito genérico de cultura popular pode sugerir “[...] uma perspectiva ultraconsensual dessa cultura entendida como sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados” (THOMPSON, 1998. p.17).

O conceito de cultura plebéia, segundo Thompson (1998, p.17), deve ser “[...] localizado dentro de um equilíbrio particular de relações sociais, um ambiente de trabalho de exploração e resistência à exploração, de relações de poder mascaradas pelo rito de paternalismo e de deferência”. As classes populares são forjadas no processo de luta e podem assim, forjar sua identidade de classe sem necessariamente assumir um caráter revolucionário.

Para Thompson (1998), o termo cultura se constitui de um emaranhado de atividades e atributos, como um feixe que pode confundir ou ocultar importantes distinções e, por isso, precisa ser solto, percebido e analisado por parte. Mas cultura é, também, na definição de Raymond Williams (1979, p.25): “Processo social constitutivo que cria modos de vida específicos e diferentes”.

Na visão de Paulo Freire:

Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 2001, p. 75).

Assim, cultura é toda ação humana que, transformando o mundo, transforma também o homem. Cultura é muito mais que música, dança, forma de comer e vestir. É, também, tradição, modo de trabalhar, de viver. Cultura é jeito de ler o mundo, de sonhar, de lidar com a vida e com a morte. A cultura se constitui em diferença, mas também em unidade e, segundo Hunt (2001), a unidade não é possível sem uma percepção da diferença, e a diferença não pode ser apreendida sem uma percepção contrária da unidade.

Pensamos que a problemática da concepção da cultura torna-se, ainda, mais complexa no caso brasileiro. Não tão somente devido à diversidade étnica de sua população, já que isso não o torna diferente de outras nações do mundo (segundo Hall, a Europa Ocidental não tem nenhuma nação composta de um único povo), mas, em decorrência de especificidades brasileiras, como a extensão territorial, a relação entre o rural e o urbano, o longo período de escravização, entre outras.

Numa obra em que discute o conceito de cultura no Brasil, Sodré (2005) diz que cultura tem uma conotação metafórica, com significações diferentes, deslizando de um contexto para outro.

Ele define cultura como o modo que a humanidade se relaciona com o seu real: “Assim, cultura designará o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades, de indeterminar, insinuando novas regras para o jogo humano” (SODRÉ, 2006, p.10).



Figura 5 – “Moleque de feijão”: forma de armazenagem do feijão na roça  
Fonte: Acervo particular de Maria Dalva de Lima Macêdo

A cultura é significada, então, como um jogo onde o real “inesgotável”, precisamente “indescritível” e “inidentificável” nos atrai, desafia-nos. “O real é aquilo que, resistindo a toda caracterização absoluta, se apresenta como estritamente singular, como único” (SODRÉ, 2006, p 38).

A cultura da roça em Santa Bárbara pode ser definida a partir dessa perspectiva de relacionamento com o real, que inventa formas específicas de estar no mundo, possibilitando o esvaziamento de verdades universalizantes. Nas relações de trabalho, nos festejos, nas comemorações, nas festas religiosas, nas lutas cotidianas, nos seus hábitos, costumes, enfim, na sua historicidade, a roça em Santa Bárbara se caracteriza pelo que Sodré (2006) denomina de cultura negra (embora o homem e a mulher negro(a) da roça, em suas vivências cotidianas apresentem, através da linguagem, do corpo, das relações e associações para o trabalho, etc., especificidades que os diferenciam dos negros urbanos). Essa compreensão fundamenta-se a partir da pesquisa bibliográfica, mas também, nas narrativas dos(as) nossos(as) entrevistados(as). Maria José rememora na sua entrevista um samba que seu tio cantava: “Samba nego, branco não vem cá/ Se vier o diabo é de levar/Tiririca, faca de cortar” (MARIA JOSÉ, professora, 58 anos). Além de reafirmar a presença negra, esse samba retrata estratégias que negros(as) da roça utilizavam para garantir a sobrevivência de sua cultura. A citação da tiririca – capim cuja folha corta feito navalha – faz alusão ao uso dessa planta para manter afastados do samba os senhores brancos. Em outro exemplo, Argemira aponta em sua fala para a relação do homem e da mulher da roça com o sagrado. Rememorando o tempo de sua juventude, ela diz que a festa a que ia com sua família era o samba, “samba brasileiro”. Explica que, no “samba brasileiro”, não tinha “caboco”<sup>7</sup>. Logo após, em um arremate, fala que não era só samba brasileiro, não. Em um tom saudoso lembra que o santo vinha fechar a noite. “Era sempre assim: primeiro o samba brasileiro. Quem não tinha santo sambava até cansar, depois o santo vinha e fechava a noite” (ARGEMIRA, lavradora, mais de cinquenta anos). Como observa Sodré: “Por trás do ludismo descontraído da festa vislumbra-se a solenidade ritualística de um jogo que pretende afirmar a presença dos deuses” (SODRÉ, 1988, p.116).

O samba, a dança de roda, o boi roubado, os adjutórios, a bata de feijão ou de milho, os encontros nas casas de farinha, etc. representam momentos de sociabilidade

---

<sup>7</sup> Segundo Juarez Tadeu de Paula Xavier, O candomblé de Caboclo - expressão singular brasileira - é a junção das matrizes africanas com as raízes indígenas, que se encontraram no Recôncavo Baiano, e produziram uma síntese especial. Segundo alguns estudiosos, ao chegar na região, muitos africanos de origem bantu procuraram identificar o ancestral da terra, já que está tradição tem fortes ligações com a terra. Identificaram o índio com ancestral senhor da terra o adotaram com seu ancestral. Dessa releitura em busca do ancestral perdido e, nesse caldo de cultura especial, nasce essa tradição que funde as duas matrizes numa única e original forma de adoração da ancestralidade afro-indígena, o candomblé de Caboclo (XAVIER, acessado em 10/02/2011).

popular, “a busca de lugares próprios, adequados à expansão da identidade do grupo” (SODRÉ, 1988, p.78).

Em Santa Bárbara, o samba é habitualmente realizado nas noites de festa para São Cosme e São Damião, após a reza. Mas não se restringe a esses momentos, podendo acontecer, de forma mais esporádica, em situações diversificadas. De acordo com cada momento ou localidade, ele tem nomes e características específicas: chula, batuque, samba de roda, samba brasileiro. Assim como na palavra poética de Conceição Evaristo<sup>8</sup>, também no samba o corpo se alforria. O gingar dos quadris, a batida rítmica dos pés sintonizados às vozes e aos instrumentos musicais dispensam tristezas, num jogo ritualístico “que foge às finalidades macroscópicas estabelecidas pelo império do sentido (ou da verdade) universal” (SODRÉ, 1988, p.78).



Figura 6 – Samba de Roda durante atividade realizada pela Sec. de Educação de Santa Bárbara  
Fonte: Acervo particular de Maria José de Lima Macêdo

---

<sup>8</sup> Maria da Conceição Evaristo de Brito, participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na arte da palavra em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros* (Oliveira, Luiz Henrique Silva de. Rev. Estud. Fem. vol.17 no.2 Florianópolis May/Aug. 2009)

A dança de roda, típica das noites de reza de algumas roças, se caracteriza pela formação de um círculo composto de homens e mulheres que giram em torno de um casal que dança juntinho no interior da roda. Já nas descascas de milho (ou amendoim) não se dança, mas se cantam rodas. Sobre esses momentos, Maria José lembra:

É, vinha também as despencas de amendoim e as descascas de milho, era tudo com cantigas de roda, tirando versos e tinha cantigas de roda lindas, também muito lentas, outras bem ritmadas; tem outras que falavam da própria atividade, como assim: “A macaca pisa o milho, pê, pê, pê/ No pilão da sapucaia, pê, pê, pê/ Uma pisa, outra peneira/ Na barra da tua saia, pê, pê, pê”. Isso durante as descascas de milho, as despencas de amendoim, a gente cantava, tirava versos, chegava os versos de disputa, do pessoal criar um verso na hora, um ofendendo o outro, outro defendendo o outro, verso de namoro, de paquera, era uma beleza (Maria José, professora, 58 anos).

O boi roubado assim como o adjutório são associações temporárias de homens, mulheres e crianças para a execução do trabalho agrícola; o que diferencia um do outro, é que no primeiro o grupo se forma sem o conhecimento do dono da plantação a ser efetivada; em troca do trabalho oferecido, o dono deve alimentar com matanças de porcos, galinhas, ovelhas ou até mesmo boi, todos ali presentes.

A bata de feijão e de milho e a raspa de mandioca na casa de farinha representam, também, associações para o trabalho. Em viagem pela memória, Maria José lembra que na bata de feijão, homens, mulheres e crianças tinham papéis distintos na execução do trabalho.

E o pessoal, as mulheres beatavam o feijão, que é sacudir na arupemba pra tirar a palha de dentro e jogar a favor do vento. Ficava chamando o vento, como se elas tivessem o poder de chamar o vento né, e chamava pelo nome do vento, o nome de, nunca esqueço, o nome de uma pessoa, chamavam o vento de Lourenço. E ficava gritando: “Chega Lourenço, chega Lourenço!” e assobiando e sacudindo o feijão pra tirar a palha. E os homens batendo o feijão. Cada um tinha o seu trabalho específico que já era assim uma coisa da sociedade patriarcal né, porque os homens faziam a parte deles, as mulheres não batiam o feijão com o cacete, os homens batiam o feijão, as mulheres beatavam o feijão e os meninos catavam os caroços do feijão (Maria José, professora, 58 anos).

Nestes encontros, além do trabalho e da cantoria acontecem trocas simbólicas. Na roça, o lúdico e o trabalho se entrelaçam simbolizando a força vital, um sentimento de pertença. O canto entoado no trabalho é a ressonância de uma associação solidária



celebrando a vida. No boi roubado e nos adjutórios, homens, mulheres e crianças, juntos cantam, trabalham e comem, festejando a luta para vencer dificuldades. O plantar e o colher simbolizam essa luta, na medida em que representam fonte de vida. Sobre essa sociabilidade popular no trabalho no município de Santa Bárbara, Macedo (2005, p.86) escreve:

[...] os rituais de trabalho estão muito presentes nas atividades rurais e quase sempre dizem respeito ao plantio e a colheita de determinadas culturas. O boi roubado, a bata de feijão, a descasca de milho, a rapa de mandioca, entre outras, são manifestações ritualísticas, sonoras e coletivas, de caráter marcadamente comunitário, no sentido de um envolvimento e uma participação efetiva de quase todos os membros de determinados espaços.



Figura 8 – Mulheres e crianças pescando com cesto na Fazenda Carioca  
Fonte: Acervo particular de Maria Erotildes de Lima Macêdo

Esse envolvimento de todos na execução de uma atividade caracteriza a roça, conferindo-lhe uma especificidade. A solidariedade marcante de seus moradores consolida a ideia do comunal como algo acima do indivíduo. Para Santos (2005, p.110):

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, dentre os quais se destacam o ‘roubo da roça.

Essa solidariedade presente na roça aparece, também, na fala de Marinês, quando se reporta às relações solidárias entre membros da roça na Fazenda Boa Vista:

E assim, deu meio-dia, a farinha acabou, vai na casa da tia buscar. De noite, o café acabou, o açúcar acabou, vai na casa da minha irmã buscar, manda um pouquinho pra mim, quando eu comprar eu pago a ela. Eu acho assim. O bom de morar na roça é isso (MARINÊS, empregada doméstica, 41 anos).

Outras narrativas apontam para essa relação em outras roças e em dias mais recentes. É o caso da fala de Bernardino, falando da roça no Sítio das Flores:

O relacionamento das pessoas aqui é... nem todos se relaciona direitinho porque falta é... falta união. Na parte de todos não. Muitos se une pra um trabalho, um ajuda o outro, mas na parte de ajudar... na parte de união falta muito, falta muito união, ainda! Pra que a gente consiga alguma coisa, a união faz parte, né? (BERNARDINO, lavrador, 45 anos).

Observamos que, nessa narrativa, o entrevistado aponta para a permanência de relações solidárias (“muitos se unem pra um trabalho”), mas se recente da falta de união. De uma união que, extrapolando os limites do comunal, alcance o exterior, o outro dominante. Uma união para conseguir alguma coisa (emprego, principalmente para os jovens) na interação com esse outro (representado pelo político), como explicita o texto a seguir:

E... pretendo que alguns políticos pode gerar trabalho pra nossa comunidade. Que é o que falta na nossa comunidade é o trabalho. Porque o jovem sempre sai pra trabalhar fora por falta de trabalho, né? E aí vai se deslocando pra fora e quem perde com isso é a comunidade. Se tiver uma fábrica, uma coisa que possa ajudar a comunidade, né? Seria

de bom tamanho porque ajudava muito, né Dalva? (Bernardino, lavrador, 45 anos)

Bernardino, que já foi candidato a vereador em Santa Bárbara, busca na política outras relações; é um jogo de interesses e poder. É ainda o jogo de sedução da verdade; um jogo marcado por estratégias que visam romper desigualdades, pois como observa Sodré (2005, p.30), “[...] é pela aproximação que a diferença ameaça seduzir a identidade branca, obrigando-a a realizar a divisão do lugar de onde fala”. Esse jogo de aproximação articula possíveis caminhos para o desenvolvimento da comunidade. Desenvolvimento nem sempre traduzido, por essa comunidade, a partir de pressupostos das Ciências ou da razão ocidental iluminista.

O Ocidente, ao se colocar como centro do mundo, criou um modelo de homem universal, a sua imagem e semelhança, tornando inferior aquele que não se assemelha a esse modelo. A um modelo universal de homem (e de cultura) correspondem “[...] postulados abstracionistas da razão universal, que outorgam à ciência toda a verdade do conhecimento, designando ao mito o lugar de pré-ciência (e a loucura o posto de excesso de razão)” (SODRÉ, 2005, p.32).

A partir desse paradigma, o outro selvagem, incivilizado, alienado, transforma-se em massa politicamente inconsciente, desprovida da razão finalística. Para Sodré:

[...] o sentido finalístico, entendido como um equivalente geral de toda atividade de linguagem, sempre foi usado como meio de controle ou poder. [...] Daí decorrem equívocos, como o de que o intelectual detém o poder de trazer das sombras para a luz as massas ignorantes, outorgando-lhes ‘consciência’ (SODRÉ, 2005, p.142).

A ideia de conscientização da massa para sua emancipação pressupõe a superioridade de um determinado grupo em relação a outro. Emancipar pressupõe colonizar, tornar civilizado, superar o oral pela escrita, outorgar cidadania. Em outras palavras, impor uma verdade universal determinada pelo sentido e pela a razão.

Nesse contexto, grifamos o papel da escrita, sua função social, sua produção e apropriação. Para Geraldini (2000, p.104), a cultura ocidental “[...] tomando da linguagem sua característica sonora, desenvolveu-se nas escritas alfabéticas à medida que foi conseguindo segmentar o continuum da fala em elementos cada vez menores (palavras, sílabas, fonemas). No entanto, se sua função primeira era representar o que se produzia

oralmente, paradoxalmente ela passou oficialmente a normatizar a fala, exigindo aprendizagem formal. Decorre daí, a hierarquização entre os diferentes processos sociais de apropriação da escrita que outorga a determinadas frações da sociedade o direito de impor como verdade sua visão de mundo, seu modo de falar, suas palavras. Segundo o autor supracitado:

[...] os processos de apropriação social tornam a escrita aquilo que ela, em si, não é: lugar de distinção, clivagem, exclusão. Aceitos os diferentes discursos, haveria diferentes escritas, sintaxes distintas, composições diferenciadas. As estruturas sociais de exclusão foram construindo uma “cidade letrada” cujos sacerdotes de um modo geral praticaram a liturgia do poder, de modo que o alfabeto, a duras penas conquistado como forma de aproximação da fala, dela se distancia pelos discursos proferidos pelos letrados (GERALDI, 2000, p.106).

Na medida em que a escrita representa o discurso de um determinado grupo social, ela se torna veículo disseminador das experiências desse grupo como sendo as únicas válidas no processo civilizatório de toda a humanidade. Como verdade detentora de um sentido finalístico, tenta impor uma unicidade linguística “[...] destinada ao fracasso, porque, apesar dos séculos de tentativa de imposição, continuam a circular diferentes discursos, e o trabalho linguístico continua a produzir diferentes variedades” (GERALDI, 2000, p.106).

No processo de apropriação da escrita, determinados grupos ressignificam sua função social.

Elementos marcantes da cultura da roça, a tradição oral<sup>9</sup>, a música, a poesia, o cordel, o repente, etc. não estão necessariamente vinculados a uma verdade, a um sentido finalístico. Um clássico exemplo disso é a poesia repentista de Zé Limeira:

Peço licença ao prugilo  
 Dos quelés da juvenia,  
 Dos tolfus dos aldiácós,  
 Da baixa da silencia,  
 Do genuíno da Bríbia  
 Do grau da grodofobia  
 (apud TEJO, 1978, p.113).

---

<sup>9</sup> Sobre tradição oral em Santa Bárbara ver Macedo, 2004.

Denominado “o poeta dos absurdos”, Zé Limeira encantou, com sua viola e seu repente extraordinário, os sertões nordestinos durante a primeira metade do século XX. Sobre esse poeta, Tejo diz: (...)trouxe a vocação do fantástico, foi de encontro ao pensamento de todos os cantadores que se conhecem, rejeitando o lugar comum, arrebatando a estrutura da cantoria nordestina com a força de sua estranhíssima mensagem” (TEJO, 1978, p.38).

Podemos citar ainda, como exemplo de termos cujo sentido é indiferente para aqueles(as) que o produzem ou usam, a palavra *espatibiliocado*, largamente utilizada pela população de Sítio das Flores em Santa Bárbara. Não se sabe a origem dessa palavra, mas certamente ela se encontra em desacordo com estruturas linguísticas que conformam paradigmas intelectuais.

Os exemplos acima apontam para uma forma específica de criação e uso da linguagem em que o espetáculo, simbolizado em sons, imagens, gestuais, musicalidades e ritmos, suplanta o sentido. O homem e a mulher da roça são capazes de, mesmo não entendendo o outro, admirar, pasmar-se ante uma “fala bonita”.

A possibilidade de inventar/reinventar está na ausência de universalizações que aprisionam os sujeitos a uma verdade estável e racional. “Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis” (DERRIDA, apud Hall, 2006. p.41).

É dessa capacidade de inventar/reinventar que se compõe a cultura da roça; do movimento que seduz e desloca verdades universalizantes. “Não é nenhum sistema, nenhuma estrutura, mas o sedutor vazio que nos determina” (SODRÉ, 2005, p.88).

## 1.5 O RURAL E O URBANO – FRONTEIRAS E ENCRUZILHADAS

Escrever sobre a relação rural/urbano requer atentar para algumas particularidades que envolvem esta temática: o rural tampouco o urbano são espaços homogêneos; há diferentes concepções relativas à crescente diluição das fronteiras entre estes dois espaços; as relações não se restringem ao âmbito local, mas ocorrem entre o rural local e o regional, entre o rural local e grandes centros urbanos. A leitura da interação rural/urbano deve considerar a historicidade do território em questão.

No início deste capítulo, apresentamos a ruralidade específica a que se refere nosso trabalho de pesquisa. Parece-nos devidamente colocado que, quando nos reportamos à relação rural/urbano, estamos tratando da interação entre a roça (em Santa Bárbara) e o espaço urbano. No entanto, é preciso definir, também, a que urbano nos referimos, visto que há diferentes percepções, entre os pesquisadores do tema, do que caracteriza e define este espaço. Para estudiosos do tema cidade, boa parte dos pequenos municípios seriam “municípios semi-rurais” ou “cidades não urbanas” (Wanderley, 2001, p. 36). Não pretendemos adentrar nessa discussão, já que a mesma não se constitui em nosso objeto de estudo. Mas salientamos que estamos aqui pensando o urbano (assim como o rural) a partir da ideia de território, o que nos possibilita caminhar a margem de polêmicas discussões relativas a parâmetros e critérios estatísticos que definem o rural e o urbano.<sup>10</sup>

O viver na roça imprime ritmos de trabalho, valores, atitudes e significados próprios, mas não é independente de influências externas. Na contemporaneidade as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez menos sólidas. Apontando para a fragilidade das fronteiras, para as encruzilhadas entre o rural e o urbano, mas atentando para as especificidades de cada um, portanto, para continuidade do rural, Wanderley (2001, p.32) observa:

O fim do isolamento entre as cidades e o meio rural é frequentemente expresso através do conceito de continuum rural-urbano. Este conceito – tanto quanto o de urbanização do campo- é utilizado em duas vertentes principais. A primeira delas corresponde a uma visão “urbano-centrada” (Rambaud,1973), que privilegia o pólo urbano do continuum como a fonte do progresso e dos valores dominantes que se impõem ao conjunto da sociedade. O extremo rural do continuum, visto como o pólo atrasado, tenderia a reduzir-se sob a influência avassaladora do pólo urbano. (...) A segunda vertente, ao contrário da primeira, considera o continuum rural-urbano como uma relação que aproxima e integra dois pólos extremos. Nesta segunda perspectiva, a hipótese central é de que, mesmo ressaltando-se as semelhanças entre os dois extremos e a continuidade entre o rural e o urbano, as relações entre o campo e a cidade não destroem as particularidades dos dois pólos e, por conseguinte, não representam o fim do rural; o continuum se desenha entre um pólo urbano e um pólo rural, distintos entre si e em intenso processo de mudança em suas relações”.

---

<sup>10</sup> Segundo a metodologia censitária do IBGE, baseada em um decreto de 1938, é considerada área urbana toda sede de município ou distrito. Em oposição a esse critério, Eli da Veiga (2002), defende os parâmetros da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que só considera urbano, municípios que apresentam densidade demográfica de 150 habitantes por quilômetro quadrado e uma população nunca inferior a 50 mil habitantes.

A vertente que privilegia o urbano como o espaço possível para o progresso e, por isso, detentor de valores dominantes a serem impostos ao conjunto da sociedade, está em consonância com a produção discursiva e imagética estereotipada que aparece em determinadas representações do rural.

O discurso preconceituoso pressupõe a gente da roça, deseducada, apolítica, incivilizada e, por isso, responsável pelo estágio atrasado de desenvolvimento em que vive. Tudo e todos que se distanciam das ideias, concepções, da realidade social e política própria do discurso eurocêntrico, sofrem com essa discriminação. Daí o discurso que não respeita e nem valoriza as diferenças, que folcloriza as culturas rurais, que ridiculariza a linguagem do povo da roça, que vitimiza “piedosamente” o tabaréu. Macedo (2004, p.24) descreve como este termo estereotipiza homens e mulheres da roça em Santa Bárbara: “Os tabaréus, homens e mulheres rudes, ignorantes, incivilizados eram considerados não só atrasados, como incapazes de acompanhar o processo civilizatório” (MACEDO, 2004, pág. 24). A estereotipização está fortemente ligada à cultura branca e urbana em relação a outras culturas. Referindo-se às produções discursivas e imagéticas que inventaram o Nordeste, (1999, p.20) Albuquerque Júnior escreve:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e auto-suficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo.

A ideologia branca/urbana mexe com o imaginário do povo negro da roça - morar na cidade é ampliar horizontes, desenvolver-se, “tornar-se gente”. A cidade, outras vezes, está inscrita como o lugar do trabalho. Observamos isso na fala de Bernardo:

“Uma necessidade, porque aqui, chega a época de verão, muitos sai também. O trabalho fraca mais, sabe? Trabalho de biscate aí, fraca mais. A gente tem que procurar outro recurso na cidade grande pra... Que a época de verão é a época que vem turista, essas coisa. E a gente... a mercadoria que a gente vende é saída de praia, essas coisa. É aonde ganha um dinheirinho pra se manter melhor” (Bernardino, 45 anos, lavrador).

Essa é uma representação do urbano que, aliada a outras representações da roça (vida dura, lugar da seca, da fome, etc.), impulsiona a migração. Essa ideia aparece em Santana, quando se refere à depoente Catarina: “A escolhida por Catarina foi a de Salvador dos migrantes, do trabalho, de quem precisa “ser gente”. A representação preterida foi a do “sofrimento”, da “agonia”, de tanta ... coisa e da “escravidão” (SANTANA,1998, p.122)<sup>11</sup>. Segundo esse autor, a depoente migra para Salvador, depois de convencer a mãe, com um argumento de que precisa estudar, ser gente –“ uma pessoa instruída, que tivesse alguma coisa na vida”. Salvador em oposição à roça representa o lugar onde estudar, “ser gente” é possível.

Nessa perspectiva, a relação rural/urbano se dá através de uma assimetria de poder onde o urbano dita as regras, determina as vias do desenvolvimento, é modelo a ser copiado, e o espaço rural influenciável tende a diluir-se gradativamente, rendendo-se ao progresso.

No entanto, essa não é a única representação do urbano. Há outras em que a cidade e sua dinâmica representam violência, temor, angústia, sufocamento, sentimento de não pertencimento, como nos mostra as narrativas dos(as) entrevistados(as) abaixo:

“Eu prefiro o Sítio. Eu prefiro o Sítio. Cidade é muito violenta, principalmente Salvador, agora. Muito violento,... muita droga, muita... sei lá... muita... como se diz? Muito problema. Não gosto muito... sou mais o Sítio”. (Bárbara, 13 anos, estudante, 7ª série).

“[...] Já tive pra ir pra São Paulo. Já tive pra ir... Fui três vezes a passeio. Vê que loucura, não gostei! Justamente quando você... você perde é... metade do horário, né? você trabalha oito horas e praticamente você tá fazendo dezesseis horas.[...] Nessa situação eu digo, [risos] não, não é pra mim” (Clériston, 41 anos, diretor).

Pedro Mota representa o que vivenciou na cidade como um processo de aculturação:

“Eu tive que ver, bolas construídas nas fábricas, roupas diferentes, é... na época, calças com boca de sino, cinto largo, sapatos com saltos altos, tamancos, então, isso tudo, pra mim, era novidade. [...] pra ser atual, eu teria que aprender a usar esses instrumentos. [...] Porque se eu tinha gestos, eu tinha roupas, eu tinha falas, eu tinha brinquedos, lazeres, quer

<sup>11</sup> Nessa obra, Santana (1998, p.17) expressa “[...] a dinâmica cultural que atribui contornos aos modos de vida e de luta, às experiências e vivências de ex-lavradores [...] expressiva quantidade de trabalhadores rurais do interior do estado que se dirigiu a Salvador e contribuiu para a história recente da cidade”.



dizer, tudo isso, pra mim, era diferente [...] pra ficar na cidade eu teria que me adequar a essa nova situação de vida. Porque eu tive que receber ...é... aceitar uma cultura de um povo que eu não estava acostumado” (Pedro Mota, 53 anos, professor).

Essas (e outras) representações, mostram a relação entre o urbano e o rural, entre brancos e pretos da roça, marcada, por um lado, por um discurso preconceituoso e por diversificadas formas de estereótipos, mas, por outro, apontam para a resistência cultural que possibilitou historicamente a continuidade do rural, a partir da interpenetração rural/urbano, da fluidez das fronteiras entre esses dois espaços. Essa última forma de ler o rural está em conformidade com a vertente que considera o “continuum rural-urbano como uma relação que aproxima e integra dois pólos extremos” (WANDERLEY, 2001, p.33), embora esta integração não faça desaparecer as especificidades de cada polo e, conseqüentemente, não determine o fim do rural.

Pensamos que as políticas públicas para “o campo” estão imbuídas de um propósito modernizador que objetiva o desenvolvimento deste espaço a partir da ideia de um rural atrasado cuja fluidez da fronteira com o urbano só seria possível com o fim da ruralidade. No nível nacional e estadual, essas políticas objetivam a “fixação do homem no campo”. Portanto, elas preconizam a restrição da mobilidade rural. Paradoxalmente, alguns pequenos municípios, movidos por interesses políticos locais, promoveram a migração rural/urbano através de uma pseudopolítica habitacional responsável pela criação de periferias nestas pequenas cidades.

Na última década do século XX, políticas públicas em Santa Bárbara promoveram uma onda de migração interna, formando, a partir de doações de pequenos lotes de terra a famílias carentes, principalmente da roça, uma periferia urbana marginalizada.<sup>12</sup> Primeiro, a Cascalheira, e, mais tarde, o Torto e a Terra Santa (o Areal) se constituíram em espaços da cidade povoados por maioria rural. Sem planejamento, sem infraestrutura, habitados por pessoas sem fonte de renda fixa e, na sua maioria, desempregadas, essas localidades se transformaram em espaços propícios para a propagação de drogas, violências e arbitrariedades. Mas, paradoxalmente, nelas a solidariedade, as relações comunais estão presentes no dia a dia. Seus moradores promoveram a transferência de parte do patrimônio cultural da roça para ali. Nas plantações de milho, feijão, batata doce, nos quintais das

---

<sup>12</sup> Segundo o IBGE, Santa Bárbara tinha, em 2000, 10.766 habitantes rurais e 7.167 habitantes urbanos. O Censo 2010 aponta uma mudança nessa realidade demográfica: atualmente há, neste município, 10.395 pessoas morando no espaço rural e 8.669 morando no espaço urbano.

casas ou em terrenos baldios; na fala (terminologias, sotaques, tom de voz); na preferência alimentar; na forma de comer, de se divertir, de lidar com o outro (seja nos momentos de lazer seja no trabalho cotidiano); na maneira de se relacionar com o real, enfim, essa periferia anuncia a continuidade da roça em movimentos de reterritorialização.



Figura 7 – Terra Santa (Areal) – Periferia de Santa Bárbara  
Fonte: Acervo particular de Maria Dalva de Lima Macêdo

No tocante ao desenvolvimento, é recente a preocupação com as questões sociais e culturais, tanto por teóricos quanto pelo Estado, mentor dos planos desenvolvimentistas. A globalização e a preocupação com os problemas de ordem ecológica que põe o mundo em alerta, acresce ao conceito de desenvolvimento o de sustentabilidade. Segundo Fávero e Santos o discurso sobre sustentabilidade, originado em movimentos rebeldes ou ambientalistas de final do séc. XIX, início do séc. XX, foi retomado, nas últimas décadas, por elites capitalistas mundiais que “[...] procuram ajustar os meios para preservar a base material de reprodução do capital”, (FAVERO; SANTOS, 2002, p.31), centrando a

sustentabilidade na preservação do ambiente compreendido como espaço físico. Em um texto intitulado *A modernização contra o rural*, esses autores escrevem:

Grande parte dos estudos publicados no Brasil durante o último meio século e que tratam do desenvolvimento rural organiza-se em torno dos conceitos de agricultura e de política agrícola. Neles, predomina uma visão economicista do desenvolvimento; confunde-se o rural (espaço social) com o agrícola (produção) e tem-se o Estado (política) como o motor do desenvolvimento. Desse modo, o desenvolvimento rural, que se confunde com crescimento econômico, resultaria da intervenção do Estado que, através da criação de determinados instrumentos ou políticas, promoveria o aumento da produção e, sobretudo, da produtividade (FAVERO; SANTOS, 2002, 47).

O desenvolvimento pressupõe uma educação que transforma, que maximiza a relação do homem com a natureza na busca de uma vida cada vez melhor. No entanto, sobre a égide do capital, o desenvolvimento tem privilegiado alguns poucos. Excluída desse processo, a roça experimenta os ranços de políticas públicas que invisibilizam seus sujeitos, sua cultura, sua memória.

Financiado pelo capital financeiro internacional, e a partir de modelos americanos e europeus, o Estado brasileiro, desde a Primeira República até os dias atuais, vem desenvolvendo políticas públicas para as populações rurais. Tais políticas objetivam, a partir de ações que “modifiquem a mentalidade das pessoas da roça”, conter “hordas de analfabetos rurais” em êxodo para grandes centros urbanos e, ao mesmo tempo, desenvolver competências e habilidades nestes indivíduos melhorando a produção no “campo”, ações estas necessárias para o desenvolvimento socioeconômico do país. Em outras palavras, o Estado sempre buscou assegurar, através de políticas públicas rurais, a subordinação da roça ao espaço urbano e, conseqüentemente, aos grandes centros comerciais e industriais e ao capital. A ideia foi, sempre, dar condição de sobrevivência ao indivíduo rural, suficiente para que este não deixasse sua terra indo engrossar as filas de miseráveis nas grandes metrópoles e, ao mesmo tempo, modernizar “o campo” através de projetos urbanizadores.

Pensamos que nunca houve uma preocupação efetiva com o desenvolvimento intelectual, com as formas como esses indivíduos se relacionam socioculturalmente nos espaços de convivência da roça. A roça, vista como o lugar do atraso, do “tabaréu”, do entrave socioeconômico do país, não interessa ao Estado senão do ponto de vista do

desenvolvimento “como ampliação da divisão social do trabalho. O desenvolvimento traduz-se, desse modo, como uma evolução natural, que torna o ser humano um objeto.” (FAVERO&SANTOS, 2002, p.25). A forma específica como homens e mulheres da roça lidam com o seu real torna-se invisibilizada (às vezes, folclorizada) nesta perspectiva de desenvolvimento. Portanto, não há equidade entre desenvolvimento *do campo* e desenvolvimento da população rural.

Contudo, a “compressão do espaço-tempo” (HALL, 2006, p.69) na contemporaneidade, que parece reduzir o mundo e encurtar distâncias, tem contribuído para uma maior inter-relação entre o rural e o urbano. Roça e cidade se influenciam mutuamente, fragilizando fronteiras e estabelecendo encruzilhadas entre esses dois espaços. A inter-relação entre o rural e o urbano, hoje, não tem como principal fator a migração. Em Santa Bárbara, o trânsito entre roça e cidade, entre este município e outras cidades maiores, tornou-se praticamente cotidiano, principalmente para os jovens. Em viagens virtuais, também, a maioria dos(as) jovens da roça penetra em espaços urbanos, estabelecendo trocas simbólicas com outros(as) jovens dali.

Nesse contexto, é possível perceber, na roça, em Santa Bárbara, o saudosismo dos mais velhos, resgatando em viagens pela memória a beleza perdida “dos seus tempos”. A tradição de trabalhar cantando, os namoros escondidos no fundo dos terreiros, nas noites de reza, as longas caminhadas com o “Lindro - Amor”, os “dramas” nas tardes de domingo. Entre os jovens, percebe-se, a influência do urbano através de mudanças na forma de vestir, nas músicas preferidas, na relação com o trabalho, nos namoros, entre outras transformações mais gerais. Contudo, nos finais de semana, no futebol e nas argolinhas; nas noites de reza para seus santos de devoção (principalmente São Cosme e São Damião, durante o mês de setembro), nos sambas, nas festas dançantes, nas feiras livres, é possível partilharmos momentos de prazer com jovens, adultos, crianças e idosos da roça e da cidade.

As noites de reza para São Cosme e São Damião, tradicionais na roça em Santa Bárbara, ocorrem de maneiras diferentes de acordo com a localidade, a crença dos donos das casas onde acontecem, o poder aquisitivo das pessoas, etc. Assim, as narrativas de moradores da roça dão conta de rezas seguidas de caruru de sete meninos, de leilões, sambas, candomblés, etc. Boaventura relata esses momentos:

[...] o dono da casa sai, faz o convite, marca a noite da reza. Todas as pessoas se reúnem; eu mesma sou rezadeira, menina! Rezo ladainha nas

casas; após a ladainha a gente reza a Salve Rainha, faz o oferecimento, aí pára, terminou a reza. Quando termina a reza o dono da casa corre a bebida, vinho, e coloca o leilão no terreiro; depois do leilão se reúne o grupo de cantadores com o samba, fecha as portas, fecha a janela e começa a cantar o reis na porta. Quando termina o reis entra o samba e começa a fazer samba na casa. Às vezes o dono da casa tem o costume de dar santo, né! Se manifesta e aquele samba brasileiro se transforma num samba de candomblé e aí brinca a noite toda [...] (Boaventura de Jesus, professora, 51 anos)

Todos esses diferentes momentos contam com a presença de adolescentes, crianças e adultos (de todas as idades) e, embora haja um maior número de pessoas da roça, na maioria das vezes, é comum a participação nesses eventos da gente da cidade. Parece haver uma maior concentração de jovens no momento do leilão. Casais de namorados aguardam este momento com expectativa: o rapaz, geralmente recém-chegado de viagem a Salvador ou outra cidade grande, quer presentear, com algum mimo arrematado no leilão, a moça, que espera ansiosa por essa demonstração de amor. Explicando como se dá esse leilão nas noites de reza, Boaventura diz:

O leilão são objetos que o dono da casa coloca no terreiro numa mesa forrada. Lá tem galinha, cerveja, bolo, ovos, abóbora, milho, todo tipo de objeto que o dono da casa se interessar colocar e os amigos que vão pra aquela noite de reza valoriza. Uma galinha de leilão chega até a vinte e cinco reais, a galinha assada com a cerveja; um peito de galinha com a cerveja, dá seis, sete, oito, nove, dez reais, depender da amizade do dono da casa, que os amigos cada um passa, dá preço e aí tem o arrematador do leilão, que diz: ‘Senhores e senhoras, atenção! Agora vai subir o leilão oferecido a São Cosme e São Damião, quanto vale?’ Aí os amigos respondem: ‘Vale dez’, o outro, ‘vale cinco’, ‘vale seis’, o outro, ‘vale vinte’. E nesse espaço quem grita mais ele faz o levantamento que aí vai dizendo: ‘Ofereço agora o leilão oferecido no valor de vinte reais porque não acho mais quem chegue; receberá mercê. (Idem)

Na roça em Santa Bárbara, torneios locais de futebol ou a festa da argolinha reúnem pessoas de várias idades nas tardes de domingo. O torneio de futebol caracteriza-se pela disputa de um troféu ou uma taça entre vários times de roças diferentes. A exemplo do que acontece em nível estadual e nacional, os times se enfrentam ora em uma, ora em outra localidade, vivenciando em um momento os aplausos de sua torcida e, em outro momento, as vaias da torcida adversária. A argolinha é uma festa marcada pela presença de cavaleiros que disputam um prêmio. Em uma área aberta (geralmente um campo de futebol da roça), é colocada uma pequena argola pendurada entre duas hastes de madeira. Posicionado a uma distância de mais ou menos vinte metros das hastes com a argola, o homem e sua

montaria devem estabelecer uma parceria tal que permita, numa soma de velocidade e maestria, retirar com uma pequena lança de madeira a argola pendurada, não podendo parar ou diminuir a velocidade para isso. O vencedor da disputa é determinado por uma série de regras que inclui número de corrida e de acertos para retirar a argola pendurada. O prêmio pode ser dinheiro, eletro-eletrônico, bicicleta, carneiros, bezerros, etc.

As feiras livres representam espaços onde as relações sociais se estreitam, espaços de trocas, conflitos, de vivências e convivências. Sobre a feira de São Cristovam, no Rio de Janeiro, Loreto (2002, p.8) escreve:

A feira [...] se caracteriza como um espaço onde acontece não somente trocas mercantis, mas também onde há uma relação social na medida em que os grupos de nordestinos que a frequentam compartilham crenças, valores e interesses, e, onde se encontra a culinária, a dança, a música e a literatura características da cultura nordestina, possibilitando formas de sociabilidade.

A feira livre em Santa Bárbara acontece, semanalmente, às terças-feiras. As barracas instaladas ali provisoriamente ocupam, praticamente, todo centro da cidade. Os alimentos são vendidos em espaços específicos: carnes frescas, em açougues; frangos e peixes em barracas; farinha de mandioca no mercado municipal e frutas e verduras no centro de abastecimento. Na praça principal, vendem-se roupas, calçados, tecidos e uma variedade de miudezas - acessórios de vestuário, brinquedos, utensílios domésticos, etc. Por entre as barracas, camelôs driblam a multidão apregoando seus produtos. Suas vozes se misturam ao burburinho das pessoas em trânsito e ao pregão constante de vendedores de remédios milagrosos que preveem a cura para todo tipo de doenças. Encontram-se, ainda, barracas de livros de cordel, com seus tradicionais cordões contendo livros pendurados. Aqui, essas trocas vão além da relação roça/cidade, pois a feira é um espaço de intercâmbio não só entre o rural e o urbano, mas também entre municípios circunvizinhos.



Figura 8 – Feira livre de Santa Bárbara – Artesanato  
Fonte: Acervo particular de Maria José de Lima Macêdo

Essa interação entre Santa Bárbara e outros municípios não se restringe evidentemente à ocasião da feira livre. Há um trânsito diário de sua população para outros centros comerciais, principalmente para Feira de Santana. Comprar, trabalhar e estudar constituem os principais motivos para essa mobilidade. Existe, também, um movimento inverso no que diz respeito ao trabalho e à comercialização de produtos. Profissionais, principalmente professores(as), após aprovação em concursos públicos estaduais ou municipais, se deslocam dos municípios vizinhos (Feira de Santana, Serrinha, Lamarão, etc.) para Santa Bárbara. Desses profissionais, uma parte optou pelo trânsito diário entre o município onde mora e aquele onde trabalha. Outra parte estabeleceu moradia no município onde trabalha. Quanto às trocas comerciais, acontece, esporadicamente e/ou periodicamente, o deslocamento de pessoas da capital (Salvador) e dos municípios vizinhos supracitados, interessados em comprar ou vender produtos em Santa Bárbara. São, geralmente, representantes de determinadas marcas ou vendedores ambulantes os

responsáveis por essas vendas. Os produtos comprados (por atravessadores, na maioria das vezes) são resultantes da produção agrícola e/ou pecuária.

Esta relação entre o rural e o urbano, seja intramunicipal ou entre municípios, não se restringe às trocas materiais, mas se caracteriza, também, por trocas simbólicas que, à medida que estabelecem mútua influência entre esses espaços, põem por terra qualquer tentativa de se pensar identidades culturais fixas.

Certamente, a contemporaneidade inaugurou o estreitamento das relações entre o rural e o urbano. As fronteiras são menos fixas, são muitos os pontos de encruzilhada, mas, na forma de lidar com o real, roça e cidade guardam especificidades que as tornam distintas. A cultura da roça resiste e se movimenta na sedução da verdade universal e finalística.



## 2. NEGRO(A) DA ROÇA E ESCOLA EM SANTA BÁRBARA

*“[...] no cotidiano distante dos bancos letrados, gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e mil formas outras de sobreviver na “cidade das letras”*

*(Wanderley Geraldi, 2000)*

No primeiro capítulo, trabalhamos com a ideia de que a roça guarda especificidades na forma de seus sujeitos lidarem com o real. Isso faz com que a roça se apresente como um espaço distinto do urbano, embora estabeleça, com este, trocas materiais e simbólicas que os aproximam, fragilizando continuamente suas fronteiras. Vimos nesse capítulo que, apesar da relação cambiante entre esses dois espaços (rural e urbano), há uma assimetria de poder nessas trocas, nessa interpenetração. Entre outras representações, o urbano representa e é representado ainda como o lugar do desenvolvimento, da civilização, da possibilidade de “ser gente”. A roça, em oposição, aparece como o lugar do atraso, da incivilidade, do tabaréu e/ou, ainda, um lugar habitado por sujeitos simples, ingênuos, o “jeca”. Contudo, reafirmamos que a cultura da roça não é fixa. Influencia e é influenciada por outras culturas.

Neste segundo capítulo, inicialmente, tratamos da escola no município de Santa Bárbara, das políticas públicas para a educação e de como se insere (ou não) o estudante negro(a) da roça nessas políticas. Procuramos a partir daí apresentar uma reflexão sobre a escola na contemporaneidade e, com base nas narrativas dos nossos entrevistados, faremos uma exposição de algumas representações sobre a escola e, sobre o “ser da roça”. Tratamos, também, sobre identidade e diferença. No processo relacional entre roça e cidade (espaço urbano), na afirmação dessas culturas distintas, na suposta superioridade da cultura urbana em relação à cultura rural; na resistência cultural da roça, permeiam sujeitos cujas identidades marcam essa relação. A relação de conflitos, trocas e sedução, entre o urbano e o rural se dá através da diferenciação de seus sujeitos, que opõe identidade e diferença, o “nós” aos “outros”.

## 2.1 CAMINHOS DA ESCOLA EM SANTA BÁRBARA

O município de Santa Bárbara possui, segundo o IBGE (censo 2010), um total de 50 escolas do ensino fundamental e médio, sendo 3 estaduais, 45 municipais e 2 privadas. Em apenas uma dessas escolas (estadual), O Centro Educacional São José, funciona o ensino médio. Em 2009, 3.872 alunos foram matriculados nas escolas barbarenses. Desses alunos, 2.196 estudam nas 46 escolas situadas na zona rural do município supracitado, de acordo com dados da Secretaria de Educação do Município. Segundo o censo 2010, as escolas em Santa Bárbara contam com 224 professores(as) no ensino fundamental e 33 no ensino médio.

Os dados acima retratam uma realidade educacional caracterizada pela descentralização do processo ensino/aprendizagem, no que diz respeito à estrutura e ao funcionamento das escolas. Os números apontam para a crescente municipalização dessas escolas. Em todo o município, há apenas 3 escolas estaduais com 74 professores(as) no ensino fundamental, 1 no pré-escolar e 33 no ensino médio. Em contrapartida, há 45 escolas municipais funcionando com o ensino fundamental e 43 com o pré-escolar com 134 professores(as) no fundamental e 29 no pré-escolar. A responsabilidade do município pelo processo educativo se torna maior quando se trata da educação rural. Não há uma só escola situada na zona rural que não seja municipal. Essa não é uma situação inerente apenas ao município de Santa Bárbara nem ao tempo presente. A LDB promulgada em 1961 (Lei 4.024) deixou sob a responsabilidade dos municípios a estruturação da escola rural. A Lei 5.692/71 colocava “[...] em prática o princípio da descentralização que permitiria liberar as instâncias centrais das tarefas de execução, concorrendo para facilitar a gradativa passagem para os municípios dos encargos relativos ao ensino de 1º grau” (Maia, apud LEITE, 1999, p.48). A atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) por sua vez, propõe desurbanizar a escola rural, a partir da adequação do calendário escolar e de

[...] adaptações necessárias da estrutura curricular às exigências das unidades escolares instaladas na zona rural. (...) Para tanto, o papel da municipalidade torna-se imperativo, para fazer vigorar a nova lei, considerando a descentralização proposta e o papel regionalizador, contextualizador da ação pedagógica em si mesma (LEITE, 1999, p. 54;55).

Porém, a nova LDB apresenta um paradoxo: De um lado, traz propostas de descentralização do ensino/aprendizagem a exemplo do Art. 15 “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” De outro, não rompe com o papel centralizador da União, que continua responsável pela normatização da educação escolar, pela formulação de um currículo que se constitui em base comum nacional e pela avaliação institucional.

Mesmo reconhecendo o avanço que representa a descentralização do processo educacional escolar em relação à preocupação com a diversidade cultural que caracteriza o regional e o local, entendemos que, dada a falta de recursos das prefeituras de municípios pequenos, o viés regional e local tem ocorrido muito mais no âmbito da inventividade individual do que através do poder público municipal. No que se refere ao espaço rural, entre as implicações do processo de municipalização do ensino, está a transferência da responsabilidade de quase toda educação rural, das escolas para programas extensionistas estaduais ou federais. Segundo Leite, o trabalho dos extensionistas colocou em xeque a pedagogia dos professores rurais, entendida como “ultrapassada, sem objetivo imediato”. Além disso, a municipalização do processo educativo (ou de parte dele), na maioria das vezes, levou o ensino/aprendizagem a um estado de inércia ou de deterioração, “[...] uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros” (LEITE, p.39).

A escolarização rural em todo o Brasil foi, historicamente, marcada por políticas públicas que, sob a pretensa integralização da escola às condições regionais, e/ou em nome do desenvolvimento e da segurança da nação, visavam respectivamente à fixação do “homem ao campo” e/ou a urbanização do rural. Nesse contexto, experimentamos projetos educacionais resultantes de acordos internacionais, tais como o assinado entre o MEC e a AID (MEC-USAID) durante o regime militar, que, a partir do modelo norte-americano, objetivava a reestruturação do ensino em nosso país. A partir de programas de extensão rural, estes acordos visavam, principalmente, o desenvolvimento e a “sustentação do processo industrial urbano”; conter o movimento migratório; e a segurança nacional contra “[...] suposto movimento de grupos revolucionários, com orientação esquerdista [...] os quais deveriam ser combatidos” (LEITE, 1999, p.35). Os programas extensionistas buscavam modernizar o espaço rural cujos moradores eram “[...] classificados como

desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas” (LEITE, p. 34). As políticas públicas que objetivavam o desenvolvimento rural, embora voltadas para a educação e a agropecuária, denotavam preocupação com as tensões sociais geradas pela desigualdade e pobreza do espaço rural. Desenvolver programas educacionais extensionistas significou, também, aplacar possíveis conflitos desencadeados por associações, sindicatos, movimento dos sem-terra, etc.

Em Santa Bárbara, assim como em outros pequenos municípios, o processo escolar rural, durante a primeira metade do séc. XX, não experimentou as proposições das poucas políticas públicas da época. A educação escolar rural acontecia de forma incipiente, descontínua, não sistematizada, através da iniciativa privada de alguns fazendeiros e, até mesmo, de alguns poucos roceiros em melhor condição financeira, que contratavam professores(as) leigos para ensinar seus próprios filhos e outras crianças e adolescentes da localidade. A escola funcionava na própria casa do contratante. Na maioria delas, os pais pagavam pelo ensino ministrado, como relata D. Luiza, que vivenciou essa experiência, na condição de professora, “mais ou menos em 1927”:

Tinha mais de sessenta meninos. Tomavam conta desse quintal, me acabavam a vida. “Pagava dois mil réis e olhe lá! Se o aluno perdesse dois ou três dias, os pais descontavam no dinheiro... não mandava os dois mil.” (apud GENOT, 1993, p. 70)

Também Erotildes narra sua experiência como professora em uma dessas escolas no início da segunda metade do século XX:

[...] fui trabalhar como professora, pela zona rural. Eram escolas, assim... Não eram prédios escolares como hoje. Eram escolas que... Às vezes nem eram os fazendeiros... Os fazendeiros costumavam fazer isso, mas geralmente não botavam filha de pobre, não. Ali, chamavam uma filha, um parente, uma filha dum compadre, uma branquinha. Mas, as pessoas mais simples que tinham aquelas rocinha... que tinham as roças, é... aqueles pequenos pedaços de terra onde construam casas, criavam um gadinho. E tinha um senhor chamado Francisco, que morava na Fazenda... numa localidade chamada Salgado. E me levou pra lá. Foi até uma prima minha, Bezinha, que me arranjou. E botou essa escolinha na casa dele. Eu me lembro que eu passei lá um tempinho (Erotildes, professora, 59 anos).

Ler, escrever e contar, também era ensinado, por mães alfabetizadas e por crianças e adolescentes frequentadores dessas escolas. Sobre isso, o Sr. Antonio conta:

Naquele tempo não havia escola. Meu pai foi um tabaréu um pouco civilizado. Nessa Varjinha onde eu tou dizendo que nasci, só foi eu mais meus irmãos que aprendemos a ler, por mau estudo. [...] Vitor tinha quatro filhos, aprenderam a ler porque, depois que eu mais Pedro saímo da escola, eles vinha com uma cartilha do ABC, nós dava a lição a ele, aprenderam a assinar o nome. [...] Sabe porque nós aprendemo mais? Minha mãe sabia, conhecia a leitura, é quem nos ensinava a nós... ela. (apud GENOT, 1993, p.71)

A partir do regime militar, com o PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação e, posteriormente com o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) - forjados na ideologia do “Milagre Brasileiro” - alguns projetos como o MOBREAL chegaram ao espaço rural barbareense.

Segundo Leite, a Lei 5.692/71 municipalizou, de modo definitivo, o ensino rural, através de projetos do MEC

[...] que, ao subsidiarem os Órgãos Municipais de Ensino (OME), exigiram deles uma organização mais apurada do processo, sobretudo no que diz respeito não só ao cadastramento das escolas, alunos e professores, como também ao acompanhamento e distribuição de merenda e a um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais. (LEITE, 1999, p.48)

As escolas públicas rurais em Santa Bárbara surgem neste contexto e refletem, em suas estruturas, a precariedade vivenciada pelo próprio município. Professores(as) leigos(as) ministrando aulas em turmas multisseriadas com o mínimo de recursos didáticos. Comumente, os(as) professores(as) exerciam múltiplas funções: docentes, merendeira, diretor(a), etc.

Até esse período, em Santa Bárbara, bem poucos estudantes moradores da zona rural frequentavam escolas urbanas. Alguns(mas) filhos(as) de fazendeiros migravam para centros urbanos maiores como Feira de Santana, Salvador e outras capitais do país para concluir seus estudos. O colégio São José, situado na cidade e até então pertencente às freiras vicentinas, portanto particular, funcionava em regime de internato, recebendo, além de meninas de outras cidades e estados, internas da sede do próprio município.

Erotildes rememora, na sua narrativa a experiência de fazer parte desse seletivo grupo, sendo filha de pais da roça e pobres.

E como era pago, o aluno teria que ter uma bolsa ou então pagar. [...] E... me arranjaram uma bolsa. E, eu me lembro, que tristeza a minha irmã ficou quando meu pai pegou nós duas, eu e Zéu, e chegou lá, a irmã superiora falou: “Não, Cosme. Vou arranjar só pra mais velha. Porque a mais nova... não dá pra arranjar pra duas”. E a decepção que minha irmã voltou, porque ela foi preterida, excluída desse processo, porque eu era a mais velha. Só por isso! E eu fiquei. Porém, pra ganhar essa bolsa, eu tinha que trabalhar lá, como doméstica. Trabalhar lá como empregada doméstica, os três meses de férias. [...] Vivi coisas boas, mas foi lá que eu sofri muito preconceito por ser negra e pobre. Era um colégio de freiras para meninas ricas. Mãe fazia umas trancinhas na gente e os colegas puxavam e chamavam vaca banana. Eu me sentia morrer. Até que o gostar de estudar fez com que me tornasse respeitada. A escola me apresentou o mundo das letras mas, apresentou o mundo do preconceito. E isso me marcou até hoje (Erotildes, professora, 59 anos).



Figura 8 – Centro Educacional São José (Antigo Colégio São José)  
Fonte: Acervo particular de Maria José de Lima Macêdo

Nos primeiros anos de funcionamento do Colégio São José, não era comum aluno(a) negro(a) da roça, como Erotildes, estudar lá. Nesse período (anos sessenta), meninos e meninas da roça em Santa Bárbara cursavam, no máximo, até o quarto ano primário. As poucas escolas da roça não estavam habilitadas para o quinto ano e o exame de admissão para a primeira série ginasial. Com a Lei 5692/71 e o fim do exame de

admissão, as escolas primárias até então, passaram a ter turmas de quarta série, mas, a grande maioria não oferecia o nível de ensino exigido para se chegar à quinta série. Além da total falta de estrutura das escolas, contribuía, para isso, a multisseriação e a pouca formação profissional dos(as) professores(as) leigo(as) (a maioria não cursara a quarta série).

Vivenciamos isso no Povoado (atual Distrito) de Sítio das Flores, em Santa Bárbara.



Figura 11 – Distrito de Sítio das Flores

Fonte: Acervo particular de Maria Dalva de Lima Macêdo

Chegamos ali, por intermédio de uma freira vicentina, com o objetivo de levar às crianças, adolescentes e adultos o ensino correspondente à 3ª e à 4ª séries do Ensino Fundamental.

Aquela localidade denunciava, à primeira vista, o descaso, a absoluta ausência de políticas públicas. Três pequenas ruas, um pequeno galpão ao centro, servindo como mercado, casas de adobe, portas e janelas de madeira com vestígios de tintas, rachaduras nas paredes, limo nos telhados e fendas nas portas e janelas, antecipavam a pobreza de

Sítio das Flores. Não se via qualquer espécie de planta no interior do povoado. Ao redor dele, a caatinga nua era a imagem da desolação. A aridez que caracterizava aquele lugar despertava a sensação de asfixiamento. A luz e o calor do Sol pareciam mais intensos, capazes de transformar em pó, tudo e todos que ali estivessem. O silêncio naquele momento completava a impressão de se estar diante de um espaço sem vida. A uns cem metros do mercado, o Prédio Escolar (Escola Clériston Andrade), recém-construído, se destacava naquele cenário.

Até então, os(as) estudantes de Sítio das Flores cursavam com professoras leigas, na Escola Clodoaldo Campos (prédio escolar com uma única sala de aula, sem cantina, sem banheiro), a 3ª e a 4ª séries não reconhecidas nem aceitas pelas escolas urbanas onde esses estudantes deveriam continuar seus estudos (a partir da 5ª série do Ensino Fundamental). Nosso trabalho no novo prédio possibilitou a conclusão da 4ª série ali. O convívio cotidiano, jogando dominó, cartas, sinuca, bola, entre outras atividades, facilitava o trabalho na escola. Compreendíamos melhor nossos alunos e alunas. Reproduzíamos na escola nossas vivências fora dela. Cometíamos equívocos, mas vivíamos o ensino/aprendizagem. No entanto, cursar a 5ª série do Ensino Fundamental, numa escola situada na zona urbana, não dependia exclusivamente da aprovação na 4ª série; outros fatores – deslocamento rural/urbano, preconceito e discriminações - também eram determinantes. Sobre isso temos o seguinte depoimento:

Comecei a estudar n'uma escola também pequena né, vida da roça difícil! Encontrei grandes dificuldades né, grandes dificuldades, desde o começo quando eu fui... quando eu tive que estudar na sede do município. Porque conclui aqui a quarta série do Ensino Fundamental depois fui pra quinta série, no... em Santa Bárbara, que lá na zona rural não tinha. (Clériston, professor, 41 anos)

O aparecimento de mais três escolas (uma estadual e duas municipais) na sede de Santa Bárbara além do fato de o Colégio São José ter transferido seu processo ensino/aprendizagem para a responsabilidade da rede pública estadual, possibilitou a estudantes da roça, até então excluídos de um processo de formação mais amplo, frequentarem escolas urbanas e cursarem até o segundo grau (ensino médio).

Os relatos de estudantes dão conta de que o direito à escola, no entanto, não garantiu igualdade de direito ao seu acesso. Os alunos da roça, geralmente centrados num



mesmo turno de aula, vivenciavam diferentes experiências marcadas por preconceitos e discriminações. Erotildes conta que interveio, como professora, contra essa discriminação:

Mas, de lá pra cá tenho tido experiências, também como professora. Sempre me coloquei do lado dos alunos mais pobres e dos alunos da zona rural. Porque eu me lembro, depois de professora já, que quando havia um desentendimento, uma briga, entre um aluno da cidade, conhecido, cujos pais era dali, da panelinha, dos que se sentiam mais importantes e com um da zona rural, principalmente se fosse negro... [...] Eu me lembro que quem tinha razão era sempre aquele filho da pessoa mais importante! E eu estava lá, sempre na briga pra defender quem tivesse razão! (Erotildes, professora, 59 anos)

Silvânia diz:

[...] eu não tenho muito o que reclamar da escola, não. Na maioria das vezes, de alguns alunos da cidade que ficam desafiando os colega, né? Como no caso da minha menina, mesmo, tem um colega dela que é da mesma cor dela e, às vezes, fica chamando ela de negra. (Silvânia, estudante, 31 anos)

A massificação do ensino, iniciada durante o regime militar, não considerou, na prática, a experiência, o patrimônio cultural, a diversidade étnica e sociocultural dos novos ingressos na escola básica. Em decorrência disso, a escola se transformou em palco para manifestações de preconceitos, mas também, em espaço contestado. O projeto universalista da escola acentuava desigualdades diante de um grupo socioculturalmente plural. Para Fonseca (2003, p.31), a passagem de um sistema antigo de ensino de elite para a massificação escolar acentuou “[...] as desigualdades de desempenho escolar segundo a origem social”. Diante dessa constatação, ela questiona:

Ora, se o objetivo da instituição escolar é promover o acesso de todos os homens aos bens culturais [...] que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum destinada a uma base social tão heterogênea?

Esse descompasso entre a massificação do ensino e o currículo universalista projetado para a escola, implicou o generalizado fracasso escolar, que tem sido tema de pesquisas em todo o mundo. Os inúmeros trabalhos e questionamentos de pesquisadores da área contribuíram para repensar o processo educacional escolar, desencadeando novas políticas públicas. No caso do Brasil, o processo de redemocratização impulsionou a

fomentação da Lei 9.394/96, embora muito pouco do que foi discutido e elaborado por professores, pesquisadores, etc., conste do texto final. Assim como a LDB, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são resultantes de um imperativo contemporâneo que exige uma releitura das relações humanas. Ainda que não se possam negar os avanços na política educacional brasileira, nos últimos anos, são igualmente inegáveis os ranços que entravam o processo educacional.

Constituem-se em avanço para estudantes negros(as), principalmente, as ações afirmativas para a população afro-descendente do nosso país que significaram respostas às décadas de luta e resistência. Elas são implementadas num contexto em que o “[...] reconhecimento e a ratificação da necessidade dos povos do mundo debater e elaborar estratégias de enfrentamento de um problema equacionado no transcorrer da Modernidade” levou a ONU a reconhecer a escravização de seres humanos negros como crime contra a humanidade. (CAVALLEIRO, 2006, p. 18) A Lei 10.639/2003 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é resultante das históricas lutas dos mais variados setores do movimento negro.

Nas escolas de Santa Bárbara é bastante tímida a penetração das ações institucionais que propõem uma “[...] política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.” (BRASIL, 2005, p.10) Na contramão de um processo educacional que visa reparações, reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros o sistema de ensino no município supracitado trata a temática de forma fragmentária, limitada ao restrito espaço de uma disciplina ou matéria. Falta, principalmente, um trabalho de formação continuada de professores e outros profissionais da educação escolar. Os esforços exercidos para a construção de uma educação escolar que respeite a diversidade se restringem às ações isoladas de determinadas pessoas e esbarram na precariedade do município.

No que diz respeito aos estudantes negros da roça deste município, o problema se agrava por dois motivos principais: primeiro porque as disciplinas referidas acima só são ministradas a partir da 5ª série, portanto, a maioria das escolas situadas na roça ignora essa política curricular e, segundo porque, historicamente (e oficialmente), não se reconhece a

roça em Santa Bárbara como um território negro. Isso faz com que pareçam desnecessárias as políticas de reparação e promoção da igualdade racial para sujeitos da roça.

A discussão sobre o papel das políticas educacionais na trajetória de vida de estudantes negros(as) da roça deve considerar a temática da Pedagogia da Alternância. Ainda que esta não se inscreva dentro das políticas públicas e não constitua experiências educacionais em Santa Bárbara, entendemos necessária uma breve abordagem sobre o tema – apresentado como a solução para a educação rural por alguns pesquisadores. Os CEFFAs (Centros de Formação Familiares em Alternância) compreendem, no Brasil, três experiências significativas: as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), as CFRs (Casas Familiares Rurais) e as ECRs (Escolas Comunitárias Rurais) que estão unidas em torno da Pedagogia da Alternância. Essa alternativa para a educação rural surgiu da iniciativa de ONGs, Igreja, Sindicatos, Movimentos Sociais, a partir de experiências na Europa (França e Itália). Só a partir de 1999, o MEC passou a legitimar esse sistema educacional e diplomar os estudantes que se formavam nessas instituições. Na Bahia, existem 32 escolas de alternância. (RODRIGUES, 2009)

O papel da Pedagogia da Alternância na educação rural gera polêmicas. Rodrigues cita no seu artigo a defesa da Alternância feita pela professora Cláudia Souza Passador, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, autora do livro *A Educação Rural no Brasil*:

A maioria das escolas estigmatiza o agricultor. As crianças são levadas a pensar que trabalhar na roça é para quem não tem estudo. Um erro. O conhecimento é útil em todas as áreas. O Brasil, especialmente, precisa de pessoas bem formadas para esse setor porque 80% dos municípios têm uma economia essencialmente rural. (PASSADOR, apud Rodrigues, 2009, s/p.)

Na contramão dessa análise da Alternância, há a preocupação de que “[...] o método perpetue crianças e adolescentes no campo.” (RODRIGUES, 2009, s/p.) Embora dados do MEC indiquem um grande percentual (cerca de 70%) de estudantes oriundos dessa Pedagogia ingressos no Ensino Superior, Nascimento traz informações que apontam para outra direção (pelo menos em Goiás): “De 1994 até hoje, a EFA de Goiás já formou oito turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e está no seu décimo ano de funcionamento. Neste ano, haverá a formatura da primeira turma do Ensino Médio”. (NASCIMENTO, 2004, s/p.) Formar uma única turma do Ensino Médio em 10 anos de

experiência (em um espaço que vivenciou a formação de oito turmas de 5ª a 8ª séries) não é o que se pode chamar de um processo educacional pleno de êxito. Não, pelo menos, no que diz respeito à possibilidade de movimentação de sujeitos da roça a partir da aquisição de novos conhecimentos, de novas interlocuções com universos socioculturais distintos do seu. Pensamos que é pertinente a preocupação daqueles que se opõem à oficialização da Alternância, pois a proposta educacional que ela contém está imbuída do propósito de fixação ou, no mínimo, de retorno do sujeito ao espaço rural.

Em síntese, ainda são incipientes as políticas (públicas ou não) educacionais voltadas para o sujeito rural. A educação rural em Santa Bárbara, como em todo o país, carece de maior participação do poder público constituído, seja ele municipal, estadual ou federal. Pensar a educação rural, no entanto, não pressupõe a fomentação de escolas da roça. O sistema educacional não vai equacionar o “problema” da diversidade através do isolamento de determinados grupos sociais. Ao estudante (rural ou urbano) deve ser dado o direito de problematizar sua própria realidade, mas, a partir daí, conhecer universos distintos do seu e estabelecer interlocução com estes. Uma escola da ou para a roça, com calendário, estrutura e organização específica para este território, é excludente e ressuscita um binarismo que opõe o rural ao urbano. No atual contexto, com as fronteiras entre o rural e o urbano cada vez mais frágeis, as políticas educacionais precisam considerar que o respeito às diferenças se efetivam em ações que envolvam as partes que compõem essa diferença. Assim, pensar um currículo que valorize a cultura da roça, que se quer reparador de desigualdades étnico-raciais é, antes de mais nada, pensar um currículo que inclua a cultura urbana e a forma do não negro(a) lidar com seu real, pois a igualdade de direitos não pode ser fomentada no isolamento, mas na interação entre os diferentes.

## 2.2 ESCOLA CONTEMPORÂNEA – ENTRE A NORMA E A TRANSGRESSÃO

A contemporaneidade se apresenta, para alguns teóricos, como o espaço/tempo global da inquietação, da fluidez, do mal-estar. Sobre isso ver (BERMAN, 1986); (HOBSBAWM, 1995); (GIDDENS, 1990); (ROUANET, 1993); (SANTOS, 2001). A solidez das teorias que, a partir do ocidente, buscavam historicizar o mundo perturba-se diante de desafios de diversas ordens. Entre esses desafios, encontra-se a questão da

diversidade, da diferença geradora de desigualdades. Essa temática surge de forma impositiva, pois diferentes sujeitos que se constituíram em resistências históricas, insistem insurgentes, em ocupar os espaços, até então, ocupados por grupos hegemônicos. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, visto que, como mostra Munanga (2008, p.11):

[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em decorrência desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

A educação aparece então como elemento fundamental para as manifestações contra qualquer tipo de estereótipo, preconceito e discriminação. Ela pode elucidar a complexa questão do como lidar com a diversidade. A educação não se encerra dos lados de dentro da escola. Além, até mesmo, das instituições educacionais, ela acontece em todo lugar onde um sujeito se relaciona com outro. Porém, aqui estaremos falando da educação escolar, o papel desta na luta contra as desigualdades.

O projeto iluminista de sociedade tem sido também, o projeto da escola. Nas diversas instituições de educação (escola, igreja, família, etc.) são perceptíveis os traços da razão moderna. Mas, a escola sempre teve um papel essencial na execução do projeto iluminista, universalista, branco, machista, cristão, urbano, que objetiva uma sociedade homogênea, construída a imagem e semelhança do ocidente que a pensou.

A escola contemporânea vivencia uma crise retratada no descompasso entre a preservação e transmissão de valores, das tradições, da memória coletiva, da cultura, representativas da identidade nacional - que pensa os sujeitos de forma homogênea e universaliza a escola - e as permanentes mudanças entre a proposta curricular, representante do projeto universalista, e a prática cotidiana dos seus sujeitos. Segundo Silva (1995, p.195) “As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação”. O currículo encerra o tipo de conhecimento que é considerado legítimo, o que é certo e o que é errado, o que deve ser ensinado e a quem, o que é bom e o que não é, o feio e o belo, a verdade e a mentira. Pensar a pluralidade cultural, nas múltiplas vozes que chegam à escola, ouvir essas vozes, respeitando suas origens, temporalidades e anseios, construir um espaço de diálogo entre passado e presente é um desafio para pesquisadores e profissionais da educação.

As diferentes e diversificadas vozes que chegam à escola representam uma pluralidade de sujeitos que como tais trazem, junto com materiais escolares, uma gama de conhecimentos, de costumes, de ritos, que se expressam em textos quase sempre ignorados pela escola. Esses textos, no entanto, continuam à revelia do currículo oficial, circulando dentro e fora dos muros escolares. Para Geraldi:

São os saberes do vivido que trazidos por ambos – alunos e professores – se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados ‘conhecimentos’ que dialogam em sala de aula (GERALDI, 2000, p.21).

Há uma relação direta entre a tipologia textual e os mais variados espaços que compõem a escola. Certamente, não são do mesmo tipo os textos que circulam na sala de aula na presença do professor e os textos que circulam nos corredores, nos pátios, nas cantinas, etc. A interação entre os diversos textos não legitimados produzidos na escola e o conhecimento sistematizado, tem como obstáculo o projeto escolar que se nega a aceitar o saber resultante da experiência vivida por aqueles sujeitos. Daniel diz, na sua entrevista, “minha mãe ensina de um jeito em casa, no colégio já me ensina de outro. Aí, a cabeça da pessoa vai ficar o quê? Confundida. Não sabe com quem vai aprender” (Daniel, estudante, 15 anos).

Quem define quais textos são legítimos para a aquisição do conhecimento é a própria escola. Parece ainda haver uma verdade a ser revelada. Uma verdade universal, impositiva e silenciadora. Embora, a pluralidade dos sujeitos escolares ecloda em ações e textos diversificados, a escola ainda insiste em transformar o processo educacional em um ato que opõe o ensinar ao aprender. Segundo Freire (1978, p.16):

Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender.

Não há diálogo onde apenas uma voz se faz ouvir; onde uma voz se arroga o direito de dizer sobre o outro; o direito de silenciar este outro. Sem a interação verbal que caracteriza uma relação dialógica, o conhecimento se esvazia de significado, deixa de ter sentido.

Contudo, “[...] o cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos [...] A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal”. (DAYRELL, 2007, p.16) Para esse autor, o espaço físico da escola apropriado por esses jovens estudantes é reelaborado, ressignificado, tornando-se palco de trocas subjetivas, mas também de conflitos e competições que, muitas vezes, descambam para a violência no cotidiano escolar. Daniel relata um desses momentos na Escola Clériston Andrade em Sítio das Flores:

Essa semana aqui, houve uma briga aqui, de um aluno com uma aluna, que o namorado da aluna já veio armado pra pegar o menino aqui dentro do colégio. Isso aí, quer dizer o quê? A violência dentro... convivendo junto com a escola. (Daniel, estudante, 15 anos)

O conflito no cotidiano escolar não marca apenas a interação entre jovens estudantes, mas está presente nas relações destes com os(as) professores(as) e com o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Dayrell (2007, p.17), “[...] vem ocorrendo uma mudança significativa nessa relação, principalmente na questão da autoridade, onde os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia.” Em outro trecho do texto, referindo-se ao conhecimento no processo educacional, ele diz “tem sido reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os "situem na matéria", ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana” (DAYRELL, 2007, p.18). Retratando essa realidade, a partir de sua vivência como aluno em Sítio das Flores, Daniel diz: “O que não se aprende aqui é... respeito com o próximo. E aqui é o que ta mais acontecendo é isso. Que... a maioria dos alunos não respeita os professores”. Esta fala denuncia, também, a crítica a um currículo distante dos interesses dos estudantes, das suas vidas cotidianas. O “respeito ao próximo” pode ser compreendido aqui como respeito ao outro, portanto à diferença. Isso, segundo Daniel, não se está aprendendo na escola.

Com base nos estudos culturais, tomamos aqui a relação entre cultura, conhecimento e poder para refletir sobre a educação e a escola contemporânea. Segundo Giroux (1995, p. 86), “Moldada na intersecção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro, a educação é um local de luta e contestação contínuas”.

A íntima relação entre conhecimento, cultura e poder, está presente nos currículos que moldam o ensinar. Nas propostas tradicionais, vigentes na maioria das escolas, o currículo objetiva o como ensinar, posto que não questiona o que ensinar. A narrativa de nossos(as) entrevistados(as) denuncia a permanência desse “inquestionável” conteúdo no sistema educacional barbarensense. Daniel fala de forma fragmentada, que aprende em Geografia sobre os nazistas e que a professora de História passou um filme e pediu pra que eles fizessem uma peça sobre a Guerra de Canudos. Bárbara diz: “História, mesmo a gente fala em Guerra Fria, fala esse negócio... fala Guerra Fria, é... aí, em Geografia fala de... esse negócio de América, clima, continente, esse negócio de América, assim”. Alex fala, inicialmente, que na escola se aprende a “saber compartilhar as coisas... tudo que a escola ensinar”, mas, quando questionado sobre o que significa esse tudo, ele completa:

Geografia é esse negócio mais de estado, de cidade, esse negócio, assim... Mas, mais que ensina é Matemática. Português é esse negócio de sujeito, predicado, esse negócio, assim... Só (Alex, estudante, 15 anos).

No projeto universalista, do qual já falamos aqui, o conteúdo é predeterminado, homogêneo, foi baseado em um modelo de sujeito sociocultural desejável pelo Estado-nação. Dado que não respeita as diferenças entre os múltiplos sujeitos na educação, está preocupado com a forma mais apropriada de transmitir o conhecimento, compreendido como universal. Contudo, como ressalta Silva, o currículo enquanto atividade política produtiva apresenta dois sentidos: nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los (SILVA, 1995, p.194).

Contestar o currículo significa, antes de mais nada, substituir a questão “como ensinar” por “o que ensinar”. Considerando a pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, urge repensar que tipo de conhecimento é legítimo para estes sujeitos.

Retornando aos sujeitos /objetos da nossa pesquisa, repensar o currículo implica atentar para as especificidades da roça, buscando compreender as tramas das vivências de estudantes negros e negras, nas escolas públicas. É atentar para as relações de poder estabelecidas nessa instituição de dentro para fora e vice-versa. Repensar o currículo é



refletir sobre os pressupostos das novas propostas político-pedagógicas possibilitando o diálogo entre estas e a realidade local, objetivando sintonizar o aqui e agora com o acolá e em outro tempo e, o “eu” com o “outro”.

### 2.3 NARRATIVAS DE ESTUDANTES - REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA

A reflexão sobre a problemática da escola contemporânea evidencia ainda mais a complexa relação entre educação, escola e roça. A incipiente discussão a respeito dessa trilogia tem deixado de lado aqueles que deveriam ser os principais interlocutores deste processo: os(as) professores(as) e os(as) estudantes da roça. O que significa a escola para esse(a) estudante? De que maneira a visão social do mundo branca/urbana, veiculada pela escola, imprime significados e é representada pelo imaginário do aluno e da aluna negro e negra da roça? Como essas representações mantêm, intensificam ou diluem conflitos entre o rural e o urbano, entre o negro e o branco e dentro da própria escola? As narrativas de professores(as) e de estudantes da roça apontam possíveis respostas à essas questões.

O professor Clériston, hoje diretor de escola, diz que conversa com seus alunos sobre a importância de estudar:

[...] a gente coloca pra alguns alunos, né, a importância de estudar, e... ele responde pra gente: Pra que estudar? E eu digo pra eles: E você sem estudo? Que será de você? Me diz, porque até hoje eu estou... tendo quarenta e um anos, minha vida atravessa dificuldades, mas eu estou estudando, porque sei que o estudo é uma coisa que vai me libertar. Vai me libertar... é... é... na sociedade. Deixa a pessoa ca... deixa flexível. Capaz de ver o mundo e viver de outra forma. Também enquanto você pensa dessa forma, você não vai chegar ao mundo. Você ainda tem um mundo pequeno pra você. (Clériston, professor, 41 anos)

A resposta de alguns alunos, segundo esse professor, é que a escola não tem significado algum. Ele diz que essa forma de ver a escola parte da família “que joga eles pra escola, como que a escola pudesse resolver a questão familiar e escolar e que... não resolve”. Penso que a ação de imputar à escola a educação desses(as) estudantes é decorrente de propostas político-pedagógicas que, como mostra Dayrell (2007, p.19), tende “[...] a ampliação excessiva das funções da escola, principalmente naquelas cujos alunos

são caracterizados como “jovens em situação de risco”. Para este autor, estas propostas, ainda que louváveis,

[...] terminam reforçando uma concepção hegemônica da educação restrita à escola, que se torna apanágio para todos os males, diluindo sua especificidade. E mais, investem como se a escola, por si só, fosse capaz de garantir a superação das desigualdades sociais. (DAYRELL, 2007, p.20)

O que se verifica, especificamente nas escolas barbarenses, é que as ações políticas não têm correspondido às suas propostas pedagógicas. Mas, como questiona Dayrell, é possível a escola, por si só, superar as desigualdades sociais? Vale lembrar que a educação não se encerra dentro da instituição Escola. A igualdade social, a nosso ver, só pode ser possível a partir de uma educação dialógica, que considera a diversidade tanto dos sujeitos quanto dos espaços educacionais.

Não pretendemos com isso negar o importante papel da escola no processo educacional desses sujeitos da roça. Para muito deles, a escola representa a única forma de melhorar de vida, seja possibilitando melhores empregos, seja propiciando cidadania, como aparece, respectivamente, na fala de Genilda e na de Bernardino:

Eu acho muito importante. Eu acho. Uma coisa que eu tenho **inveja** é de ver uma pessoa ler. Tenho muita inveja. Que nem Ane, mesmo. Eu tenho uma inveja de Ane, terrível! Porque ela sabe ler, mesmo. Porque a pessoa ler... a pessoa não saber ler, não é ninguém. Pra arranjar um trabalho, é melhor, entendeu? ... Até pra viver, assim, a pessoa sabendo ler, é melhor. As condições de viver na vida, é melhor, entendeu? Eu acho. Até pra arranjar trabalho, mesmo, pra Ane é mais fácil, entendeu? Pra tu ver, eu só arranjo trabalho, assim, na casa de família... Já Ane, não. Já Ane, já aí, já é deferente. Jamais, assim, eu arranjo, assim, trabalho, em empresa, esse negócio, não arranja. Já Ane, arranja. Já é deferente, não é isso? Se for, assim, pra Ane dizer, assim, vai pr'um... pr'um, como é que chama, meu Deus, arranjar trabalho num lugar mais... mais chique, esses negócio... assim, ela arranja. Já eu não arranjo. Eu só arranjo, assim, na casa de família, livrar disso, não arranjo trabalho, entendeu? (Genilda, empregada doméstica, 36 anos)

[...] a escola não ensina nem só a ler e escrever. Ensina ser um cidadão amanhã ou depois, uma cidadã, uma cidadona... assim. Ensina a respeitar o próximo, pra amanhã ou depois ser alguma coisa na vida. Não ensina só a ler e escrever. Ensina, se a pessoa se interessar, a escola hoje é quem traz um futuro pra qualquer ser humano. (Bernardino, lavrador, 45 anos)

Na fala de Genilda, a escola, representada como caminho que possibilita um trabalho “chique”, é o espaço da leitura, da escrita, do conhecimento. Essa representação corrobora, por um lado, uma produção discursiva e imagética que opõe o oral e o escrito, o rural e o urbano, o “tabaréu” e o civilizado, o analfabeto e o letrado, separando o bem do mal, o certo do errado, mas, por outro lado, está em consonância com a realidade cotidiana de quem experimentou o estigma desses binarismos. A escola enquanto reprodutora de conhecimentos se constituiu em um espaço propício para a efetivação do projeto de modernização da economia brasileira necessária à globalização dos mercados. Torna-se, então, fomentadora de mão de obra nesse processo. Mas, é importante lembrar que, enquanto a escola pública se preocupava com a formação dessa mão de obra, a escola privada preparava seus estudantes para o ingresso nas Universidades públicas e daí para ocupar os espaços hegemônicos da nossa sociedade. Assim, para os estudantes pobres, os laços entre escola e trabalho se estreitaram; penetrar no universo da escrita, além de conhecimento, significa abrir portas para o trabalho.

Essa ideia de escola como o lugar do conhecimento aparece, também, na fala de Bernardino. Porém, ele, ao afirmar: “[...] não ensina só a ler e escrever. Ensina ser um cidadão, uma cidadã”, parece dar uma conotação diferente ao conhecimento, apontando para uma perspectiva pedagógica voltada para as tensões contemporâneas que põem em xeque a escola tradicional.

Seguindo nessa direção, Erotildes fala da escola e questiona a prática cotidiana que, segundo ela, ainda é distante do discurso que propõe novas perspectivas para a educação escolar. Afirma:

[...] a única forma da gente subir na vida, era a gente entrar nela, porém um entrar nela não como um sujeito ativo, mas como sujeito passivo, obediente, né?... A gente paga preço de não dizer amém a essa coisa que querem empurrar goela abaixo, que é essa cultura é... essa cultura que eles acham que é apropriada. Que tipo de cidadão se quer formar nas escolas? E o pior não é nada, o pior que eu tô lembrando, assim: de lá pra cá, mesmo com novas leis da educação, essa coisa se camufla, mas não perde essa essência. Que é a de anular a cultura... o conhecimento que o indivíduo traz de outras formas de aprendizagem, não... não oficial, como eles chamam, e pra querer valer só aquela que é a ideologia da classe dominante. (Erotildes, professora, 59 anos)

Refletimos a partir daí que a escola foi, sempre, palco onde múltiplos sujeitos representaram e foram representados, de forma diversa, mas o silêncio, apesar de tudo,

marcou e ainda marca, de forma indelével, a experiência do ensino-aprendizagem nas escolas públicas de Santa Bárbara, por onde passamos. Tentamos ouvir essas vozes – negras vozes, numa linguagem ignorada pela escola. Argemira, uma de nossas participantes no grupo focal, explica por que seus filhos foram, pela primeira vez, à escola com mais de quinze anos de idade:

Eu brigava: vocês não vai pra escola não, porque é preto, vão fazer ‘arrilia’, vão chegar aqui, vão me contar, eu vou bater lá, vou xingar um bocado. Só foi por causa de Nina, senão tava tudo aí até hoje”.  
(Argemira, lavradora, não sabe a idade)

Não há palavras que alcancem o significado dos sentimentos conflitantes desta senhora, as marcas impressas pela discriminação racial, naqueles(as) meninos(as). É compreensível a insegurança, o medo de ser negro(a) num espaço marcado pelo preconceito, pelo padrão de beleza estética branca, pois, como afirma Gomes (2004, p.12): “Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”.

Essa tensão marcante na relação da escola com negros da roça aparece, também, em um trecho da entrevista de Pedro, onde ele relata a sua experiência em uma escola da cidade:

[...] o professor que mais me chocou, na realidade, foi o professor da cidade, porque eles não compreendiam muito como que um aluno... um aluno que sabia, ler corretamente, como era o meu caso, escrever, falava, segundo eles, um português errado. Me repreendiam..., às vezes, eu me sentia...eu me sentia ridicularizado diante dos alunos da cidade... Então essa... essa... isso pra mim foi um choque. Mas, como eu estava determinado a aprender, então, eu não desisti. Agora, eu tenho hoje a impressão que qualquer aluno que chegue da zona rural falando, da forma como eu falava... eles... vão ter dificuldades, de... prosseguir porque inibe demais! (Pedro, professor, 53 anos)

Na fala de Pedro, o professor aparece como agente da discriminação. Em outras narrativas, quem discrimina é o aluno(a), é a merendeira (em Santa Bárbara, é sempre uma figura feminina que ocupa esse cargo), o(a) diretor(a). Daniel diz que não tem discriminação na escola, porém afirma: “Mas, eu já vi aqui algumas serventes discriminando os alunos.” Silvânia fala que não tem “muito o que reclamar” da escola em relação à discriminação, conclui: “Na maioria das vezes, de alguns alunos da cidade que

ficam desafiando os colegas, né? Nestas narrativas, a escola é representada como instituição que não discrimina. Quem discrimina são os indivíduos que atuam nela. Representada dessa forma, a escola é pura abstração, parece existir fora da ação cotidiana dos sujeitos que a compõem. Em outra perspectiva, Erotildes relata uma conversa entre ela e a diretora (uma freira vicentina) da escola onde ensinava. Conta que, ao ouvir da freira um discurso racista, respondeu:

Oh irmã, a senhora tá falando de negro na minha presença?! Eu sou negra, viu?! Ave Maria!! (Risos) É até engraçado! A mulher: “Psiu! Não repita essa conversa!” “Você não é negra, não! Você não é negra”!!! (...) Cadê sua cor?! Negro é da cor...” Aí me mostrou um negócio preto: “é daquela cor ali”. Aí, eu falei assim, não irmã, vamos deixar pra lá. Mas, sou negra, irmã. Não me importo de ser negra, não. Porque negro não é bicho não, irmã! Negro é gente! (Erotildes, professora, 59 anos)

A discriminação, concretizada aí na ação da diretora da escola, parece seguir a mesma linha do pensamento que representa esta instituição de forma abstrata. Entretanto, no decorrer de sua entrevista, Erotildes reafirma o caráter discriminatório da escola, em vários momentos, como o que aparece no exemplo seguinte:

É... o aluno, os alunos, eles continuam, de certa forma, mesmo com toda essa coisa, né? de que todos somos iguais, que a escola hoje é o espaço onde não há discriminação, mas ainda continua, de certa forma, prevalecendo os interesses da minoria. Da minoria que se sente mais importante. Os brancos, os que têm mais dinheiro, né?(Erotildes, professora, 59 anos)

Na narrativa de Erotildes, a discriminação não aparece como uma ação individual, isolada no interior da escola. Ela se constitui em projeto institucionalizado que preconiza um único grupo social como detentor da verdade. O sistema de ensino, então, representa e legitima os interesses desse grupo social, através da imposição de um conhecimento que se quer universal, dicotomizando quem ensina/quem aprende, quem é superior/quem é inferior.

Na contramão dessas narrativas que denunciam o preconceito e a discriminação nas escolas, Silvana (dona de casa participante do grupo focal) diz: “O estudo mudou muito a vida dos negros”. Numa alusão à ruptura com a discriminação Ede (dona de casa participante do grupo focal) completa: “Eles se vestem iguais”. Indiscutivelmente, a escola tem exercido um papel fundamental nas lutas e conquistas negras, mas, ainda há muito

caminho a ser trilhado e, no que se refere a(ao) negro(a) da roça, o silêncio sobre eles é, ainda, marca registrada do currículo. Segundo Macedo (2004, p.75)::

Esses silêncios e omissões são a negação de elementos fundamentais de diferentes culturas no interior das escolas... Enquanto os parâmetros curriculares afirmam a necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade cultural e os aspectos sócio-culturais de diferentes povos e nações, evitando qualquer discriminação nesse sentido, a escola oficial brasileira impõe os valores do grupo hegemônico no poder, como únicos paradigmáticos.

Representada, nessas narrativas, ora como o caminho possível para a construção de uma vida melhor, ora como lugar de conhecimento, mas também de discriminações, em experiências diversificadas a escola aparece como um espaço plural. Contudo, é possível ler nas entrelinhas de cada fala quão distante essa instituição educacional ainda se encontra em relação ao estudante negro da roça. Em alguns desses relatos, é quase utópica a maneira de significar o conhecimento. Em outros, o desejo de aprender aparece como razão fundamental para não desistir da escola. Essas representações expõem, de certa forma, o rural e o urbano como territórios distintos, embora interpenetrados mutuamente. A escola, representante do universo urbano, aparece como o lugar da escrita – onde se aprende a ler (decodificar o texto escrito) e ser cidadão(ã); aparece como trampolim para “subir na vida”; o estudante negro da roça surge como aquele que fala “errado”, que não está apto a um trabalho “chique”, que precisa da escola para ter “um futuro”. Contudo, a fala desses narradores traz uma leitura crítica da relação entre o rural(roça) e o urbano(escola), apontando para as possibilidades de resistência cultural do(a) estudante negro(a) da roça.

#### 2.4 NEGROS(AS) DA ROÇA – DISCRIMINAÇÃO E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

A princípio, parecem desnecessárias maiores explicações sobre quem são esses sujeitos. No entanto, entendemos que é fundamental desenvolvermos algumas considerações, a partir da pesquisa bibliográfica, de observações e de narrativas dos(as)entrevistados(as) sobre estes.

Em primeiro lugar, salientamos que negros(as) da roça, aqui, compreendem indivíduos que estão situados fora dos espaços quilombolas ou comunidades negras rurais

reconhecidas pelo Mec/Secad<sup>13</sup>. São meninos, meninas, jovens e adultos que não têm uma identidade étnica coletiva reafirmada a partir de proposições políticas. Enquanto grupo, não estão inseridos em movimentos sociais nem em políticas públicas.

Em segundo lugar, nem sempre reafirmam a identidade negra, mas suas vozes denunciam o sentido do preconceito e da discriminação. Na maioria das vezes, negam o ser negro(a), introjetam o preconceito, mas relatam experiências que denunciam como essa negação se construiu a partir de relações marcadas por atitudes racistas.

Em terceiro lugar, entendemos que esses sujeitos se constituem por múltiplas identidades e que reafirmam ou negam essas identidades, de acordo com a experiência vivida, a relação com o outro e com o mundo. Tomamos, aqui, o pensamento de Hall (2000, p.12), que afirma:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

O(a) negro(a) da roça é representado(a) aqui como um sujeito em movimento. Já não é perceptível, num primeiro olhar, aquilo que o diferencia do(a) negro(a) da cidade. Na maneira de se vestir, de pentear, no uso de acessórios, etc., jovens da roça e jovens da cidade se confundem, diante de um olhar desatento. Contudo, para alguns jovens, determinadas marcas de roupas, calçados e acessórios se apresentam como símbolos que estabelecem diferenças entre o rural e o urbano. Marcelo diz em sua entrevista que ele é, muitas vezes, confundido com o aluno da cidade porque busca vestir “roupas de marca”, assistir aos filmes que estão sendo lançados e pesquisar em *sites*.

[...] porque tipo assim, eu sou uma pessoa bem informada, eu acho! Tipo pegou um filme novo, eu falo: Já assisti. Tu vai assistir? Eu já assisti, eu sei que é bom. Um *site* que saiu, ah, já vi! Uma roupa nova, uma marca, esse negócio... E muita gente que estuda lá no meu colégio, tem... até o modo de vestir, assim... porque não usa muito marca, não tá muito ligado na atualidade” (Marcelo, estudante, 19 anos).

---

<sup>13</sup> A discussão que norteia os novos significados de quilombo teve seu início em outubro de 1994, quando foi elaborado, pela Associação Brasileira de Antropologia, um documento destinado ao Seminário das Comunidades Remanescentes de Quilombo, promovido pela Fundação Cultural Palmares, mas seu conceito ainda continua em construção. (Reis, 2003, p.144)

Através desses e de outros sistemas simbólicos, o(a) estudante negro(a) da roça passa a ser representado como “o diferente”, o outro que, na diferença é visto como inferior. O indivíduo da cidade arroga pra si o direito de estereotipar, de rotular, de inferiorizar o outro da roça, mas este, enquanto sujeito, exerce influência sobre aquele. Como afirma Gomes (2004, p.10), “[...] é importante lembrar que a identidade construída pelo negro dá-se não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este”.

A cidade e a roça sofrem influência mútua, mas assimétrica. Ainda que não possamos negar essa interpenetração cultural, a cidade ainda é representada como o lugar onde “é possível ser gente”. Essa interpenetração cultural provoca o descentramento do sujeito que já não pode ser entendido a partir de binarismos, de essencialismos. Hall (2006, p.46) escreve sobre esse descentramento do sujeito a partir do mapeamento das mudanças conceituais

[...] através das quais, de acordo com alguns teóricos, o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.

Essas transformações vão-se refletir na identidade individual. A confortável solidez da identidade social, identidade nacional, se fragmenta e se esvai no ar, e novas e plurais identidades nos conduzem a crises identitárias, a deslocamentos tanto no âmbito individual quanto no âmbito sociocultural. É, no mínimo, inquietante lidar com o fato de ser negra, mulher e da roça, por exemplo. Expomos aqui duas dessas inquietações: a primeira, mas não a mais importante delas, diz respeito aos conflitos internos que as múltiplas identidades podem significar. Nem sempre é possível conciliar a mulher com o ser negra ou da roça. A segunda inquietação se refere, no caso específico do exemplo dado, a preconceitos, estereótipos e discriminações que atacam, negam e tentam silenciar essas identidades. Porém, essas inquietações resultantes da relação com o outro, fomentam e reafirmam identidades. Para Hall (2000, p.38), “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

Nesse sentido, pensamos o estudante da roça como um sujeito marcado pela mobilidade identitária, pelo descentramento. Se, por um lado, ele recebe a influência da



cidade, por outro, ele mantém, através da sua historicidade impressa na memória, a cultura da roça.

A categoria negro(a) da roça, utilizada aqui, se fomenta a partir de uma construção relacional. Ela só existe na diferença com o outro (branco/urbano). Para Moreira (2005, p.19):

A possibilidade de existência de uma identidade requer a existência de outras identidades, tal é essa contingência do relacional. O uno requer o diverso, o indivíduo só existe na relação social. A identidade rural requer a existência do não-rural.

A identidade branca e/ou urbana, por ter sido constituída como identidade oposicional à identidade negra da roça, aparece, então, como condição básica para a existência desta. Ser da roça é reconhecer-se não urbano(a), ser negro(a) é negar ser branco, mestiço, moreno. A identidade se constitui e só existe pela diferença. Como nos mostra Woodward (2009), a identidade é relacional e é marcada pela diferença. A identidade negra se sustenta na dependência de outras identidades que estão fora e diferem dela, mas identidade e diferença se constituem a partir de processos discursivos e de sistemas simbólicos. “Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2009, p. 8).

Essa diferenciação, que cria identidades distintas, não determina a negação de similaridades. A migração do rural para o urbano, entre outras formas de interpenetração destes dois espaços, possibilitou aproximações e similaridades identitárias entre os sujeitos da roça e da cidade no município de Santa Bárbara. Se, por um lado, o(a) negro(a) da roça desse município experimenta, na sua relação com o urbano, momentos de preconceitos e discriminações, por outro lado, vivencia com este situações similares determinadas por trocas, por conflitos, por diálogos e negociações entre seus sujeitos.

No entanto, como afirma Silva (2009, p.81): “O processo de adiamento e diferenciação lingüísticos por meio do qual elas (identidade e diferença) são produzidas está longe, entretanto de ser simétrico”. Para esse autor, as relações identitárias são marcadas por “disputas simbólicas e materiais da sociedade”. É na disputa que uma determinada identidade tenta normatizar sua suposta superioridade, fixando-se como parâmetro para avaliação e hierarquização de outras identidades. Silva (2009, p.81) ainda observa que afirmar identidades é estabelecer fronteiras, limitar o que está dentro do que está fora em uma relação de poder. “Questionar a identidade e a diferença como relações de

poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. Isso faz com que identidades fixas sejam deslocadas, questionadas, contestadas e/ou seduzidas. Tais ações põem em movimento verdades universais e se traduzem em resistência às normas hierarquizadoras.

Dessa forma, a identidade dos sujeitos da roça, assim como sua cultura, não é algo previamente dado como se fosse natural, mas se constrói no movimento, na relação com “o outro”. “No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” (SOUZA, apud Gomes, 2004, p. 13). Apesar de nem sempre afirmarem a identidade negra, os sujeitos/objeto desta pesquisa percebem-se negros(as) na relação com o outro. As narrativas dos(as) nossos(as) entrevistados(as) dão conta de inúmeras e diferentes situações em que estudantes negros(as) sofreram discriminações raciais. Na sua entrevista, Erotildes fala sobre o impacto das discriminações sofridas na escola. A vivência junto à família lhe dava a sensação de poder, mas não podia lhe arrancar o medo do peso da discriminação. Lembra:

Me sentia poderosa e, eu era poderosa! Eu sempre tive essa consciência. Agora, era como se o mundo não me compreendesse! E eu ficava ali, sabendo que eu era importante. Sempre tive essa consciência. Que eu era tão importante quanto eles, mas, que eles não tinham essa consciência da minha importância. E aquilo criou dentro de mim um grande recalque pela sociedade! Criou dentro de mim, na verdade, uma fobia social. A ponto de... eu... eu sentia calafrios pra falar em público. Eu gostava de... sempre gostei de arte, né? Porque, como já falei antes, fui criada assim. Com histórias, com poesia, com música. E gostava de tá ali, declamando poesia, participando de programa de calouros, mas, justamente por essa repressão, essa discriminação que eu sofri, e que a escola foi o principal palco de toda essa minha discriminação, era um mundo onde eu ia aprender coisa nova, porém era um mundo onde eu ia... é, tipo assim, onde eu ia sofrer! Porque lá eu via aquelas colegas brancas... há um momento em que a gente se acha, realmente feia! Aqueles cabelos que elas consideram cabelos bons, eu tinha “cabelo ruim”. Cabelo duro é cabelo ruim, cabelo duro, cabelo de pinchaim. E... eu desejei ser muito como eles. (Maria Erotildes, professora, 59 anos).

Em alguns desses momentos, o(a) narrador(a) se reporta a tais discriminações como brincadeiras entre colegas. Vejamos o que diz Alex, que afirma ser negro:

Brincadeira, assim, aí eles começam a fazer chacota com bicho... Faz assim: “Tô com raiva de urubu”, “tô com raiva de preto, porque urubu comeu minha carne”. Faz mesmo assim. É... o cara entrar no lugar e falar: “Sai daqui, rapaz, porque tu... não tem lugar pra tu, não, preto. Só pra branco”. Brincando, tá? (Alex, estudante, 15 anos).

A fala de Alex nos leva a refletir sobre como o mito da democracia racial no Brasil possibilitou e ainda possibilita a negação da discriminação racial, camuflando preconceitos e estereótipos. Compreender atitudes e discursos racistas como brincadeiras é, como no caso da repetição automática de provérbios, terminologias e piadas de cunho racista, naturalizar a discriminação racial. Essa naturalização torna-se um empecilho à reafirmação da identidade negra, pois, se é brincadeira (ou é sem pensar) as palavras, atitudes e gestuais que inferiorizam o(a) negro(a) devem ser ignoradas. Quem sofreu a discriminação pode, assim, também, ignorar a sua negritude e forjar identidades que mais se aproximem da identidade branca.

Em outros relatos a discriminação aparece desnudada e parece impulsionar o(a) narrador(a) para a reafirmação de sua negritude:

“Se alguém me chamar de ‘neguinha’ é uma briga na certa, porque todo mundo só me chama de negona. Se alguém me chamar de neguinha, eu brigo, eu não gosto. Eu nunca gostei. Porque pra mim, ‘neguinha’ tem um diminutivo! Pra mim, ta me diminuindo, eu quero que me chame de **grande!** Ah, eu nunca gostei que me chamassem de neguinha. (...) Eu me definiria **negra!** Porque me acho negra, não tenho vergonha...”  
(Silvânia, estudante, 31 anos).

Em todo caso, reafirmar a negritude é algo bastante difícil. Não é tão simples romper com a idéia de que reconhecer-se negro(a) é admitir-se feio(a), incapaz, indolente, malandro, inferior. Segundo Reis (2003, p.148), “[...] assumir a negritude significa assumir uma luta feroz contra o peso massacrante de toda a sociedade”. A verdade que fabricou historicamente o(a) negro(a) como o “outro” portador de negatividades, ao mesmo tempo que fomentou a introjeção do preconceito em alguns sujeitos, colaborou com o processo de reafirmação da identidade negra em outros, corroborando a ideia da construção identitária como algo relacional e marcada pela diferença.

A imposição de uma identidade cultural que se quer universal, não pressupõe o desejo de transformar “o outro” em “nós”, mas implica relações sociais que determinam lugares fixos, verdades absolutas, através de sistemas simbólicos e linguísticos que opõem, de forma binária, o que está dentro e o que está fora, incluídos e excluídos, bons e maus, civilizados e incivilizados. Afinal, identidade e diferença se firmam na relação social. A

diferenciação é pautada pela hierarquia que objetiva fixar “o nós” num patamar superior “ao outro”, numa nítida assimetria de poder.

## 2.5 REPRESENTAÇÕES DO “SER DA ROÇA”

“Mile conta que a professora de Matemática dizia no final: Quem é da roça pode ir. Os alunos faziam gozação” (Silvana, dona de casa, 34 anos).

“Aí lá, eu com medo de ir pro colégio só... ficava com medo, e aquele negócio, é da roça! E, eu com medo dos meninos me bater!” (Marcelo, estudante, 19 anos)

As afirmações acima são trechos das entrevistas de Silvana e Marcelo relatando momentos distintos onde a representação do “ser da roça” aparece como ato de discriminação. No primeiro caso, a dona de casa fala de como a filha, moradora da roça e estudante na cidade, se sentia ofendida com a rotineira rotulação “quem é da roça”. No segundo caso, o estudante narra a própria experiência numa escola da cidade. Ser da roça, tanto em uma quanto noutra fala acima, representa o sujeito como um ser inferior. Uma inferioridade que aparece no texto de Marcelo, simbolizada pelo seu medo de apanhar pelo simples fato de ser da roça. Na sua entrevista ele diz ainda que, por ser da roça, quando colegas pediam dinheiro ele tinha de dar pra não apanhar.

Mas, o que significa ser da roça? A elucidação desta questão depende da análise das representações que, em tempos e lugares diferentes, forjaram esses sujeitos. Portanto, “o ser da roça” é, antes de mais nada, uma construção histórica. O sentido que lhe é conferido está sempre em consonância com o tempo e com o espaço. O ser da roça, através do olhar externo, pode ser representado: de forma romantizada, como um ser puro, ingênuo e dócil; como o tabaréu, ignorante, analfabeto e incivilizado; como “um cabra macho”, valente, que “não leva desaforo pra casa”; como o roceiro, pobre, sujo, vítima da fome e, por isso, incapaz de aprender; como o messiânico, ruidoso das procissões e caravanas para fontes de milagres; etc. De acordo com a representação escolhida, ele pode ser discriminado a partir de estereótipos e/ou vitimizado através de discursos que o estigmatiza como “pobre coitado”. De qualquer forma, essas representações são reafirmadas por produções imagético-discursivas. Sobre a força dessas produções, e se reportando ao Nordeste brasileiro, Albuquerque Júnior (1999, p.49) diz: “E é tal a consistência desta formulação

discursiva e imagética que dificulta, até hoje, a produção de uma nova configuração de ‘verdades’ sobre este espaço”. O cinema, o teatro, a música, a poesia, o romance, a pintura, consolidam essas representações. Contudo, vimos na fala de Silvana e Marcelo que o sujeito da roça nem sempre está de acordo com essas representações vindas de fora, percebendo nelas uma visão hierárquica que os coloca no lugar do “outro” inferior. Em outro trecho de sua entrevista, Marcelo representa “o ser da roça” em duas dimensões:

Tem o ser da roça positivo e tem o ser da roça negativo. Tem o ser da roça que você é o ser da roça que tem que tá lá plantando, colhendo, e aquele negócio lá. Vivendo na cultura primária. E tem o ser da roça aquele, que o povo discrimina. Ser da roça... porque você é da roça, é burro, porque você é da roça você não entende as coisas, porque você dá roça... contam uma piada sem graça, você tem de rir porque senão você é da roça, não entendeu a piada! É por isso aí... eu acho que ser da roça é isso (Marcelo Torquato, estudante, 19 anos).

Assim como não é fácil se autoafirmar negro(a), também não é fácil assumir uma identidade rural, principalmente da roça. Nas narrativas dos(as) nossos(as) entrevistados(as) essa afirmação identitária aparece, em algumas casos, em situações de contestação ao preconceito e, em outros, em textos que exaltam a roça e/ou a forma de viver nela. Aí, então, é possível ler como esses sujeitos se identificam com esse espaço rural. Genilda afirma: “Roça pra mim é tudo. A roça significa pra mim muita coisa.” Erotildes, lembrando a infância na roça, ao lado dos pais, diz:

Porque minha mãe fazia cestos, minha mãe fazia esteira, caçava pindoba pra fazer isso, é... eles pescavam à moda dos índios, de cesto, e pegavam aqueles peixes, a gente comia quase que sem tempero, uma coisa maravilhosa! (Maria Erotildes, professora, 59 anos)

Em algumas narrativas, a identidade rural aliada à identidade negra é afirmada ao mesmo tempo em que aparecem relatos de uma discriminação que se intensifica diante do(a) negro(a) da roça. Ser negro(a) da roça é, nas palavras de Pedro Mota, sofrer duplo preconceito. “Bom, ser negro da roça é enfrentar todos os tipos de preconceitos, todos os tipos de discriminação que possa existir”. Em relação à roça, na sua entrevista, ele narra momentos em que foi atacado por esta discriminação. Na escola básica, os professores o recriminavam por não compreenderem como um aluno que sabia ler e escrever “falava errado”; na Universidade, o seu “cheiro de agricultor” incomodava e afastava as pessoas.

As narrativas dão conta de discriminações, ora relativas tão somente ao “ser da roça” ora à identidade negra e, por vezes, ao que Pedro chama de dupla discriminação. Entendemos que, nesse último caso, não se trata de “dupla discriminação”, mas do acirramento desta. Mesmo quando a hierarquização é supostamente contra a negritude apenas ou, inversamente, contra a ruralidade, o peso de uma está sempre somado ao ataque à outra. Não é possível dicotomizar, no ato que discrimina um único sujeito, a identidade negra da rural. Na fala de Argemira, reveladora da introjeção do preconceito, o que está posto é a discriminação contra o(a) negro(a). Quando Maria de Lourdes pergunta se ela é preta, responde prontamente: “Preto é o cão!” Mais adiante afirma:

Se eu sei que só gostam de branco! Eu merma não gostava de sair de casa... sou desconfiada. Se eu ver duas pessoas cochichando, acho logo que ta falando de mim. Sou desconfiada, mermo. Ói, eu não gosto de ninguém me abraçando... eu não... não abraço ninguém... (Argemira, lavradora, não sabe a idade)

Marcelo, narrando, ainda, sobre a sua vivência na escola, fala sobre momentos em que é confundido com o estudante da cidade, a partir de sistemas simbólicos que diferenciam rural e urbano:

Por isso, às vezes, me confundem dizendo que eu não sou do distrito, como eles dizem, da roça. Aí, é isso aí que acontece. Eu vou saindo no portão mais cedo, porque tem que pegar o ônibus escolar, “ah, você não vai sair, não, porque você não é do distrito”. Porque não sou do distrito? Aí olha assim, não tem resposta pra dar. Porque não to mal vestido? Porque o do distrito tem que ta mal vestido? Porque eu não to conversando errado, porque o do distrito tem que falar errado? Não, todo mundo é igual, todo mundo! Todo mundo pode chegar lá! (Marcelo, estudante, 19 anos)

Clériston, assim como Pedro, se reporta à discriminação contra o ser da roça e negro, acrescentando aí mais um elemento: a pobreza. “Ser pobre, negro e da roça... (risos) são três razões que realmente, é... separava bem. A discriminação a gente vê claramente.”

As representações sobre “o ser da roça”, produzidas interna ou externamente, parecem que estão, inexoravelmente, atreladas a binarismos essencialistas: do bem ou do mal, positivo ou negativo, estão no cerne dessas representações. Embora, na prática cotidiana, os sujeitos da roça vivenciem o entrelugar (não são seres do bem ou do mal, distintamente), a produção imagético-discursiva que criou e recria “o ser da roça”, foi

forjando, de forma repetitiva, tais representações. A denúncia de preconceitos e discriminações não significa estabelecer em lugares fixos, em oposições binárias, o branco e o negro, o rural e o urbano. A ideia de uma identidade essencialista que fixa sujeitos em sólidos lugares, ignora o movimento, a contínua construção identitária. Sobre a mobilidade da identidade Hall (2006, p.38;39) escreve: “Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”.

Significar o “ser da roça” é, antes de tudo, compreender a dinâmica do movimento que o constrói. Então, sua definição desliza do interior de verdades solidificadas historicamente e flui em (re)invenções dependentes do tempo e do espaço. Não há um lugar fixo, confortável, para enquadrar o “ser da roça”. Ao contrário, sua mobilidade é escorregadia, foge ao sentido. Sua significação depende da sua historicidade e, portanto, é um ato contínuo de construção.

### 3.RESISTÊNCIA CULTURAL DE NEGROS(AS) DA ROÇA NA ESCOLA

*Mas vivemos, Cassul. E cantamos um blue!*

*E na roda um samba*

*De roda*

*Dançamos.*

*Nossos corpos tensos*

*Nossos corpos densos*

*Venceram quase todas as competições.*

*(Nei Lopes, 1996)*

Ainda, sobre a relação rural/urbano, este último representado pela escola, apresentamos introdutoriamente, neste último capítulo, a ação contestadora de estudantes negros(as) na escola em Santa Bárbara. Entendemos que a instituição escola representa um projeto educacional que corrobora a suposta superioridade branca/urbana ocidental, mas que esse projeto é, na prática cotidiana, contestado pela ação social de determinados sujeitos que ali circulam. Apresentamos, então, uma breve discussão sobre resistência e, a partir daí, uma reflexão sobre repetência, evasão, indisciplina e aprovação como estratégias de resistência cultural na escola supracitada.

Objetivando analisar tanto os processos de fixação (através da imposição de uma cultura) como os processos de mobilidade (retratados pela resistência cultural) demarcadores da relação entre escola e negros(as) da roça, estaremos discutindo, então, a escola (nas suas práticas contemporâneas), a atuação dos estudantes negros da roça nesse espaço e a interlocução entre esses sujeitos e a escola, as estratégias de resistência cultural utilizadas por esses estudantes no cotidiano escolar.

#### 3.10 NEGRO DA ROÇA NA ESCOLA BARBARENSE – O SILÊNCIO CONTESTADO

Enquanto instituição educacional, a escola, em Santa Bárbara, projeta um ensino pautado na reprodução do conhecimento, na universalização do sujeito e, portanto, na



negação da pluralidade cultural, no ensinar e aprender como partes dicotomizadas do processo educacional. O conteúdo privilegiado pelo currículo da maioria dessas escolas representa, então, um conhecimento ocidental, branco, urbanocêntrico e cristão, portanto, vazio de significados, sem sentido para estudantes pobres, negros e da roça. Esse tipo de conteúdo transforma as aulas em cansativos monólogos, onde o professor é senhor da palavra vazia e o estudante um suposto ouvinte. A palavra vazia de significado não pode encontrar eco no interlocutor. Soa como palavra estrangeira que nada diz para aquele que a desconhece. A comunicação inviabilizada, reduzida a monólogo, transforma a educação numa ação mecânica, na repetição de palavras ocas de sentido. Através da linguagem, a escola continua reproduzindo a dominação cultural do ocidente, negando outras culturas.

A escola não dialógica funciona a partir de binarismos que visam à reprodução mecânica de conhecimento. Certo/errado, disciplinado/indisciplinado, capaz/incapaz, ensinar/aprender, aprovar/reprovar, torna a aquisição de conhecimento um ato quantitativo, classificatório, discriminador. Enquanto reprodutora de conhecimento, a escola é impositiva e classifica, quantifica, rotula, aprova e reprova, arrogando-se o direito de separar os “capazes” dos “incapazes”, de condenar e sentenciar alguns ao analfabetismo, à morte intelectual, ao silêncio. A diferença é, dessa forma, vista como deficiência por aqueles que, detentores de um conhecimento sistematizado, legitimado pelo currículo, arrogam para si o poder e, em oposição, inferioriza o outro, cria estereótipos, diz quem é e até onde pode chegar este outro. O(a) estudante negro(a) da roça, nessa realidade, passa a ser representado como o “tabaréu”; sua forma de expressão como grosseira, desajeitada; suas festas, mitos, tradições, religiosidade, como folclore.

Todo conhecimento, resultante da experiência vivida, de diálogos significados na prática sociocultural, se tornam invisíveis, negados, silenciados e, como se não tivesse memória, o estudante é recebido na escola como tábula rasa.

Pensamos que, para o(a) estudante negro(a) da roça, silenciada sua voz, negada sua cultura, a palavra sem sentido, mecanicamente repetida, é palavra estrangeira. Não comunica, não estabelece a ponte entre o emissor e o interlocutor. Inviabilizado o diálogo, resta o silêncio. É, porém, no interior deste silêncio que se elabora a diversidade de textos circulantes na escola. Os sujeitos emergem em expressões, vozes e textos. A experiência vivida, a historicidade desses sujeitos recria o espaço escolar, transgride as normas, vivencia um currículo não projetado. A escola torna-se um espaço contestado, local onde a

resistência cultural se manifesta. As culturas negadas se apresentam, eclodem em textos, vozes e expressões diversas.

A relação do estudante negro da roça com a escola, em Santa Bárbara, é marcada por uma dualidade que nos leva a pensar essa instituição educacional de forma bidimensional. Se, por um lado, a escola impõe normas, um currículo que ignora a cultura desses sujeitos, por outro, a experiência vivida destes leva-os a romper silêncios, a reconstruir o espaço educacional, a reinventar o ensinar e o aprender, fazendo da escola um espaço contestado. Contudo, se na prática cotidiana a escola experimenta essa dualidade, no que diz respeito a sua formatação, ao seu projeto educacional, ela se mostra impositiva, universalista, homogeneizadora, colonizadora. A resistência cultural que ali se verifica não rompe com esse projeto excludente que transforma os diferentes em deficientes. Através de um processo educacional que dicotomiza ensinar e aprender, a escola reproduz um conhecimento alheio ao(à) estudante negro(a) da roça, à sua cultura. Arrogante decide, através de rótulos, estereótipos, classificações, quantificações, quem são os capazes e os incapazes; quem se tornou cidadão civilizado e quem ficou de fora desse processo civilizatório.



Figura 9 — Alunas fazendo bonecas de pano na sala de aula.  
Fonte:Acervo particular de Maria Dalva de Lima Macêdo

Para Dayrell (2001), a instituição escolar, enquanto espaço sociocultural, está ordenada em dupla dimensão, como conjunto de regras e normas que buscam a universalização dos seus sujeitos e a trama das relações cotidianas desses sujeitos, que desempenham um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que a escola é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização.

A primeira dimensão constituiu de forma hegemônica o modelo, ainda largamente ministrado pela escola. Nesse modelo, uma elite branca/urbana tornou-se padrão de referência e, assim, o fracasso e/ou o êxito escolar estão intrinsecamente ligados a uma menor ou maior semelhança com esse grupo. Os conteúdos privilegiados pela escola estão colocados, de forma naturalizada, como legítimos, os únicos capazes de transformar indivíduos em cidadãos civilizados. Não se questiona, portanto, o que ensinar, mas o como ensinar. Segundo Bento,

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. (apud Silva, 2009, s/p)

A naturalização dos conteúdos que privilegiam o branco macho, cristão, urbano, impõe a outros indivíduos uma adequação, uma aproximação que os aniquilam como sujeitos históricos. O branqueamento aparece, então, como o caminho possível para efetivação do processo civilizatório. Segundo Silva (2009, s/p.), “[o] branco pouco aparece no processo de branqueamento. Aparece apenas como o representante da humanidade e modelo universal a ser imitado.” Questionável, portanto, é a atuação do outro não branco nesse processo.

A segunda dimensão da escola aponta para o papel do sujeito nos processos históricos. A experiência vivida, a pluralidade cultural, os conhecimentos adquiridos, por esses sujeitos, em processos educacionais extraescolares, eclodem em vozes, em textos, na reinvenção dos espaços e do currículo escolar, na resignificação da escola, enfim. A escola torna-se, assim, um espaço contestado.

Nas salas de aula, nos corredores, pátios, cantinas, etc., os sujeitos que vivenciam a escola elaboram outras narrativas, compõem textos, não legitimados pela escola, mas apropriados por aqueles em relações dialógicas que os colocam em constante movimento.

Em sua dupla dimensão, a escola é um espaço sociocultural cujo “[...] processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do “velho” e a possibilidade de construção do “novo”, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva.” como observa Dayrell (2001, p. 137). Se, por um lado, a escola atua reproduzindo desigualdades, por outro, negras/os, índios/as, portadores de deficiência, mulheres, homossexuais e outros sujeitos historicamente discriminados por esta instituição educacional contestam, resistem a estereótipos, a preconceitos, à discriminação, à universalização imposta, à ilegitimidade do seu ser enquanto sujeito. A construção de uma nova escola não significa pensar um projeto educacional que visa tornar iguais os diferentes, mas possibilitar a todos, de forma simétrica, acesso aos bens produzidos pela humanidade. Só assim se torna possível compreender uma unidade para a diversidade.

A escola tem fundamental importância na luta contra todo tipo de discriminação, mas não basta. O engajamento de outras instituições educacionais e de tantos outros espaços onde a educação se faz é determinante para a transformação social que buscamos. Precisamos reinventar nossas histórias, construir cotidianamente instrumentos que acabem com seculares práticas antirracistas, preconceituosas, discriminatórias. Os movimentos sociais têm contribuído fundamentalmente para isso, como nos mostra Silva:

:

A presença do Movimento Negro, nessa tarefa, recontando a história do negro na África e no Brasil, desde a formação de grupos organizados há séculos, reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, teatro, música e ação sistemática junto aos órgãos de ensino, não pode ser esquecida (SILVA, In: Munanga, 2008, p.29)

Intelectuais das diversas áreas do conhecimento, através de suas obras, denunciam, incitam o imaginário de leitores e ouvintes a desconstruir preconceitos, a reinscrever de forma positiva suas próprias histórias. Porém, a transformação só se tornará efetiva quando cada sujeito discriminado tornar-se livre para “[...] questionar os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados.” (MUNANGA, 2008, p. 13)

A escola, em Santa Bárbara como em outros locais, muitas vezes representada como única maneira de ascender na vida, torna-se, também, um espaço contestado. Constitui-se, assim, em palco de uma experiência educacional não sistematizada que acontece à revelia do currículo oficial. Sujeitos históricos que são, esses estudantes reagem

de diferentes formas ao projeto homogeneizador da escola, aos estereótipos que rotulam, discriminam, criam preconceitos e silêncios.

Enquanto espaço contestado, a escola é, também, *locus* de resistência cultural. A palavra, o texto, os falares, o corpo negro da roça expressam o seu mundo e transgridem a ação colonizadora da escola. E é a partir da resistência, da transgressão que esses sujeitos recriam, ressignificam suas histórias. Num texto sobre literatura negra, Brito (1996) refere-se a esse ato de recriar que possibilita uma nova inscrição histórica, nova reconfiguração da memória, da identidade negra. Segundo a autora (1996, s/p.): A literatura negra não é feita só de banzo; para isso o samba existe. O corpo esteve escravo, mas houve e sempre há a esperança de quilombo”.

A quebra do silêncio, a transgressão, no entanto, não rompe com a escola, enquanto projeto educacional, cujo paradigma ocidental inventou uma roça inferiorizada em estereótipos, preconceitos e discriminações. A escola recebe o aluno negro da roça como um estrangeiro subalternizado, cuja linguagem deve ser literalmente ignorada, substituída por outra, num processo de aculturação colonizador. Assim, caberia a essa instituição de educação transformar esse(a) estudante em um indivíduo civilizado, cidadão capaz de reproduzir um conhecimento, uma fala, uma memória, uma cultura que não é sua. Para Santomé (1995, p.168),

A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus construtos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. [...] Dessa maneira, as pessoas regulam seu pertencimento a grupos sociais e asseguram a solidariedade entre elas, ou seja, se garante a continuidade dessa sociedade

Neste processo civilizatório colonizador a aculturação é vista como êxito. A escola insiste em silenciar, tornar invisível e excluir corpos, textos e vozes dos(as) negros(as) da roça.

A dimensão escolar que transforma a escola num espaço de circulação de diferentes textos, vozes e imagens, faz dessa instituição um espaço dialógico, onde a palavra circula de forma significativa. As práticas socioculturais dos seus sujeitos tornam todo texto, cada voz, “grávida” de sentido. Porém, na dimensão normatizadora, colonizadora, a palavra de negros(as) da roça é, ainda, palavra estrangeira, subalternizada, ilegítima na produção do conhecimento. Não há diálogo onde uma única voz pode ser ouvida, onde essa única voz arroga para si o direito de dizer verdades absolutas sobre o outro.

Trazemos diálogo, aqui, a partir do pensamento de Bakhtin (1999, p.123) que afirma: [...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Consideramos, então, que a escola barbarensense, enquanto instituição educacional projetada a partir dos princípios emancipatórios iluministas, continua racista, preconceituosa, discriminadora, excludente, mas se constitui, a partir da resistência cultural de seus sujeitos plurais, num espaço contestado onde sujeitos históricos impõem formas alternativas de diálogos.

### 3.2 TESSITURAS SOBRE RESISTÊNCIA CULTURAL

Buscamos compreender resistência a partir do diálogo com concepções que, embora distintas, contribuíram para a formulação do que aqui apresentamos como resistência cultural de estudantes negros(as) da roça. Em relação à complexidade desse conceito, Freire Filho (2007, p.13) diz:

Poucos conceitos resistem tanto a uma definição categórica quanto o de resistência. Distintas acepções do termo vem sendo formuladas por autores de índole neogramsciniana ou pós-moderna, cuja agenda analítica se estende para além de questões de estrutura e controle social, contemplando (ou mesmo priorizando) manifestações de agenciamento – capacidade medida socioculturalmente de agir de modo propositado (e, por vezes, criativo) diante de imposições coercivas e estados de dominação, impedindo, fortalecendo ou catalisando mudanças em normas, sanções e hierarquias culturais e sociais.

Para esse autor, uma mesma manifestação pode ser vista como “resistente”, “rebelde”, “rude”, “anômica”, “desviante”, “diversionista”, “delinquente” ou “patologia”, dependendo do olhar, dos interesses ideológicos, das concepções políticas e socioculturais de quem vê. Dessa forma, ações do cotidiano, não voltadas para “derrubadas de regime políticos ou mesmo a discursos emancipatórios”, como “falar ou escrever na língua nativa; romper com o discurso de vítima; silenciar-se deliberadamente; assumir comportamentos de risco”, são possíveis exemplos de resistência. “[...] Nesse processo, conhecimentos,

verdades e rótulos preestabelecidos que disciplinam e assujeitam, mecanismos de controle que anestesiam a potência criadora podem ser questionados, reinterpretados, desautorizados e alterados.” (FREIRE FILHO, 2007, p 17)

Para Rüdiger (2008, p.171), resistência é um conceito sem “substância sociológica” cujo significado é relacional. Segundo ele

A resistência não é em si mesma boa ou má, positiva ou negativa: isso depende, primeiro, em nível prático, de avaliação moral dos sujeitos e, segundo, em nível reflexivo, do princípio ou sistema de interpretação do estudioso interessado no emprego do termo em um dado contexto.

A resistência cultural, em nossa compreensão, se insere em um contexto, onde os diferentes se entrelaçam e se opõem, vivenciam a união e o conflito. Chauí (apud Rezende, 1997), define a expressão como reapropriação, transformação, deslocamento e recusa da cultura dominante, por parte da cultura popular. Mas, entendemos que o ato de resistir compreende, também, a indiferença e as trocas materiais e/ou simbólicas.

Consideramos que as discussões teóricas elaboradas por Cabral e Freire, para e durante as atividades de reconstrução de Guiné-Bissau, ressignificam a ideia de resistência presente em Chauí (apud Rezende, 1997). Embora formuladas no interior e a partir da exigência de um movimento histórico emancipatório, a resistência aí, tanto no que diz respeito à teorização quanto à prática, está intrinsecamente ligada à memória cultural da Guiné-Bissau e ocorre num contexto de recriação da história cultural desse país. Para Amílcar Cabral (apud FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.31), “[...] a luta de libertação é um fato cultural e um fator de cultura”. A emancipação política e econômica do país só se torna possível a partir do momento em que a resistência à dominação, o desejo de libertação, toca o “povo”. A reconstrução começa pela descolonização do pensamento. Reconstrução, segundo Freire (1978, p.15), “[...] porque a Guiné-Bissau não parte de zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar”.

Relativamente à população negra, Brito (2009, s/p.) traz uma contribuição importante a respeito da resistência. Referindo-se ao papel da literatura para a libertação do corpo negro diz:

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interdito em seu espaço individual e social pelo sistema escravocrata do passado e, hoje ainda por políticas segregacionistas

existentes em todos, se não em quase todos, os países em que a diáspora africana se acha presente, coube aos descendentes de africanos, espalhados pelo mundo, inventar formas de resistência. Vemos, pois, a literatura buscar modos de enunciação positivos na descrição desse corpo. A identidade vai ser afirmada em cantos de louvor e orgulho étnicos, chocando-se com o olhar negativo e com a estereotipia lançados ao mundo e às coisas negras. (BRITO, 2009)

Rompendo com a ideia de resistência enquanto “protestos organizados” ou “insurreições coletivas” contra a opressão de ideologias, tomamos aqui a concepção de resistência que “[...] passou a ser frequentemente relacionada, desde os anos 1980, com ações mais prosaicas e sutis, gestos menos tipicamente heróicos da vida cotidiana, não vinculados a derrubada de regimes políticos ou mesmo a discursos emancipatórios.” (FREIRE FILHO, 2007, p.19)

Essa opção está em conformidade com a ideia considerada por nós de uma relação entre o rural e o urbano, entre o negro e o branco, desestabilizadora de lugares fixos. Pensar a resistência como um movimento que se efetiva no interior da cultura dominante e em função dela<sup>14</sup> é, em nossa forma de ver, aniquilar a possibilidade de reinventar, ressignificar situações e espaços, invisibilizando a ação influenciadora daquele(a) que resiste. O ato de resistir não se encontra confinado ao binarismo dominante/dominado. Ao contrário, constitui o entrelugar que desautoriza qualquer relação fundada em binarismos.

Considerando que o conceito de resistência é escorregadio, que se transmuta de um contexto para outro, estabelecemos, então, a resistência de estudantes negros(as) da roça, nas escolas públicas de Santa Bárbara, como maneiras ou estratégias de manipular a ordem estabelecida, desestabilizando verdades e reinventando espaços. Como afirma Certeau (2008, p.79):

:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas.

---

<sup>14</sup> Para Marilena Chauí, (apud REZENDE, 1997, p.230) a cultura popular age no interior e em função da cultura dominante assimilando-a, numa atitude conformista, ou reapropriando-se dela, transformando-a, deslocando-a, recusando-a em manifestações de resistência. Portanto, “toda expressão dos “dominados” se dá em função da relação de subordinação ou resistência aos “dominantes.”



Para esse autor (2008, p.79), essa maneira de utilizar o espaço instituído “[...] constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e as suas legitimações dogmáticas.” É dessas “mil maneiras de jogar e desfazer o jogo do outro”, em movimentos de desconstruções e reinvenções que estamos tratando aqui. Essa “atividade sutil, tenaz, resistente” que manipula a ordem estabelecida pelo sistema, caracteriza o cotidiano dos(as) estudantes negros(as) da roça no município citado acima.

Se a escola representa - através da proposta curricular, de normatizações, regulamentações e, até mesmo, através de sua estrutura física – um sistema educacional que se quer universal, o(a) estudante negro(a) da roça representa – de diferentes maneiras – um poder resistente, desestabilizador desse sistema. Assim, na prática cotidiana, a escola é resultante da ação de seus sujeitos e, portanto, “[...] é dotada de uma dinâmica própria – saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências.” (FONSECA, 2003, p.34)

Mas, se a resistência cultural faz parte do cotidiano escolar, de que maneira ela se processa? Através de quais táticas ou estratégias, ela se efetiva? Quais movimentos no interior das escolas barbarenses caracterizam a resistência cultural de estudantes negros(as) da roça?

Em nossa experiência, como professora, sempre nos instigou determinadas ações, de estudantes e/ou de ex-estudantes da roça, que denunciavam a resistência cultural, a desestabilização do sistema educacional escolar. O diálogo com as narrativas de nossos entrevistados e com a bibliografia sobre o tema aponta, como estratégias de resistência cultural de estudantes negros(as) da roça nas escolas barbarenses, tanto indisciplina, reprovação, repetência e evasão, enquanto ações que rejeitam esse conhecimento e as normas que regulam a escola, quanto o ato que conduz à aquisição do conhecimento impositivo da escola, portanto à aprovação e às conclusões de cursos.

### 3.3 EVASÃO E REPETÊNCIA COMO RESISTÊNCIA CULTURAL

A evasão e a repetência compreendidas como fracasso escolar constituem hoje tema de infindáveis reflexões e debates geradores de estatísticas e políticas públicas. No centro da polêmica que envolve essa temática, está a causa do fracasso escolar. Afinal, de quem é a responsabilidade desse fracasso? Os inúmeros estudos apontam fenômenos externos e fenômenos internos (à escola) como fatores de explicação. As abordagens que visam explicações a partir de fenômenos externos apontam o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar. Entre os fenômenos internos, está a própria escola, a linguagem e o professor. A explicação a partir da desigualdade social está presente, entre outros autores, em Arroyo (1991, p.21):

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais.

Junto à desigualdade social, está a má alimentação geradora da desnutrição, o baixo nível de escolaridade das famílias e, conseqüentemente, ausência de participação destas no processo escolar além do fato de os alunos serem “[...] obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família” (MEKSENAS apud Queiroz, 2002, p.3).

Em uma obra intitulada *Fracasso Escolar: Mito e Realidade*, Baeta (1992) reconhece que não é possível negar a precariedade das “condições materiais concretas” de vida da maioria dos estudantes que frequentam a escola pública, mas:

Conhecer esta realidade deve ser ponto de partida para adequar a prática pedagógica às crianças que nela estão inseridas, e não como vem sendo feito, usar este conhecimento como alibi para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar. (BAETA, 1992, p.20)

Segundo Queiroz (2002, p.4), essa literatura educacional brasileira culpabiliza a criança pelo próprio fracasso escolar, “seja pela ‘pobreza’, seja pela ‘má-alimentação’, pela ‘falta de esforço’, ou pelo desinteresse”. Nessa perspectiva, a escola não se responsabiliza pelo fracasso do aluno, por esse “*ser portador de desvantagens culturais ou de déficits*

*sócio-culturais.*”

Na contramão dessas explicações, a autora cita estudiosos (FUKUI, 1983); (CUNHA, 1997); (BOURDIEU, 1998) que “[...] apontam a escola como responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, tomando como base explicações que variam desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor.” (QUEIROZ, 2002, p.4)

Para Bourdieu (1998, apud QUEIROZ, 2002, p.5), “[...] os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros”.

É possível, no entanto, responsabilizar, isoladamente, indivíduos ou instituições pelo fracasso escolar? A problemática remete para muitos debates que tratam “[...] sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania". (CHARLOT, apud Queiroz, 2002, p.5,6) Compreendemos que, além disso, generalizações não dão conta de explicar um fenômeno que é histórico, portanto, embora ocorrendo de forma sistemática, diverge no tempo e no espaço. O alto índice de repetência e evasão coincide com a massificação da escola. Segundo Baeta (1992, p.17), o fracasso escolar “[...] nem sempre existiu e se isto não ocorria deve-se ao fato de que a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola, exatamente os membros das classes trabalhadoras, tanto urbanas, quanto rurais”.

Tratando-se do nosso trabalho, questionamos inúmeras vezes a evasão e a repetência que, repetidamente, levam estudantes negros(as) da roça a se sentirem incapazes de aprender. O que mais nos intriga nesses casos é o poder de reflexão desses meninos(as) quando o assunto não é sobre o conteúdo escolar. Analfabetos ou semianalfabetos do ponto de vista linguístico são capazes de ensinar grandes lições do cotidiano. Na medida em que o ato de ensinar e aprender ocorre de forma dicotômica, esses(as) estudantes se entregam ao silêncio e, gradativamente, se distanciam da escola. À indiferença da escola para com suas formas de ler o mundo, de lidar com o seu real, eles respondem com a rejeição ao conhecimento que ela oferece. Então, passam a se responsabilizar pelo próprio fracasso escolar, seja assimilando o discurso que determinou suas incapacidades para aprender, seja buscando explicações em fatores externos (família, trabalho, etc.). Marinês fala na sua

entrevista sobre a impossibilidade de resolver as tarefas de casa, pois não podia contar com a ajuda da família. Nas suas memórias, diz da dor de não saber ler:

Eu saí da escola, viu, se eu não me engano, eu fiquei até os doze ano na escola. Você sabe, chegava em casa com as tarefa de casa, não tinha ninguém pra lhe orientar... Meu pai não tinha estudo. Minha mãe sabia ler e escrever, mas não era de sentar com a gente pra ensinar as tarefa da escola. Aí, foi por isso que hoje me queixo, também, mais por isso, de não ter aprendido, porque não teve aquele, sempre aquele incentivo de estudar... Ser uma pessoa mais desenvolvida... Meu sonho é ler um livro, ainda. Pegar assim e ler! Uma mensagem no meu celular, chega e eu não sei. Tenho que pedir meus filho ou meu marido pra ler que eu não sei. Isso me dói muito! (Marinês, empregada doméstica, 41 anos)

Ela se queixa da falta de participação da família no processo educacional escolar, porém denuncia, implicitamente, o descompasso entre ensinar e aprender quando afirma, mais adiante, que também não sabia responder a atividade de aula e, por isso, se negava a ir até o quadro de giz resolver questões postas pela professora. No caso de Marinês, a escola situada na roça, ainda usava castigos físicos contra quem resistisse a suas regras ou respondesse errado uma atividade oral, a exemplo da tabuada que devia ser decorada. Ela relata que saiu da escola após “sair na mão” com a professora:

Porque ela quis... ela mandou que eu fizesse... fosse no quadro, mas eu disse com ela... falei pra ela que eu não sabia. Ela disse: você vai, sim. Ela foi me pegar a pulso, na cadeira, pra eu ir no quadro. Falei com ela que eu não ia. Aí eu fechei a mão. Ela começou a bater em meus dedos com a mão fechada. Ela: abra a mão. Eu disse: não abro a minha mão. Aí quando ela veio com a outra ajudante dela, sabe? Ela pegou na minha mão a pulso. Eu levantei e traneei com ela na mão. Derrubei ela, aí foi quando abri a porta. Eu não esperei a porta abrir, eu logo abrir a janela e pulei a janela e saí da sala de aula. Não voltei mais. (Marinês, empregada doméstica, 41 anos)

Marinês, como tantas outras crianças negras da roça, sofreu na escola um processo de dupla violência: os castigos físicos e a imposição de um ensino distante de sua realidade, o que impossibilitou o diálogo com conhecimentos diferentes dos seus. Num ato de negação à escola, evade.

Genilda diz que largou a escola aos dez anos para trabalhar. Lembra que na escola fazia cópia, fazia conta... “Aqueles negócio, assim, e mais nada”. Relata que aprendeu fazer o nome frequentando a escola, dia sim, dia não.

No colégio era assim. Um dia eu ia pro colégio, outro dia eu ia trabalhar. Era assim: um dia eu ia pro colégio, outro dia eu ia trabalhar. Aí, foi indo, foi indo, não levou uns três mês. Aí chegou, aprendi a fazer o meu nome. Aí cheguei e falei: oh pai, já que já sei fazer o meu nome, então eu saio do colégio e vou trabalhar. Aí, ele disse: você é quem sabe, entendeu? Aí, eu peguei, desisti e fui trabalhar, por isso. Aí, do meio por fim, aí, eu esqueci, também de fazer o nome. Parei mesmo de ensinamento e parei... aí, esqueci de fazer meu nome. (Genilda, empregada doméstica, 36 anos)

A fala de Genilda parece corroborar o pensamento que explica a repetência e a evasão a partir de fenômenos externos, isentando a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar. A princípio, parece óbvio que o que a levou a sair da escola foi a necessidade de trabalhar. Entretanto, cabem aqui algumas interrogações: que sentido teria, para Genilda, saber fazer o nome? Por que um conhecimento adquirido (aprender fazer o nome) foi esquecido com o passar do tempo? Que significado tem a escola, para uma criança de dez anos que, ao aprender o próprio nome, desiste dela para trabalhar? Que práticas cotidianas determinaram essa tomada de decisão? Que produções discursivas corroboram a representação de escola como lugar de ascensão social para poucos? Para Lima e Cunha Jr. (2002, p.66):

As práticas cotidianas das culturas do racismo produzem e reproduzem preconceitos e discriminações, atribuindo, em nível de práticas e imaginários sociais, valores negativos em relação às vivências afrodescendentes e potencializa modelos euro-norte-americanos. Fomentam processos de inclusões diferenciados, inferiorizantes, nas dinâmicas do exercício da cidadania e da representação social.

Dentro e fora das escolas, o etnocentrismo que marca o pensamento e as práticas hegemônicas no Brasil tem significativa relevância na incidência dos baixos indicadores sociais sobre a população afrodescendente brasileira. “Estes indicadores vão desde a exclusão educacional às discriminações no mercado de trabalho, na mídia e nas diversas relações que se dão no cotidiano social” (LIMA; CUNHA Jr., 2002, p.66).

As narrativas de nossos entrevistados nos levam a pensar que a representação de escola, pela camada social mais pobre, como via de ascensão, como “futuro melhor”, tem como meta, como ponto de chegada, o trabalho. Evadir da escola para trabalhar pode



hoje... diariamente...é... eu não esqueço disso e... até hoje eu procuro explicação e não encontro sinceramente. (Cleriston, professor, 41 anos)

Dos quinze alunos que concluíram a primeira turma de quarta série do ensino fundamental, na Escola Clériston Andrade em Sítio das Flores, apenas um foi aprovado na quinta série, no Centro Educacional São José, na sede de Santa Bárbara. Ficou sem explicação a reprovação de estudantes considerados capazes por professoras, pais e colegas, da roça. Falando sobre sua própria experiência na escola, Erotildes traz uma contribuição para a problematização da questão acima.

Então, eu acho que é... até à época de entrar na escola, eu fui muito mais feliz. Porque eu não tinha consciência de um outro mundo, de uma outra realidade que eu vi na escola. Que era essa realidade, de certa forma contrastante. É... de que tudo aquilo que eu tinha como verdade do meu mundo, a minha cultura, aquilo que meus pais me ensinaram, de certa forma, na escola, eles queriam que eu negasse isso. Porque eles queriam que eu aprendesse, e que eu me comportasse da forma que eles achavam que devia... que... todo homem, toda mulher, toda criança devia se comportar. Que era justamente a forma que a elite, né? escolheu e que achava que era a certa pra todo mundo. (Maria Erotildes, professora, 59 anos)

A experiência de Sítio das Flores, citada por Clériston, nos leva a pensar que, embora a escola da roça não se distancie da escola da cidade no que diz respeito ao projeto universalizante (normas, leis, currículo, estatutos, estrutura física, etc.) ambas se diferenciam no tocante as práticas cotidianas. Sair de uma escola da roça para uma escola da cidade pode representar um sentimento de estar vivenciando pela primeira vez a experiência escolar.

Na reflexão sobre o fenômeno da evasão e da repetência dos estudantes negros da roça em Santa Bárbara, consideramos duas questões principais: o que aqui denominamos de cultura da roça e a relação entre a escola e esses estudantes. Diante do que já expomos sobre cultura da roça e escola, entendemos que as tensões e os conflitos que marcam essa relação movimentam o cotidiano escolar: de um lado o poder legitimado da escola que seleciona, organiza, avalia e controla a aprendizagem, do outro lado o jogo sutil dos(as) estudantes que desestabilizam o caráter universalizante dessa instituição escolar. Segundo Forquin, a escola pressupõe-se um lugar onde se faz a justiça. Ele explicita em que consiste essa justiça mostrada na escola.

Essencialmente no fato de as regras serem as mesmas para todos e no fato de não haver nem preferências, nem discriminações em relação a certos grupos ou a certas pessoas. Todos devem poder ter as mesmas bases de acesso aos estudos e todos devem ser tratados segundo os mesmos critérios, seja em relação à alocação de recursos, à avaliação dos desempenhos, aos procedimentos avaliativos e de seleção, ou aos modos de manutenção da ordem e da disciplina. (FORQUIN, 2000, p.52)

Em outro trecho, esse autor (2000, p.55) questiona esse “princípio de igualdade de tratamento”, essa pressuposta justiça escolar, “a exigência de universalismo” diante de “[...] indivíduos concretos que se diferenciam não somente uns dos outros, mas, também se diferenciam segundo os diferentes contextos de ação, as diferentes esferas de atividade, os diferentes domínios e as diferentes dimensões da existência”.

O preconceito, a discriminação e a exclusão são forjados nesse contexto onde “o princípio de igualdade” impõe um processo educacional homogêneo, universalizante, que tem como parâmetro o conhecimento legitimado pela elite branca e urbana. Nesse contexto, tornam-se inevitáveis as tensões e os conflitos, dos quais já falamos aqui. Na medida em que os(as) estudantes negros(as) da roça encontram dificuldades de dialogar com essa escola universal, ela os trata, pejorativamente, como “coitadinhos”, “tabaréus”, “incapazes”, “indisciplinados”, impondo-lhes a responsabilidade do próprio fracasso escolar. Contrapondo-se, esses(as) estudantes desfazem “o jogo do outro”, desestabilizam seus princípios universalizantes recusando o papel de consumidor do conhecimento alheio. Descontextualizado, o conhecimento não pode ser problematizado, pois onde não há o desejo de conhecer, não pode haver o esforço da busca. Então, o processo educacional ocorre de forma mecânica em que o ensinar dicotomizado do aprender não considera “o caráter criador do ato de conhecer”. (Freire, 1978, p. 18) Em relação a esse projeto de negação de certas culturas, de silenciamento e exclusão, a evasão e a repetência constituem resistência cultural. Deixar de apreender um conhecimento alheio aos valores, atitudes, cosmovisões, ao patrimônio cultural de seu grupo é resistir a um propósito de aculturação.

Essa forma de resistência cultural aparentemente negatizada, tem, no entanto, exercido um fundamental papel no exercício do diálogo sobre escola contemporânea, pois, definidas como fracasso escolar, evasão e repetência, têm suscitado reflexões e debates, responsáveis não só pelo diálogo citado acima, como também pela efetivação de políticas públicas voltadas para a solução desse problema.



Entendemos, portanto, que a repetência e a evasão representam uma forma de resistência cultural de estudantes negros(as) da roça em Santa Bárbara. Por um lado, esses estudantes, ao se fecharem à aquisição de um conhecimento, imposto pela escola como verdade universal, desestabilizam essa verdade, garantindo a continuidade da cultura da roça; por outro, na medida em que expõem o fracasso escolar, fazem emergir reflexões e debates, despertando olhares e interesses sobre a relação da escola com esses(as) estudantes e, conseqüentemente, possibilitando a visibilidade da cultura da roça. Freire Filho (2007, p.18), discorrendo sobre os protestos das Mães de Maio, cita Baldwin *et tal*: “Embora não se possa dizer que o protesto tenha transformado o poder político, ele criou um espaço em que pôde ocorrer uma discussão a respeito de justiça e de eventos que o governo militar almejava suprimir”. Consideramos que, assim como os protestos das Mães de Maio, a repetência e a evasão (resistência cultural) de estudantes negros(as) da roça em Santa Bárbara têm impulsionado a criação de espaços de discussão, dentro e fora da escola, que problematizam as relações socioculturais no processo educacional.

### 3.4 INDISCIPLINA NA ESCOLA – TENAZ RESISTÊNCIA

Numa perspectiva semelhante à da resistência através da evasão e da repetência, trazemos aqui a indisciplina escolar como ato de resistência cultural de estudantes negros(as) da roça em Santa Bárbara. Essa definição de indisciplina é corroborada pelas narrativas de nossos entrevistados, quando retratam o descompasso entre as práticas universalizantes da escola e a diversidade cultural que ela comporta.

Daniel aponta para a relação da indisciplina com o processo ensino/aprendizagem que opõe quem ensina a quem aprende, professor a aluno:

Mas, na maioria das vezes, os professores, eles tão mais errados do que os alunos. Eles só quer saber o quê? Ensinar o assunto, pronto! Deixa lá, eles fica aqui, ó, a cabeça baixa, lendo, e deixa os aluno lá fazendo a baderna dentro da sala. Conversando, brigando. (Daniel, estudante, 15 anos)

Clériston, explicando a razão da indisciplina, fala que a escola de hoje não é mais como antigamente e arremata:

Antigamente os alunos tinham comportamento diferente, né? As relações hoje mudaram muito, né? A sociedade hoje é outra, e... avança rapidamente, e parece que a escola não está acompanhando isso. A gente vê os professores reclamando muito, mas, também é... a gente vê professores que não estão... realmente é verdade, não estão acompanhando isso. Eles precisam entender hoje que a sociedade é outra, mudou totalmente. Os alunos querem coisas novas e a escola não está é... é... atentando pra isso. (Clériston, professor, 41 anos)

Erotildes diz: “Eu sempre achei que a escola é um mundo... É um mundo tão distante da realidade do aluno! E que por isso o aluno, talvez, não tenha vontade de aprender aquelas coisas, que pra eles são coisas que não têm significado nenhum.” (Maria Erotildes, professora)

Garcia diz que, para alguns professores, a indisciplina é um ato de incivilidade decorrente da falta de limite em casa:

[...] a queixa comum entre muitos professores sobre alunos que vêm à escola "sem limites" trazidos de casa, poderia ser traduzida como uma queixa sobre a ausência de padrões culturais básicos de civilidade derivados de alguma lacuna formativa devido á família. (GARCIA, 1999, p. 126)

“A ausência de padrões culturais básicos de civilidade” é uma proposição que expõe o pensamento que orienta o projeto universalista da escola, reafirmando o caráter excludente dessa instituição. Certas condutas próprias de outras experiências socioculturais podem, nesse contexto, ser interpretadas como ato de incivilidade ou indisciplina. Por outro lado, a agressividade que marca a conduta “incivilizada” de estudantes, não raro está em consonância com experiências de preconceitos, discriminações e humilhações sofridas por esses estudantes. Referente à humilhação Sposito e Galvão (2004, p.372) observam:

Um dos aspectos mais citados como prática de humilhação diz respeito ao processo e ao julgamento escolar sobre o aluno: não ter paciência com as dúvidas, ridicularizar perguntas formuladas em sala de aula sobre os conteúdos, expor resultados de avaliação citando nominalmente os alunos em público. O insucesso escolar chega a ser admitido porque se sentem co-autores desse fracasso, mas o fracasso tornado público é insuportável, pois expõe e destrói para o outro uma imagem positiva de si.

Contudo, condutas agressivas ou violentas, que ocorrem na escola, podem resultar de fatores não culturais. Não estamos, portanto, tratando de forma generalizada a questão.

Dada a polissemia do termo e a partir das narrativas dos nossos entrevistados, tomamos indisciplina, aqui, no sentido inverso de disciplina. Para Garcia (2006, p.124), “[...] quando pensado em contraste à noção de disciplina, esse conceito se articula a noção de ruptura e negação de esquemas norteadores e reguladores na escola.”

A escola funciona dentro de um princípio disciplinar que visa regular tanto os espaços quanto as vivências escolares. A estrutura física – prédios circundados por muros, portões fechados, etc.; a disposição dos espaços que compõem a escola; as filas; os horários que determinam o momento de entrar e de sair, os intervalos, as reuniões, etc.; o uso de uniformes; a distribuição de carga horária; as atividades escolares – exercícios, leituras e avaliações; tudo isso está conformado nesse princípio disciplinador. Segundo Passos, a forma organizacional da escola constrói nas salas de aula uma cultura disciplinar que rompe com aquilo que a criança vive cotidianamente fora do ambiente escolar. “Entrar para a escola significa renunciar à diversidade desse espaço, adentrando num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo.” (PASSOS, 1996, p. 123)

Referindo-se à realidade de Santa Bárbara, a fala de Erotildes aponta para essa distância entre a cultura disciplinar da escola e a realidade do estudante.

As nossas escolas ainda continuam muito fora da realidade! Hoje as escolas, elas continuam com aquelas carteiras, né? Mesmo colocadas em círculo, ou em grupo, ou em fila indiana, mas, é um lugar onde o aluno, que já tem hoje - mesmo quando ele não tem, não tem um computador em casa, tem as lan houses, ele tem o mundo da comunicação, tem televisão – o mais pobrezinho tem uma televisão hoje. E ele chega na escola tá aquele negócio totalmente parado na verdade. O quadro ainda... A maioria dos quadros com aquele giz, os professores dando aquelas aulas. Então, eu acho que, principalmente o aluno que vem da zona rural, com a liberdade que ele tem hoje, né? Que a gente sabe que hoje, as crianças e os adolescentes tem muito mais liberdade. Liberdade essa, que pode levar pro bem ou pro mal! Mas, tem liberdade! Então, ele chega naquela escola, é um espaço onde ele fica preso, ali. Às vezes, ouvindo coisas totalmente desinteressantes pra ele. (Maria Erotildes, professora, 59 anos)

O princípio disciplinador da escola faz parte do projeto iluminista, universal, que a escola representa. Dannells (1997, apud GARCIA, 2006, p.124), afirma: “Sob uma perspectiva histórica a relação entre educação e disciplina parece inerente ao projeto civilizatório do ocidente.”

A indisciplina, nesse contexto, aparece como fator de instabilidade no processo de execução desse projeto. Batendo de frente com a disciplina escolar, os atos de indisciplina “[...] impulsionam focos de resistência e de luta que sugerem caminhos de possibilidade ou espaço de liberdade.” (PASSOS, 1996, p.123)

Alex tenta explicar o porquê da indisciplina de alguns colegas: “Não sei. Bem, eu acho que eles quer ser... sentir respeitados na escola. Eles querem ser respeitados desse jeito. Mas, desse jeito eles não são (risos). Aí começa a bagunçar, bater” (Alex, estudante).

No seu relato, Bárbara fala de um colega “bagunceiro”:

[...] ele diz que vem pra escola pra bagunçar. Mas, a gente conversa com ele, ele fala que ele vai estudar, que ele vai passar, que na oitava... que ele vai pra Lamarão, que ele vai fazer fluxo, que ele vai fazer sétima e oitava, pra no primeiro ano ele ir pra Santa Bárbara estudar com a gente. Porque ele diz que faz mais isso porque ele não tem com quem estudar, que não sei o que... (Bárbara, estudante, 13 anos)

A fala dessa estudante aponta para o caráter individualista da escola contemporânea. Nela, cada um deve ser capaz de realizar por si mesmo determinadas tarefas e se responsabilizar pelos próprios resultados. Nessa perspectiva, tornam-se possíveis a tensão e o conflito entre estudantes e escola. O controle permanente dos indivíduos e o caráter “igualitário competitivo” que marcam a escola não coadunam com “o princípio de solicitude” predominante nas relações familiares (FORQUIN, 2000).

A escola constitui um espaço marcado por conflitos e tensões, imposições e resistência, na medida em que, dicotomizando ensinar e aprender, se fecha para as experiências que os alunos trazem. Segundo Passos (1996, p.121), não é possível isolar a indisciplina “[...] do que parece ser um sintoma daquilo que a própria escola produziu, seja em termos do significado dos seus conteúdos, das estratégias de trabalho na sala de aula, ou, ainda, do modo de encarar os alunos e partilhar com eles os espaços, as vozes, o tempo.”

No cerne dessa discussão, em nossa compreensão está a relação do(a) professor(a) com o estudante. A representação da escola onde estuda, bem como a imagem que o aluno tem do(a) professor(a) são fatores fundamentais na intermediação da indisciplina estudantil. Competente, amigo, autoritário, descomprometido, são adjetivos que definem professores(as) e fazem a diferença no cotidiano escolar. Sobre isso, Erotildes diz:

[...] você pode ver que quando você se identifica com o professor, com a forma dele lhe passar o conteúdo, com a forma dele lhe tratar, quando o aluno se identifica com você como professora, ele consegue aprender muito mais fácil. Ele também... Isso é que é importante. Todo ser humano, ele gosta de ser respeitado e tratado com carinho (Erotildes, professora, 59 anos).

Sposito e Galvão (2004) expõem, através da narração de estudantes paulistas, a importância do relacionamento professor(a) aluno(a) na transformação do processo educacional em experiência plena de êxito.

Ao que parece, a valorização do atributo “gostar da profissão” expressava a demanda por um adulto “bem situado”, coerente com suas escolhas; que mantenha um vínculo afetivo com o seu fazer cotidiano e com os seus alunos. Logo, na percepção dos jovens, o envolvimento do professor com o aluno e com o seu ofício foi posto como condição para que se envolvam com a matéria (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p.363).

O papel fundamental dos(as) professores(as) na condução do processo educacional está presente, também no relato de Daniel, que busca o porquê da indisciplina, “bagunça” de colegas, na conduta de alguns(mas) desses(as) profissionais.

Acho que mais revolta, porque os professores falam: “Ah! Você tem que estudar, isso e aquilo. No dia que tem aula, os alunos vem tudo com o intuito de estudar, chega os professores não vem. Sempre vai faltar no salário deles, mas nós também precisa. E eles fica faltando, todo mês fala: “Ó, vocês ta bagunçando, mas o meu ta entrando lá no banco, ó!” “Todo mês o meu ta lá. Vocês fica aí bagunçando, pra no futuro depois vocês não ter nada. Tem que procurar estudar pra no futuro vocês ter alguma coisa.” (Daniel, estudante, 15 anos)

A fala de Bárbara, a seguir, retrata como a relação professor/estudante, na escola contemporânea, vem sendo marcada pelo questionamento de seu poder ou autoridade na sala de aula, refletido, na maioria das vezes, pela indisciplina de alguns estudantes.

Eu já vi esse menino é... entregando... botando nome na prova, entregando a prova em branco. Ou então riscando a prova toda. E dando em branco. Escrevendo mensagens idiotas, se assim posso dizer. Escrevendo mensagens idiotas e assim... mensagens bem sem graça. Bem sem graça mesmo. Assim... tem um... até pornográfica. E botam na prova, entregam, assim. (Bárbara, estudante, 13 anos)

Ela diz que, que quando questionados por causa da indisciplina, esses estudantes respondem: “Eu falo do jeito que eu quiser ali porque aqui... não tem ninguém pra me impedir”. Eles falam assim! A maioria das vezes eles falam... eles fazem isso no dia das provas.” (Bárbara, estudante, 13 anos)

Em relação à (des)organização da escola, alguns relatos dão conta de insatisfações, tanto no âmbito pedagógico quanto no que diz respeito à estrutura. Alex diz que a escola hoje “tá péssima”! Explica: “Primeiro pelo estado dela. Todo bagunçado. É... os diretores são a mesma coisa que nada. Os alunos faz tudo e os professor e o diretor não toma nenhuma... fazendo nada é... pra... pra corrigir ele. É... isso.” (Alex, estudante, 15 anos) Após ter afirmado que a escola é muito chata, Bárbara fala: “dá até desgosto de vim pra’qui estudar. É muito feia! Toda... o muro todo feio...”

Organização e “bagunça” são polos opostos que determinam comportamentos. Assim, no interior da escola, permeiam diferentes fatores determinantes em relação à indisciplina dos estudantes. Esses fatores não estão descolados, no entanto, do princípio disciplinador que rege a escola, ao contrário, definem a intensidade com que a disciplina é imposta na instituição. Em menor ou maior escala, o princípio disciplinador faz parte do processo ensino/aprendizagem e representa o projeto colonizador que, a partir de pressupostos igualitários, promovem a reprodução de desigualdades, a exclusão.

De um modo geral, a indisciplina está intrinsecamente relacionada à repetência. Há uma correlação entre defasagem idade/série e indisciplina. As narrativas de Bárbara e Alex reafirmam isso. Bárbara diz: “São os mais velhos, são os velhos. São os homens. São homens, já. Não são mais meninos. Eles são homens que trabalham com os pais.” Quando questionada se são repetentes, responde: “São repetentes. Tem um mesmo, que repetiu a quarta série, acho que foi, quatro vezes.” Alex confirma: “E muitos são os maiores e os mais velhos que faz isso.” E completa: “Os que bagunçam, que eu falei, são todos repetentes.”

Comumente, parece ser um caminho natural que estudantes negros(as) da roça encontrem dificuldades no processo ensino/aprendizagem, repitam (por vários anos uma mesma série), tornem-se indisciplinados e às vezes, depois de muito tempo, evadam da escola. A justificativa, para essa sequência escolar se faz através de uma produção imagética/discursiva que criou estereótipos e formas de discriminações para inferiorizar esses sujeitos. À escola cabe o papel de transmissora de conhecimento, portanto é ela quem ensina; ao aluno resta consumir este conhecimento, portanto, aprender. Dicotomizado

(aprender/ensinar), o ato educacional não prevê o diálogo, a troca. Não há aí nenhuma possibilidade de estudantes e professores(as) ensinarem e aprenderem mutuamente.

Assim como repetência e evasão, a indisciplina se constitui, nesse contexto, numa maneira de jogar com o outro (ou o jogo do outro). Configura-se num ato tenaz de resistência cultural. É mais uma forma de romper com a verdade absoluta, com o universalismo da escola conformado nas práticas disciplinares. O princípio que orienta esse tipo de resistência cultural é o de mobilidade, que desestabiliza o lugar predeterminado para o(a) estudante negro(a) da roça.

Portanto, a indisciplina representa uma forma de resistência cultural, pois caracteriza o ato de contestar um sistema educacional excludente. Romper com o projeto normatizador, universalizante e disciplinador da escola é abrir espaço para que outras vozes se façam ouvir na escola, e, de certa forma, é reinventar os espaços escolares. Além disso, “[...] em termos acadêmicos a indisciplina escolar também tem sido produtiva ao solicitar respostas, reflexões, e ao provocar debates.” (GARCIA, 2006, p.123) Neste sentido, abre-se a possibilidade de diálogo entre diferentes culturas.

### 3.5 A RESISTÊNCIA CULTURAL ATRAVÉS DA APROVAÇÃO E CONCLUSÃO DE CURSO

A aquisição do conhecimento escolar se dá através de ações estudantis que se conformam, aparentemente, com o princípio disciplinador da escola. Neste caso, a aprovação representa o êxito escolar, a inclusão do estudante aprovado num quadro estatístico que define e separa os capazes dos incapazes. Apresentados em tabelas e gráficos, os(as) estudantes, de forma homogênea, transformam-se em números. Esse resultado final camufla as tensões, os conflitos e a invisibilidade das diferenças socioculturais geradoras de desigualdades no âmbito escolar.

Buscando compreender aprovação como estratégia de resistência cultural de estudantes negros(as) da roça em Santa Bárbara, consideramos dois importantes momentos na história desses sujeitos.

O primeiro momento refere-se à trajetória desses estudantes na escola. Procuramos, então, refletir sobre os mecanismos que determinaram a inserção deles no processo

disciplinador, universalizante do ensino/aprendizagem. O segundo momento compreende o pós-escola, as experiências vivenciadas por esses estudantes após a conclusão do curso (ensino médio, pelo menos).

A escola contemporânea ganha força na tarefa de educar; educar para desenvolver o indivíduo e, conseqüentemente, desenvolver o mundo. Nesse sentido, a finalidade da escola é “[...] preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática.” (SANTOMÉ, 1995, p.159) No entanto, essa perspectiva de educação continua distante das práticas cotidianas da escola. Em Santa Bárbara, como em outros locais, a intervenção curricular tem negligenciado as múltiplas realidades socioculturais presentes na escola. Teoriza a construção de uma “sociedade solidária e democrática”, mas pratica uma educação excludente. Nesse contexto, a escola procura explicar “o fracasso escolar” como um fenômeno inerente a fatores externos a ela, e o êxito como resultado do trabalho sistematizado, tenaz, que conduz ao “conhecimento” indivíduos que “nada sabem”. A aprovação representa, então, a aquisição do conhecimento que a escola privilegiou, o mérito escolar, a efetivação do projeto colonizador dessa instituição.

Em Santa Bárbara, o(a) estudante negro(a) da roça que, em sucessivas aprovações, concluiu o Ensino Médio (boa parte deles, o Ensino Superior) vivenciou na escola as mesmas tensões e conflitos que aquele que, inversamente, experimentou a indisciplina, a repetência e a evasão. Como entender, então, diferentes resultados diante de um semelhante processo? Estaria aí presente o binarismo conformismo/resistência?

Deixando à parte o debate sobre conformismo e resistência, em nossa compreensão, o que determina a aprovação está longe do que se pode configurar como ações de conformismo. Ao contrário, representa outra forma de resistência cultural. Aqui, a estratégia é jogar o jogo do outro, conhecer as regras desse jogo e conquistar o momento de também dar as cartas. Para entrar nesse jogo, é preciso reinventar formas de ler o mundo, de estar no mundo, é preciso superar limites, mostrar-se apto, como nos mostra a narrativa de Erotildes.

Mas, na verdade, eu estudava mais, eu aprendia, tirava notas boas, porque eu queria realmente, é... me firmar e sobretudo, mostrar pra aquele pessoal ali, professores, colegas, diretores, que eu também podia. E, talvez, pudesse mais do que eles. Aquela força de querer demonstrar que eu era capaz, numa sociedade em que, as trancinhas que minha mãe fazia, tinha colegas que desmanchavam, me chamava de vaca. E, que eu



envergonhada ficava ali, o vestidinho... a fardinha às vezes molhava, ia com o vestidinho que tinha, porque não queria perder aula. Mas, em compensação, na hora de escrever, na hora de ler, na hora... eles chamavam pra dar o ponto, era dizer de cor os conteúdos que eram dados na escola, eu me sobressaía. Colocava aquela faixa no final do mês, de *Ordem e Progresso*, e eu subia toda airosa em cima de um palco, e lá de cima eu olhava pra eles. E me sentia poderosa! (Erotildes, professora, 59 anos)

É possível perceber, também, na fala de Marcelo a necessidade de superar limites para sair do lugar do “coitadinho”, do “incapaz”, e falar do mesmo lugar onde se encontra “o outro” (para a escola, lugar único da verdade). Segundo esse estudante, para o negro da roça sair da situação de repetente, escapar do “fracasso escolar”, a única saída é “sempre mostrar mais”, “tá sempre no topo da nota”. Nas palavras de Marcelo:

Às vezes, a gente até estuda mais, porque a gente mora no distrito tem que estudar mais. Porque? Pra não ficar pra trás. Tem sempre que mostrar mais. A gente é do distrito, mas ta sempre no topo da nota. (...) Porque... a questão, ou ele se entrega, fica lá no cantinho, sem produção, aquele... é um negro da roça. Aí, ele se considera logo um burro, lá. Aí, ele vai ser repetente a vida toda! Agora, se ele fala: “Eu posso”! Aí, vai ser o negro de destaque, o da roça em destaque! Vai ser o aluno de ponta! (Marcelo, estudante, 19 anos)

Tanto a narrativa de Erotildes como a de Marcelo apontam para a aquisição do conhecimento escolar, portanto para o consumo desse conhecimento, como possibilidade singular de negros(as) da roça se impor, competir em pé de igualdade com demais sujeitos da escola. Esse consumo de conhecimento é definido por Pedro como “aculturação”. Ele diz ter se “aculturado” para driblar as humilhações sofridas nos primeiros anos na escola da cidade e realizar o sonho de aprender.

Mas, como eu estava determinado a aprender, então, eu não desisti. Agora, eu tenho hoje a impressão que qualquer aluno que chegue da zona rural falando, da forma como eu falava... eles... vão ter dificuldades, de...de...prosseguir porque inibe demais! Mas, do terceiro mês em diante, eu já tinha... eu já dominava bem a forma de falar da cidade, muitos dos erros de português, como eles falavam, eu já não estava mais cometendo, e terminei...é... me aculturando na... cidade, e me acostumando a ela. E é... terminei...concluir assim a... 4ª série. As... outras...os outros passos, as outras fases, eu já estava mais adaptado então, não foi tão difícil como foi chegar na cidade e encarar essa forma. (Pedro Mota, professor, 53 anos)

Em todas as narrativas acima, parece que, inexoravelmente, está posta a condição de consumidores de conhecimento dos estudantes negros da roça na escola. A reflexão se faz em torno dos modos como se dá esse consumo. É fundamental atentar para o que Certeau (2008) chama de “práticas do espaço”, “maneiras de freqüentar um lugar”, pois, a partir do que está posto pelos nossos entrevistados, no espaço escolar barbarensense negros(as) encontraram “[...] mil modos de instaurar uma confiabilidade nas situações sofridas, isto, é, de abrir ali uma possibilidade de vivê-las reintroduzindo nelas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se.” (CERTEAU, 2008, p.50/51) A aquisição de um conhecimento (consumo de um produto), não define as diretrizes desse consumo. Submetidos e/ou aderindo a essa condição de consumidores de conhecimento, estudantes negros(as) da roça utilizam esse conhecimento para fins diferenciados e até oposto àqueles determinados pelo sistema de ensino. Esse jogo de apropriação, deslocamento e redirecionamento do conhecimento (produto) adquirido é o que conforma a resistência cultural através da aprovação.

Procedemos, então, à discussão sobre o ato de resistir culturalmente, a partir de vivências pós-conclusão de curso(s). O que é feito do conhecimento escolar quando se está fora dos muros da escola? Fugindo de generalizações, consideramos duas formas distintas de desvios na utilização desse conhecimento que preconiza a verdade absoluta. Numa ordem não hierárquica expomos, inicialmente, a situação de negros(as) da roça que, após concluírem o processo educativo escolar (ensino médio) ou, em alguns casos, o ensino superior, retornam à roça e experimentam ali vivências que ressignificam aquele espaço. É o caso do professor Pedro Mota que, após concluir o ensino fundamental, volta a morar na roça, cursa o ensino médio e o superior, num ir e vir constante entre roça e cidade. Essa interação entre o rural e o urbano não ocorre apenas nessa situação de trânsito diário, mas se dá, também, através das trocas simbólicas que caracterizam essa relação. Na forma de se vestir, de se alimentar, na fala, no ritmo de vida, Pedro (e tantos outros) representa o entrelugar entre roça e cidade. Há em sua performance corporal, no seu falar, uma ruralidade que persiste, mas que, ao mesmo tempo, compõe com elementos urbanos um emaranhado de elementos que o colocam em movimento, inviabilizando qualquer possibilidade de fixação identitária. Apesar do hibridismo cultural que o caracteriza, ele se autoafirma como um sujeito rural e deixa claro que continuar morando na roça é uma opção. Vejamos nas palavras do próprio Pedro:

Eu não me acostumei a esse tipo de vida, é... da cidade . E por isso que hoje, embora eu trabalhe nela, mas, eu procurei sempre retornar a vida rural. É... vivo nela diariamente, embora, não seja o tempo que eu gostaria de viver, mas, algumas coisas que existem na cidade é impossível da gente, de certa forma, não ser influenciado, da gente não usar. [...] Então, eu ainda continuo com todos meus costumes da zona rural, né... gostando da alimentação da zona rural, gostando das cores da zona rural, do verde, da cor da terra, dos animais que aqui vivem, mas eu preciso também das coisas que existem na cidade. Então, isso deixa a gente, às vezes, um pouco confuso, porque não dá pra você fazer aquilo que você gosta, assumir completamente a tua identidade, que é a identidade de homem rural que gostaria de viver na zona rural, mas você tem a necessidade já que estudou, já que ascendeu, de certa forma na sociedade, você tem que buscar melhoras pra sua sobrevivência. (Pedro Mota, professor, 53 anos)

Casos como o de Pedro são, em nosso entendimento, exemplos óbvios de resistência cultural via aprovação. Podendo posicionar-se, no que diz respeito à aquisição do conhecimento, junto (ou até mesmo no lugar) de quem tem direito a voz nesse processo educacional excludente, mostra-se refratário à verdade revelada, que é o motor do conhecimento universal. A própria experiência comunica a possibilidade de reinventar espaços a partir da penetração no espaço do outro.

Em segundo lugar, trazemos os inúmeros exemplos de profissionais, das mais diversas áreas do conhecimento acadêmico, que utilizam o que a escola lhes impôs como forma de conhecimento válido para todos, num sentido inverso, ou seja, no sentido da desconstrução dessa verdade universal. Estão inseridos, nesse contexto mais geral, trabalhos sobre populações afrodescendentes no Brasil, algumas produções sobre (novas) ruralidades e obras que, a partir do viés cultural, trazem para o âmbito do debate sujeitos historicamente invisibilizados. No que se refere ao regional e ao local, citamos, como exemplo, o trabalho da professora Marluce Macêdo (2004) sobre tradição oral afro-brasileira e escola, no município de Santa Bárbara. Macêdo, assim como outros profissionais, utiliza o conhecimento adquirido na escola na construção de novas formas de conhecer. A verdade emancipatória que a escola objetiva vulgarizar se dilui em problematizações, em diálogos que ressignificam, que reinventam, até mesmo, a própria escola. O que está posto aqui é a utilização do conhecimento tido como universal de maneira desviante, adversa ao sentido que lhe é dado pela escola. Essa ruptura com a universalização do conhecimento propõe novos caminhos para o processo educacional e se constitui, também, em resistência cultural de estudantes “bem-sucedidos” na escola.

Nesse sentido, resistir representa um jogo sutil, um jogo de poder marcado por embates, confrontos entre forças múltiplas, desiguais, instáveis, móveis. Trazemos poder aqui, na perspectiva de Foucault, ou seja, poder não compreendido “pela via das instituições estatais, mas sim através de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos – e não gerais ou globais – de poder.” (apud BRUNI, 1989)

Para estudantes negros(as) da roça em Santa Bárbara, o êxito escolar (aquisição de conhecimento, aprovação, conclusão de curso) representa um crescimento pessoal, mas significa também uma estratégia de resistência cultural que desconstrói a teoria que preconiza o fim da ruralidade e reafirma o pensamento que define o *contínium* rural/urbano a partir da interpenetração cultural que fragiliza cada vez mais as fronteiras entre esses dois espaços. As especificidades da roça são mantidas em situações de reterritorializações. O vazio da encruzilhada é o lugar das possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Apropriar-se de sua história e de sua cultura, reescrevê-la segundo a sua vivência, numa linguagem que possa ser libertadora, é o grande desafio para o escritor afro-brasileiro. Ele escreve, se comunica através de um sistema lingüístico que veio aprisioná-lo também, enquanto código representativo de uma realização lingüística da cultura hegemônica.”*

*(Conceição Evaristo Brito, 2009)*

À guisa de conclusão, retomamos os principais fundamentos que compõem este trabalho. As argumentações aqui expressas são frutos de uma interlocução constante com polifônicos diálogos com fontes orais e escritas. No cerne de toda essa discussão, está a relação rural/urbano, representada aqui por estudantes negros(as) da roça e escola, respectivamente.

A opção pela terminologia **roça** está em consonância com um posicionamento político construído a partir das múltiplas experiências que nos conduziram até aqui. A roça aparece, então, como representação(ões) de um rural específico, marcado por valores, atitudes e cosmovisões próprios. A sua origem está vinculada a construções de pequenos roçados, por negros escravizados ou ex-escravizados, índios e brancos pobres (DEL PRIORI, 2006) Nesse sentido, não pode ser sinônimo de zona rural ou campo, pois esses conceitos silenciam a roça. Elaborados de fora pra dentro, colonizam a roça.

A roça não se constitui neste trabalho em um espaço físico delimitado por fronteiras rígidas, mas em um espaço reterritorializado. Como ressalta Sodré (1988, p.23), a idéia de território refere-se “[...] à demarcação de um espaço na diferença com outros.” (SODRÉ, 1988, p.23) Portanto, quando falamos da roça em Santa Bárbara, estamos nos referindo a um território que “[...] traça limites, especifica o lugar e cria características que irão dar corpo à ação do sujeito.”

A cultura da roça se insere nessa discussão como movimento contínuo de relacionamento com o real que esvazia ou quebra a linearidade de processos de produção da verdade. Em Santa Bárbara, a cultura da roça se apresenta nas formas comunais de vida, na

reinvenção de recursos de sobrevivência grupal, nos modos específicos de organização, nas diversas formas lúdicas (a música, a dança, o rito), no conflito e na luta cotidiana como esse movimento que esvazia “a verdade”. Sodré (1988, p.127) diz que a dança e a música são ações transformadoras,

[p]orque se apresentam como uma enunciação, expondo “o lugar e a energia do sujeito”, mostrando o real como um conjunto multifacetado de implicações e ressonâncias. Tudo isso é capaz de suscitar comunhão e júbilo coletivos, que geram sentimentos de triunfo e dignidade para o oprimido.

Enfim, a ideia de cultura, aqui, não pressupõe a transmissão de um passado inalterado, imobilizado, de uma geração para outra. Ao contrário, refere-se à ação humana que “se abre para o estranho, o mistério, para todas as temporalidades e lugares possíveis, não obstruindo as transformações ou passagens” (SODRÉ, 1988, p.154).

É essa concepção de cultura que orienta a nossa reflexão sobre a relação do rural com o urbano. Reside aí a ideia que define as fronteiras entre esses dois espaços como frouxas ou não fixas. Há um *continuum* rural-urbano que “[...] aproxima e integra dois pólos extremos”, rompendo com qualquer possibilidade de isolamento de ambos ou de um deles, mas que não dilui suas especificidades. Vistas dessa forma, as relações entre o rural e o urbano “[...] não destroem as particularidades dos dois pólos e, por conseguinte, não representam o fim do rural; o continuum se desenha entre um pólo urbano e um pólo rural, distintos entre sí e em intenso processo de mudança em suas relações.” (WANDERLEY, 2001, p.33)

A relação entre o rural e o urbano no município de Santa Bárbara pode ser melhor entendida a partir do seguinte enunciado:

O espaço local é, de fato, o lugar do encontro entre estes dois “mundos”. Porém, nele, as particularidades de cada um não são anuladas, ao contrário são a fonte da integração e da cooperação, tanto quanto das tensões e dos conflitos. O que resulta desta aproximação não é a diluição de um dos pólos do continuum, mas a configuração de uma rede de relações recíprocas, em múltiplos planos que, sob muitos aspectos, reitera e viabiliza as particularidades. (WANDERLEY, 2001, p.33-34)

Embora mantenha com outros espaços urbanos relações de trocas, é principalmente no âmbito local, que se efetiva “o encontro entre esses dois mundos”, no município de Santa Bárbara. Encontros marcados pela possibilidade, pelo mistério, pela abertura para

todas as temporalidades. Nas festas, na feira livre, nos meios de comunicação, no comércio e na escola, tensões, conflitos e trocas são fenômenos marcantes da relação entre a roça e a cidade no município supracitado.

Privilegiamos, em nosso trabalho, a relação entre estudantes negros(as) da roça e escola, representantes do rural e do urbano, respectivamente. Buscamos explicitar tanto os sujeitos quanto a escola aqui apresentados.

Pautada na discussão sobre identidade e diferença e com base nas narrativas de nossos entrevistados, está a argumentação que define negros(as) da roça a partir de situações de preconceito e discriminações vivenciados por estudantes negros(as) da roça de Santa Bárbara, na escola. Embora nem todos(as) os(as) entrevistados(as) se identifiquem como negros(as), há nos seus relatos trechos que contam experiências marcadas pela discriminação, pelo racismo. Alguns desses relatos trazem ações racistas como “brincadeiras”. Marcelo diz que há sim, na escola, discriminação contra estudantes negros(as). Diz que isso vai demorar para mudar e explica:

Não tem como mudar isso aí. Até por forma de educação dos pais. “Ali é preto, ah”! Fica brincando. [...] Como diz Gabriel Pensador, as crianças aprendem brincando. Aí, as crianças aprendem brincando. Tem um colega negro que joga bola, “toca a bola pro preto”! Ou então, “pro negão”! É isso aí que acontece. E no colégio, além de ser da roça, eles pega muito no pé com essa parte de ser... ser negro. De dizer que o negro é cinzento, que o negro é fedendo, que o negro tem o pé rachado, porque é... às vezes, eles não sabem nem o que significa isso aí, que eles estão dizendo. (Marcelo, estudante, 19 anos)

Outros relatos dão conta da discriminação sofrida por esses estudantes por serem da roça. Reconhecem o acirramento do preconceito e da discriminação diante da dupla negro(a)/da roça. Pedro diz:

É... se... quem é... se a pessoa negra, ela mora na cidade e ela já tem ascendido, na escolarização, ou na profissão, ela já enfrenta dificuldades, é... imagine você morar na zona rural, não ter acesso a determinadas informações, não ter acesso ao poder econômico, então, ser negro da roça significa que você é... enfrenta várias outras dificuldades... talvez não enfrentadas pelo negro da cidade, porque até o fato de ser da roça, você é... a pessoa é discriminada até pelo próprio negro da cidade. (Pedro Mota, professor, 53 anos)

Significar negro(a) da roça requer compreender o “efeito pluralizante” da transformações contemporâneas sobre as identidades. Hall (2006, p.87) diz que a

globalização efetiva a contestação, o deslocamento das identidades “fechadas de uma cultura nacional” e ressalta:

Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

Nesse contexto, apresentamos aqui, o(a) negro(a) da roça como um ser histórico e, por isso mesmo, em contínuo processo de construção. Não há uma identidade fixa, segura, capaz de significar o “ser negro(a) da roça”. Sua identidade está sempre em consonância com diferentes espaços e temporalidades. Na escola em Santa Bárbara, “[...] essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.” (WOODWARD, 2009, p.8) A identidade é relacional, pois só existe na dependência de algo fora dela e, segundo ainda Woodward (2009, p.9: “A identidade é, assim, marcada pela diferença.”

Embora a escola contemporânea, de modo geral, venha experimentando nos últimos anos os efeitos de políticas públicas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, em Santa Bárbara, no cotidiano escolar, as políticas de ações afirmativas voltadas para a reparação de desigualdades sociais ainda não se tornaram efetivamente uma realidade. O ato educacional se dá a partir do processo ensino/aprendizagem, numa nítida dicotomia entre o ato de ensinar e o de aprender. O conhecimento chega até os(as) estudantes como produto a ser consumido, como a verdade reveladora, emancipatória, única.

Todavia, a escola não é significada apenas pelo projeto normatizador, universalizante, colonizador que impõe esse tipo de educação. No seu cotidiano, uma pluralidade de sujeitos socioculturalmente distintos tensiona, “carnavaliza”, contesta esse projeto. Isso nos leva a perceber essa escola como uma instituição bidimensional. Há uma dimensão normatizadora, disciplinadora, que, a partir de uma pressuposta justiça, avalia, classifica e promove sujeitos socioculturalmente diferentes, através de critérios supostamente baseados em um princípio de igualdade. A outra dimensão representa o caráter histórico do ato educacional. O cotidiano escolar é marcado pelas diferentes ações dos seus sujeitos, por vivências contestadoras.

É nesse contexto que se insere a resistência cultural de estudantes negros(as) da roça na escola em Santa Bárbara. Na ação cotidiana, esses sujeitos encontram diferentes



maneiras de deslocar, romper com a verdade absoluta que o projeto educacional representa. Jogam estrategicamente, reinventam os espaços; desviam, driblam, manipulam, põem em movimento o que se quer fixo; abrem possibilidades para o debate, a reflexão, para a construção de uma escola dialógica.

Nessa perspectiva, a indisciplina, a repetência, a evasão, a aprovação e a conclusão de curso(s) constituem estratégias de resistência cultural. As três primeiras, na medida em que desestabilizam o sistema educacional (e, conseqüentemente, o universalismo que ele representa), fomentam a reflexão e o debate em torno daquilo que se convencionou como fracasso escolar. Essas reflexões resultam em produções escritas e políticas públicas que põem em pauta a realidade desses estudantes (dentro e fora da escola) e, portanto, a cultura da roça. As duas últimas representam estratégias que se manifestam através de um sutil jogo de aproximação do “eu” ao “outro”. Jogar o jogo do outro é no que consiste essa estratégia de resistência cultural. Em outro contexto, Certeau (2008, p.39) diz: “[...] submetidos e mesmo consentindo na dominação... as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir.” Se a escola ainda é agente de um processo civilizatório colonizador, que tem como parâmetro o Ocidente branco, cristão, machista, urbano, e impõe um conhecimento elitista que reafirma isso, usar essa escola para disputar espaços com o grupo hegemônico privilegiado por ela é estabelecer desvios na utilização desse conhecimento, é abrir possibilidades de usá-lo para fins diferentes, inversos. Ocupar os mesmos espaços do outro significa se situar mais confortavelmente neste campo contestado. Portanto, entender o outro, dominar a linguagem dele, dialogar com sua cultura, significa estar no lugar daquele que “conhece” e, conseqüentemente, no lugar da legitimação do conhecimento.

Independente da estratégia utilizada, a resistência cultural é o que possibilita a continuidade do rural, e, conseqüentemente da roça. No que se refere ao nosso trabalho, a escola como representante do urbano mantém especificidades culturais, além de ranços, que a distanciam da cultura da roça, representada aqui por estudantes negros(as) desse espaço. Esse distanciamento, no entanto, não é o suficiente para determinar fronteiras fixas entre o rural e o urbano. A escola exerce grande influência na vida de estudantes negros(as) da roça, em Santa Bárbara, mas vem sofrendo mudanças significativas a partir das ações desses sujeitos. Os dois polos do *continuum* rural-urbano, representados, respectivamente, por estudantes da roça e escola, influenciam-se mutuamente, mas não diluem as especificidades que cada um possui.

Assim, não se deixa de “ser da roça” porque “estudou”. A forma específica do sujeito da roça lidar com o real se mantém ainda que através de “rastros e resíduos”.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARROYO, Miguel.(org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- BAETA, Anna Maria Bianchini. *Fracasso Escolar: Mito e Realidade*. São Paulo: FDE, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, out. 2005.
- BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. Disponível no site <[HTTP://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libras/aladaa/evaris.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libras/aladaa/evaris.rtf)>. acessado em 27/11/2009.
- BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo,1(1): 199-207, 1.sem. 1989.
- CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios – dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- CERTEAU. Michel de. *A invenção do cotidiano*: Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez, (org.) *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_ A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade* vol.28 n°.100 Campinas Oct. 2007
- DEL PRIORE, Mary. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/DF, outubro de 2005.
- EDUCAÇÃO & Sociedade: culturas orais em sociedades letradas. Campinas, ano 21, n.73, dez. 2000. Coordenação de João Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli.

FAVERO, Celso Antonio e SANTOS, Stella Rodrigues. *Semi-árido: fome, esperança, vida digna*. Salvador: UNEB, 2002.

FREIRE FILHO, João. *Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micro-políticas do cotidiano*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez./00.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006.

GENOT, Ledna Andrade Macedo (coord.) *Memória histórica de Santa Bárbara*. Prefeitura Municipal de Santa Bárbara, 1993.

GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Culturas orais em sociedades letradas. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/00

GIROUX, Henry A. *Praticando Estudos culturais nas Faculdades de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Kulé-Kulé: educação e identidade negra*. Maceió, EDUFAL, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNQUEIRA, Kellen Maria. *A imagem e a memória nos processos de criação: o rural e a cultura caipira no imaginário da luta pela terra*. Disponível no site: <<http://preac.unicamp.br>>, acessado em 26 de fevereiro de 2010.

LIMA, Maria Batista; CUNHA JR., Henrique. *Repertórios Culturais de Base Africana, Identidades Afrodescendentes e Educação em Sergipe*. Série Pensamento Negro em Educação. Vol. 8 – Dez. de 2002.

LORETO, Valéria Mariz.. *A feira de São Cristóvão como espaço de resistência cultural para nordestinos*. Salvador/Ba: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, 2002

MACÊDO, Marluce de Lima. *Tradição oral afro-brasileira e escola: (des)encontros na encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara – Ba*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia – Uneb (Dissertação Mestrado em Educação e Contemporaneidade), 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Roberto José (org.). *Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Escola Família Agrícola: Uma resposta alternativa à educação do meio rural*. *Revista da UFG*, Vol. 7, No. 01, junho 2004

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In AQUINO, Julio Groppa (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. *Um Estudo sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar na Inclusão Escolar*. UFMT, 2002.

Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>>  
Acesso em 11 de janeiro de 2011.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Escola e Contexto Social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. *Identidade Negra – pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REZENDE, Darcilene Sena. CHAÚÍ, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. *Revista Diálogos*, UEM, Vol. 01, Nº 01:227 - 233, 1997

RÜDIGER, Francisco. FREIRE FILHO, João. Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, vol. 5, n.12, p.169-172, mar. 2008.

RODRIGUES, Cinthia. Pedagogia de alternância na Educação rural. *Revista Nova Escola*, Edição 225, Setembro de 2009.

SANTANA, Charles D'Almeida. *Fartura e Ventura Camponesas* – trabalho, cotidiano e migrações: Bahia 1950/1980. São Paulo: Annablume, 1996

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Fábio Josué Souza. *Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”*: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade – um estudo sobre representações e identidades. Salvador: UNEB (Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade), 2005.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1991.

SILVA, Ana Célia da. *Branqueamento e Branquitude*: conceitos básicos na formação para a alteridade. s/l: s/d.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_ *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TEJO, Orlando. *Zé Limeira. Poeta do absurdo*. João Pessoa, PB: A União Companhia Editora, 1978.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Braudel . *A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001.

Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>  
Acesso: 22 de dezembro de 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula . *Os vetores da sacralidade africana e as rodas sagradas da resistência negra*. Disponível em: <<http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

## FONTES ORAIS

As fontes orais são referentes às entrevistas, a partir da História Oral e a técnica do grupo focal.

### Entrevistados:

**Alex Nogueira das Virgens** – estudante, cursando 8ª série, 15 anos, nasceu e mora em Sítio das Flores, Santa Bárbara-Ba, declara não ter religião, é tido pela direção da escola, por professores e colegas, como um aluno que se destaca, positivamente, em sala de aula. Entrevista em 2010.

**Bárbara de Jesus Souza** – estudante, cursando a 7ª série, 13 anos, sempre morou no Sítio das Flores, afirma não ter religião, é considerada uma figura de destaque na escola. Entrevista em 2010.

**Bernardino Carvalho de Souza (Bernardo)** – lavrador, 45 anos, casado, viveu todo tempo em Sítio das Flores, se diz católico, filiado ao PSDB, já foi candidato a vereador, mas afirma que não se envolve mais em política. Cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Entrevista em 2010.

**Boaventura de Jesus** - professora leiga, 42 anos, casada, mãe de 8 filhos, residente em Sítio das Flores, cursando o primeiro ano do segundo grau, liderança comunitária. Entrevista em 2003. (Entrevista do arquivo pessoal da prof.<sup>a</sup> Marluce de Lima Macedo).

**Clériston Carvalho de Santana** – 41 anos, professor, ocupa atualmente o cargo de diretor da Escola Clériston Andrade, no Sítio das Flores, nasceu no Povoado Mata Grande, Santa Bárbara, onde reside até hoje. Casado, católico não praticante e se diz envolvido profissionalmente com a cidade. Entrevista em 2010.

**Daniel de Jesus** – 15 anos, estudante, cursando a 8ª série, sempre viveu no Sítio das Flores, é evangélico da igreja Batista, exerce liderança junto aos colegas de escola. Entrevista em 2010.

**Genilda Almeida dos Anjos** – 36 anos, casada, tem 2 filhos, nasceu na Fazenda Matão, mudou para a Fazenda Gravatá, mora atualmente em Feira de Santana, mas diz que planeja voltar para a roça. É empregada doméstica, não tem religião, diz que é eleitora do PT. Entrevista em 2010.



**Marcelo Torquato** – estudante, cursando o 3º ano do Ensino Médio, tem 19 anos, é evangélico da Congregação Cristã no Brasil, mora na Vila Feliz, Entroncamento de Tanquinho. Entrevista em 2010.

**Maria Erotildes de Lima Macêdo** – professora, cordelista, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, em Serrinha, 59 anos, não tem religião, nasceu na Fazenda Olaria, se mudou na adolescência para a Fazenda Gravatá, ambas em Santa Bárbara, é mãe de dois filhos. Entrevista em 2010.

**Maria José de Lima Macedo** – Professora, 51 anos, solteira, mãe de dois filhos, residente na Fazenda Gravatá, não tem religião, simpatiza com o Candomblé e Kardecismo, sente-se parte da história do município. Entrevista em 2003. (Entrevista do arquivo pessoal da prof.<sup>a</sup> Marluce de Lima Macedo).

**Marinês de Ribeiro Camões** – empregada doméstica, nas horas de folga trabalha num espaço que aluga no centro de abastecimento de Santa Bárbara, 41 anos, não concluiu a 1ª série. Tem 2 filhos, é católica, nasceu e viveu, até casar, na Fazenda Baixa do Curral, em Santa Bárbara, mora atualmente na sede do município citado acima. Entrevista em 2010.

**Pedro Silva Mota** – professor, graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia no Campus de Serrinha, fez especialização em História Regional pela Universidade Estadual de Santa Cruz, tem 53 anos, casado, 3 filhos, nasceu em Catu- Ba, morou em várias cidades da região, vive atualmente em Buerarema, Ba. Ocupa suas horas vagas cuidando de um pequeno rebanho bovino que possui e de uma diversificada agricultura. Entrevista em 2009.

**Silvânia de Jesus Ramos** – estudante, cursando a 5ª e 6ª série, 31 anos, nasceu em Paratinga-Ba e se mudou ainda pequena para a Fazenda Pedra de Fogo, Santa Bárbara. Afirma que sua religião é “qualquer uma, chamando por Deus...” É solteira, trabalha no matadouro municipal. Entrevista em 2010.

### **Participantes do Grupo Focal**

Novembro de 2009

**Argemira das Virgens (Germira)** – lavradora, não sabe a idade, diz estar acima dos 50 anos, é moradora da Fazenda Olhos D'água da Formiga, Santa Bárbara-Ba. Diz que nunca estudou, o pai precisava dela pra trabalhar e achava que a escola não servia para nada.

**Edilene Silva Amorim (Perereca ou Ede)** – 35 anos, residente em Vila Feliz no Entroncamento de Tanquinho, 2 filhos, concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental. Diz que a escola antigamente não tinha objetivo como agora.

**Maria de Lourdes Silva Lima (Bibi)** – 50 anos, residente em Vila Feliz no Entroncamento de Tanquinho, 5 filhos (quatro biológicos e uma adotada), concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental, é merendeira na Escola Municipal Martiniano da Silva Carneiro.

**Maria Erotildes de Lima Macedo** – professora, cordelista, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, em Serrinha, 59 anos, não possui religião, nasceu na Fazenda Olaria e se mudou na adolescência para a Fazenda Gravatá, ambas em Santa Bárbara, é mãe de dois filhos.

**Silvana Moreira dos Santos** – dona de casa, 34 anos, nasceu na Fazenda Formiga, Santa Bárbara, reside na Vila Feliz, não concluiu a 5ª série, é evangélica, casada, mãe de 4 meninas.